

DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL A LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN: REFLEXIONES SOBRE EL CASO ESPAÑOL⁴⁴

*F. Javier García Castaño, Antolín Granados Martínez y
María García-Cano Torrico*

*Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada*

PRESENTACIÓN

El interés por la interculturalidad en España es muy reciente y se convierte en tema relevante de estudio y de preocupación en la última década. La pregunta que cabe hacerse es por qué esa expresión y ese reconocimiento surgen en el momento actual, cuando debería estar claro que la diversidad siempre ha existido entre nosotros. Con más de una década de organización del Estado en Autonomías, defendiendo muchas de ellas sus peculiaridades y diferencias y promoviendo diseños educativos más o menos particulares, el término podría haberse acuñado hace ya mucho tiempo. Hay quienes sostienen (Villar 1992, 129) que ha sido la educación multicultural la que ha venido a mostrar la idea de diversidad y su respeto, pero no sólo la lógica, sino la evidencia de los datos muestran que el proceso ha sido el contrario: la imposibilidad de ocultar más la realidad diversa ha llevado a la aparición de la educación multicultural.

⁴⁴ Este trabajo recoge, en la primera parte, un breve resumen de un informe global sobre la literatura científica producida en España en los últimos doce años sobre inmigración y educación que ha sido realizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales dentro del proyecto de investigación titulado Inmigración, integración y exclusión social en España (Sec96-0796), financiado por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología dentro del Plan Nacional de I+D. Como tal resumen, presenta de manera parcial y fragmentaria el trabajo más amplio.

Queremos agradecer a los organizadores de las Jornadas sobre Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española (Toledo, 12-13 de diciembre de 1997)), la oportunidad que nos brindaron para presentar unas primeras reflexiones sobre este trabajo. También agradecemos a Elíseo Ruiz Peralta su colaboración en la preparación final del texto.

La perspectiva intercultural ante la diversidad tiene, en España, cita en el espacio y en el tiempo: coincide con la presencia cada vez más numerosa de inmigrantes extranjeros extracomunitarios y los hijos de éstos en las escuelas (véase Zabalza 1992, 121). Sin embargo, la diversidad ha estado representada durante décadas por el grupo étnico gitano (por mencionar tan sólo un elemento de diversidad), aunque no se ha enfocado el problema educativo con ellos desde una perspectiva intercultural. Es más, todavía hoy son pocos los que hablan de una educación multicultural para los gitanos, a los que se les propone genéricamente una educación compensatoria que, en la práctica, promueve un proceso de asimilación. Por otra parte, la presencia de inmigrantes extranjeros en España se remonta a más de una década, cuando todavía éramos un país de emigración (aún hoy lo somos en parte). Se trataba, sin embargo, de una emigración procedente del centro de Europa y de países del Primer Mundo cuya presencia no suscitó en los educadores y en los teóricos de la educación reflexión alguna sobre la necesidad de una educación intercultural. Los hijos de estos inmigrantes extranjeros han sido escolarizados en escuelas del país o, incluso, en escuelas diseñadas por y para ellos mismos, pero no conocemos a nadie que haya apelado a la educación intercultural.

En el tratamiento de la interculturalidad en el contexto español, se aprecia por tanto una estrecha relación entre diversidad y nacionalidad-religión-procedencia geográfica, de manera que sólo se habla de diversidad si existen diversas nacionalidades, diversas religiones o diversos lugares de procedencia. Aquí, o no se incluyen a los diversos culturalmente o se entiende que la cultura es coextensiva con las tres categorías anteriores: nacionalidad, religión y/o procedencia geográfica.

Ni que decir tiene, pues, que el grueso de la producción teórica y de investigación empírica sobre interculturalidad tiene que ver con ese tipo de diversidad. Se trata, para abreviar, de una educación multicultural reclamada para saber qué hacer con los inmigrantes extranjeros de culturas «tan diversas» y extrañas a Occidente, para saber qué hacer con culturas a las que se asocia con la marginación y la pobreza,

se trata de una educación multicultural para la protección de los de aquí y para la compensación de los que vienen. Ello se observa mejor atendiendo al modelo que se esconde detrás de gran parte de todos los discursos que se emiten en la actualidad en España sobre educación multicultural, modelo conocido genéricamente como «asimilacionista». Habría que preguntarse, en definitiva, si es realmente la inmigración (sin adjetivo alguno) la que plantea la necesidad de un tratamiento específico en la escuela o, por el contrario, si se contempla la educación multicultural en clave de atención a la marginación, de atención compensadora que esconde realmente toda una estrategia asimiladora y, con ello, etnocéntrica.

Sobre estas cuestiones deseamos reflexionar presentando brevemente una versión particular de lo que está siendo el panorama de la llamada educación intercultural en España. Comenzaremos haciendo una revisión crítica de los primeros discursos aparecidos a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa interesados estos en la necesidad de una educación intercultural. En esta revisión, presentaremos los intentos desarrollados para explicar las diferentes concepciones que existen de la educación intercultural y los intentos por justificar teóricamente las prácticas educativas interculturales. En un segundo punto presentaremos una breve descripción de la investigación desarrollada en lo que va de la década de los noventa y que trata de conectar las situaciones de diversidad cultural con la educación (se trata de investigaciones desarrolladas en clave de interculturalidad). En un tercer apartado pasaremos a revisar la documentación disponible que recoge las prácticas interculturales. Tres son los ámbitos de estas prácticas que desarrollaremos con más detalle: uno, que se refiere a lo que se está haciendo en el terreno de la educación de adultos; un segundo ámbito, referido especialmente a las prácticas en las escuelas primarias; y, un tercer ámbito, que comenta las propuestas sobre formación del profesorado en la interculturalidad. El cuarto apartado de este trabajo lo dedicamos a presentar descriptivamente la experiencia (oficial) en el terreno de la lengua y cultura de origen que se dirige normalmente a los colectivos de escolares inmigrantes extranjeros. Dos serán los programas que describiremos: el de lengua y cultura portuguesa y el de len-

gua árabe y cultura marroquí. Finalmente, los tres últimos apartados pretenden ser reflexiones críticas de todo lo anteriormente presentado: desde la implantación de los programas de lengua y cultura de origen hasta nuestra propia visión de los procesos educativos en clave intercultural.

Dos son, pues, las partes de este trabajo. Por un lado, la descripción de lo que se dice que se hace cuando se habla de educación intercultural o de investigación en educación intercultural.⁴⁵ Por otro lado, la reflexión crítica sobre las prácticas interculturales tomando como argumento los programas de lengua y cultura de origen.

LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

Valgan estas primeras y breves reflexiones acerca del interés por la educación intercultural en España y su proceso de desarrollo, para comprender la enorme confusión en la que se ha ido gestando su implantación, sobre todo en el ámbito académico. Utilizaremos como muestra dos publicaciones fechadas en 1992 con los siguientes títulos *Educación intercultural: la Europa sin fronteras* y *Educación intercultural en la perspectiva de una Europa unida*. En la introducción a uno de los libros se dice lo siguiente:

«Está próximo 1993. La libre circulación de bienes, servicios y profesionales multiplicará los contactos entre lenguas y culturas antes separadas y alejadas y obligará a instaurar la educación multicultural para atender a los hijos de los profesionales que se desplacen» (Marín 1992, 21).

En la introducción a otro texto no se es menos contundente:

«El Acta Única, la Europa sin fronteras, la caída del muro en el Este, la disminución o estancamiento demográfico vegetativo y otros factores convergentes

⁴⁵ Es necesario que insistamos que la primera parte de este texto es meramente descriptiva y que forma parte de un trabajo más amplio donde se presta más atención y detalle a ciertos datos que aquí se omiten.

justifican la preocupación multicultural en Ciencias de la Educación» (Fermoso 1992, 11).

La futura existencia del mercado único y de la libre circulación de trabajadores parecen ser razones de peso para contar con una nueva formación que dote a los estudiantes de estrategias para poder competir con sus vecinos europeos en puestos de trabajo que, en adelante, no tendrán necesariamente que situarse en España, sino también en otros países comunitarios. Para ello hay que estar preparado lingüísticamente y, se piensa, multiculturalmente. Se trata pues de una educación multicultural para poder competir. Y es llamativa esta manera de proceder ya que contrasta con el contenido de los textos que estamos manejando, pues en ellos se habla de minorías marginales, normalmente no comunitarias, que no parecen entrar en competencia en el llamado libre mercado europeo de trabajadores. Puede que resulte atractiva la idea de una educación multicultural por la nueva construcción de Europa y por la supuesta mayor interrelación de los ciudadanos de los distintos países de la Unión Europea, pero nos parece muy alejada de la idea que generalmente se tiene de educación multicultural. Es más, la aparente atención hacia aquellos que tienen mayor dificultad para incorporarse plenamente al proceso de escolarización por motivos relacionados con su procedencia cultural, queda completamente ensombrecida al tener como punto de atención la correcta incorporación de los futuros profesionales españoles (no se dice pero se piensa) al gran mercado europeo.

La falta de espacio nos impide entrar a valorar las ponencias presentadas en el Congreso de Ceuta (1991), en el de Salamanca (1992) y en el de Sitges (celebrado en 1990 pero las Actas fueron publicadas en 1992). Salvo excepciones honorosas, los textos publicados en las Actas correspondientes a estos tres Congresos considerados pioneros en el nacimiento de la educación intercultural en España están plagados de opiniones que demuestran un profundo desconocimiento de la realidad sobre la que hablan. Por poner el ejemplo del X Congreso Nacional de Pedagogía que se convoca bajo el lema «La Educación Intercultural en la Perspectiva de una Europa Unida», todas las contribuciones presentadas hablaban de educación multicultural o intercultural y cada una lo

hacía desde la parcela correspondiente según la división académica de las ciencias de la educación en España. Hubo un total de treinta ponencias centrales, repartidas entre las áreas de política educativa, planificación y organización escolar, formación del profesorado, currículum, investigación y cuestiones lingüísticas.

Éstas serían algunas de las características que definen el discurso global generado por los educadores españoles en torno a la educación intercultural, en dicho congreso:

—Falta de claridad conceptual.

—Desconocimiento de la realidad de la diversidad cultural en las escuelas (en términos estadísticos). Ello conduce a enormes dosis de especulación en todo el discurso. Baste señalar que ningún ponente cita investigación propia sobre el tema.

—Interés corporativista por apropiarse del tema del multiculturalismo en la educación como campo de estudio ya tratado por ellos «desde siempre».

—Ausencia casi total de fundamento teórico antropológico. Normalmente, los educadores no saben qué conceptos de cultura se han construido desde la antropología y esta falta de conocimiento, en casos extremos, lleva a decir cosas como que los antropólogos no se han preocupado sobre los modos de transmisión de la cultura.

—Vaguedad e ingenuidad en las propuestas realizadas. Las propuestas que se formularon en el congreso para el tratamiento de las problemáticas multi e interculturales en las escuelas responden, en la mayoría de los casos, a un programa de buenas intenciones construido desde un pobre conocimiento acerca de la realidad de dichos fenómenos.

—La elección unánime de Europa como punto de referencia constante para la elaboración del discurso multi o intercultural, aunque se comience a hablar de este tipo de educación por la presencia en Europa de ciudadanos «no europeos».

Desde la celebración de estas reuniones científicas, el debate suscitado en torno a la identidad, el nacionalismo, las migraciones, el racismo y la xenofobia, las distintas formas de exclusión social y cultural, etc., desde otros ámbitos de las ciencias sociales como la sociología, la antropología, la

psicología social, la historia, la política, etc. han colmado importantes lagunas de tipo teórico y metodológico y han enriquecido la perspectiva intercultural, en particular la que tiene que ver con la educación. Las investigaciones sobre interculturalidad y educación han contribuido en gran medida a ello.

Especialmente significativo en este terreno es el libro de Dolores Juliano (1993) que con formato de manual, tanto por su título *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, como por su contenido y su tono didáctico, brinda desde la antropología

«(...) herramientas para rever críticamente la propia historia y valorar las especificidades culturales que pertenecen a tradiciones distintas, controlando las distorsiones etnocéntricas» (Juliano 1993, 9).

Modelos y programas de educación multi e intercultural

Los modelos y programas de educación multi e intercultural se presentan como guías de orientación para desarrollar prácticas escolares, recursos didácticos, estilos de aprendizaje (normas, rutinas), contenidos curriculares, organización escolar, etc. Los modelos que se analizan en la literatura sobre educación intercultural en España han sido, en general, desarrollados y experimentados en otros países e importados con sus correspondientes adaptaciones al contexto social y escolar español. El grado de fundamento teórico que acompaña a dichos modelos y programas oculta a menudo su aplicación práctica, agravada por la ausencia de investigaciones que analicen y evalúen su aplicabilidad.

El esquema aportado por Torres (1997) ofrece un breve recorrido por la historia de la educación multicultural, desde sus comienzos hasta los programas que se realizan en la actualidad, estableciendo cuatro modelos o estrategias diferentes de educación multicultural: (a) los programas que marcan los inicios: surgen como reacción a los de educación monocultural que tratan de forma homogénea la cultura; (b) los programas de Educación Compensatoria: persiguen evitar el fracaso escolar dirigido a niños y niñas de poblaciones en situación de desventaja social y económica; (c) los programas de educación antirracista: que doten a las personas

de los instrumentos necesarios para dismantelar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen el racismo; (d) programas para reconocer la discriminación y enfrentarse a ella: no se centran en las dimensiones de raza y etnia sino en los grupos humanos que son objeto de discriminación por razón de género, clase social, edad, minusvalías (Torres 1997, 30-33). En este recorrido histórico, cada uno de estos modelos o prácticas de educación multicultural se corresponden con una concepción de lo que es la diversidad cultural.

De forma más detallada, otros autores, como Merino y Muñoz (1995), sintetizan los modelos de programas aportados por Mauviel (1985), Banks (1986), Verne (1987), Davidman (1990) y Etxeberría (1992). Tomando como eje el análisis de las políticas educativas, Merino y Muñoz (1995) clasifican los programas multiculturales en tres grupos o modelos: (a) el primer grupo de programas a los que se refieren estos autores son los dirigidos por una política educativa conservadora de corte asimilacionista; (b) en segundo lugar, distinguen los programas dirigidos por políticas educativas neoliberales y aquí incluyen una amplia variedad de programas (de educación compensatoria, biculturales y bilingües, añadiendo contenidos étnicos al currículum escolar, de educación no racista, de promoción del pluralismo cultural, de desarrollo de competencias multiculturales, de educación para la construcción europea, y el modelo de integración pluralista; (c) el tercer grupo de programas son los promovidos desde el paradigma socio-crítico según el cual la educación multicultural o intercultural es la nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas y de su dimensión de poder. (Etxeberría, 1992, 58 citado por Merino y Muñoz 1995, 139).

En su trabajo de tesis doctoral, Arroyo (1998) hace una recopilación y síntesis de los distintos modelos que se han venido desarrollando en educación multicultural e intercultural; a saber: (a) el esquema propuesto por Zabalza (1992) para quien la escuela ha pasado por una serie de etapas en cada una de las cuales se refleja una filosofía diferente respecto a la diversidad cultural (asimilación, diferenciación, integración, educación igual para todos); (b) los modelos de

currículum multi e intercultural a los que se refiere Marín Ibáñez (1991) para quien el tipo de enseñanza y utilidad que se da al lenguaje de los grupos minoritarios será el criterio que defina los distintos modelos de educación (de asimilación total, de mantenimiento, intercultural, y el modelo de restauración); (c) la propuesta de Villar Angulo (1992) siguiendo a Sleeter y Grant (1987), presenta diferentes concepciones de educación en contextos multiculturales (asimilación del diferente, fomento del pluralismo cultural, lucha contra la desigualdad de la estructura social y propuestas de diversidad cultural); (d) a partir del análisis antropológico del concepto de cultura, García Castaño y Pulido (1991)⁴⁶ presentan distintas concepciones de la educación multicultural: educar para igualar (asimilación e integración cultural), entendimiento cultural (conocimiento de la diferencia), pluralismo cultural (preservar y extender el pluralismo), educación bicultural (formación de competencias en dos culturas), la educación como transformación (educación multicultural y reconstrucción social), educación antirracista; (e) el esquema propuesto por Bartolomé (1994), fundamentado en la síntesis de modelos o programas elaborados por autores como Banks (1986), Selby (1992), Grant y Sleeter (1989) y Muñoz Sedano (1993), se divide en tres aspectos: enfoques, modelos y programas de educación multicultural en el marco escolar. El criterio que diferencia a cada uno de ellos responde a los diferentes objetivos que con ellos se persigue: mantener la cultura hegemónica, reconocer la diversidad, fomentar la solidaridad entre culturas, denunciar la injusticia dada la asimetría cultural o avanzar en un proyecto educativo global encaminado hacia la interculturalidad y la lucha contra la discriminación.

