



**EDUCACION
SIN FRONTERAS**

Actas del Seminario

**Comisión Española
de la UNESCO.**

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

**ACTAS DEL SEMINARIO
COMISIÓN ESPAÑOLA DE LA UNESCO**

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

ACTAS DEL SEMINARIO

(PALMA DE MALLORCA, 23-25 DE NOVIEMBRE DE 1993)

**ORGANIZADO POR EL GRUPO DE TRABAJO
DE EDUCACIÓN DE LA COMISIÓN ESPAÑOLA
DE LA UNESCO**

**PATROCINADO POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTES DE LA COMUNIDAD
AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES**

**Recopilación y Edición: Javier Ibáñez Aramayo
F. Javier Murillo Torrecilla
Amalia Segalerva Cazorla**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA
(MEC)**

Número 100

Colección: **INVESTIGACIÓN**

Educación **sin** fronteras : actas del Seminario (Palma de Mallorca, 23-25 de noviembre de 1993) / **Organizado** por el Grupo de **Trabajo** de Educación de la Comisión **Española** de la UNESCO ; patrocinado por la **Consejería** de Educación, Cultura y Deportes de la **Cu-**
munidad Autónoma de las Islas Baleares ; recopilación y edición, Javier **Ibáñez**, F. Javier **Murillo**, **Amalia Segalerva** : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : **C.I.D.E.**, 1995.

e MINISTERIO DE **EDUCACIÓN** Y CIENCIA

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General **Técnica**

Tirada: 1.200 ejs.

Depósito legal: M. 7.195-1995

NIPO: 176-95-035-3

ISBN: 84-369-2598-X

Imprenta **Fareso**, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

ÍNDICE

Págs.

Presentación. <i>Luis Ramallo Massanet</i>	9
Objetivos y metodología del seminario. <i>Javier Ibáñez Aramayo</i>	13
Discurso de inauguración. <i>Bartolomé Rotger Amengual</i>	17
Educación para la Paz: La experiencia de UNESCO en el campo educativo para el entendimiento de los pueblos. <i>Juan Carlos Tedesco</i>	21
Necesidad de una Educación Intercultural: razones de carácter social, político y económico. <i>Colectivo Ioé</i>	35
La Educación Intercultural en el currículum . Papel de la documentación internacional y su utilización didáctica. <i>Xesús R. Jares</i>	47
Reflexiones sobre la planificación de la Educación Intercultural en el marco del nuevo Sistema Educativo español. <i>José Rodríguez Galán</i>	71
La Formación del Profesorado para la Educación Intercultural. <i>Marta Duñach Masjuán</i>	81
El sentido intercultural de la educación general: el respeto por la diversidad. <i>Irmela Neu-Altenheimer</i>	87
Exposición de experiencias de Educación Intercultural:	
La experiencia francesa en Educación Intercultural. <i>Raphael Gualdaroni</i>	93

	<u>págs.</u>
Programa de Lengua y Cultura portuguesa. <i>M.^a Fernanda Antunes, Celestino Pérez Colín y Luis Pérez Rescalvo</i>	97
La realidad multicultural en las Islas Baleares. <i>Jordi Vallspir Soler</i>	119
Programa piloto de acciones en tomo a un centro escolar para mejorar las relaciones interétnicas. <i>Pedro Rincón Atienza</i>	135
La escuela de adultos «Samba Kubally». <i>Bully Jangana, Sebas Parra y Francesc Carbonell</i>	159
Reflexiones finales. <i>Grupo de relatores</i>	169
Discurso de Clausura. <i>José Luis Pérez Iriarte</i>	185
Anexo 1. Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales	189
Anexo 2. Declaración Universal de Derechos Humanos	203
Anexo 3. Relación de participantes	211

PRESENTACIÓN DEL SEMINARIO

Luis RAMALLO MASSANET *

Este seminario es una reunión inspirada y dirigida por el **grupo** de trabajo de la Comisión Española de la UNESCO que en este momento de renovación está **llamada**, diría yo, a desempeñar un papel cada vez más importante.

