

HACIA UN MODELO INTERCULTURAL EN LAS AULAS: PRINCIPALES LÍNEAS DE ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA INTEGRACIÓN

CRISTINA YANES CABRERA
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

Recientemente se ha puesto de manifiesto, fundado en las estadísticas de diversas Direcciones Generales de Atención al menor de nuestras Comunidades Autónomas, el aumento considerable que de menores indocumentados inmigrantes se viene produciendo desde el año 1998 en nuestro país (ABADÍA SANZ, 2001:143). Tan sólo en el curso pasado, el número de niños extranjeros en toda España era de 133.680 y de ellos un 77% está actualmente escolarizado en colegios públicos. A ello habría que añadir los últimos datos ofrecidos por el Consejo Superior de Política de Inmigración, desde donde, en la reunión celebrada el pasado 16 de abril en Barcelona, se ha dado a conocer que el número de inmigrantes en los primeros meses de 2002 se ha visto incrementado en un 12%. Sin lugar a dudas cifras y datos que deben alarmar a las autoridades competentes en materia educativa, y ciertamente momento para la reflexión y las aportaciones de todos aquellos que participan en el quehacer educativo.

En este sentido, cabe recordar el importante papel que, en relación a ello, la educación mantiene, y que se presenta como un derecho reconocido desde la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde en su artículo 31 se subraya la necesidad de que la educación favorezca "*la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos y religiosos*". En el marco de la Constitución española se viene defendiendo, como se recoge en el artículo 27.2, la necesidad de que la educación tenga por objeto el "*pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*". Además, la normativa legal que actualmente sustenta nuestro sistema educativo (incluyendo el proyecto de Ley de calidad que actualmente se viene debatiendo) sistematiza esta dimensión de la educación referida a la

práctica y desarrollo en nuestros niños y niñas de actitudes tolerantes y de respeto a las diferencias. Así la LODE recoge como fin educativo en el artículo 2.1. la *“formación en el respeto de lo derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”*, y la LOGSE evidencia el desarrollo de estas actitudes en el mismo Preámbulo, donde se reconoce que el tipo de educación que se pretende para nuestros niños y niñas *“ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad la tolerancia y la solidaridad”*. Principios y postulados que encuentran en la actual coyuntura un momento idóneo para materializarse, y que debe ser trabajado, entre otros contextos, en la realidad diaria de las aulas de nuestros centros educativos.

1. UN ENFOQUE INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN DESD LA PRIMERA INFANCIA

El primer paso para llegar a hacer real este fenómeno de la multiculturalidad es partir de lo que podríamos denominar una ética de mínimos, es decir, partir de una cierta voluntad o consenso por hacer del proceso que RUIZ DELGADO (1999: 38) define como *aculturación* -cambios culturales resultantes de los contactos continuos y directos entre dos grupos culturales independientes-, una verdadera integración. El segundo, y siguiendo al mismo autor, es añadir al *multiculturalismo*, entendido como la coexistencia entre dos o más grupos étnicos y culturales en un ambiente de tolerancia y respeto, la interrelación entre estas culturas existentes, lo que pasaría a denominarse *interculturalismo*. Ello conlleva, en un primer momento, la formulación de un mecanismo educativo que facilite la inserción de los alumnos inmigrantes en las primeras etapas nuestro sistema educativo, concretamente en la educación infantil. La justificación es evidente. Tal y como recoge como el Diseño Curricular Base, es en este periodo donde el niño establece por primera vez relaciones sociales fuera de su entorno familiar, impulsando *“vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración”*, así mismo es también en estos años cuando se inicia en el conocimiento algunas manifestaciones culturales de su entorno, *“desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas”*. Se trata, pues, del momento idóneo para iniciar un enriquecimiento fecundo entre niños y niñas de distintas culturas desde el respeto a la diferencia, posibilitando una convivencia futura pacífica, con independencia de la raza, la religión o la lengua.

Pero es precisamente la etapa posterior, la educación primaria, la que quizás requiera con especial atención la sistematización de propuestas de educación intercultural de aplicación en las aulas, como modelos de intervención socio-educativa que permitan favorecer la adaptación escolar de alumnos y alumnas con desventajas en contextos étnicos desde los primeros cursos de

escolaridad gratuita (DÍAZ-AGUADO, 1993). Para este periodo se establecen, entre otros, los siguientes objetivos:

- “Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos”.
- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno cultural y social, (...).
- Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la comunidad autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos y contextualizados en una lengua extranjera”.