Concluimos en este repaso con la propuesta de modelos de educación intercultural elaborada por Arroyo (1998, 149) y que responde a las aportaciones de los autores antes presentados. Ésta identifica como «niveles» lo que otros autores entienden como etapas, modelos y concepciones del

⁴⁶ Aunque en este trabajo se intentó presentar los modelos de educación intercultural y es el utilizado por la citada tesis de Arroyo (1998), las tareas desarrolladas por el editor del libro desvirtuaron muchísimo el trabajo original, por lo que recomendamos que se consulte la última versión de este texto en García, Pulido y Montes (1997).

currículum intercultural. Distingue cinco niveles, de los cuales, sólo los dos últimos se corresponden con un «Currículum Intercultural»: (a) el primer nivel se corresponde con una finalidad de asimilación, adaptación y compensación; (b) el segundo nivel reconoce la diversidad; en él, las prácticas persiguen la segregación de los grupos minoritarios; (c) el tercer nivel supone la integración a partir del reconocimiento de la igualdad de derechos; (d) el cuarto nivel establece el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor para todos; (e) el quinto nivel busca preservar, restaurar y extender el pluralismo cultural, con principios y estrategias que promuevan la interacción inter-intra grupos, igualdad de posibilidades políticas, sociales y económicas; (f) el sexto nivel promueve la adquisición de «competencias culturales» (Banks 1987, 7 citado por Arroyo 1998, 150) que permitan al individuo utilizarlos en contextos culturales diversos.

Trabajos con el interés de fundamentar las prácticas de educación intercultural

El punto de referencia de la práctica de educación intercultural en los trabajos revisados lo configura la confluencia de culturas diferentes integradas en un mismo contexto, la génesis de situaciones conflictivas derivadas de la convivencia de éstas y la necesidad de responder a tales situaciones con medidas que exijan el reconocimiento de derechos e igualdad de oportunidades de los grupos minoritarios

Uno de los retos actuales que deben afrontar los sistemas educativos de los países occidentales es el tratamiento de la diversidad cultural. El problema radica en cómo conjugar la fuerte tradición monocultural de esos sistemas con la respuesta necesaria a la cambiante realidad multicultural propiciada básicamente por la inmigración. En este sentido, las políticas y las prácticas educativas se están viendo sometidas a un proceso de transformación que viene orientado desde diferentes perspectivas (Alegret 1991, 1).

Las reflexiones de este autor sobre racismo y educación insisten en que:

«Ante todo será necesario erradicar la negligencia y la indiferencia existentes ante el tema del racismo

en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad. Para ello hay que colocar el problema en su justo término y pasar de políticas implícitas a acciones más contundentes que transformen las tímidas medidas antidiscriminatorias actuales en verdaderas medidas antirracistas.

Por otra parte se deberá pasar de los 'añadidos curriculares' a estrategias más globales e imaginativas que posibiliten transformar las acciones centradas en los programas y currículos, en acciones que impliquen a la escuela en su conjunto y donde las deficiencias debidas a la estructura social tengan prioridad frente al 'déficit cultural' individual o colectivo.

Otra de las necesidades que habrá que plantearse será la toma de posición que cada centro educativo deberá adoptar como tal frente al tema del racismo. Es de este modo como se podrá cambiar la posición hasta ahora vigente de considerar los problemas racistas como problemas individuales que afectan o a los alumnos o a los profesores o a los padres, dando la espalda de este modo al núcleo del problema, cuál es su dimensión social global.»

Esta propuesta no es más que una de las múltiples manifestaciones de la necesidad tan reclamada desde diferentes posiciones de la inserción de los centros educativos al contexto social en el que se encuentran. Inserción que aparece como condición necesaria, aunque no suficiente, para poder ir más allá del simple reconocimiento de las diferencias, y poder llegar a la defensa real de la igualdad entre todos (Alegret 1991, 24-25).

Los trabajos sobre prácticas de educación intercultural que se han realizado en España (Aguado 1991, Abad, Cucó e Izquierdo 1993, Brotons 1994, Creus 1994, Feroso (s/f), Castiello y Nieza 1995, Rodríguez Rojo 1995, Carbonell 1995) insisten en el reto de las instituciones educativas para llevar a cabo la educación intercultural, transmitir actitudes de tolerancia, así como el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural. Sin embargo, la puesta en práctica de tales principios, está cargada de interrogantes que la cuestionan. Algunos de estos interrogantes han sido planteados por Puig i Moreno. Este autor estudia la experiencia ocurrida durante

el curso 1990-91 en un pueblo del Maresme catalán cuando el alumnado marroquí comienza a incorporarse a la escuela. Las cuestiones planteadas son las siguientes:

—¿Está o no está preparada nuestra sociedad para acoger a los inmigrados extracomunitarios, para descubrir y para respetar sus culturas?

—¿Estamos o no estamos preparados los enseñantes y formadores para integrar en nuestros programas la nueva dimensión de la pedagogía intercultural?

—¿Qué formación inicial o permanente existe y/o deben exigir los enseñantes para hacer frente a este nuevo reto?

—¿Qué perspectivas ofrece la Reforma Educativa para poder tratar adecuadamente el respeto y la diferencia étnica, cultural, lingüística y social?

Algunas respuestas a estos interrogantes, las expone el propio Puig (1991) en los siguientes términos:

—La sociedad española no se ha visto confrontada con las sociedades industriales del norte de Europa a un fenómeno migratorio semejante por razones históricas, neocoloniales y postcoloniales.

—Enseñantes y formadores no poseen generalmente una competencia etnocultural suficiente.

—No existe una formación inicial para los enseñantes en materia de formación intercultural equiparable a la que hay en ciertos países del norte de Europa.

—Las perspectivas de carácter intercultural o de tratamiento de las diferencias culturales de la Reforma educativa en curso, son de orden muy general.

Se trata, en su conjunto, de reflexiones que, como decimos, están tratando de fundamentar teóricamente las prácticas interculturales. Pero, desde nuestro punto de vista, estamos siendo herederos de las tradiciones disciplinares producidas en otros ámbitos geográficos y no estamos prestando tanta atención a las prácticas que aquí se desarrollan. En este sentido, de todo lo recogido en esta primera parte relativa a los inicios de la educación intercultural en España y sus presupuestos teóricos, hacemos nuestras las diferentes opciones de tratamiento de la diversidad que pueden realizarse desde la escuela, propuestas por el Colectivo Ioé (1997, 126-128); a saber:

—El rechazo a los diferentes. La diversidad es percibida como peligro que es necesario eludir: colegios que dificultan la matrícula de niños de determinada procedencia, padres que cambian a sus hijos de colegio debido a la presencia «excesiva» de alumnos de etnias «diferentes», etc.;

—Ignorar a los diferentes.

«El alumnado es percibido como un conglomerado homogéneo donde no tienen cabida las necesidades especiales: existe un único modelo de niño y un único currículum a desarrollar. Incluso desde la pretensión de un trato no discriminatorio ('todos los niños son iguales') se niegan las peculiaridades de colectivos específicos»;

—Educar a los diferentes. Hay un reconocimiento explícito de la situación peculiar de niños de ciertas minorías que requiere de actuaciones compensatorias para garantizar su adaptación;

—Adaptación del currículum. Destinado al conjunto del alumnado, incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales, el enfoque intercultural propiamente dicho, aún incipiente en la escuela española, «y que sus principales sustentos son algunos materiales y experiencias docentes, y un sector minoritario de padres de las clases medias urbanas»;

—Educación antirracista. Bajo esta denominación utilizada en el ámbito anglosajón se apunta a una opción que comparte objetivos con la educación intercultural, pero señala algunos límites de sus planteamientos como es que la relación entre grupos culturales está mediada por la distinta posición social de los mismos. La interculturalidad no puede entenderse, por tanto, al margen de los fenómenos de poder y de la división de clases:

«Para la educación intercultural el sistema social es adecuado en rasgos generales y puede ser mejorado mediante la elaboración de valores compartidos entre distintos grupos (...) Para la educación antirracista la discriminación es un componente estructural del sistema social vigente, por tanto, los educadores han de plantearse su crítica y contribuir a cambiarlo.»

Dos han sido las instituciones públicas que podemos considerar en cierto sentido como iniciadoras de la promoción de investigaciones y estudios sobre lo que se ha dado en denominar educación intercultural: la antigua Dirección General del Instituto Español de Migración (dependiente del Ministerio de Trabajo) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (dependiente del Ministerio de Educación).

Un análisis detallado de una buena parte de la investigación nos lleva a sostener que los estudios realizados tienen que ver sobre todo con las condiciones de escolarización de los hijos de inmigrantes extranjeros del Tercer Mundo en las escuelas del Estado Español.

La investigación sobre gitanos: su incorporación al sistema educativo formal y los prejuicios de la mayoría escolar

Con ser importante la investigación producida y centrada en la educación intercultural de minorías de origen extranjero en los últimos años, son los estudios realizados en España sobre la minoría gitana los que tienen una larga y consolidada tradición que, aunque sin la etiqueta «intercultural», han tratado con más o menos rigor las dificultades con las que el colectivo gitano se ha ido encontrando para incorporarse con pleno derecho a las escuelas y, por extensión, a los espacios sociales que, por exclusión de la mayoría, les han sido vetados. Asociaciones, colectivos y ONGs han contribuido de manera notable y rigurosa a dotar de contenido a un campo que se ha ocupado durante largo tiempo de investigar sobre la diversidad en el ámbito educativo —representada fundamentalmente por la minoría gitana— y que, más recientemente, se ha dado en llamar «educación intercultural».

Ya en 1991, a través de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa, el CIDE financiaba un proyecto de educación intercultural sobre la minoría étnica y cultural más numerosa de España, los gitanos (Muñoz Sedano 1993). La investigación tenía por objeto

«(...) mirar al interior de las escuelas primarias madrileñas, conocer la aceptación y acogida o el rechazo de los gitanos en ellas, la presencia o ausencia de su cultura» (Muñoz Sedano 1993, 1)

partiendo de un análisis de los conceptos, teorías y modelos de educación intercultural; en último término se proponía establecer las líneas básicas de educación multicultural que pudieran orientar los proyectos educativos y curriculares de los centros que atendieran a alumnos de diferentes culturas.

Pero de los dieciséis proyectos que se presentan en la convocatoria del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1992, sólo dos de los ocho seleccionados por el CIDE se enmarcan en el análisis de la presencia de alumnado gitano en las escuelas, el de Mariano F. Enguita (Fernández Enguita 1996), que se centra en las causas y en el modo en que se produce la colisión entre la cultura gitana y la «cultura escolar» y describe la situación como un conflicto que se pone de manifiesto en los aprendizajes complejos de ritmos, rutinas y normas escolares; y, el de José Manuel Fresno, de la Asociación Secretariado General Gitano (Fresno García 1994), que evalúa el proceso de escolarización de los niños gitanos en España por medio de una guía elaborada a partir de seis variables (acceso a la escuela, adquisición de ritmos, rutinas y normas en la escuela, interacción social en el aula, logros escolares en función de la normativa curricular, relación de la familia con la escuela, el derecho a la diferencia) y las dificultades para su integración escolar, destacando, como aspectos más importantes para superar dichas dificultades: (a) la adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares, indispensables en el proceso de normalización educativa, especialmente para lograr objetivos educativos complejos, y (b) la superación del bajo estatus social de los alumnos gitanos, significativamente menor que el del grupo mayoritario y el de otros grupos minoritarios.

Fresno García presentó otro proyecto de investigación en 1994 a la Convocatoria de Proyectos de Investigación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Fresno García 1996) en el que, a partir de los datos de la anterior investigación del CIDE, se desagregaron los relativos a la Comunidad Autónoma de Andalucía (un 43 %) y se

aplicó el mismo sistema de evaluación, con resultados equivalentes. Los datos más significativos que se desprenden de la investigación son: (a) el nivel de normalización educativa en Andalucía, de acuerdo con la Guía de Evaluación utilizada, era del 64,6 %; (b) el proceso de acceso a la escuela obtenía un nivel del 85,4 %; (c) los ritmos, rutinas y normas escolares alcanzaban el 71,4 % de normalización; (d) las relaciones sociales que el alumnado gitano tiene con sus compañeros de aula llegaban al 62 % de normalización; (e) los alumnos alcanzaban un 62 % de nivel en los logros académicos; (f) la implicación de la familia en el proceso llegaba tan sólo al 35,7 %; (g) el derecho a la diferencia cultural alcanzaba sólo el 35,4 % del nivel normalizado.

Otro trabajo no financiado por el CIDE ni por ningún otro organismo público ni privado «fruto de 15 años de investigación etnográfica aplicada» es el realizado por José Eugenio Abajo (Abajo Alcalde 1997), en el que se analiza la escolarización de los niños gitanos como una realidad que nos informa de nosotros mismos, del ser humano en general, de los procesos cognitivos y afectivos, y de nuestro sistema social escolar. Las alternativas que se desprenden de este análisis pasan «por que los distintos agentes apostemos decididamente por los vínculos sociales y afectivos: en el eje social, acelerar la «desmarginación social» (voluntad política y compromiso ciudadano contra el gueto, la segregación y la exclusión); y en el eje escolar, una pedagogía de la afectividad, crítica, constructivista, cooperativa e intercultural, y, sobre todo, unas expectativas altas sobre el alumno gitano».

*La investigación sobre hijos de inmigrantes extranjeros y su incorporación al sistema educativo formal: el CIDE y la investigación en educación intercultural*⁴⁷

En junio de 1992, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia emitió un informe en el que con el título *La Edu-*

⁴⁷ Existen dos precedentes a este tipo de revisiones: un primer estudio sobre investigación en Educación Intercultural en España (Murillo, F.J. y otros 1995) en el que se hace una presentación y revisión de los principales trabajos de investigación financiados por el CIDE en la última década; y, unos años después, un segundo informe-revisión (Grañeras, M. y otros 1998) sobre la investigación en Educación Intercultural en España en uno de los capítulos del libro publicado por el CIDE centrado en la investigación sobre las desigualdades en Educación en España.

cación Intercultural en España, insistía en la necesidad de estudiar las implicaciones que la presencia de inmigrantes en España tiene en los distintos niveles del sistema educativo, especialmente en las enseñanzas Primaria y Secundaria.

En las Convocatorias de Ayudas a la Investigación Educativa de 1988, 1991, 1994 y 1995, y en los Concursos Nacionales de Proyectos de Investigación Educativa de 1992 y 1996, el CIDE promueve y desarrolla proyectos de investigación en torno a la dimensión que los flujos migratorios introducen en los contextos educativos, haciendo de ello una de sus líneas prioritarias: Díaz-Aguado (1993a y 1993b), Calvo Buezas (1993, 1995, 1997), Calvo Buezas, Fernández y Rosón (1993) Bartolomé Pina (1994), Martín Domínguez (1994), Merino Fernández (1994), Murillo y otros (1995), García Castaño y otros (1994); Díaz-Aguado (1996), Ortega Esteban (1996), Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996) Colectivo IOÉ (1996 y 1997), Giménez Romero (1996), Bartolomé Pina (1997), Salazar González (1997), Juliano Corregido y Pascual i Saüc (1997), Bergere Dezaphi (s/f), Díaz-Aguado (s/f), García Parejo (s/f), Sánchez Fernández y Mesa Franco (s/f), Carbonell i Paris (s/f), Aguado Odina (s/f), Montes del Castillo (s/f), Bartolomé Pina (s/f), Aguirre Martínez (s/f).

Balance / resumen de las investigaciones financiadas por el CIDE

En resumen, cuatro son los ejes en torno a los cuales giran las anteriores investigaciones financiadas por el CIDE desde el año 1988. Cada uno de ellos aporta datos, perspectivas teóricas y enfoques metodológicos desde los que evaluar y diagnosticar la situación de las minorías étnicas y culturales (gitanos e inmigrantes extranjeros principalmente) en los contextos escolares e intervenir para el logro de una educación intercultural.

Una aproximación descriptiva a la situación escolar de las minorías. Por un lado, las distintas investigaciones, tanto las relativas a gitanos como a inmigrantes extranjeros, hacen un esfuerzo por poner al día los datos demográficos y socioeconómicos que afectan a ambos colectivos. La ausencia de datos oficiales y la pluralidad de fuentes poco fiables dificulta la elaboración de un censo que procure información de

la realidad que se pretende estudiar. Este era uno de los puntos débiles desde los que se partía para conocer la situación escolar y social de dichas minorías y que ha sido colmado, en parte, por los resultados a los que han llegado algunas de las investigaciones realizadas.