Con la reelección de Federico Mayor Zaragoza como Director General de la UNESCO se está apoyando, implícitamente, un nuevo proyecto de UNESCO, una nueva concepción: ya no va a ser solamente un cenáculo **parisino** de donde salen rayos de sabiduría, sino un esfuerzo conjunto de cooperación internacional en las áreas de Educación, Ciencia, Cultura y Comunicación. Ya no se trata de la UNESCO «**en París**», se trata de la UNESCO «en sus estados miembros». Y evidentemente la UNESCO en sus estados miembros son las Comisiones Nacionales, que deberán cambiar profundamente, convertirse justamente en elementos de articulación entre las respectivas comunidades de educadores, científicos, periodistas, artistas, de cada país y los ideales de la UNESCO. En este sentido, el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO destaca que sin la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, los acuerdos entre los gobiernos no son suficientes para asegurar la paz y la prosperidad.

Estamos ante un reto muy grande y tengo la esperanza de que desde nuestro país demostremos que, efectivamente, la UNESCO en España está viva. La Comisión Nacional está entrando en un proceso de profunda reforma y una de sus manifestaciones estamos apreciándola hoy aquí, en este Seminario de Palma de Mallorca. Si antes decía que la UNESCO tiene que salir de París, también digo

* Presidente de la Comisión Nacional de UNESCO en España

que la Comisión Española tiene que salir de Madrid, porque no podemos olvidar la realidad autonómica de nuestro país.

Muy brevemente, os presentaré el contenido general de este Seminario sobre una «Educación sin Fronteras»*.

«Frontera» es un término siempre actual, pero es un poco engañoso: derribamos unas fronteras y levantamos otras; parece que los seres humanos nos especializamos en construir con la mano izquierda lo que destruimos con la derecha. No podemos, por ejemplo, felicitarnos de que ciertas fronteras ideológicas, que parecían dividimos de una manera total, hayan caído, cuando hemos visto que tras su caída ha renacido no el internacionalismo, como era de esperar, sino un nacionalismo todavía más pequeño. Tampoco podemos felicitarnos de la actual desaparición del Estado-Nación, tal como fue concebido desde su nacimiento en el siglo pasado. Los estados se funden en comunidades más amplias, hay una fuerte tendencia a la integración, sin embargo, no debemos deslumbrarnos puesto que sabemos que la caída de ese «muro» trae consigo el surgimiento de nuevas fronteras: pequeñas fronteras al interior de lo que era el Estado y enormes fronteras alrededor de las **macrocomunidades**. Una indicación muy clara de lo que está sucediendo la tenemos, por citar un ejemplo, en el actual discurso a nivel mundial sobre las tarifas comerciales.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, resulta evidente que no podemos minimizar la dificultad que entraña la concepción de una Educación sin Fronteras. Es muy difícil que mediante la educación se pueda, por así decir, instalar en la mente de las personas un internacionalismo puro. El idealismo no funciona en estos casos. Además, como ya he mencionado, la realidad histórica y socio-económica nos impondrá constantemente nuevas fronteras que habrá que eliminar. Estoy absolutamente convencido de que la única manera de llegar a tener una mente sin fronteras es ahondando en la propia realidad, no negándola. La idea de convertirnos en ciudadanos del mundo no funcionará nunca si ignoramos nuestra propia identidad, si no tenemos presente que somos personas insertadas en la Humanidad a través de estructuras locales, culturas locales, idiomas locales. Profundizando en nuestra identidad es como podremos encontrar las raíces del internacionalismo, las raíces de la **globalidad**, las raíces de la pertenencia a una única comunidad.

En definitiva creo que este seminario nos ayudará a todos en la difícil tarea de comprender y construir una educación más conforme con los presupuestos de una sociedad nueva.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL SEMINARIO

Javier IBÁÑEZ ARAMAYO *

1. TENDENCIAS ACTUALES

Muchos sociólogos, historiadores y economistas coinciden en afirmar que Europa ha sido a lo largo de su historia y va a ser, de **forma** especialmente significativa en los próximos años, un espacio **plurirracial** y **multicultural**. Los grupos humanos desdibujan los límites **étnicos**, políticos, geográficos, culturales y **lingüísticos**, convirtiendo nuestro planeta en una especie de «aldea global»), en un lugar sin fronteras¹.

Conviene expresar la idea de que esta situación no es nueva, ya que la movilidad y adaptabilidad humana son proverbiales; si bien el fenómeno se ha acentuado desde la Segunda Guerra **Mundial**, y más recientemente a medida que las fronteras políticas se han ido eliminando. Además, las crisis económicas que surgen en determinados momentos como puede ser el actual², hacen **repuntar** los flujos **migratorios**.