Este último aspecto se presenta en la práctica educativa como un factor determinante. De ello nos dan fe las experiencias desarrolladas en los Colegios públicos de Vic (Barcelona) y El Ejido (Almería). En el caso del centro catalán se reconocía recientemente en una publicación periódica —*El País*— que el idioma en los primeros meses de integración era lo que más perjudicaba a dicho proceso, razón por la cual se habían articulado mecanismos curriculares en los que en horario escolar se buscaba un refuerzo lingüístico para los alumnos extranjeros, algo similar a lo acontecido en el centro Murgi de El Ejido, donde al problema del idioma se le añadían otros igualmente importantes como los prejuicios y la pobreza. Esto ciertamente pone de relieve que los campos de actuación sobre el fenómeno de la integración, a nivel formal, no deben reducirse específicamente al currículum, sino que deben contemplar entre sus objetivos a toda la comunidad educativa.

2. PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN CENTROS EDUCATIVOS

Frente a la variada -y necesaria- propuesta que se presenta en el ámbito de modelos o programas de intervención en educación intercultural, la ofrecida por el modelo crítico nos acerca a los dos aspectos que consideramos imprescindibles en nuestra pretensión de ofrecer perspectivas de trabajo para el proceso de integración en los centros: la modificación del currículum para adaptarlo a las exigencias planteadas por la democracia moral, y el compromiso de profesores y alumnos de modificar las situaciones sociales y los soportes ideológicos inspiradores de la discriminación cultural y social (GARCÍA, A; SAEZ, J. y ESCARBAJAL, A., 1999:11). El punto de partida, dentro de los postulados ofrecidos por este modelo, consistiría en la toma de conciencia por parte de los

grupos y sujetos de su igualdad en la diversidad, sin que ninguna pueda considerarse superior a la otra en sus diversos planteamientos culturales. Sobre esta base se podría construir cualquier modelo de relación intercultural capaz de mantener el equilibrio entre los distintos espacios culturales.

Dentro de este enfoque, un segundo paso importante sería el señalado por MUÑOZ SEDANO (1997) donde se añadiría la necesidad de analizar el etnocentrismo y de mejorar la comunicación. Durante todo el proceso y fundamentalmente en esta fase se requeriría de una forma especial la participación de las familias, quienes deben partir de una buena predisposición al diálogo y a la comprensión de los diversos aspectos de las distintas culturas.

Para aunar todas estas pretensiones podría presentarse para cada uno de los tres ciclos de primaria y con un carácter anual un modelo de intervención centrado en el principio de prevención (RODRÍGUEZ ESPINAR, 1993), en el que se buscara proporcionar al alumnado la información y formación necesaria para prevenir la aparición de actitudes intolerantes y de ausencia de respeto hacia otras culturas. El programa se desarrollaría en el aula y en el contexto del centro, intentando establecer conexiones con el currículum. Como ya se ha señalado implicaría a todos los agentes educativos, siendo la figura principal el docente, quien trabajaría en colaboración y con la ayuda de otros profesionales y de los familiares. No se trataría de presentar este aspecto formativo como una materia transversal, sino que más bien entraría a formar parte del propio currículum, como una materia más en conexión con todas las áreas de conocimiento.

El modelo de intervención podría articularse siguiendo el siguiente esquema:

A. Análisis de necesidades

En las intervenciones socioeducativas es realmente necesario asegurarse, previo a la implementación de cualquier programa, que esa realidad en la que pensamos intervenir lo requiere, así como un conocimiento exacto de la problemática subyacente, ya que ello determinará la forma de proceder en el Programa, (más centrado en el currículum, buscando el desarrollo de determinadas actitudes, etc.). Así pues, anualmente, aunque se trate del mismo grupo-clase, se haría necesariamente este análisis de necesidades que tal y como recoge el Modelo para el Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (ANISE) se compondría de tres fases fundamentales (PÉREZ-CAMPANERO, M.P., 1994:37):

- *Fase de reconocimiento.* Se trataría de un primer contacto con la problemática específica de cada centro, donde se analizarían con qué recursos cuenta dicho centro para afrontar el problema o los procedentes para solucionar los conflictos relativos al tema de la integración
- *Fase de diagnóstico,* en la que se identificaría la situación en ese momento, se establecería la deseable, se identificarían las causas de

discrepancia entre la ideal y la deseable También se consideraría en este momento los sentimientos producidos en toda la comunidad escolar, padres, alumnos, profesores..., por esas discrepancias y se definiría el problema en términos claros y precisos.