Cultura de origen y cultura escolar. Desde la perspectiva de una Educación Intercultural, las distintas investigaciones muestran rasgos comunes en la clarificación conceptual de los términos que refieren las peculiaridades de la cultura de origen y su relación de dominación/subordinación con la cultura mayoritaria: el conocimiento de la historia de las minorías étnicas o culturales, su estilo de vida, el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven, su marginación y discriminación, determinan su ubicación en el espacio social en el que tratan de ubicarse, el escolar o cualquier otro. Los distintos modelos de educación intercultural que se proponen para su desarrollo en las escuelas necesitan apoyarse, en efecto, en un cuerpo teórico sólidamente desarrollado y contrastado desde los paradigmas de las ciencias sociales.

La aceptación/rechazo de las minorías étnicas y culturales. Las actitudes de los escolares ante la presencia de minorías étnicas y culturales en la escuela y, por extensión, en la sociedad española, constituyen uno de los centros de interés de mayor relieve en las distintas investigaciones, constituyendo en algunas de ellas el eje central de la investigación. Como ocurre con el tratamiento marginal del que es objeto cualquier «minoría» social (de género, de clase, de cultura, de hábitat, etc.) en las esferas económica, política o cultural, los gitanos y los inmigrantes extranjeros sufren, por su condición de minoría social, étnica, cultural, etc., la discriminación de la mayoría y la infravaloración de su cultura, costumbres y modo de vida. Pese a que la población gitana, por ejemplo, ha alcanzado prácticamente la escolarización, sus resultados siguen estando por debajo de la media del resto de la población; «la escuela margina sus valores culturales e históricos, provocando sentimientos de infravaloración como grupo» (Grañeras y otros 1998, 142). La introducción de innovaciones curriculares y metodológicas que acojan y legitimen otras culturas anularía algunos sentimientos de inferioridad que inhiben la expresión de quienes son sus portadores.

El profesorado como principal agente de la intervención educativa. Desde una concepción de la educación intercultural como «la educación de todos para convivir dentro de una sociedad multicultural» (CIDE 1998, 145), el profesorado desempeña un papel fundamental para la comprensión del carácter multicultural de nuestras sociedades. Por ello la dimensión intercultural y el conocimiento y comprensión de las comunidades diversas existentes en toda sociedad han de formar parte de su formación inicial y permanente. Las distintas investigaciones financiadas por el CIDE subrayan de una manera u otra el rol del profesor como agente de cambio en la búsqueda de una educación intercultural.

De todo ello, y como balance final, se desprende que, de los datos recogidos en las investigaciones, en la mayoría de los centros escolares no se atiende la diversidad étnica o cultural de sus alumnos, ni desde el proyecto educativo ni desde las programaciones de aula, tratando de adaptarlos a la cultura mayoritaria dominante desde enfoques asimilacionistas o compensatorios (Murillo y otros 1995).

La política del CIDE en materia de educación intercultural no se ha reducido, sin embargo, a financiar en exclusiva proyectos de investigación. En los últimos años, además de un seguimiento y apoyo a la investigación, ha organizado diferentes encuentros de trabajo entre los distintos equipos para facilitar el intercambio de información, ha participado en congresos y ha publicado en revistas especializadas los resultados parciales o totales de las investigaciones. También ha coeditado, junto con el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, algunas de las investigaciones realizadas.

Por su trayectoria investigadora, Adela Franzé merece una atención particular. Además de participar en la investigación dirigida por Giménez Romero (1996), reseñamos las líneas generales de sus trabajos de investigación:

—Investigación financiada por la Dirección General de Migraciones en la Convocatoria de 1994 en la que se ofrece una aproximación a algunas de las problemáticas relacionadas con la incorporación a la vida escolar de las niñas y niños de origen extranjero/inmigrante (Franzé 1995a);

—Investigación financiada por El Instituto Universitario Ortega y Gasset y por la Fundació La Caixa. Se enmarca en el Programa de Investigación Transversal dirigido por Emilio Lamo de Espinoza y Joaquín Arango: *Emigración, Ciudadanía e Integración social* y abunda en la última parte de la anterior investigación. En ella se analizan los diversos modos de hacer frente a la integración escolar de alumnos inmigrantes en una muestra de centros de la ciudad de Madrid, partiendo de la hipótesis general de que la integración cultural y lingüística de los alumnos inmigrantes al sistema educativo sería la resultante de la adecuada conjunción de variables intra-escolares y extra-escolares (Ruiz Alonso y Franzé 1996).

—Investigación financiada por la Dirección General de Migraciones en la convocatoria de subvenciones de 1995 en la que se analiza el fenómeno de la concentración escolar de las «minorías», para establecer que lejos de reducirse a la cuestión inmigratoria, se inscribiría en un proceso de distribución diferencial del alumnado que afecta al campo escolar global (no sólo opone a centros públicos y privados sino que diferencia a los públicos entre sí) y compromete a otras categorías de alumnos (alumnos que por sus condiciones socioeconómicas y culturales son susceptibles de encontrar dificultades escolares). Las cualidades sociales y culturales preexistentes de los alumnos se traducirían en el campo escolar vía ese proceso de distribución. (Franzé 1996a);

—Investigación dirigida junto con Lorenzo Casellas y patrocinada por el Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid. Trata de las necesidades de la población inmigrante asentada en los distritos Centro y Arganzuela de Madrid y se propone poner al servicio de múltiples usuarios (ayuntamiento, organismos públicos, investigadores, etc.) los datos obtenidos, de manera que puedan constituirse en una verdadera herramienta de trabajo en la formulación de criterios de intervención y en propuestas concretas de actuación a fin de lograr su máxima eficacia en el objetivo de promover la integración de las familias inmigrantes y otras familias con dificultades de integración social (Franzé y Casellas 1997).

El fruto de la investigación realizada por Adela Franzé en los últimos años se difunde en libros y en artículos en re-

vistas especializadas que muestran lo prolífico de su trabajo sobre educación en perspectiva intercultural, tanto lo ya publicado (Franzé 1992, 1995b, 1996b, 1998a, 1998b), (Dämen y Franzé, 1998) como lo que actualmente se encuentra en prensa: (a) «Políticas de la diversidad: la educación en perspectiva intercultural en España», en *Emigración, Traducción y culturas: ficción y realidad*. Toledo, Escuela de Traductores de Toledo/ Universidad Castilla La Mancha; (b) «A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO», en Franzé (Ed.): *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*; (c) «Lo que sabía no valía»: trayectoria escolar y construcción de las relaciones entre iguales en la historia de Naima», *Ofrim, Suplementos*; (d) Franzé, Casellas y Gregorio: «Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas», *Migraciones*.

Otras investigaciones sobre educación intercultural

Una consulta a la Base de Datos REDINET del Ministerio de Educación —sistema documental automatizado centrado en la información educativa e incorpora referencias de las investigaciones, innovaciones y recursos didácticos producidos en el Estado español— introduciendo el descriptor «educación intercultural» ofrece un listado de 20 documentos (investigaciones, informes, tesis doctorales), de los que 11 son algunos de los financiados por el CIDE y que ya han sido comentados.

El resto de los documentos obtenidos en REDINET se sitúan a partir de 1980 y se distribuyen del modo siguiente, de acuerdo con su contenido temático:

—*El bilingüismo castellano/catalán en el ámbito escolar*: (a) sobre las dificultades escolares de niños/as de lengua materna catalana para expresarse en lengua española (Aragó Mitjans 1980); y (b) sobre el rendimiento lingüístico en catalán y castellano en alumnos de todos los niveles de escolarización obligatoria en Cataluña (Forns Santacana 1990).

—*La emigración española en el exterior: problemática educativa y sociocultural*. El conjunto de trabajos recogidos en la Base de REDINET que responden a dicha temática tra-

tan de: (a) el papel de la escuela en la configuración de la identidad cultural de los emigrantes españoles en Suiza y Holanda (Recio Adrados y otros 1984); (b) la problemática educativa y sociocultural de la emigración gallega en América (Santos Rego 1993); (c) la acción educativa intercultural en la comunidad española en Francia a través de convenios bilaterales para la mejora de los programas de educación a distancia y el fomento de movimientos asociativos (Peña Saavedra y Santos Rego 1994); y (d) situación actual y futuro de la Escuela de Lengua y Cultura españolas en los países europeos de inmigración (Francia, Holanda y Suiza). Análisis demográfico de los colectivos de emigrados y análisis microsociológico de las actitudes de los padres, educadores y alumnos para la reforma de la enseñanza en el exterior (Marco y Seoane, s/f).

—*Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural, étnica y lingüística en la escuela española*. Sólo uno de los trabajos recogidos por REDINET, no financiado por el CIDE, trata de la influencia de los fenómenos migratorios en la educación y de los principios para el desarrollo de una escuela multicultural (Lovelace Guisasola 1994).

Finalmente, se recogen como investigaciones en Educación intercultural en la Base de Datos REDINET dos trabajos: (a) sobre la formación de enseñantes bilingües de español de primera y segunda enseñanza en los Estados Unidos (Alvar 1983), y (b) sobre la evolución histórica de las escuelas de barriada de Vizcaya entre 1898 y 1936.

Llama especialmente la atención que REDINET sólo recoja el trabajo sobre niños gitanos de Madrid de Muñoz Sedano (1993) y no los de Fresno García (1994) y Fernández Enguita (1996) respectivamente, los tres financiados por el CIDE; y que el CIDE no haya financiado ninguna de las investigaciones sobre la problemática educativa de los españoles emigrantes en otros países (4), ni sobre el bilingüismo castellano/catalán en el ámbito escolar (2). Ambas ausencias parecen inexplicables desde una perspectiva intercultural y parecen responder más bien a una laguna, ciertamente grave por parte de REDINET, y a una decisión que da prioridad fundamentalmente a los rasgos étnicos sobre los lingüísticos o culturales por parte del CIDE.

Una buena forma de tomar el pulso a la trayectoria que la temática de la interculturalidad viene desarrollando en España en los últimos años es sin lugar a dudas la posibilidad de llevar a cabo observaciones, análisis y reflexiones no sólo de lo que se dice sino sobre todo de lo que se hace. Este es el objetivo fundamental de este apartado, repasar aquellos trabajos que de alguna forma ponen sobre la mesa la experiencia de la interculturalidad. El esquema que seguiremos para analizar el volumen de trabajos que al respecto hemos encontrado consistirá básicamente en el repaso, por un lado, de las experiencias llevadas a cabo en la escuela con población infantil y, por otro, de las prácticas que recaen en los colectivos de adultos y adultas.

El interés fundamental para llevar a cabo tal análisis reside en la sospecha de que aunque no todo lo que se ha hecho o se hace es contrario a los intereses y valores que se persiguen, sí que existen experiencias y propuestas interculturales que, en la práctica, pueden terminar perjudicando los objetivos de un verdadero reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. Como indica Carbonell y poniendo como ejemplo el análisis que realiza de la campaña *Somos iguales. Somos diferentes*:

«Cabe la posibilidad de que, sin saberlo, con determinadas acciones y campañas como ésta estemos intentando apagar el fuego con gasolina, es decir, haciendo el juego a los intereses contrarios a los que creíamos defender» (Carbonell 1997, 26).

Esta ha sido, en el caso de la práctica escolar de la interculturalidad, la tónica general en muchas de las acciones que se han llevado a cabo hasta el momento. Nuestra crítica hacia tales prácticas se sustenta en el hecho de que muchas de ellas se fundamentan más en un interés por dar respuesta a la necesidad de encontrar la «receta mágica» del qué hacer para enfrentarse a la práctica diaria, definida como problemática por la presencia de alumnado inmigrante o de otras etnias minoritarias en sus aulas, que por un planteamiento

reflexivo y sólido que defina y fundamente qué significa la diversidad cultural y, sobre todo, por qué y para qué poner en práctica acciones concretas de respeto a la diversidad cultural en contextos y momentos determinados.

Prácticas de interculturalidad, escuela e inmigración. Algunas experiencias de educación intercultural en centros educativos

En el repaso de algunas experiencias que se han llevado a cabo en distintos centros educativos de la geografía española se deduce que, aun partiendo de un planteamiento global de la intervención intercultural en la que toda la comunidad educativa se vea implicada, las actuaciones se reducen básicamente a dos tipos: Programas Compensatorios y Programas globales.

Los Programas Compensatorios se dirigen exclusivamente a alumnado procedente de otros lugares de origen. La mayoría de actividades que se proponen son clases de lengua y cultura de acogida o clases que refuerzan la lengua y cultura de origen (este asunto se trata de manera más detenida en el próximo apartado). Las prácticas compensatorias son las que más incidencia han tenido en la educación intercultural, al menos en sus inicios, y como respuesta a la presencia de alumnado inmigrante. Sin embargo, más que reconocer la diversidad, estas prácticas parecen enfocadas a soportarla ya que el currículum multicultural se define como una exigencia de las sociedades culturalmente plurales y el objetivo de tales intervenciones es compensar las desigualdades culturales de los sujetos que llegan. Según Torres (1997) el peligro de este modelo que pretenden dar respuesta a la educación intercultural es el siguiente:

«estamos ante una concepción que etiqueta las diferencias como desviaciones o degeneraciones, reforzando, unas veces de manera explícita y otras oculta, posturas racistas apoyadas en un biologicismo» (Torres 1997, 31).

De este modo, los principios teóricos que fundamentan estas prácticas plantean la necesidad de compensar a los colectivos que presentan problemas en la escuelas; colectivos

identificados por la «pertenencia a una cultura diferente», lo que conlleva una perspectiva asimilacionista de los mismos. Como consecuencia de ello,

«la diferencia cultural se concibe como un déficit, un obstáculo en el proceso de 'integración' de estos colectivos, que han de cambiar sus pautas culturales y adquirir las de la sociedad receptora, como ha ocurrido con el pueblo gitano» (Crespo 1997, 638).

Algunas experiencias concretas de estas prácticas las encontramos en el contexto catalán. Nos referimos a los programas de apoyo «para el tratamiento educativo del alumnado en situación desfavorecida, caso en el que se hallan sectores de origen inmigrante» surgidos del Plan interdepartamental de inmigración de la Generalitat: Programa de Educación Compensatoria (PEC) que comenzó a funcionar en el curso académico 1983-84 a nivel estatal. Este programa tiene por objeto atender las necesidades del alumnado que presenta riesgo de marginación social. El segundo programa al que nos referimos es el del Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC). Otro de los programas desarrollados en la ciudad de Barcelona es el Programa «Educació en la Diversitat», dirigido a los centros públicos y municipales con niños que, por carencias debidas a las condiciones socioeconómicas y culturales de su familia, se encuentran en situaciones de marginación o de riesgo grave de quedar marginados respecto a la escuela y a su entorno. Esta experiencia fue puesta en marcha en el curso 1988-89 por el Área de Educación del Ayuntamiento de Barcelona y mediante un programa específico de Educación Compensatoria basado en el Convenio con el Ministerio de Educación y el Departamento de la Generalitat. El propósito de éste era

«intensificar, ampliar, consolidar actuaciones que, como atención educativa desde el ámbito escolar, se llevan a término en diferentes distritos» (Codina 1991, 27).

Por otro lado, Pino (1989) describe el proyecto desarrollado en varios colegios públicos junto con el centro Bayt al-Zaqafa de Barcelona sobre la escolarización de niños y ni-

ñas árabes y afroasiáticos. El desarrollo de dicho proyecto se incluye dentro del programa de marginación social e innovación educativa de la Generalitat titulado «De atención al alumno marginado. Especialidad en árabe».

El diseño y desarrollo de medidas compensatorias para dar respuesta a las necesidades del alumnado en contextos heterogéneos social y culturalmente, fue el punto de partida de la reflexión que llevaron a cabo un grupo de maestros y maestras en el seminario celebrado en Madrid durante el curso 1992/93, dentro del Plan Provincial de Formación del Programa de Educación Compensatoria. Las conclusiones a las que llegó este grupo de trabajo confluyen en la idea de que la Educación Intercultural debe pasar por un tratamiento transversal de manera que esté presente en la planificación educativa de todo el centro [Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto curricular (PC), Programación de Aula (PA), Proyecto Curricular de Centro o Etapa (PCC)].