2. SITUACIÓN EN ESPAÑA

Evidentemente, nuestro país no está al margen de lo que acontece en el resto del mundo. Es más, nuestra situación geográfica y nuestra historia facilitan lugares de encuentro entre las diferentes culturas.

* Coordinador del seminario.

Es justo recordar que nuestra tierra ha sido un lugar sin fronteras a lo largo de toda su historia. Pueblos y culturas diversas se han asentado, vivido y convivido en un espacio común. Por España han pasado, **al** margen de sus primitivos moradores fenicios, romanos y griegos, gente de los pueblos «bárbaros» de las tierras del buen vino del Rhin; judíos que tuvieron aquí su segunda patria y musulmanes del ardiente desierto y del norte de Africa, configurando conjuntamente un país de tres culturas.

Curiosamente, cuando España se unifica y se constituye como Estado moderno, allá por los siglos XV-XVI, se confunde la unidad política con la unidad religiosa y aún con la unidad de pensamiento; curiosamente porque por entonces España pasa a ser país de emigrantes. Desde el siglo XV, sea por razones ideológicas, políticas, sociales o económicas, España emigra, con mayor o menor intensidad, hacia diferentes países de América, África y Europa.

Hoy, otras gentes, otras culturas, vuelven sus ojos hacia España. Vienen porque tienen derecho a venir al igual que nuestros antepasados tuvieron derecho a irse. Vienen porque creen que en España no existe o, por lo menos, no debe existir la intolerancia. La democracia es, **fundamentalmente**, pluralidad.

En todo caso parece claro que nuestro pasado se ha configurado sobre un mosaico de razas y culturas, y que nuestro presente, y sobre todo nuestro futuro, se está configurando también sobre un **sustrato** de diversidad lingüística, étnica, cultural.

La esencia de la democracia es la diversidad y, como sistema político, es la aceptación social de la expresión pacífica de los diferentes puntos de vista de acuerdo con criterios mayoritarios. Pero las mayorías no pueden obviar a las **minorías**. Estas existen, tienen sus derechos y sus deberes. **Sólo** los intolerantes, los que no asumen la esencia de la democracia arremeten contra la propia diversidad y tratan de ser unívocos y uniformes. Ante esta actitud **sólo** nos queda la razón. La violencia sena la vuelta a las cavernas.

De ahí la importancia de la escuela, una de las instituciones con que se han dotado las sociedades modernas para garantizar el acceso de los jóvenes ciudadanos a la toma de decisiones propias de la pertenencia a una sociedad adulta.

3. LA ESCUELA

La escuela, entre otras funciones, debe desarrollar las actitudes positivas de los ciudadanos ante la diversidad existente. Su tarea es compleja, ya que el cambio de actitudes es difícil debido a la ignorancia, la superstición, la conveniencia o determinados intereses. En todo caso, cuanto menos arraigados estén tales prejuicios, creencias o actitudes y cuanto antes sean detectadas por el conjunto de la sociedad a través de sus instituciones, mayores serán las garantías de éxito. La escuela española que, hasta hace pocos años tenía por objetivo la escolarización de todos los alumnos y alumnas, puede ya, como es propio de las sociedades modernas, plantearse el reto de la calidad de la enseñanza. Esta calidad tiene mucho que ver con la diversidad. Los alumnos son diferentes, sus motivaciones son diversas, pero todos tienen unas perspectivas de futuro plenas de incertidumbre. Cada uno de ellos tendrá diferentes respuestas para adaptarse a sus circunstancias peculiares y únicas.

Este es el reto de la escuela actual, ofrecer una enseñanza de calidad, una enseñanza para la diversidad personal y social³. Desde nuestro punto de vista, y a pesar de opiniones discrepantes, sostenemos que los currículos deben buscar sustratos comunes para tratar el fenómeno de la interculturalidad, y no basar sus principios en valores exclusivos y excluyentes propios de una determinada cultura, en una forma unívoca de entender la vida. La violencia no es el camino. La solución debe venir de la mano de la resolución de los conflictos por medio de la comunicación, de la identidad cultural propia que es capaz de aceptar, tolerar, comprender, integrar a otras culturas. Si es cierto que nadie nace odiando, también lo es que se puede aprender a hacerlo. Intentemos que nuestra escuela enseñe la tolerancia y que las fronteras no se creen en las mentes de las personas porque desde ahí se trasladan a otros ámbitos. La tarea es ardua.