- *Fase de toma de decisiones:* se priorizarían los problemas identificados y se propondrían las posibles soluciones enmarcadas dentro de un plan de actuación concreta adaptada al centro.

Ciertamente el análisis de necesidades previo condicionaría el carácter del programa, pero en este esquema lo que pretendemos es dar a conocer unas pautas generales que consideramos prácticamente comunes a todos los programas de intervención socioeducativa en el contexto escolar

B. Destinatarios del Programa

Los destinatarios más directos serían indudablemente aquellos alumnos para quienes se quiere favorecer el proceso de integración en colegios españoles, si bien este tipo de programas deben necesariamente dirigirse a todo el alumnado de educación primaria, prioritariamente, a sus familiares y al profesorado en su conjunto. Ello conlleva un estudio previo de las situaciones sociales, económicas y culturales de cada comunidad educativa, así como de las capacidades evolutivas y las exigencias curriculares de los alumnos de cada uno de los ciclos de educación primaria. Comprendería desde los seis a los doce años de edad.

C. Objetivos

La formulación de objetivos debiera ser realizada desde la plena conciencia de que dichas pretensiones son reales y fundamentalmente necesarias, ya que van a constituir la forma de actuación. En líneas generales lo que se pretenderá a lo largo de este ciclo será:

- Concienciar a la comunidad educativa de cada centro de la necesidad de intervenir en un proceso de educación intercultural partiendo de una actitud tolerante y de respeto hacia las otras culturas.
- Hacer nacer y potenciar en el alumnado actitudes de tolerancia, respeto mutuo, sinceridad y compañerismo que favorezcan su proceso de maduración y la erradicación de actitudes intolerantes.
- Desarrollar estrategias que posibiliten que se lleven a cabo experiencias reales en las que se pongan en práctica las actitudes adquiridas.
- Implicar fundamentalmente a las familias en el desarrollo de valores para la convivencia, con la finalidad de abarcar no sólo el ámbito educativo sino el familiar
- Favorecer la comunicación entre todos los componentes de la comunidad educativa.

D. Duración

La duración de cada uno de los programas sería de carácter bianual, atendiendo a la duración de cada uno de los ciclos de educación primaria. La duración total sería de seis años académicos.

E. Bloques de Contenido

Los bloques de contenido se organizarían temporalmente en función del ritmo y de la evolución que va definiendo en cada una de las fases. Su implantación es pues orientativa y en ella se irán determinando actividades concretas en función del desarrollo de los acontecimientos. Los contenidos podrían estructurarse de la siguiente manera:

Bloque I. "Me conozco y me acepto"

Perseguiría el descubrimiento de las propias capacidades y limitaciones, así como la aceptación de las mismas. En este punto entrarían, además, estrategias paralelas encaminadas a resolver limitaciones importante como las del idioma.

Bloque II. "Conozco y acepto a los demás"

Se buscaría conocer las cualidades y limitaciones de las personas con las que se convive. En este momento se hace consciente al alumno de que existen diferencias importantes entre las distintas culturas pero se les pone en contacto con ellas para que desde el conocimiento personalizado de las mismas aprendan a respetarlas y tolerarlas en un clima de comunicación y entendimiento.

Bloque III. "Soy en grupo"

Este bloque tiene como finalidad el descubrimiento de que desde la diversidad de culturas se puede construir un grupo, donde coexisten diferentes espacios culturales, donde se reconoce el derecho a estas diferencias y donde se establecen relaciones y cambios de unas a otras, "*consensuando un lenguaje un respeto y unos códigos y normas comunes específicas, mediante negociación*" (RUIZ DELGADO, 1999: 38).

Bloque IV. "La interculturalidad es cosa de todos"

Este bloque de contenido se trabajaría paralelamente mediante actividades en las que padres y tutores se implicaran en el desarrollo de estas actitudes en los niños, a la vez que se les ofreciera información y orientación a los padres sobre sus hijos.

F. Materiales a utilizar

En líneas generales se trabajaría con documentos teóricos elaborados para padres, tutores y profesores, con material fotocopiado para el desarrollo de actividades, con proyecciones, vídeos y cassettes orientativas de las distintas

realidades culturales: costumbres, fiestas, música, etc., en la medida de lo posibles con excursiones para conocer los distintos entornos, y otros recursos didácticos (cartulinas, lápices, tijeras, pegamento, revistas, libros, etc.)