En el caso de los Programas globales hemos encontrado que la mayoría de las veces estas experiencias tienen que ver con actividades puntuales desarrolladas en el aula, o bien con actuaciones propuestas por el centro. En este último caso la intervención intercultural se reduce a actividades anecdóticas a propósito de la celebración de la semana intercultural o alguna fiesta religiosa. En términos generales los trabajos en este sentido se acogen a cada uno de los siguientes criterios:

—Trabajos que proponen una intervención intercultural a partir de la elaboración de programas curriculares extensibles a toda la comunidad desde los diferentes niveles de concreción curricular: PEC, PCC y PC (Muñoz 1997; Gimeno Sacristán 1992; Lluch y Salinas 1991, 1996, 1997a, 1997b; Carbonell 1995; Sánchez 1996; Medina 1996)

—Trabajos que plantean la práctica de la interculturalidad como guías de intervención aplicables en el diseño de contenidos, objetivos, metodologías y evaluación. El objetivo de estos trabajos es que la interculturalidad se integre, partiendo de un enfoque global (insertado en el PC, PCC y PA), en todos los ámbitos de actuación desarrollados en el aula (Rosales 1994; Colectivo Amani 1994; Equipo Claves 1992; Muñoz 1997; Amorós y Pérez 1993; Manos Unidas 1995; Calvo, Castiello y Gutiérrez 1994). Estos autores es-

tán en su mayoría interesados en mostrar guías, ejemplificaciones y herramientas que sirvan al profesorado en su práctica cotidiana. Son modelos flexibles y abiertos, adaptables a las características y circunstancias de cada realidad concreta. El valor práctico de estos trabajos no reside en la aplicación fidedigna de cada una de las propuestas que se presentan sino, más bien, en la elaboración de un proceso reflexivo y acorde con la práctica inmediata donde el profesorado pase de una preocupación por encontrar qué y cómo hacer Educación Intercultural a un proceso de reflexión y debate que cuestione el por qué y para qué la Educación Intercultural. Lo que en realidad queremos poner de manifiesto es la necesidad de entender que cuando se aborda el diseño de un programa de educación intercultural, lo mismo que cuando se analiza la cultura,

«no se trata de una entidad transportable y medible sino más bien soluble y escurridiza que se construye y reconstruye en la interacción y por ello resulta imposible de cosificar, medir o marcarle las fronteras» (García, 1996, 18)

—Trabajos que proponen el desarrollo de programas concretos desde las distintas áreas de conocimiento: Conocimiento de Medio Social, Natural y Cultural, área de Lenguas Extranjeras, Lengua castellana y Literatura, área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación artística, Música o Matemáticas. Algunos ejemplos de estas aplicaciones prácticas a contenidos curriculares son los materiales elaborados por Jóvenes Contra la Intolerancia 1994; Martínez, Álvarez y Masó 1997; Rodríguez 1997; Oliveras 1997.

Educación intercultural y prácticas educativas dirigidas a personas adultas

Los trabajos a los que aludimos en este capítulo se refieren a las prácticas llevadas a cabo con personas adultas de origen extranjero no comunitario. La propuesta de educación intercultural para estos colectivos consiste, la mayoría de las veces, en el aprendizaje de la lengua y cultura del contexto receptor (con el objetivo de una mejor inserción labo-

ral y social) llevadas a cabo tanto desde las ONGs como desde los Centros de Personas Adultas.

Con respecto a los primeros actores de tales prácticas, ONGs y asociaciones, el volumen de experiencias que en este sentido encontramos es muy numeroso aunque la publicación de las mismas es muy reducido, por lo que se hace difícil —más allá del trabajo de campo cercano y cotidiano— conocer y evaluar su fundamentación teórica, su desarrollo y sus resultados.

En general, el contenido de estas intervenciones tiene que ver con actividades de enseñanza de la lengua castellana desarrolladas desde la iniciativa social a través del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales, y las subvenciones concedidas por la Dirección General de Migraciones del Ministerio de Asuntos Sociales. Además de estos cursillos se impulsan los programas dirigidos a facilitar la inserción laboral de extranjeros/as en la sociedad receptora con proyectos vinculados al programa europeo HORIZON y desarrollados por distintas ONGs y sindicatos. Otros programas y cursos tienen que ver con la formación en general de tipo sanitario, administrativo, comercial, doméstico, transportes, talleres de costura y cocina para las mujeres. Estos cursos específicos han proliferado como respuesta a distintos factores: condiciones de vida específicas de esta población que les obliga a asistir a cursos con horarios flexibles y distintos niveles; la necesidad de adaptar los programas a las necesidades y características de la mayoría de la población inmigrada; la necesidad de proyectar cursos formativos que no sólo respondan a la enseñanza de la lengua, sino que propongan actividades de acogida y orientación que garanticen la integración social de estos colectivos en la sociedad receptora.

Desde el ámbito de la educación formal o reglada, a través de los Centros de Adultos, se han desarrollado también experiencias calificadas de «Educación intercultural». Las propuestas que encontramos proponen actuaciones didácticas de alfabetización y diseños curriculares que sirvan de instrumentos para la integración de colectivos adultos procedentes de distintas nacionalidades. Apuntamos algunos referentes sobre la trayectoria de las intervenciones que se

vienen desarrollando en el contexto español en el programa de Educación de Adultos.

La oferta pública de educación para inmigrantes adultos en la Comunidad de Madrid, descrita por el Colectivo IOÉ (García Castaño 1996), se contempla desde dos vertientes: la académico-cultural y la laboral. Con respecto a la primera, el Ministerio de Educación y Ciencia establece un plan provincial, basado en el Plan Regional de la Comunidad de Madrid, en el que se coordinan instituciones públicas y privadas formando una red de centros y aulas. Respecto a la vertiente laboral, la distribución de competencias (1993) entre el Ministerio de Educación y Ciencia, el INEM y las organizaciones sindicales y empresariales, sólo ha permitido un recorrido inicial del nuevo planteamiento.

En la región de Murcia la educación intercultural de Educación de Adultos (Montes 1997), se ha venido desarrollando desde 1995 a través de un programa denominado «Educación Intercultural» insertado en el Programa de Educación de Personas Adultas (promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia en convenio con la Comunidad Autónoma de Murcia). Para desarrollar este Programa de Educación Intercultural, además del Convenio general establecido entre el MEC y la Comunidad Autónoma, se suscribieron convenios con ayuntamientos y asociaciones de profesores de educación de personas adultas de los municipios donde se concentra el mayor número de inmigrantes magrebíes. Las actividades, por tanto, del Programa de Educación Intercultural se han desarrollado en contacto estrecho con el Programa de Educación de Personas adultas.

En la Comunidad Autónoma Andaluza no existe una planificación centralizada en relación con las actividades formativas con inmigrantes, sino que los centros en los que surge una iniciativa, por las necesidades de la zona, se llevan a cabo actividades específicas al margen de los cursos normales que los centros desarrollan con los adultos nativos. Tampoco existe un plan para regular las acciones formativas emprendidas por otras instituciones u organizaciones no gubernamentales. De forma oficial, desde 1994 y hasta 1996, la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Educación y Ciencia ha hecho pública la convocatoria de ayudas y sub-

venciones a proyectos y actuaciones para la población inmigrante en Andalucía en Centros de Educación de Adultos (Orden de 30 de marzo de 1994, publicada en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA, n. 64, pág. 4282)

En la provincia de Barcelona, las actuaciones relativas a la enseñanza de la lengua castellana y catalana desde la oferta pública parte de tres organismos:

—Las escuelas oficiales de adultos, cuya competencia recae en el Departamento de bienestar Social de la Generalitat.

—Las escuelas oficiales de idiomas (centros dependientes del Departamento de Enseñanza de la Generalitat). En éstas se desarrollan cursos dirigidos a extranjeros alfabetizados en su propia lengua y en consecuencia la enseñanza no se adapta a las características de muchos de los inmigrantes que acuden a ellas.

—Consortio para la Normalización Lingüística. En estos centros se enseña la lengua catalana aunque la presencia de inmigrantes es mínima.

Las dificultades que tienen los centros de Educación de Adultos en el trabajo con colectivos de extranjeros/as adultos/as (inmigrantes refugiados y asilados) han sido descritos por Hernández y Villalva (1994) destacando:

—Existencia de grupos heterogéneos: diferentes nacionalidades de origen; diferencias en el nivel cultural; distinta situación jurídica y laboral; distinto nivel de dominio del español; y distintos momentos de incorporación al curso.

—Carencia de métodos individuales de español.

—Estructura funcional de los profesores que deriva en dificultades horarias y de organización en relación a la disposición que muestra el colectivo de inmigrantes.

—Ajuste de los grupos a la estructura general del centro: en la mayoría de los casos la demanda suele superar los recursos existentes.

—Fuerte componente afectivo que se establece entre profesor y alumnado.

Dada la especificidad de estas situaciones se plantea la necesidad de llevar a cabo procesos de formación del profesorado desde una perspectiva multidisciplinar en los centros de Educación de Adultos con actividades de integración y

multiculturalismo y convirtiendo a estos centros en puntos de referencia para actividades tanto formativas como de integración de estos colectivos.

La formación del profesorado en interculturalidad

De manera muy breve, y con el objeto de situar los planteamientos que se hacen desde los distintos trabajos realizados en España sobre la formación del profesorado en interculturalidad, hemos de decir que, en sentido amplio, la diversidad en las escuelas ha sido tratada en España en términos de clase (diversidad de origen social), en términos de género y en términos étnicos (gitanos). Como ya se ha dicho insistentemente en apartados anteriores, ha sido muy recientemente, con la presencia de población inmigrante en España, cuando la diversidad en clave étnica ha supuesto un reto para la escuela puesto que la diversidad en este caso, a diferencia de las anteriores, pero no tanto en el caso de los gitanos, es fundamentalmente «visible», por tanto difícil de integrar/uniformizar desde el punto de vista lingüístico, «racial» y cultural en la población escolar autóctona. Si, hasta la actualidad, el profesorado podía obviar en general la diversidad entre la población autóctona, sobre todo por falta de formación y de medios, pero, además, porque trataba con colectivos que hablaban el mismo idioma y compartían un repertorio cultural conocido aunque no compartido (para el caso de los gitanos), a partir de ahora, la visibilidad lingüística, cultural, económica, social, política y... «racial» (dirán algunos), hacen prácticamente imposible sortear las barreras que impone.

La presentación que hacemos de las distintas aportaciones que se han hecho a lo largo de estos doce años en materia de formación del profesorado en Educación Intercultural no pretende ser exhaustiva ni tiene el propósito de abarcar el tratamiento que, con carácter meramente puntual o anecdótico o, incluso de oportunismo académico, puedan darle algunos de los trabajos que existen y que no son aquí considerados. Nuestra reflexión pretende encontrar un hilo conductor que indique la trayectoria seguida en el ámbito de la reflexión teórica y en el de propuestas concretas que acaban cristalizando en programas de formación del profesora-

do. La formación inicial y permanente del profesorado es, en efecto, la pieza clave que cierra el círculo de formación de un profesional sometido a un cambio permanente del contexto en el que se desenvuelve, fundamentalmente social y, por tanto, diverso, plural y multicultural.

En sustancia, y obviando la fundamentación teórica en la que se sustenta la formación de profesorado en interculturalidad, la mayoría de los trabajos que se refieren a dicha formación coinciden en que un programa de formación intercultural debe atender, fundamentalmente, a tres ámbitos importantes: (a) conocimientos amplios sobre la realidad en la que viven los profesores (tanto a nivel de comunidad próxima, como a nivel nacional e internacional), a través de diferentes dimensiones: cultural, social, económica, ambiental, etc.; (b) dominio de destrezas didácticas que les capaciten para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión intercultural; (c) compromiso con actitudes de respeto y desarrollo de la diversidad étnica, sexual, religiosa, socioeconómica, etc. (Marcelo 1992).

Por su parte, Jordán (1992), reconoce la carencia de una mínima preparación formal en la mayor parte de los países europeos y lamenta el predominio de «voluntarismos personales (meritorios, aunque generalmente insuficientes, al carecer de competencia técnica)». Este autor propone un modelo de formación del profesorado, inspirándose en el de Gay (1986), en el que se contempla: (a) competencia cognitiva en teoría de la Educación Multicultural; (b) conocimiento y compromiso respecto de una filosofía de la Educación Multicultural; (c) conocimiento de las culturas en contacto; y, (d) competencia pedagógica

«desde la habilidad para diagnosticar las diferentes necesidades educativas de sus alumnos (por ej., a partir de sus estilos de aprendizaje) hasta el saber juzgar críticamente libros de texto en su vertiente cultural» (Jordán 1992, 27-28).

Otros autores coinciden en la misma línea (Villar 1992; Medina 1992; Jordán 1992, 1994, 1996; Muñoz 1997). Luis Miguel Villar, por ejemplo, propone para la formación inicial del profesorado un plan de estudios que promueva en al alum-

no habilidades didácticas capaces de promover respeto al pluralismo cultural en el aula adaptando a tal fin los diseños curriculares a las situaciones variadas de los contextos, lo que viene a significar que una educación intercultural necesitará que los alumnos dominen las siguientes competencias:

Conocimiento de la diversidad cultural dentro de la sociedad; el fenómeno de la enculturación y sus variedades; identificación y clarificación de los valores troncales de los distintos grupos; identificación de los valores compartidos, a través de los cuales se puede mantener una sociedad culturalmente diversa; mantenimiento de la cultura del grupo receptor; y, aspectos y destrezas variadas de comunicación intercultural (Beyer y Zeichner 1990, citados por Villar Angulo 1992, 453).

LOS PROGRAMAS DE LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN EN EL ESTADO ESPAÑOL COMO UNA MUESTRA DE LAS PRÁCTICAS INTERCULTURALES DESDE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Los programas de lengua y cultura de origen de los escolares hijos e hijas de extranjeros/as inmigrantes están cobrando relativa fuerza dentro de los discursos sobre interculturalidad. Los primeros programas desarrollados en este campo procedían de las asociaciones de inmigrantes y de las ONGs. Se trataba, y se trata, de un intento por garantizar el aprendizaje de la lengua materna (aunque muchas veces observaremos que se trata de la lengua oficial del país de origen) como medio para fortalecer la identidad del niño y los vínculos familiares y sociales con la sociedad de origen. A pesar de ello los programas que se han potenciado desde la Administración tienen ya un alto grado de formalización para poder ser resumidos aquí.

Las bases sobre las que debería asentarse la inclusión de la lengua y cultura de origen de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros/as quedan muy claras para uno de los primeros responsables de educación intercultural en la unidad técnica creada a tales efectos por el Ministerio de Educación y Ciencia, Luis Pérez Rescalvo. Invitado a presentar

las líneas de actuación ministeriales sobre la educación intercultural en un curso de verano en el año 1992, expone las cuestiones de lengua y cultura de origen en los siguientes términos:

—En primer lugar el reconocimiento y la introducción de contenidos propios de las culturas de origen en el currículo y por lo tanto materia de conocimiento para todo el alumnado. Con ello los inmigrantes viven una mayor valoración de sí mismos, de sus pueblos y zonas de origen; pueden realizar intercambios a nivel de igualdad con el resto de compañeros y al mismo tiempo incrementan sus conocimientos sobre su propia cultura. A los demás les ayuda a entender y a saber algo más sobre sus compañeros, su origen, cómo son los países de los que proceden, cuáles son sus costumbres y formas de vida, etc. y al mismo tiempo a abandonar prejuicios y estereotipos que con frecuencia acompañan lo desconocido.

—En segundo lugar, cada vez tiene mayor importancia la incorporación de las lenguas maternas al currículo. Es un tema verdaderamente complejo, dado el número de lenguas que pueden confluir en un mismo centro, sin embargo la actitud respecto a este tema también está evolucionando y son muchos los autores que defienden el afianzar el aprendizaje de la lengua materna, con lo que significa de ayuda para la organización y estructuración del pensamiento, antes de iniciar el aprendizaje de la lengua de acogida y sobre todo el aprendizaje de su lectura y escritura. Esto lleva a hacer propuestas encaminadas a iniciar los primeros aprendizajes en la lengua materna y la necesidad de incorporar profesorado bilingüe a la escuela. En esta misma línea se propone incorporar las lenguas minoritarias como materias optativas en la educación secundaria. Esta propuesta viene avalada por la necesidad de su uso en los servicios sociales, sanitarios, educativos, etc., de los países de acogida y la proyección que tienen para el comercio y desarrollo de los países de origen (Pérez Rescalvo 1992).

De las pretensiones y ambiciones de este discurso observaremos que queda muy poco en las prácticas ejecutadas posteriormente sobre LCO desde las actuaciones ministeriales.