4. EL SEMINARIO «EDUCACIÓN SIN FRONTERAS»

Con objeto de reflexionar acerca del reto que supone enfrentarse a una Educación Intercultural acorde con los requerimientos de esa nueva realidad social pluralista y **multicultural**, donde a menudo se

producen manifestaciones de xenofobia y racismo, el Grupo de Educación de la Comisión Española de UNESCO creyó oportuno organizar un seminario sobre «Educación sin Fronteras», que se celebró en Palma de Mallorca, en noviembre de 1993, con la intención de abordar el tema desde una doble perspectiva teórica y práctica; con la intención de determinar los principios fundamentales que están en la base de una Educación Intercultural, así como de ofrecer distintas experiencias que, a nivel internacional, se están desarrollando en la actualidad.

Concretamente, el seminario pretendía alcanzar los siguientes objetivos:

- Fundamentar teóricamente una educación y una pedagogía interculturales.
- Ofrecer al profesorado un modelo didáctico adecuado a una comunidad escolar socialmente diversa.
- Informar sobre experiencias interculturales concretas que se estén llevando tanto en España como en otros países.

Con la intervención del Consejero de Cultura, Educación y Deportes de la Comunidad de las Islas Baleares se inauguró el seminario, que fue presentado por el Presidente de la Comisión Nacional de UNESCO en España. A continuación profesionales y expertos de diferentes campos expusieron, en sucesivas ponencias, sus reflexiones y, así mismo, presentaron una serie de experiencias encaminadas a ofrecer algunas respuestas válidas a los problemas que plantea una escuela diversa. Finalmente, se organizaron debates y coloquios entre todos los asistentes, que complementaron y enriquecieron el desarrollo del seminario y sus conclusiones generales.

NOTAS

¹ HUNTINGTON, S. (1993): «El conflicto entre civilizaciones, próximo campo de batalla». *ABC*, suplemento editorial, pp. 16-26.

ACNUR, D. (1992): Informe. Acto comisionado de la ONU para los refugiados.

³ Para una revisión más profunda ver MURILLO, F. J. y MUNOZ, F. (1993): «Revisión bibliográfica: Educación Intercultural». *Revista de Educación*, 302, pp. 361-384.

DISCURSO DE INAUGURACIÓN

Bartolomé ROTGER AMENGUAL *

Desde nuestro propio modelo de educación tenemos mucho interés en que la Reforma Educativa de todo el Estado español se aplique aquí, en Baleares, territorio pluri-insular, con unas peculiaridades y características propias de lengua, cultura, historia y economía. No basta la infraestructura, necesitamos un profesorado preparado, necesitamos un contexto propicio, y yo diría que necesitamos un horizonte ilusionante. Un horizonte ilusionante significa que, aún sabiendo que no todo lo podemos conseguir en este momento, ahora; hay una meta al final que es sugestiva, que es atractiva y que merece la pena alcanzar.

Naturalmente hay que dar pasos, pasos concretos, y darlos ya. Es necesario, tal vez, acelerar un poco la marcha para llegar a los albores del siglo XXI de una manera conveniente.

Dada la singularidad de nuestra Comunidad, como decía más arriba, por poseer una cultura propia y, a la vez, una clara vocación de proyección internacional, la «Educación sin Fronteras» es un tema preferente y despierta un interés real y concreto.

Nada puede ayudar tanto como la educación, a suprimir las injusticias y desigualdades sociales y económicas entre personas, sociedades y países. Siempre, naturalmente, que la educación se entienda, como lo hace la UNESCO desde su fundación, no como patrimonio de unas minorías privilegiadas, ni como un factor de alienación despersonalizadora; sino como un proceso de enriquecimiento de toda persona humana que le permita desarrollar al máximo sus posibilidades a la vez que integrarse dinámicamente en la

* Consejero de Cultura, Educación y Deportes de la Comunidad de las Islas Baleares.

sociedad y en el mundo en que vive, conservando sus propias características culturales.

Estamos en un mundo internacionalizado y el carácter «localista» tiende a desaparecer, somos instrumentos del mundo, del universo. Por ello, es importante en estos momentos no perder las raíces culturales, la propia antropología de cada país, de cada comunidad; en pocas palabras, conservar las señas de identidad.

