

DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL A LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN:

REFLEXIONES SOBRE EL CASO ESPAÑOL ¹

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.

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.

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 lo referente a las prácticas más interculturales que hoy son promovidas en España: la promoción de la lengua y cultura de origen de los inmigrantes extranjeros en las escuelas. En un primer apartado presentaremos 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 lengua árabe y cultura marroquí. Finalmente, reflexionamos críticamente sobre 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.

1. 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 a 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.

1.1 PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA ²

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

CPZ de Villaverde

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.

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.



1.1.1 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 portugués³. 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 correspondiente⁴.

1.1.2 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 1996⁵, 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.

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 ⁶.

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) llevados 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.

1.2 Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí

Por lo que se refiere al Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí ⁷, 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-Marroquí 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 centros ⁸ 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.



Cpr de villaverde

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 Marroquíes Residentes en el Extranjero*⁹. 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 marroquíes (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 marroquíes que atienden a un total de 401 alumnos en catorce centros públicos (modalidad A).
- Para el caso de Las Palmas existen dos profesores marroquíes 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 didáctico 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 a celebrar 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.

2. 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 de extranjeros inmigrantes) dicen vivir de manera angustiada 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 handicap 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 curriculum. 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 manteniendo 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 acercarlos 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" (Colectivo loé 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 extranjero?. 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 curriculum 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 curriculum 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- 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 momentos 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 slogan “Igualdad para vivir, diversidad para convivir”. Al cabo de un tiempo, otro colectivo de entidades aprovechando el acierto del slogan, imprime carteles en cuatricronomía 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 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 curriculum 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 árabes (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 se 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 otras 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 ¹⁰.

BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL i PARÍS, F., 1995. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- COLECTIVO IOÉ, 1997. *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Informe de investigación. Mimeografiado.
- 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 extraomunitarios 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. AA.VV. *Las prácticas culturales en el aula: metodologías y evaluación*. Centro de Profesores de Granada, Granada.
- PASCUAL i SAÚC, J., 1998. *Discursos d'etnicitat en l'escolarització: vers una segregació ètnica entre centres?* Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- 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).
- 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*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- VILLAR, L.M., 1992. El formador de maestros ante la educación multicultural. AA.VV. *Educación multicultural e intercultural*. Impresur, Granada.
- ZABALZA, M.A., 1992. El trabajo escolar en un contexto multicultural. AA.VV. *Educación multicultural e intercultural*. Impresur, Granada.
- 3. 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.
- 4. 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.
- 5. El proyecto fue aprobado para el curso 1996/1997
- 6. Se ha confirmado ya la concesión de dicha prórroga.
- 7. Queremos agradecer la amabilidad y gentileza de Juan Carlos Flores Auñón (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.
- 8. Tanto los centros como el alumnado participa voluntariamente en el Programa.
- 9. También se aporta por parte del CIDE a los centros implicados en el Programa, el material informática en soporte DC-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.
- 10. Es esta la expresión que recientemente utilizaba Manuel Delgado (antropólogo de la Universidad de Barcelona) para titular un 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.

F. Javier García Castaño,
Antolín Granados Martínez y
María García-Cano Torrico
Universidad de Granada



NOTAS

1. Este trabajo recoge 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. En el presente resumen sólo tratamos los aspectos referidos a la lengua y cultura de origen de los inmigrantes extranjeros.
2. Queremos agradecer la amabilidad y gentileza de MTM 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.

Boletín Informativo de Lenguas XI

CPR de Villaverde

B.I.L.
Año 7, nº 11
Mayo 1999

Coordinación:
Gloria Hervás

Portada:
Pavel Albert

Ilustraciones:
**Obtenidas de: "El Libro de Hadas
de Arthur Rackham"**
Editorial Juventud, Barcelona, 1974.

Equipo de Redacción:
Pablo Sanz
Manuel Ríos
Alfredo Liébana
Fidel Hernández
Luis A. Sastre

Edita y distribuye:
CPR de Villaverde
Fernando Ortiz s/n
28041 Madrid
Tel.: 91 317 42 47
Fax: 91 317 93 73

Maquetación:
Celia Menéndez
Rodríguez San Pedro, 2
28015 Madrid

Imprime:
ALB, S.L.
28970 Humanes de Madrid
Tel.: 91 604 08 20

ISSN: 1132-7545

Dep. Legal: M.40137-1992

Tirada: 2.000 ejemplares.

B.I.L. se distribuye gratuitamente.

B.I.L. no hace necesariamente suyas
las opiniones expresadas por sus
colaboradores.

ÍNDICE

Índice.....	1
Distintos lenguajes como vehículo de aproximación a la cultura <i>Pío Maceda</i>	2
Referencias al mundo clásico en Luces de Bohemia <i>José Luis Navarro</i>	4
¿Por qué enseñar inglés para fines específicos? <i>Mercedes Prieto</i>	8
One or the other? Do we have to choose? <i>Lesley Bobb</i>	10
Philadelphia, Filadelfia <i>Javier López García y Ana Herreros Kildal</i>	15
Exploitation de la Ban de Dessineè. La Guerre de la Glace à la Framboise <i>Maria José Palma</i>	25
Motivación, comunicación, satisfacción <i>Laurent Ogel</i>	28
Utilización didáctica de un canal televisivo <i>María Dolores Iglesias</i>	32
Internet im Deitchunternich <i>Beate Köhler</i>	38
Calidad y equidad educativas. La atención a la diversidad <i>María Antonia Casanova</i>	41
De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen nous et les autres <i>F. Javier García Castaño</i>	44
Programa de lengua y cultura portuguesa <i>María Rosario Olivares</i>	53
Amigos: un material bilingüe e intercultural <i>María Victoria Reyzábal</i>	56
El portaplumas: hoy como ayer <i>Luis Antonio Sastre</i>	59
Diversidad a la Carta <i>Luis Ruiz y Rafael Delgado</i>	64
Internet como herramienta <i>Alfredo Liébana</i>	67
Las escuelas oficiales de idiomas en la red Internet <i>Joaquín Moreno Artesero</i>	70

cpr de villaverde

VII.2.

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

8

**BOLETIN
INFORMATIVO**
de
lenguas

**CPR de
Villaverde**