En la década de los setenta las cuencas mineras de Villablino y Bembibre, en la provincia de León, se convirtieron en zonas que acogían al mayor número de emigrantes portugueses en España, con colonias que llegaron a ser mayoría con respecto a la población autóctona. A través de iniciativas y actividades varias llevadas a cabo por las Asociaciones de Portugueses se inició, conjuntamente con el Ministerio de Educación y la Embajada de Portugal en España, un programa educativo experimental dirigido a esta población.

Antes del diseño y del comienzo del programa se llevó a cabo un estudio socioeducativo que orientara las características propias de los grupos inmigrantes y sirviera de base para la toma de decisiones en su elaboración. Las características de este programa debía responder a la necesidad de adaptarlo a una población mayoritariamente portuguesa y, en menor medida, caboverdiana y paquistaní. Dos aspectos destacables de estos grupos eran, por una parte, su bajo nivel social, como corresponde a los grupos de inmigración económica y su bajo nivel cultural; por otra, su gran interés por asistir a las escuelas y obtener buenos resultados académicos y, en algunos casos, por mantener y mejorar el conocimiento de su lengua y cultura.

La participación e implicación de la Embajada portuguesa se reflejó en los siguientes aspectos del programa: aportación del profesorado portugués, participación en el programa de formación que llega a todos los centros, colaboración en las dotaciones de bibliotecas de portugués y elaboración de materiales didácticos, colaboración en las visitas de estudio que el profesorado de los centros españoles realizan a Portugal, colaboración en el intercambio de clases y de alumnado entre centros españoles y portugueses y organización de actividades de cultura portuguesa en las zonas de asentamiento de la inmigración.

⁴³ Queremos agradecer la amabilidad y gentileza de M^a Antonia Casanova (Subdirectora General de Educación Especial y Atención a la Diversidad del Ministerio de Educación y Cultura) por la atención dispensada y por la remisión de un breve informe sobre este programa. El texto que aquí presentamos se base en buena parte en lo expuesto por ella en el citado informe.

A esta colaboración de la Administración portuguesa hay que añadir la que durante algunos cursos ha realizado la Comunidad Europea dentro del programa de apoyo a la atención de inmigrantes y colaboración entre países comunitarios.

Objetivos y estado actual del programa

Favorecer la colaboración entre la sociedad española mayoritaria y los inmigrantes lusos es el objetivo prioritario del programa hispano-luso. Dentro del programa educativo y cultural, los objetivos que se plantean son el mantenimiento de la lengua y cultura portuguesa entre los inmigrantes; el conocimiento de la cultura portuguesa por parte de la sociedad española de esas zonas; el apoyo a la escolarización de los portugueses y la mejora de los rendimientos escolares. En definitiva, se quiere conseguir una integración y una relación positiva entre la sociedad española y los inmigrantes portugueses, respetando los rasgos propios de cada comunidad.

Algunas de las líneas básicas de intervención son: escolarización del alumnado portugués en los centros ordinarios según domicilio familiar; incorporación de la lengua portuguesa al proceso de aprendizaje; participación en el programa de alumnado portugués y español; apoyo a los centros en los que se desarrolla el programa con materiales didácticos y recursos económicos adicionales, y formación del profesorado participante en el programa.

Estas líneas básicas se complementan con una serie de actividades de apoyo al programa: visitas de estudio del profesorado español a Portugal (conocimiento de las zonas de origen de los inmigrantes portugueses), intercambio de clases y alumnado español y portugués con otros de las zonas de procedencia de la inmigración y actividades de cultura portuguesa (exposiciones, semanas culturales, folklore, teatro, etc.).

Este Programa fue evaluado por primera vez durante el curso 1991-92 por un equipo de las universidades de León y Oviedo en colaboración con la universidad de Aveiro (Portugal) y valorado positivamente por los distintos estamentos implicados en él. En el informe final se explica que la valoración del Programa es muy alta y se observa que aumenta

progresivamente a medida que el programa se desarrolla y se asienta. Los beneficios en términos generales se pueden concretar en: incremento del conocimiento de la lengua y cultura portuguesa entre los emigrantes y la población autóctona; niveles de rendimiento escolar de la población de origen portugués similares a los de la población española; aumento de la autoestima y de la identificación cultural de la comunidad portuguesa y mejora en su integración social.

En la actualidad, el Programa funciona con profesorado que aporta el Ministerio de Educación portugués.⁴⁹ Por su parte, el Ministerio de Educación y Cultura español aporta la infraestructura del sistema, el profesorado general y una aportación económica extraordinaria para los gastos del centro que equivale a la dotación de dos unidades de Educación Primaria por cada profesor portugués adscrito al Centro correspondiente.⁵⁰

Proyecto «Lengua de acogida, lengua de origen desde una perspectiva intercultural» (LALO). Programa Sócrates/Comenius Acción 2.

Dado que nunca han existido libros de texto específicos para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del portugués y del español, se presentó el Proyecto «Enseñanza de la Lengua de Acogida y de la Lengua de Origen desde una perspectiva intercultural» (LALO) a la convocatoria del Programa Sócrates/Comenius Acción 2 en 1996,⁵¹ coordinado por la Subdirección General de Educación Especial y de Atención a la Diversidad, junto con Portugal y Holanda como países asociados. En España, aparecen como asociadas las Comunidades Autónomas de Navarra, Galicia y País Vasco, con un equipo técnico constituido por profesorado español y portugués y supervisado por la Subdirección que coordina.

⁴⁹ Para el curso 1998/1999 se han solicitado veinticuatro nuevos profesores al Ministerio de Educación portugués y se han concedido todos. Los veinticuatro profesores vienen destinados al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura.

⁵⁰ Durante el curso 1997/1998, el programa se ha desarrollado en Madrid, León, Burgos, Zaragoza, Salamanca, Asturias y Cantabria, al igual que en las Comunidades Autónomas de Navarra, País Vasco y Galicia.

⁵¹ El proyecto fue aprobado para el curso 1996/1997.

Los objetivos del Proyecto LALO se proponen tanto la mejora del funcionamiento general del programa de lengua y cultura portuguesa como la elaboración de materiales (libros de texto para alumnos y alumnas y libros del profesorado) de lengua y cultura portuguesa y de lengua española, para apoyar directamente los procesos de aprendizaje del alumnado.

El material se titula *Amigos* (término igual en español y en portugués) y se ha concebido para el primer ciclo de la Educación Primaria. Consta de los siguientes textos: programación general (objetivos, contenidos y criterios de evaluación para todo el ciclo, referidos a Lengua y Cultura portuguesa y a Lengua castellana), *Amigos 1*. Libro para el alumnado (contiene cuatro unidades didácticas en español y cuatro en portugués para educación primaria) y *Orientaciones Didácticas*: libro para el profesorado (contiene indicaciones concretas acerca de cómo trabajar con *Amigos 1*).

La intención es distribuir gratuitamente este material a todo el alumnado del primer ciclo de Educación Primaria que esté integrado en el programa de lengua y cultura portuguesa durante el curso 1998/1999, al igual que al profesorado del mismo. Paralelamente se realizará un seguimiento/evaluación del citado material a lo largo del curso 1998/1999 y se ha solicitado a la Comisión Europea la continuidad del proyecto durante un tercer año con objeto de llevar a cabo esta evaluación y seguimiento.⁵²

La importancia de este material radica, por un lado, en que es el primer material bilingüe e intercultural que se edita en España para atender a un programa de las características de lengua y cultura portuguesa, y, por otro lado, también es el primer material bilingüe/intercultural publicado con esta calidad de edición dentro del Programa Sócrates/Comenius Acción 2, ya que, aunque existe algo similar elaborado en Holanda, la edición es muy «artesanal» —como casi todos los materiales publicados en estos proyectos—, sin color y sin la sistematicidad de *Amigos*. Igualmente, es un material que no sólo encuentra su aplicación en el programa de lengua y cultura portuguesa, sino que puede utilizarse en los programas de ciudades fronterizas (Portugal/España) lleva-

⁵² Se ha confirmado ya la concesión de dicha prórroga.

dos a cabo por la OEI. Hay que pensar, por otro lado, en la trascendencia y amplitud de este mismo programa desarrollado en Iberoamérica, entre Brasil y los países de habla española.

Se pretende que *Amigos* sea un modelo del que pueden partir otros materiales similares, aplicables en extensos ámbitos territoriales a nivel internacional, incluso con otras lenguas, además de la portuguesa y la española. El Ministerio de Educación portugués, por su parte, lo está poniendo como modelo ante otros países europeos donde también desarrolla programas similares al de España.

Programa de lengua árabe y cultura marroquí

Por lo que se refiere al Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí,⁵³ lo que se puede contar es más reducido por razones de menor experiencia en el tiempo. El 14 de octubre de 1980 se firma en Rabat el Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos. Convenio que se publica en el BOE del 10 de octubre de 1985 y en cuyo artículo IV.2 se sientan las bases del «Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí», destinado al alumnado de nacionalidad marroquí y escolarizado en España:

«El gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles. A este efecto, las autoridades españolas competentes pondrán a disposición de los Profesores marroquíes encargados de esta enseñanza las aulas necesarias. De estos Profesores se hará cargo íntegramente Marruecos» (art. IV.2).

El Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí (Rabat, 26-27 de noviembre de 1992) favorece la constitución de un Grupo de Trabajo Mixto Hispano-Ma-

⁵³ Queremos agradecer la amabilidad y gentileza de Juan Carlos Flores Añón (Director del Programa de Innovación de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, dependiente del CIDE) y a María Dolores García Flores (asesora del Programa) por la atención, amabilidad y remisión de los documentos disponibles sobre este programa. El texto que aquí presentamos se basa en buena parte en las informaciones facilitados por ellos.

roquí que se reúne por primera vez en octubre de 1993 y que define las líneas generales de colaboración para la puesta en marcha del mismo. De este modo, el Programa se implanta durante el curso escolar 1994-95 tras la concreción de los acuerdos tomados en la reunión del Grupo de Trabajo Mixto celebrada en abril de 1994. En la actualidad, la unidad ministerial encargada de realizar el seguimiento de este Programa es el CIDE.

Los objetivos del Programa son los siguientes: la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado marroquí escolarizado en centros públicos españoles, la integración escolar de este alumnado en nuestro sistema educativo y el fomento de una educación intercultural.

Para el logro de estos objetivos, España facilita el acceso a los centros⁵⁴ y la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí en los mismos, y Marruecos facilita el profesorado marroquí y se hace cargo de su remuneración.

El Programa se desarrolla en 2 Modalidades: (A) pensada para centros escolares con poco alumnado marroquí escolarizado; (B) pensada para centros escolares que tienen un número elevado de alumnado marroquí escolarizado. En ambos casos, las clases se imparten durante el tiempo que determine el Consejo Escolar y el Equipo Directivo del Centro. Asimismo, en las dos modalidades, el profesorado marroquí actúa como traductor y sirve de ayuda a la integración del alumnado marroquí, y presta su apoyo al Equipo Directivo y al Claustro en sus relaciones con el alumnado marroquí y sus familias.

El seguimiento y supervisión del Programa lo realiza, por un lado el Grupo Mixto de Expertos Hispano-Marroquí, formado por autoridades educativas de los dos países, y por otro, el CIDE, que es el encargado de realizar el seguimiento directo del Programa en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura.

El material didáctico específico utilizado en este Programa es elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos, y lleva por título Material para la Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí a los Hijos de Ma-

⁵⁴ Tanto los centros como el alumnado participan voluntariamente en el Programa.

roqufes Residentes en el Extranjero.⁵⁵ Los objetivos de estos materiales son: la adquisición de la competencia lingüística, el conocimiento y entendimiento de las características más importantes de las sociedades marroquí, árabe y europea en general, y la integración social del alumnado marroquí en su desarrollo afectivo e intelectual, promoviendo el respeto de su identidad cultural, así como el intercambio y enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas presentes en el ámbito escolar. Actualmente se está elaborando un material didáctico intercultural para su aplicación en el primer y segundo ciclo de la Educación Primaria.

En el curso escolar 1997-98, el estado del «Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí» en los centros públicos españoles ha sido el siguiente:

—Para el caso de Madrid existen diez profesores marroqufes (seis en la modalidad A y cuatro en la modalidad B) que atienden a un total de 379 alumnos (quince centros en la modalidad A y nueve centros en la modalidad B).

—Para el caso de Barcelona existen siete profesores marroqufes que atienden a un total de 401 alumnos en catorce centros públicos (modalidad A).

—Para el caso de Las Palmas existen dos profesores marroqufes que atienden a un total de 156 alumnos en 4 centros públicos (modalidad A).

—Para el caso de Algeciras existe un profesor marroquí que atiende a un total de 18 alumnos en un centro público (modalidad A).

—Asimismo hay que señalar la existencia de veintiún centros en la Comunidad Autónoma de Madrid que desean incorporarse al Programa y están en espera de poder hacerlo.

Algunas de las actuaciones llevadas a cabo en el curso escolar 1997-98 son:

—Celebración de la Reunión del Grupo Mixto de Expertos Hispano-Marroquí, para el seguimiento del Programa.

—Constitución, en el pasado mes de febrero, de un Grupo Mixto de Trabajo para la elaboración de material di-

⁵⁵ También se aporta por parte del CIDE a los centros implicados en el Programa, el material informático en soporte CD-ROM *El Español es Fácil*, elaborado por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) del Ministerio de Educación y Cultura, para apoyar el aprendizaje de la lengua castellana.

dáctico intercultural. Este Grupo se reúne periódicamente en la sede del CIDE, y tiene previsto que la primera entrega de material se realice en junio de 1998 con el fin de que los centros puedan disponer del mismo a comienzos del próximo curso escolar.

—Realización de un Seminario de Formación Específica sobre el «Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí». Seminario que se ha celebrado en la sede del CIDE durante el pasado mes de marzo y al que han asistido más de 50 profesionales de la educación: profesores —españoles y marroquíes—, directores de centros, inspectores y asesores de las Unidades de Programas y de la Administración educativa. Esta experiencia, realizada sólo para la Comunidad Autónoma de Madrid por limitaciones presupuestarias, puede repetirse en el futuro en otras Comunidades Autónomas.

—Está previsto, asimismo, la realización de un Curso de Formación para los Profesores Marroquíes que imparten el Programa en Centros Públicos Españoles que se celebrará en Marruecos durante el mes de julio de 1998. La organización será llevada a cabo, conjuntamente, por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos y la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Rabat, siguiendo la línea iniciada el año anterior.

DE QUÉ LENGUA, DE QUÉ CULTURA, DE QUÉ ORIGEN...

Cuando uno se acerca a una escuela de las ahora llamadas multiculturales, aquellas a las que acuden escolares nacidos en algún país de los que se suelen adscribir al Tercer Mundo, se encuentra a menudo con la referencia a un problema comúnmente demandado por el profesorado y por el alumnado. Para el profesorado de las denominadas minorías culturales o étnicas, la cuestión lingüística encabeza la lista de problemas; por su parte, el alumnado recién llegado (hijos/as de extranjeros inmigrantes) dicen vivir de manera angustiosa y negativa el desconocimiento de la lengua escolar, produciéndose situaciones de soledad y vergüenza.

Si queremos ahondar más en el valor del conocimiento de la lengua escolar como problema para el alumnado con lengua materna diferente, basta con observar los mecanismos internos de las escuelas para la adscripción de los «recién llegados» al nivel escolar que les corresponde. Lejos de practicar la norma de «colocar» al nuevo escolar en el ciclo y nivel que le corresponde por su edad cronológica, se le suele ubicar en el aula «adecuada» a sus conocimientos, entre los que destacan aquellos que hacen mención a sus habilidades lingüísticas para comunicarse con el profesorado y para que comprenda lo que éste explica.

Sin duda, el desconocimiento de la lengua oficial de la escuela es un importante obstáculo para el alumnado que utiliza en sus casas, en sus familias y, probablemente entre ciertos miembros de sus grupos de iguales, una lengua muy diferente. Ante tal problema, el tipo de soluciones ofrecidas desde el sistema educativo como institución política, ha sido muy variado y ha dependido del contexto en el que se desarrolla la situación de lengua escolar y lengua «materna» diferente; pero, sobre todo, en función del estatus social de la lengua familiar de los escolares (Vila 1998). Esto nos lleva a plantear la pertinencia de la lengua que debe ser utilizada en la escuela. El peso, en términos de poder, que el grupo minoritario (los extranjeros inmigrantes) pueda llegar a tener determina bastante el posible programa bilingüe que pueda ponerse en práctica y la posibilidad de que la lengua familiar tenga algún hueco en los espacios escolares y en su currículum. Junto con la lengua caminará, a veces en paralelo, la presencia de lo que se ha dado en llamar «cultura de origen» de estos escolares adscritos, como sus padres y madres, a la inmigración.