G. Condiciones y modalidad de aplicación

El programa se desarrollaría fundamentalmente por medio del tutor o tutora, contando con el asesoramiento de profesores, del orientador del centro y del apoyo de la familia. Se aplicaría de forma constante a lo largo de todo el curso, dedicando para algunas de las actividades un tiempo específico fuera del plan de estudios establecido e insertándose como contenidos en algunas de las materias curriculares.

H. Evaluación

Para la evaluación de este programa, consideramos bastante aceptable la propuesta que FERNÁNDEZ y CID (1999: 57) reseñan y que es creado como modelo alternativo a las formas tradicionales de evaluación, nos referimos al modelo de evaluación iluminativa. La aplicación de este modelo evaluativo pasaría por las siguientes fases:

1. *Fase de observación*: se investigaría todos los aspectos que van afectando al resultado del programa, cómo se va desarrollando.
2. *Fase de investigación*: se detectarían los problemas puntuales que fueran surgiendo y se diseñarían posibles soluciones
3. *Fase de explicación*: se elaboraría paralelamente al programa un informe en el que se desatacara el desarrollo de los acontecimientos y la interpretación de todos los implicados en el programa, padres, profesores, alumnos.

La posición de evaluador, cuya tarea recaería fundamentalmente en el profesor-tutor, en este proceso debería ser neutral. Su labor abarcaría la recogida de datos, sugerencias, y alternativas, la organización de las opiniones y el fomento del contraste de pareceres, así como las iniciativas de análisis y de cambio.

También es necesario destacar el carácter flexible y dinámico que todo programa de intervención socioeducativa debe poseer, señalando que no puede ni deber ser definitivo, sino que deberá transformarse y adaptarse en función de las nuevas necesidades que se vayan detectando durante su aplicación.

3. EL PROFESORADO ANTE LOS NUEVOS RETOS

Por último, a modo de consideraciones finales, y dada la gran responsabilidad que recae en el docente en cualquier actividad de formación, integración y comunicación, es necesario incidir en la necesidad de profundizar en el campo

de la formación de profesorado. A este nivel, se hace imprescindible en la actualidad, añadir a su formación un cuerpo de estrategias didácticas necesarias para la práctica educativa en el campo de la integración de niños y niñas inmigrantes.

Así pues, desarrollar actividades en el aula con sujetos pertenecientes a distintas culturas, construir climas positivos en los centros, trabajar en verdaderos equipos docentes, integrar a las familias en tareas educativas, no son sino grandes retos a los que el docente, por su protagonismo y por la trascendencia de su trabajo, debe afrontar sin más preparación que la de unos años de carrera y algún que otro curso de formación.

Para que se produzca una verdadera renovación pedagógica en el contexto de la inmigración en nuestro país, es necesario atender de forma prioritaria a la satisfacción y motivación de profesorado, como factor decisivo para la calidad educativa, facilitándole los recursos necesarios y propiciando plataformas para que sea el propio profesorado el que dé respuestas a las demandas que la educación plantea.

BIBLIOGRAFÍA

- ABADÍA SANZ, T.J. (2001): "Indicadores sociales y educativos para la inmigración de menores" en LLORENT BEDMAR (Coord): *Derechos y Educación de niños y niñas. Un enfoque multicultural*. Sevilla. Grupo de Investigación de Educación comparada de Sevilla, pp.143-149.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y REBOLLO CATALÁN, M.A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid. CIDE.
- EL PAÍS*, domingo 24 de febrero de 2002, pp. 31-32.
- FERNÁNDEZ, M.R. y CID, M.X.(1999): "Evaluación de experiencias innovadoras interculturales e investigación intercultural. Propuesta de un análisis holístico-descriptivo". *Revista de Pedagogía Social* 4, segunda época, pp. 55-67.
- GARCÍA, A; SAEZ, J. y ESCARBAJAL, A. (1999): "Educación intercultural: Modelos básicos". *Revista de Pedagogía Social* 4, segunda época, pp. 5-15.
- GONZÁLEZ TEMPRANO, J.A.; GUINEA CAUBILLA, F.; CERMEÑO GONZÁLEZ, F.(1995): *Guía para conocer el sistema educativo*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación intercultural*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- PÉREZ-CAMPANERO, M.P. (1994): *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993): *Teoría y práctica de la intervención educativa*. Barcelona: PPU.
- RUIZ DELGADO, B. (1999): "Racismo, ciencia y educación intercultural". *Revista de Pedagogía Social* 4, segunda época, pp. 27-41.