Nuestra Comunidad Autónoma, como os decía, constituye por sus características geográficas, históricas, sociales y lingüísticas, un caso concreto, un ejemplo concreto de una cultura específica y respetuosa con todas las demás. Con una identidad propia y peculiar, pero también con una vocación española y europea. Precisamente porque somos ínsula, porque hemos estado aislados en un momento determinado de nuestra historia, creo que somos un pueblo que tiene las virtudes, entre otras muchas, de adaptarse a las circunstancias, de ser muy pragmático y, sobre todo, de abrirse al exterior.

Nuestro principal recurso económico ha sido y sigue siendo el turismo. Tenemos que ir hacia una alta tecnología, hacia la protección del medio ambiente, porque el equilibrio ecológico de las islas es siempre muy delicado. Queremos un turismo de calidad, por eso ponemos la cultura al servicio de ese turismo.

Nuestro modelo educativo recoge esta doble vertiente: tiende a reforzar las raíces culturales de todos los habitantes, y a la vez convertirlos en ciudadanos del mundo y prepararlos para afrontar los retos del siglo XXI. Ciudadano de las Islas Baleares ha de significar también ciudadano del mundo, y no como un simple lema, sino como una realidad palpable.

En este sentido, el modelo educativo, aprobado por el Gobierno Balear en el contexto del territorio español y aún pendiente de asumir todas las transferencias en educación, ya ha recibido un primer apoyo expreso de la Fundación de las Regiones Europeas para la **Formación** y la Educación (FREREF). A pesar de todo tenemos dificultades para poner en práctica nuestro propio modelo educativo por la falta de competencias administrativas, como he dicho antes, y por motivos económicos. Espero que esto se pueda superar lo antes posible y que las próximas transferencias en el campo de la educación sean, por lo tanto, tan amplias y generosas

que nos permitan llevar a la práctica nuestros deseos de una educación permanente a todos los niveles.

Por todo ello me alegra mucho que la UNESCO, al afrontar un tema de trabajo tan importante como el de la Educación sin Fronteras, haya elegido la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares como sede. Esto supone para todos nosotros un apoyo moral inestimable.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: LA EXPERIENCIA DE UNESCO EN EL CAMPO EDUCATIVO PARA EL ENTENDIMIENTO DE LOS PUEBLOS

Juan Carlos TEDESCO*

1. INTRODUCCIÓN

La «guerra fría» ha terminado, la democracia y el capitalismo se expanden en forma universal y, sin embargo, la preocupación por la paz, por la tolerancia, por el respeto a los derechos humanos y la comprensión internacional se ha reinstalado en nuestras sociedades. La prensa y la televisión dan cuenta cotidianamente de fenómenos de violencia cuyos contenidos son muy variados: desde la violencia ligada a factores culturales o políticos (antisemitismo, xenofobia, intolerancia religiosa) hasta la violencia originada por situaciones de exclusión y marginalidad social (drogadicción, pobreza).

Estos fenómenos de violencia no tienen límites institucionales. La escuela, en consecuencia, ha dejado de ser un ámbito «intocable» y se ha transformado en un escenario cotidiano de este tipo de fenómenos. **Informaciones** de lugares muy distantes y diversos desde el punto de vista geográfico y cultural dan cuenta de situaciones de violencia contra las escuelas, los profesores o los alumnos¹.

La comunidad no asiste pasivamente a estos fenómenos. Tal vez sería deseable una movilización más activa y masiva a nivel nacional. Sin embargo, la reacción es visible y una muestra signi-

* Director de la Oficina Internacional de Educación

ficativa de esta reacción es la importancia que ha asumido este problema en la comunidad internacional. El sistema de Naciones Unidas en su conjunto, y la UNESCO en particular, ha otorgado y otorgará en el futuro inmediato una atención especial a la organización de reuniones y actividades consagradas a discutir, tanto desde el punto de vista científico como político, los temas de la paz, la **democracia**, la tolerancia y la comprensión internacional. Sólo deseo mencionar, a título de ejemplo, cuatro acontecimientos que han tenido lugar en fechas recientes o que tendrán lugar en un futuro inmediato.

La Asamblea General de Naciones Unidas adoptó, en diciembre de 1992, una resolución según la cual se declara el año 1995 como «Año Internacional de la Tolerancia», año en el que se cumplirá, además, el 50.º aniversario de la creación de las Naciones Unidas. Más recientemente, el 8 de febrero de 1993, el Director General de la UNESCO, el Dr. Federico Mayor Zaragoza, lanzó su «Llamado a la Tolerancia». Dicho Llamado se dirigía explícitamente a todos los Jefes de Estado y de Gobierno, a los ministros y altos funcionarios encargados de la educación en todos los niveles, a los alcaldes de las capitales y ciudades, a todos los docentes, a los miembros de comunidades religiosas, a los periodistas y a los padres, para que promuevan entre los niños y jóvenes un espíritu de tolerancia hacia los otros y el rechazo a la violencia como forma de resolver los conflictos.