Por otra parte, como nos indica Ignasi Vila (1998), las propuestas iniciales de incorporar la lengua familiar a las escuelas, no tenían por objetivo la preservación cultural y lingüística de las minorías sino su incorporación al patrón cultural mayoritario. Esta es una importante reflexión que debe hacerse en torno a muchas de las estrategias que se desarrollan en lo que se conoce como Programas de Lengua y Cultura de Origen. Como consecuencia de dicha reflexión, habría que plantearse si nuestra propuesta se sigue mante-

niendo dentro del discurso crítico de la interculturalidad. Sin duda, las propuestas que hasta ahora conocemos de LCO no parecen encaminadas a desarrollar programas bilingües en los que se adivine la firme intención de incorporar la lengua familiar hasta desarrollarla —es este un requisito que Vila (1998) considera necesario en la educación bilingüe. Más bien parece que se sigue una doble estrategia que en sus postulados finales encierra una cierta contradicción. Por un lado, observamos en las escuelas del Estado español que están proponiendo y desarrollando programas de lengua y cultura de origen (los casos de «lengua árabe» y «cultura marroquí» y de lengua y cultura portuguesa), un reconocimiento de las mismas y un intento por favorecer la «integración» del alumnado perteneciente a dichas comunidades nacionales, lingüísticas y culturales. Por otro lado, tras la estrategia de favorecer la lengua y cultura de origen parece adivinarse una cierta proximidad a lo que se denomina «el mito del retorno»: debemos mantener en las escuelas una cierta referencia a su lengua y su cultura con profesorado nativo, en la hipótesis de que cuando regresen no se sientan rechazados. Comentaremos con detenimiento la primera opción que parece encerrar con mayores pretensiones la idea de una cierta educación intercultural.

La reflexión que se hace podría formularse del modo siguiente: dado que estos escolares están en «nuestra» aulas, una buena manera de acercarles más plenamente a ellas sería mostrando algún signo de interés por algo en lo que «nosotros» pensamos que se representa su identidad como miembros de «una cultura». Acudimos a la lengua por ser uno de los signos que, equivocadamente, más ha tratado de representar la unidad de un pueblo y añadimos dosis de elementos culturales de los pueblos que hablan esa lengua para, según parece, «hacerles sentirse como en casa». Si en la escuela descubren (los escolares castigados a ser de tal o cual cultura según el pasaporte de su padre o/y madre) algún valor o interés hacia algo que, creemos «nosotros», es lo suyo, establecerán relaciones más positivas y de aceptación hacia la propia escuela, dejarán de sentirse marginados y mejorarán en su autoestima, con las correspondientes consecuencias en su rendimiento académico (objetivo final de la preocupación escolar).

La reflexión tiene claros antecedentes en ciertas pedagogías modernas que defienden la necesidad de utilizar los recursos cercanos a los entornos de los escolares para que muestren más interés por las cosas de la educación. El problema que plantea esta estrategia reside en saber hasta dónde es compartido el valor que «nosotros» damos a «su» lengua y «su» cultura y el reconocimiento que ellos observan que tiene efectivamente esa lengua y esa cultura. El rechazo a ser tratados «como moros» (Ioé 1997) nos lleva a pensar que no se da el mismo valor desde el punto de vista de «ellos» frente al otro punto de vista del «nosotros» sobre una misma cuestión. Frente a nuestra idea de integración puede aparecer el rechazo y la exclusión mediante el estigma de la lengua y cultura de origen y, de esta manera, los colectivos afectados tienden a no aceptarlo. En este sentido es interesante la aportación de Josep Miquel Palaudarias que observa en los discursos de los miembros de estos colectivos minoritarios y afectados por la LCO un prudente interés por el país de origen.

En general, observamos en los programas de LCO que no se cumplen algunas de las normas que se proponen como necesarias para favorecer y tener éxito escolar en situación bilingüe. La inmersión lingüística es la más defendida, pero exige, según Vila (1998), una voluntariedad en la asistencia (nada parecido a la situación de complementariedad de los programas de LCO) y, entre otras cosas, un conocimiento por parte de los educadores de la lengua de alumnado «diverso» (no sólo debe conocer la lengua y cultura de origen el profesorado que se manda desde los países de origen).

Pero estos, pensamos nosotros, son problemas menores de los programas de LCO. Desde nuestra posición crítica del discurso intercultural los problemas más graves se plantean cuando comenzamos a cuestionarnos los propios programas de LCO, la propia razón de sus existencia. Existen preguntas directas que debemos hacernos:

—¿Cuáles son las razones para proponer incorporar la lengua y cultura de origen de los escolares «culturalmente diversos» en las escuelas?

—¿Tal propuesta será tenida en cuenta para todos los escolares diversos, o dependerá sólo de la condición de ex-

tranjero? En caso de ser para todo tipo de diversidad, ¿por qué no incluir clases de habla y cultura andaluza a los escolares en Cataluña cuyos padres y madres (y quizá ellos mismos) sean andaluces?, o, más complicado aún: ¿por qué no incluir clases de habla y cultura catalana a los escolares, que habiendo nacido en Cataluña por la migración de sus padres andaluces, han «regresado» por primera vez a Andalucía pero han sido socializados escolarmente en «ambientes» catalanes?

—¿La incorporación de la lengua y cultura de origen para los «culturalmente diversos» afectará en algo a los que pasamos ahora a considerar «no diversos»? ¿Las actividades fruto de los programas de LCO serán para el cumplimiento de todos los escolares o sólo de los «diversos»? ¿Cómo afectará al currículum de la escuela multicultural la incorporación de los programas de LCO? ¿Se colocarán las actividades de estos programas al finalizar el horario escolar para que se incorporen los «escolares diversos»?

Las respuestas a estas preguntas condicionarán notablemente el tipo de estrategia intercultural que estemos desarrollando. Un programa de LCO que no afecte en una parte muy importante al currículum global (en su sentido más amplio, incluso de organización) de las llamadas escuelas multiculturales, no será más que una nueva estrategia con posibles indicadores de estigma, de exclusión, de intento de solución del fracaso escolar de la población minoritaria.

Debemos ser conscientes —y esto es lo que hemos tratado de plantear a lo largo de este trabajo— de que la incorporación aceptada y reconocida de la diversidad cultural a las escuelas, pone en un grave dilema a éstas al cuestionar uno de sus principios fundadores: la homogeneización por medio de la igualdad (en este caso no sólo como principio jurídico). Reconocer que existen y que deben convivir varias culturas en la escuela supone que ésta debe plantearse si puede continuar proponiendo como modelos los social y culturalmente hegemónicos; entonces tendremos que ver si la escuela puede vivir en esta situación de multiculturalidad. La escuela ha sido el instrumento que ha permitido construir los estados modernos sobre la base de reducir, cuando no aniquilar, la diversidad cultural. En sus momen-

tos iniciales como institución, y probablemente todavía ahora, el principio según el cual el proyecto cultural y el proyecto político deberían caminar juntos era una máxima. En este contexto la escuela ha servido a esos principios con cierta fidelidad y nos cuesta ver que pueda apartarse de ese camino. La escuela al servicio de la transmisión de la identidad nacional ha prestado un exitoso servicio, pero no debemos perder de vista que se ha tratado de una sola identidad nacional; ¿cómo debe hacer ahora para transmitir varias identidades étnicas y tantas como puedan estar presentes en la escuela?

Llegados a este punto el debate se amplía mucho más allá de lo que podíamos haber previsto. Desde una reflexión acerca de la posible introducción de prácticas interculturales para la atención de los «nuevos» diversos en la escuela, se ha llegado a otra en la que se pone en cuestión los objetivos de contenido curricular de esta misma escuela. Esta es, pensamos nosotros, la potencia discursiva del debate de la interculturalidad que muy pocas veces se quiere tratar de analizar. Como ya denunciara hace algún tiempo uno de los «prácticos» de la interculturalidad, se hace necesaria una reflexión conceptual en profundidad:

«La grave falta de tiempo, espacio y recursos para la reflexión, la evaluación, la conceptualización nos lleva al activismo por el activismo, a querer cosas, incluso contradictorias. Queremos enriquecernos con la cultura de los demás, es decir: cambiar, pero no podemos tolerar la pérdida de las culturas minoritarias, queremos el mestizaje, pero cómo hacerlo manteniendo la identidad y los orígenes. En una asociación se proclama el eslogan 'Igualdad para vivir, diversidad para convivir'. Al cabo de un tiempo, otro colectivo de entidades aprovechando el acierto del eslogan, imprime carteles en cuatricromía con el lema 'Diversidad para vivir, igualdad para convivir...'

»Es una tarea urgente, en el proceso de análisis crítico que propugnamos desde el mismo subtítulo de estas páginas —acerca de las actitudes y actuaciones con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias— poner orden en el magma conceptual intercultural, caótico en la mayoría de los casos, en que

se mueven la mayor parte de las ONG's y otros profesionales o colectivos. Esperemos que esté ya llegando a su fin el período de mariposeo intelectual alrededor de la moda de la interculturalidad, para que empiecen a consolidarse marcos teóricos sólidos sobre los cuales puedan anclarse con firmeza nuestros proyectos. Pero, mientras tanto, es importante recordar los versos de Machado: 'el hacer las cosas bien, importa más que hacerlas'» (Carbonell 1995, 71-72).

En este contexto, el discurso de la interculturalidad amplía su horizonte y nos obliga a plantear no sólo si deben ser objeto de atención «especializada y diferenciada» los escolares hijos e hijas de extranjeros del Tercer Mundo sino discutir también cuáles son los parámetros en los que se debe mover, por ejemplo, la historia que es enseñada en la escuela. El giro es copernicano. De tratar el problema de los otros en la escuela pasamos a tratar el problema del nosotros con el descubrimiento de que es muy fácil convertirse en otros. ¿Por qué razones no podemos introducir en el discurso de la interculturalidad el denominado debate de las humanidades en la escuela? Después de todo, se trata de decidir sobre los aspectos culturales que se deben seleccionar para introducir en el currículum escolar, que no es sino otra forma de plantear qué cultura de origen enseñar. Por más que parezca simplista lo reflexionamos en términos muy realistas. Decidir qué parte de la historia, con qué orientación y sobre qué marcos geográficos se debe enseñar en la escuela es continuar con el planteamiento de si es posible trabajar con múltiples versiones de los mismos acontecimientos —la invasión de los bárbaros para los del sur y la emigración hacia el sur para los del norte— o si, por el contrario, el planteamiento de cada diseñador de lo escolar es el de dejar claro cuál es la historia que ha permitido a los de ese lugar ser ellos mismos (y, sobre todo, contarlos desde la perspectiva de los vencedores). En este sentido nos cuesta imaginar la sorpresa de un escolar sometido a los procedimientos de la lengua y cultura de origen, por ejemplo árabe-marroquí, que tenga que escuchar en la escuela y en el turno de mañana la versión de la expulsión de los ára-

bes (coloquialmente llamados moros) de la península ibérica para la «reconstrucción» y «reconquista» de España y que, por las tardes, en horario extraescolar, pretendan mostrarle la construcción de la identidad nacional a partir de su cultura de origen. Aunque, bien pensado, en la escuela es posible convivir con estas y muchas más contradicciones sin que nada pase. La suerte de los escolares estará en su capacidad de hacerse competentes tanto en una versión como en otra y no vivirlo contradictoriamente, sino escolarmente.

El problema se hace, por tanto, mucho más global y con muchas más variables que deben ser objeto de atención. En esta línea es importante citar el interesante trabajo desarrollado recientemente por Jordi Pascual (1998) para su tesis doctoral. El mérito del mismo está en que sirviéndose del concepto de etnicidad ha tratado de aunar en una sola investigación diferentes aspectos de la construcción de la diferencia en el ámbito socioeducativo que hasta ahora caminaban por separado: los aspectos de la construcción de la diferencia referidos a la normalización lingüística y cultural en Cataluña, los aspectos de la construcción de la diferencia referidos a la minoría étnica gitana y los aspectos de la construcción de la diferencia referidos a la presencia en las escuelas de escolares hijos e hijas de extranjeros inmigrantes extracomunitarios. Reunir a todas estas maneras de construir la diferencia bajo un mismo aparato analítico como es el de la etnicidad es un mérito muy poco habitual en el mundo académico y que abre, sin duda, una nueva perspectiva mucho más integradora en los estudios interculturales.

Este sí es ya un marco adecuado para el debate intercultural. Un marco en que se nos permite introducir cualquier debate que tenga que ver con la construcción de la diferencia en términos de diversidad cultural. Y es justo aquí donde queríamos llegar para concluir: *cultura, maldita cultura*.⁵⁶

⁵⁶ Es esta la expresión que recientemente utilizaba Manuel Delgado (antropólogo de la Universidad de Barcelona) para titular una columna del periódico *El País* en su edición para Cataluña. Lo que se nos mostraba básicamente es cómo en el proceso de entender la cultura la hemos esencializado de tal manera que está siendo usada en términos de «nuevo» racismo mediante el proceso de su naturalización.

Lo que venimos tratando de mostrar es que la propia construcción de los discursos interculturales ha tomado como sustento un proceso de esencialización de la cultura. Objetivándola, cosificándola y poniéndole fronteras, hemos hecho de la cultura un instrumento de castigo y tortura olvidándonos del proceso para la interacción social que realmente es. En la mayoría de los discursos sobre la educación multi o intercultural esta constante conceptual de la cultura se mantiene.

La idea de cultura que subyace a la educación intercultural y multicultural obstaculiza la defensa de la igualdad entre los individuos que en teoría se persigue. Dejando de lado ahora nuestra duda acerca de que la escuela pueda igualar o compensar por ella sola las diferencias culturales (en el amplio sentido del término) que los niños traen a las escuelas, queremos enfatizar que, con esa concepción de las culturas, implícitamente se apoya la idea de que, además de diferentes, son desiguales. En la necesidad de reconocer y atender a las culturas minoritarias en la escuela, se afirma de modo no explícito —y a menudo quizá no intencionado— que todas las culturas no son válidas para el desenvolvimiento social, por lo que deben ser «sustituidas» por las culturas mayoritarias. Un aparente relativismo inicial en el reconocimiento de la diversidad intercultural encierra, a término, un fuerte etnocentrismo encubierto. Sin duda regresamos al modelo — en realidad, nunca lo abandonamos— de la necesidad de compensar los déficits, también por motivos culturales.

La hipótesis de que existen culturas deficitarias frente a culturas no deficitarias, no supone reconocer la diferencia de las culturas, sino la desigualdad. Basta pensar en quién establece los déficits de una cultura frente a otra para caer en la cuenta de que no se trata de una práctica de igualdad. El hecho de que determinados grupos no hayan desarrollado una adaptación a los nuevos contextos en los que conviven no nos legitima para hablar de déficit alguno de tal grupo o de tal cultura, sino simplemente de la no puesta en práctica, por el momento, de estrategias adaptativas en tales contextos. Las culturas se diferencian, entre otras razones, por su

particular manera de adaptarse a contextos igualmente diferentes, y es precisamente en esa diferencia, que no desigualdad, sobre la que deben compararse y encontrarse unas y otras. En otras palabras, reconocer el déficit de una cultura minoritaria frente a otra presuntamente mayoritaria, por dominante, equivale a no admitir la capacidad de cualquier cultura para generar nuevas estrategias adaptativas en nuevos contextos. Y, después de todo, supone reconocer que la cultura es una especie de paquete cerrado que puede ser transportado con facilidad de un lugar a otro; pero la cultura es justamente un proceso, no un objeto.

Mantener que existe una cultura dominante frente a otras minoritarias es establecer con relativa claridad las fronteras entre las que una y otras se mueven y se enfrentan. No negamos, por supuesto, la existencia de relaciones de dominación, sino que dudamos de que las fuerzas de esas relaciones puedan desdibujarse tan fácilmente. No son «culturas» en sí las que combaten por los espacios de poder en la sociedad, sino determinados «grupos» que, la mayoría de las veces, invocan en sus discursos una supuesta cultura que les respalda y les otorga legitimidad. Dicho lo cual, reconocemos que es muy posible imaginar esa idea de la cultura como algo perfectamente delimitado, sobre todo teniendo en cuenta qué conceptos de cultura han tenido mayor vigencia (incluyendo concepciones antropológicas), pero lo cierto es que las observaciones de las prácticas culturales cotidianas nos muestran la dificultad —la virtual imposibilidad— de delimitar con nitidez una cultura. Todo esta argumentación tiene razón de ser si provoca e impulsa una «nueva» reflexión sobre lo que significa hablar de diferencias entre las culturas y lo que significa realmente admitir la diversidad intercultural.

No debemos perder de vista que incluso el bienintencionado respeto por las diferencias del «otro» puede encurrir una cierta asunción de la desigualdad. Enfatizar la diferencia y matizar que no es lo mismo que la desigualdad no es tarea fácil, ni es algo que se desprenda de la lógica. En los contextos occidentales actuales, en los que las desigualdades justificadas culturalmente son habituales, enfatizar las diferencias es arriesgarse a convertirlas en desigualdades. Ello se debe, una vez más, a que los «bordes» de las cultu-

ras son entendidos como algo fácilmente identificable. Estas demarcaciones pudieron ser útiles, si es que realmente lo fueron en algún momento, cuando la antropología hizo correspondencias una a una entre zonas geográficas y culturas. Los «otros», los diferentes, los primitivos, los marginados, estaban ubicados en «sus» lugares «originarios» y, dada esa relativa distancia, resultaba útil diferenciar a los unos de los otros bajo discursos de aparente respeto hacia todos. En otras palabras, pareció útil diseñar el principio relativista en la comprensión de la cultura. Pero cuando el «otro» se encuentra entre «osotros», cuando la identificación entre una cultura y una unidad geopolítica ya no sirve, el principio relativista no resuelve tantas cuestiones como tal principio teórico de la antropología (quizá sí como estrategia metodológica). Es decir, el reconocimiento de las diferencias culturales entre los grupos que «conviven» en un mismo espacio geográfico no debe hacer olvidar que, en gran medida, las diferencias han sido construidas desde una idea muy estática de lo que son las culturas; por tanto, enseñar las diferencias es una nueva manera de cosificar las culturas y favorecer la asunción de la desigualdad desde tal inmovilismo.

Las culturas en contacto interactúan y generan nuevas culturas. Así las cosas, enseñar las diferencias entre las culturas se reduce a enseñar la historia de tales culturas. Si se conciben las culturas como vinculadas exclusivamente al entorno geográfico y dependientes de él, parece posible mostrar con facilidad las diferencias entre culturas desde estas posiciones. Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, es difícil aceptar que las culturas se vinculen a los espacios geográficos más que a los grupos humanos (aceptar la influencia de los entornos ecológicos en la construcción de la cultura no es afirmar que determinen a ésta por completo). En este sentido, resulta altamente chocante que se pretenda enseñar a un escolar su «cultura de origen» y por origen se entienda el país en el que está tramitado el pasaporte del padre y/o la madre del mismo. Lo cual no quiere decir que dichos padres no puedan o deban tener algún tipo de vínculo con sus orígenes geográficos, sino que cuesta entender la razón por la que hay que ligarlos automáticamente a deter-

minadas estrategias culturales y transportarlos en maletas hasta las «nuevas» escuelas donde sus hijos e hijas serán educados. No podemos evitar el paralelismo con las antiguas estrategias coloniales consistentes en implantar, trasladándolos, los modelos de estado y de gobierno de la metrópoli a sus colonias, más tarde abandonadas a su suerte. Las consecuencias las estamos observando como acomodados espectadores desde occidente: conflictos étnicos, hambruna, migraciones, etc.

Pero todas estas matizaciones sobre el significado de la construcción de las diferencias añade una nueva complejidad. Se trata de aclarar aún más las razones que tenemos para pensar que la construcción de las diferencias encierra una práctica que genera desigualdad. Todos sabemos que no es exclusivo de las culturas occidentales el que sus miembros se autoperciban como distintos a los que no pertenecen a ellas —aunque tampoco está tan claro que tal proceder sea universal en el sentido en que es planteado en occidente. En general, se acepta que toda cultura, por el hecho de serlo, establece una distancia con respecto a otras culturas situándolas en posiciones de inferioridad y/o connotación negativa (como queda reflejado en las diferentes lenguas). Tal construcción de la diferencia mediante la distancia abre la vía para un sistema de desigualdad. Y aunque muchos grupos establecen, como forma de autoafirmación y autoidentificación, claras diferencias respecto al «otro», es fácil observar que en un sistema de dominación del «nosotros» sobre el «otro» no todas las diferencias (las que señalamos «nosotros» y las que señala el «otro») tienen el mismo peso ni todas son reconocidas. Por lo común, los grupos dominantes consiguen que todos entiendan que ellos son diferentes a los demás y logran expresar con mayor claridad y eficacia cuáles son las diferencias que les separan de los otros. Este ejercicio de propaganda no hace sino persuadir a los grupos en desventaja (minoritarios, marginados) de que el buen camino es el que conduce a la reducción de tales diferencias —el caso del apoyo de las minorías chicanas en California a la ley de *only English* tiene mucho que ver con este procedimiento de ser competente en las estrategias del poder.

Así las cosas, marcar las diferencias es otra forma de establecer jerarquías, pues, de antemano, no todas las culturas parten de las mismas posiciones en cuanto al reconocimiento de sus diferencias. De nuevo, una concepción estática y cerrada de la cultura seguirá amparando una igualdad sólo aparente, a pesar de promover el reconocimiento de las diferencias.

Es necesario insistir en el concepto de cultura como algo difuso, inacabado y en constante cambio. Desde los conceptos de cultura que sustentan a ciertos modelos de educación multicultural no cabe la posibilidad de dudar siquiera de que se pueda delimitar la cultura. Por ello, resulta cómodo desde una posición acrítica y ahistórica identificar cultura con grupo étnico. Esta primera identificación lleva pareja una segunda con consecuencias aún más graves: identificar pluralidad de grupos étnicos con diversidad cultural. De nuevo nos encontramos con la idea de que parece posible expresar con claridad dónde acaba y dónde empieza cada cultura y, con ello, cómo queda representado un mosaico de pluralidad de culturas. Éste es un nuevo reduccionismo que equipara claramente el concepto de cultura y la identidad de un grupo. No se puede negar que los miembros de un grupo cultural puedan tener y de hecho tengan una identidad, pero creemos que resulta empobrecedor, para el significado y la realidad de la cultura, que lo cultural de un grupo se reduzca a su identidad. La identidad viene a representar muchas veces los puntos de encuentro entre los miembros del grupo, la versión y visión que mejor describe de manera homogeneizadora a tal grupo, pero los análisis de la práctica cultural nos muestran que tal identidad se forja, se mantiene y se transforma en un sinfín de enfrentamientos y tensiones, y que se construye principalmente frente a algún otro. Los análisis de lo cultural demuestran que una parte de la cultura está constituida por los mecanismos de identificación de los individuos del grupo; pero esto es sólo una parte de la cultura, salvo que queramos admitir que la cultura es exclusivamente un instrumento para la diferenciación en la alteridad.

Para concluir, apuntaremos algunos de los principios sobre los que debería asentarse una educación inter o multicultural a partir de los elementos críticos que aquí hemos esbozado. En este sentido nos es útil recordar las ventajas, señaladas por Gibson (1984), que tiene definir la educación multicultural como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas:

1. Ya no tenemos que seguir equiparando educación con escolaridad, ni educación multicultural con programas escolares formales. Desde la amplia concepción de la educación como transmisión cultural, el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes, y se sugiere a quienes promuevan la educación multicultural que presten mucha atención a la relación de los programas escolares con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

2. Ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con el grupo étnico correspondiente. Los miembros de un grupo étnico, por ejemplo, comparten obviamente un conjunto de esquemas culturales específicos, pero también podemos clasificar a esos miembros en otros grupos que participen en actividades comunes, laborales, religiosas, de ocio, etc., y puede que estas otras agrupaciones atraviesen los límites del grupo étnico. En el desarrollo de la educación multicultural, ello se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades étnicas y en una contribución a la promoción de una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre estudiantes de diferentes grupos étnicos.

3. Dado que el desarrollo de competencias en una nueva cultura requiere una interacción intensa con las personas que ya la poseen, se aprecia con más claridad que el apoyo a escuelas étnicamente separadas es contrario a los propósitos de la educación multicultural.

⁵⁷ Recogemos en este punto y en el anterior un resumen de lo ya desarrollado en García, Pulido y Montes (1997).

4. La educación multicultural promueve competencias en múltiples culturas. La cultura que un individuo desplegará en cada momento es algo que vendrá determinado por una situación concreta. Aunque están claramente interrelacionadas, debemos distinguir conceptualmente entre las múltiples identidades que los individuos tienen disponibles y sus identidades sociales primarias en un grupo étnico particular. La identificación social y la competencia cultural son cosas diferentes.

5. La educación debe propiciar las condiciones para que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ese elemento de consciencia favorece el distanciamiento entre dicotomías cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar y promueve el multiculturalismo como la experiencia humana normal.

Desde esta perspectiva surgen importantes matizaciones a la idea de una educación multicultural que complementan los planteamientos que hacíamos al principio. Unas, acerca de las causas por las que han aparecido los programas de educación multicultural; otras, acerca de las razones por las que se mantienen.

Así pues, la educación multicultural de la que ahora hablamos no es simplemente un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos. En consecuencia, no debe desaparecer un programa de educación multicultural porque cambien de signo los movimientos migratorios. No se trata de una educación para un determinado colectivo que podemos cuantificar y calificar de desfavorecido frente a otros. Se trata de una educación que cuestiona incluso la relación entre la escuela —como aparato de reproducción y legitimación social e ideológica— y el estado. La primera transmite la cultura dominante dentro de las fronteras geográficas del segundo; pero ya no se puede seguir manteniendo la idea de que existe una homogeneidad en la cultura dominante (de hecho, nunca existió tal homogeneidad). Ahora tendríamos que preguntarnos: ¿qué cultura entre qué fronteras?

Para nosotros, la educación multicultural debe ser aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por:

1. Contemplar la diversidad en los contenidos culturales transmitidos (con las consiguientes contradicciones que se puedan producir entre ellos).

2. Asegurar la diversidad en los métodos de transmisión, siempre ajustados a los distintos tipos de alumnado para facilitar el acceso de éstos al conocimiento.

3. Fomentar los mayores niveles de consciencia posibles acerca de la diversidad cultural por parte del alumnado; algo que

«[n]o es, con mucho, una cuestión de entrega de información acerca de sistemas específicos, sino de presentar éstos con objeto de lograr una definición de qué es la cultura partiendo de la antropología cultural actual (...) [mostrando] que el modelo del que emana una cultura no se puede juzgar con referencia a otro, pues son opciones de filosofía de la existencia que, contempladas en su totalidad, no pueden ser jerarquizadas sobre la base del argumento racional» (Camilleri 1992, 144).

4. Preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para: (a) conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; (b) percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; (c) criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; y (d) posicionarse crítica y activamente en la acción social.

5. Desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socio-económico por parte de éstos. Cuando el dilema sea real e inevitable, serán los propios miembros de los grupos que lo afronten quienes habrán de tomar la decisión, a ser posible desplegando habilidades como las señaladas en el punto anterior a la hora de elaborar la decisión.

6. Elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se

pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

Desde aquí es desde donde, pensamos, que deben construirse las bases de un programa de educación inter o multicultural para aplicar en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, L.; CUCÓ, A. y A. IZQUIERDO, 1993. *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia, Madrid.
- ABAJO ALCALDE, J. E., 1997. *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid.
- AGUADO ODINA, T., s/f. *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*.
- AGUADO, M^a T., 1991. «La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones (89-104)». JIMÉNEZ, M.C. (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson, Madrid.
- AGUIRRE MARTÍNEZ, M. C., s/f. *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes*.
- ALEGRET, J. L., 1991. *Racismo y educación. Apuntes para una educación antirracista*. Documento sin publicar, Barcelona.
- ALVAR, M., 1983. *Problemas funcionales en el desarrollo del lenguaje infantil: diagnosis de los procedimientos de validación de los exámenes para profesores bilingües en el segundo idioma*. Universidad Complutense, Madrid.
- AMORÓS, A. y P. PÉREZ, 1993. *Por una educación intercultural*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- ARAGÒ MITJANS, J., 1980. *Análisis del lenguaje escrito en lengua castellana en niños de lengua materna catalana*. Universidad de Barcelona, Barcelona
- ARROYO, R., 1998. *Propuesta de valores para un currículum intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla*. Departamento de Didáctica y Organización escolar. Tesis doctoral. Granada.
- BANKS, J. A., 1986. «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals» (2-28). BANKS, A. J. y J. LYNCH, *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart & Winstond, Londres.

- BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord.) 1997. *Diagnóstico de la Escuela Multicultural*. Cedecs Editorial, Barcelona.
- BARTOLOMÉ PINA, M. 1994. *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. CIDE, Memoria de investigación.
- BARTOLOMÉ PINA, M., s/f. *Evaluación de un programa de Educación Intercultural: desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*.
- BERGERE DEZAPHI, J., s/f. *Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes de la Comunidad de Madrid*.
- BIRCHALL, S.; BULL, M. y K. GIBSON, 1984. «Talking About Race-Primary and Secondary School Students Make Links». AA.VV., *Challenging Racism. All London Teachers Against Racism & Fascism*, London.
- BROTONS, M., 1994. «Educación intercultural en la escuela», (129-145). Documentación Social. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 97.
- CALVO BUEZAS, T., 1993a. *Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos*. CIDE., Memoria de investigación inédita.
- CALVO BUEZAS, T., 1993b. *El crimen racista de Aravaca. Crónica de una muerte anunciada*. Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia (JCI), Madrid.
- CALVO BUEZAS, T., 1995. *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Tecnos, Madrid.
- CALVO BUEZAS, T., 1997. *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*. Ediciones Libertarias, Madrid.
- CALVO BUEZAS, T.; R. FERNANDEZ y G. ROSÓN, 1993. *Educación para la tolerancia*. Editorial Popular - Jóvenes Contra la Intolerancia (JCI), Madrid.
- CALVO, R.; C. CASTIELLO; J. GARCÍA y otros, 1994. *Materiales para una educación antirracista*. Ágora, Madrid.
- CAMILLERI, C., 1992. «From Multicultural to Intercultural: How to Move from One to the Other». LYNCH J.; C. MODGIL y S. MODGIL (eds.) *Education for Cultural diversity: Convergence and Divergence*. Vol. Y. The Falmer Press, Bristol.
- CARBONELL i PARIS, F., 1995. «Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias». *Revista de Educación*, 307.
- CARBONELL i PARIS, F., 1995. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.

- CARBONELL i PARIS, F., 1997. «Entre la oveja Dolly y las reservas indias» (24-29). *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- CARBONELL i PARIS, F., s/f. *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de educación infantil: repercusiones educativas*.
- CASTIELLO, J. M. y J. NICIEZA, 1995. «Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista» (62-69). *Signos, Teoría y práctica de la Educación*, 15.
- CODINA, M. T., 1991. «Educación en la diversidad» (27-28). *Cuadernos de Pedagogía*, 196.
- COLECTIVO AMANI, 1994. *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Popular, Madrid.
- COLECTIVO IOÉ, 1996. *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- COLECTIVO IOÉ, 1997. *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minoría étnicas de origen extranjero*. Informe de investigación. Mimeo-grafiado.
- CRESPO UBERO, R., 1997. «Inmigración y escuela» (625-662). GRÀCIA i LUÑO, M. (coord.). *II Informe sobre la inmigración y trabajo social*. Diputació de Barcelona, Àrea de Serveis Socials, Barcelona.
- CREUS, V., 1994. «Educación intercultural» (197-203). AA.VV. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó de Serveis Pedagògics, Barcelona.
- DÁMEN, M. y FRANZÉ, A. 1998. L'Espagne. OBDEIJN, H. y J. J. RUITER de (Eds.): *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et la culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*, Tilburg, Syntax.
- DAVIDMAN, P.T. 1990. «Multicultural Teacher Education and Supervision: A New Approach to Professional Development Teacher». *Education Quarterly*, 15, 2, 50-67.
- DÍAZ-AGUADO M. J. 1993a. *Interacción educativa y desventaja socio-cultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- DÍAZ-AGUADO M. J. 1993b. *Educación y desarrollo de la tolerancia. Manual de Intervención* (vol. II), MEC, Madrid.
- DÍAZ-AGUADO M. J. 1996. *Escuela y Tolerancia*, Madrid, Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., s/f. *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*.
- EQUIPO CLAVES, 1992. *En un mundo de diferencias. Un mundo diferente. Material para monitores y monitoras*. Cruz Roja Juventud, Madrid.
- ETXEBERRIA, F., 1992. «Interpretaciones del interculturalismo en Europa» (39-65). *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Eu-*

- ropa Unida*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía-Diputación Provincial, Salamanca.
- FERMOSO, P. *sff Política curricular en una sociedad multicultural*. Multicopiado.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 1996. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- FORNS SANTACANA, M, 1990. *Análisis conceptual del fenómeno bilingüe: evaluación del rendimiento escolar en lengua catalana y castellana*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- FRANZÉ, A. y L. CASELLAS, 1997. *Propuestas de intervención con la población inmigrante en la zona centro de Madrid*. CATEP. Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales. Informe de investigación inédito.
- FRANZÉ, A., 1992. «Barreras lingüísticas y escolarización», *Alfoz* nº 91/92, CIDUR, Madrid.
- FRANZÉ, A., 1994. *Necesidades y problemáticas de la población inmigrante escolarizada en Parla*. Informe de investigación. CATEP/ Ayuntamiento de Parla.
- FRANZÉ, A., 1995a. *La integración socio-educativa de la «segunda generación»: estudio socio-antropológico en contextos multiculturales*. Dirección General de Migraciones. Memoria final de investigación inédita.
- FRANZÉ, A., 1995b. «L'enseignement aux élèves d'origine marocaine en Espagne», en Obdeijn, De Mas et De Ruiter (Dir.): *L'enseignement aux élèves marocains de la deuxième génération dans les pays d'accueil. Actes du Colloque maroco-européen*, Leiden 15-17 juin 1995, Leiden, Université d'Amsterdam, Rijks Universiteit Leiden.
- FRANZÉ, A., 1996a. *Sobre la concentración escolar del alumnado de origen inmigrante: estudio de un barrio de Madrid*. Ministerio de Asuntos Sociales. Dirección General de Migraciones. Memoria de investigación inédita.
- FRANZÉ, A., 1996b. «Alumnos marroquíes en las escuelas españolas». LÓPEZ, B. (Coord.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- FRANZÉ, A., 1998a. Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. *OFRIM* Suplementos, junio.
- FRANZÉ, A., 1998b. «Une école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante». *Revue Européenne des Migrations Internationales*.
- FRESNO GARCÍA, J.M., 1994. *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. CIDE. Memoria de investigación inédita.
- FRESNO GARCÍA, J.M., 1996. *Evaluación de la situación educativa de las minorías étnicas en la provincia de Granada*. Curso 1995-1996. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Memoria de investigación inédita.