En junio de este año se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, en la ciudad de Viena. La Declaración final reconoció la importancia de la educación en la promoción de la paz, la tolerancia y la comprensión internacional e instó, tanto a los gobiernos como a las agencias del sistema de Naciones Unidas y organismos no gubernamentales, a desarrollar planes concretos de acción en este campo.

Por último, la UNESCO consagrará la próxima sesión de la Conferencia Internacional de Educación, que reúne a los ministros de educación de todos los países y que tendrá lugar en octubre del año próximo, al tema de la educación y la comprensión **internacional**. Dicha Conferencia analizará, también, la revisión de la Recomendación aprobada en 1974 sobre la «Educación, la comprensión internacional y las libertades **fundamentales**», para adecuarla a la situación contemporánea.

2. ¿CUÁL ES LA GUERRA QUE NOS AMENAZA?

Si queremos educar para la paz, es necesario que nos preguntemos acerca de la guerra que nos amenaza. Al respecto, existen abundantes testimonios y análisis que indican que no estamos frente a los peligros de una guerra como producto de enfrentamientos político-ideológicos. Existe un acuerdo general en reconocer que actualmente existen dos grandes fuentes de inseguridad y conflicto. Por un lado, el resurgimiento de sentimientos nacionalistas ligados a identidades étnicas reprimidas durante décadas de **autoritarismo** y, en segundo lugar, las consecuencias de la globalización económica, que provoca la crisis de las líneas tradicionales de autoridad y de articulación social. Para muchos analistas de la situación contemporánea, la globalización económica y sus consecuencias sobre la sociedad, la cultura y la política, está íntimamente ligada a factores demográficos, ambientales y tecnológicos.

Desde el punto de vista demográfico, el elemento más significativo es no sólo el rápido crecimiento de la población mundial sino la **enorme** diferencia que existe entre las tasas de crecimiento de la población de los países pobres y la de los países ricos. Los diferenciales de crecimiento de la población y de riqueza estimulan la migración, aumentan las tensiones sociales y étnicas y crean una presión enorme sobre los recursos naturales disponibles en el planeta. La preservación del medio ambiente también se ha transformado en una preocupación que trasciende las fronteras nacionales. El agujero en la capa de ozono y el calentamiento de la corteza terrestre, por ejemplo, son problemas que no pueden resolverse en o por sólo un país. Sin embargo, no existe consenso en definir quién debe pagar por tener un medio ambiente limpio. Las consecuencias económicas, ya que no las humanas, han transformado las exigencias ambientales en un nuevo campo de negociación y de conflicto. La tecnología, particularmente la tecnología de las comunicaciones, también ha revolucionado el ámbito de las decisiones nacionales e internacionales. Actualmente es muy difícil cerrar las fronteras a la circulación de información. La diseminación de imágenes es universal e instantánea. Pero además de la difusión de información y de hábitos de vida y de consumo, la tecnología de la información permite hoy efectuar transacciones económicas y financieras en pocos segundos, lo cual crea un factor de **desesta-**

bilización a las políticas económicas nacionales absolutamente inédito.

Enfrentamos, en consecuencia, una situación en la cual se pueden identificar dos tipos distintos de conflictos: los conflictos étnicos o ~muchos de ellos vinculados a factores religiosos y los conflictos económicos, vinculados al dominio de los mercados. En el caso de los primeros, se trata de un retroceso a etapas que todos creíamos superadas. En el caso de los segundos, se trata de un nuevo tipo de guerra, que recién comienza a ser conceptualizada. No es casual, por ello, encontrar que una abundante literatura sobre los problemas económicos contemporáneos utilice conceptos propios de la estrategia militar. **Lester Thurow** tituló su último libro sobre la economía internacional «La guerra del siglo XXI». Las fluctuaciones financieras de las monedas son analizadas en términos de «batallas» y de «ataques»².