- GARCÍA CASTAÑO, F. J. (dir.), 1994. *La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la Antropología Social*. Memoria de investigación. CIDE, Madrid.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y R. A. PULIDO MOYANO y A. MONTES del CASTILLO, 1997. «La educación multicultural y el concepto de cultura». *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y R. A. PULIDO MOYANO, 1992. «Educación multicultural y antropología de la educación» (35-69). P. FERMOSE (ed.) *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea, Barcelona.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., (dir.), 1996. *Evaluación de actividades formativas con inmigrantes extracomunitarios en Madrid, Girona, Murcia y Granada como diagnóstico de las formas y éxitos de la interacción de inmigrantes*. Informe del estudio financiado por el Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Migraciones (Documento sin publicar).
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., 1996. *Sobre algunas intenciones del concepto antropológico de cultura. Las prácticas culturales en el aula: metodologías y evaluación*. Centro de Profesores de Granada, Granada.
- GARCÍA PAREJO, I., s/f. *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*. Multicopiado.
- GAY, G. 1986. «Multicultural Teacher Education». BANKS, J. A. y J. LYNCH, *Multicultural Education in Western Societies*, Londres, Holt, Rinehart and Wiston.
- GIBSON, M. A. 1984, «Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumptions». *Anthropology and Education Quarterly*. 15, 1, 94-119.
- GIMÉNEZ ROMERO, C., 1996. *Variables claves en la integración socio-cultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social*. CIDE Memoria de investigación.
- GIMENO, J., 1992. «Currículum y diversidad cultural» (127-153). *Educación y Sociedad*, 11.
- GRAÑERAS PASTRANA, M. y OTROS, 1998. *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. CIDE, Madrid.
- HERNÁNDEZ, M^a T. y VILLALVA, F., 1994. «Inmigración y educación» (74-78). *Cuadernos de pedagogía*, 231.
- JORDAN, J. A., 1992.b «Educación multicultural, conceptos y problemáticas» (15-34). P. FERMOSE (ed.). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea, Barcelona.

- JORDÁN, J. A., 1994. *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona.
- JORDÁN, J. A., 1996. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. CEAC, Barcelona.
- JULIANO CORREGIDO, D. y J. PASCUAL i SAÜC, 1997. *Discursos de etnicidad en la escuela; ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona*. CIDE. Memoria de investigación inédita.
- JULIANO CORREGIDO, D., 1993. *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Eudema, Madrid.
- LOVELACE GUIASOLA, M., 1994. *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Memoria de investigación
- LLUCH, X. y J. SALINAS, 1991. «Reforma curricular y diversidad cultural» (66-67). *Cuadernos de Pedagogía*, 189.
- LLUCH, X. y J. SALINAS, 1996. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- LLUCH, X. y J. SALINAS, 1997a. «Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha» (54-60). *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- LLUCH, X. y J. SALINAS, 1997b. «¿Qué hago el lunes?» (108-113). *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- MANOS UNIDAS, 1995. *Educación para la igualdad en la diferencia. Guía de recursos para maestros y maestras*. Manos Unidas, Madrid.
- MARCELO, C. 1992. «Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida». *Actas del x Congreso Nacional de Pedagogía*, Tomo II, Salamanca.
- MARCO, S. y L. SEOANE s/f. *Situación actual y futuro de la escuela de cultura española en los países europeos de inmigración* (Francia, Holanda y Suiza). CIDE
- MARÍN IBÁÑEZ, R., 1991. «La convención Internacional sobre los derechos del niño y la educación multicultural». *Revista Española de Pedagogía*, 190, 475-492
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, A., 1994. *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años*. CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MARTÍNEZ, V.; D. ÁLVAREZ y A. MASÓ, 1997. «Educación artística y multiculturalismo: ilusión o realidad» (65-71). GARCÍA, F. J. y A. GRANADOS. *Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.

- MAUVIEL, M., 1986. «Qu'appelle-t-on études interculturelles?» C. CLANET (de.). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Université de Toulouse, Toulouse.
- MEDINA, A., 1992. «La formación del profesorado ante las exigencias de los programas europeos». *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía*, Tomo II, Salamanca.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V., 1994. *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MERINO, J. y A. MUÑOZ, 1995. «Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural» (127-162). *Revista de Educación*, 307.
- MESA FRANCO, M. C. y S. SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, 1996. *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- MONTES DEL CASTILLO, A., 1997. «Inmigración y educación de adultos en la región de Murcia. Propuestas para la integración» (215-222). GARCÍA CASTAÑO, F. J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ. *Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- MONTES DEL CASTILLO, A., s/f. *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la región de Murcia*.
- MONTES DEL CASTILLO, A.; R. A. PULIDO MOYANO y M. J. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, 1997. El discurso institucional sobre la atención educativa a inmigrantes en la región de Murcia. Comunicación presentada al Congreso sobre la Inmigración en España.
- MUÑOZ SEDANO, A., 1993. *La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid*. CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MUÑOZ SEDANO, A., 1997. *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Ed. Escuela Española, Madrid.
- MURILLO, F.J., 1995. «La investigación española en Educación Intercultural» (199-216). *Revista de Educación*, nº 307.
- OLIVERAS, M^a. L., 1997. «Etnomatemáticas y educación intercultural» (161-168). GARCÍA, F. J. y A. GRANADOS. *Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- ORTEGA ESTEBAN J., 1996. *Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla y León: programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. CIDE. Memoria de investigación inédita.
- PASCUAL i SAÜC, J., 1998. *Discursos d'etnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres?* Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

- PEÑA SAAVEDRA y SANTOS REGO, M. A., 1994. *La acción educativa intercultural en la comunidad española en Francia: un análisis de las actuaciones y de las experiencias institucionales*. Departamento de Teoría e Historia da Educación, Universidade de Santiago de Compostela.
- PÉREZ RESCALVO, L., 1992. *Inmigración y escuela. Población inmigrante escolarizada en España. Principios para una educación intercultural*. Trabajo presentado en el Curso sobre Racismo y Educación: Hacia una Educación Multicultural de la Universidad Internacional Antonio Machado (Baeza, Jaén).
- PÉREZ, G., 1992. *¿Qué se entiende por educación multicultural? Educación multicultural e intercultural*. Impresur, Granada.
- PINO, F. L. del, 1989. «La integración de los niños árabes» (63-66). *Cuadernos de Pedagogía*, 171.
- PUIG, G., 1991. «Hacia una pedagogía intercultural» (12-18). *Cuadernos de Pedagogía*, 196.
- RECIO ADRADOS, J. L. y otros. 1984. *El papel de la escuela en la configuración de la identidad cultural de los emigrantes españoles en Suiza y Holanda*. CIDE.
- RODRÍGUEZ BLANCO, A., 1997. «La música como elemento inter e intracultural en el ambiente socio-educativo de la ciudad de Ceuta» (73-85). GARCÍA, F. J. y A. GRANADOS. *Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada.
- RODRÍGUEZ ROJO, M., 1995. *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Oikos-Tau, Barcelona.
- ROSALES, C., 1994. «El reto de la educación multicultural en la construcción del currículum» (43-67). SANTOS, M. A. *Teoría y práctica de la educación intercultural*. PPU, Barcelona.
- RUIZ ALONSO, C. y A. FRANZÉ, 1996. *La integración cultural y lingüística de los inmigrantes. Un proyecto de innovación/investigación coordinada*. Fundación Ortega y Gasset y Fundació La Caixa. Memoria final de investigación inédita.
- SALAZAR GONZÁLEZ, J., 1997. *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. CIDE. Memoria de investigación inédita.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. y M. C. MESA FRANCO, s/f. *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S., 1996. «Educación multicultural: posibilidades en la práctica» (99-118). *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas*.
- SANTOS REGO, M. A., 1993. *Estudio de la problemática educativa y sociocultural de la migración gallega en América: diagnóstico y*

propuestas de intervención. Universidade de Santiago de Compostela, departamento de teoría e historia da educación. Memoria de investigación

- SELBY, D., 1992, «Educación para una sociedad multicultural: Implicaciones curriculares y metodológicas» (351-377). *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía-Diputación Provincial, Salamanca.
- SLEETER, C. E. y C. A. GRANT, 1988. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Macmillan P.C., New York.
- TORRES, J., 1997. «Multiculturalidad y antidiscriminación» (30-34). *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- VERNE, E., 1987. *Les politiques de l'éducation multiculturelle*. CERI. *l'éducation multiculturelle*. OCDE, Paris.
- VILA, I. (en prensa) «La exclusión sociocultural a través de la lengua, el valor político del uso de la propia lengua en la educación». GARCÍA CASTAÑO, F. J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ (eds.). *Diversidad cultural, exclusión social e interculturalidad*.
- VILLAR, L. M., 1992a. *El formador de maestros ante la educación multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Impresur, Granada.
- VILLAR, L.M., 1992b. «Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa» (441-464). *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía-Diputación Provincial, Salamanca.
- ZABALZA, M. A., 1992. *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Impresur, Granada.

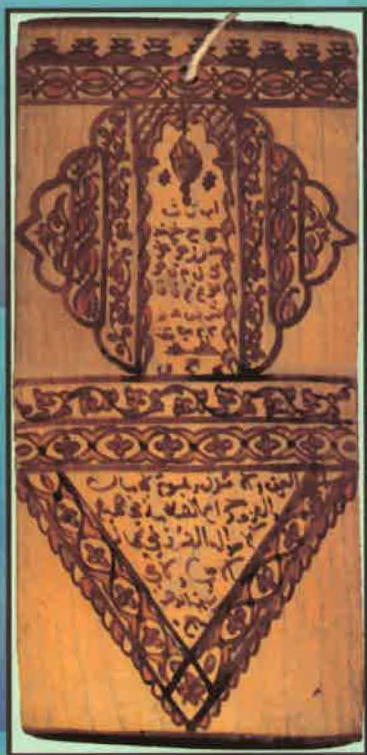
VII.3.

F.J. García Castañ
C/ Gredos, 3
18140 La Zubia
Granada, España
Tel. 958 892052

22

Taller de Estudios
Internacionales
Mediterráneos

LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN: NIÑOS MARROQUÍES EN LA ESCUELA ESPAÑOLA



ediciones del oriente
y del mediterráneo

TALLER DE ESTUDIOS INTERNACIONALES MEDITERRÁNEOS

*LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN:
NIÑOS MARROQUÍES
EN LA ESCUELA ESPAÑOLA*

*Edición: Adela Franzé Mudanó
con la colaboración de Laura Mijares Molina*



ediciones del oriente
y del mediterráneo

© 1999 *ediciones del oriente y del mediterráneo*
C/Prado Luis, 11; E-28440 Guadarrama (Madrid)
Facsímil 34 91 8548352

Composición y montaje de la cubierta:
Said Messari

ISBN 84-87198-55-4
Depósito legal: M-18028-1999

Impreso en España por
Gráficas Pinares
C/Buen Gobernador, 24; E-28027 Madrid

PRESENTACIÓN:

UNA COLECCIÓN, UN LIBRO, UNAS JORNADAS	
Una colección mediterránea <i>Bernabé López</i>	15
Un libro <i>Adela Franzé</i>	17
Unas jornadas. La enseñanza de la lengua y cultura árabes en una educación intercultural <i>Aziza Bennani</i>	23

PRIMERA PARTE:

DE MARRUECOS A ESPAÑA	
Cultura de origen y cultura escolar en Marruecos <i>Ahmed Zougari</i>	29
Niños marroquíes en la escuela española <i>Bernabé López</i>	37
Nacimientos de niños marroquíes en la zona con- sular de Barcelona <i>Ángeles Yetano</i>	49

SEGUNDA PARTE:

LA ENSEÑANZA DE LCO EN LA COMUNIDAD INMIGRANTE MARROQUÍ EN LOS PAÍSES EUROPEOS	
La ELCO en Francia <i>Françoise Lorcerie</i>	65
El aprendizaje del árabe / lengua materna en Alemania <i>Ulrich Mehlem</i>	75
La ELCO en la Comunidad Francesa de Bélgica <i>Andrè Adriaans</i>	97
La ELCO en Holanda. Dos modelos: el modelo actual y el modelo futuro <i>Judith Richters</i>	103
El programa de lengua árabe y cultura marroquí en territorio MEC: presente y perspectivas <i>Juan C. Flores e Isabel Montero</i>	115
Árabe estándar y árabe dialectal en la enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí en Europa <i>Jan Jaap de Ruiter</i>	123

La importancia de la lengua y cultura de origen en la integración de las comunidades beréberes en Europa	143
<i>Mohand Tilmatine</i>	
La enseñanza de la lengua árabe en los países europeos: una invitación al diálogo	157
<i>Herman Obdeijn</i>	

TERCERA PARTE:

LA ENSEÑANZA DE LA LCO EN ESPAÑA

Educación en la diversidad. Experiencia en el colegio	
Antonio Moreno Rosales	165
<i>Rosa García</i>	
La procedencia regional del alumnado como factor decisivo en el desarrollo de la enseñanza de la LCO	169
<i>Carolina del Palacio</i>	
La enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí (LACM) en España	179
<i>Mohamed Nechda</i>	
La enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí en la práctica	183
<i>Mostafá Radi</i>	
Enseñanza de la lengua y cultura árabes en centros escolares públicos	191
<i>Mouneim Azagrar</i>	
Profesores al borde de un ataque de nervios: didáctica del árabe para escolares inmigrantes	201
<i>Juan Pablo Arias</i>	

CUARTA PARTE:

LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA Y LA CULTURA DE ORIGEN EN LA INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES

De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español	215
<i>Javier García Castaño, Antolín Granados y María García</i>	
A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO	281
<i>Adela Franzé</i>	
Lengua y cultura de origen, ¿pero de quién?	303
<i>Pepi Soto</i>	
Lengua y cultura de origen: mito y realidad	317
<i>Xavier Besalú</i>	

Lengua y cultura de origen, ¿freno o motor de la integración? <i>Colectivo Ioé</i>	331
A modo de conclusión <i>Laura Mijares</i>	341

ANEXOS

2430 Convenio 14 de octubre 1980 (M° de Asuntos Exte- riores). Marruecos. Cooperación cultural	353
Proyecto de funcionamiento del Programa Experimental de Cooperación Hispano-Marroquí. Fundamentos del Programa	355
Objetivos y orientaciones pedagógicos para la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí para los niños marroquíes residentes en el extranjero	363
Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión	370
Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea	374
Algunos materiales de apoyo	391