Una visión global de la realidad social, económica y política de la sociedad contemporánea permitiría identificar los lazos íntimos que existen entre los conflictos originados por razones culturales y económicas. Estamos asistiendo a la ruptura de los elementos del tejido social tradicional y aún no se han consolidado los nuevos. En este contexto de destrucción y recomposición, reaparecen viejos fantasmas, encuentran eco las ilusiones autoritarias y totalizadoras, se crean nuevos estilos de asociación y de protección y, en definitiva, se multiplican los mecanismos de defensa frente a la incertidumbre. Un hecho es evidente: la capacidad destructiva de los modelos de desarrollo social actualmente vigentes es enorme. Tan enorme como su creatividad y su capacidad innovadora. En todo caso, el futuro no está escrito. No somos actores pasivos de un drama que se desarrolla fatalmente. Existe un margen apreciable para el comportamiento de cada uno de los actores sociales. En un mundo donde la desregulación se ha convertido en patrón de las nuevas políticas, estamos obligados a introducir mayor densidad de conciencia, de responsabilidad a nuestro comportamiento libre.

Estamos, en consecuencia, frente a un doble desafío. Desde el punto de vista macro-social, enfrentamos el desafío de evitar la ruptura del equilibrio del sistema. Como lo ha repetido en numerosas ocasiones el Director General de la UNESCO, la fuente más importante de violencia y de conflicto en el mundo contemporáneo

es la pobreza y la enorme brecha que existe en el acceso al conocimiento entre los países pobres y los países ricos. La **disparidad**, la desigualdad entre países y al interior de cada país, está aumentando rápidamente. Todos sabemos que no es posible aumentar indefinidamente estas distancias sin producir la crisis del sistema. Y, como ya lo han hecho notar varios analistas, es estúpido poner a prueba los límites del sistema. Una vez que uno entra en un agujero negro, no puede salir de él.

Desde el punto de vista educativo, enfrentamos el desafío de formar al ciudadano para un desempeño activo en este nuevo contexto social. En el pasado, la formación del ciudadano estaba íntimamente vinculada a la idea de Estado-Nación. El nacionalismo constituía, por eso, un importante valor político y un elemento central de la cultura cívica. La formación de la ciudadanía moderna, en cambio, incluye el concepto de tolerancia, de reconocimiento de la diversidad, de globalidad y de internacionalización. Hasta hace pocos años, existía un optimismo generalizado acerca de la disminución de los sentimientos nacionalistas en los ciudadanos. Este optimismo era particularmente visible en Europa, donde una serie de estudios permitía afirmar que el nacionalismo estaba desapareciendo como elemento de la formación cívica de la población, particularmente de los jóvenes³. El colapso del autoritarismo en los países de Europa del Este y sus consecuencias políticas y económicas han provocado mucha mayor prudencia en los juicios acerca de los sentimientos nacionalistas y, más importante aún, acerca de las alternativas de reemplazo de dichos sentimientos.

Para nosotros, los educadores, el problema a resolver consiste en cómo formar una idea, un concepto de nación que se articule en forma coherente con la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes. En este sentido, me parece oportuno retomar algunos conceptos de Julia Kristeva, quien reflexiona sobre este tema tanto desde el punto de vista de la psicología como desde el punto de vista del rol de los intelectuales. Kristeva señala la necesidad de evitar caer en la demonización del nacionalismo. Según ella, la integración en una unidad mayor sólo será posible a partir de una sólida y segura identidad cultural propia. La confianza en sí mismo constituye, desde este punto de vista, un punto de partida central de cualquier estrategia de integración y de comprensión del «otro». La nación sería, según su enfoque, una suerte de «**objeto transicional**»,

un soporte a partir del cual es posible pasar a construir identidades más generales.

La hipótesis de **Kristeva** confirma, desde otro ángulo, las observaciones acerca del valor de la auto-estima en la explicación del éxito escolar. Fortalecer las identidades culturales y promover la apertura hacia horizontes culturales más amplios. Aparentemente, estaríamos frente a objetivos contradictorios o utópicos. Sin embargo, la historia de la cultura nos muestra que la intolerancia, la violencia y la exclusión no forman parte de la identidad cultural de nadie. Así, como se ha podido afirmar que la democracia no está inscrita en el código **genético** de ningún pueblo y que, por ello, es necesaria una educación para la democracia, tampoco el autoritarismo y la intolerancia están inscritos en el código **genético** de nadie.

Numerosas evidencias ponen de manifiesto que una de las fuentes más importantes de la violencia de la sociedad contemporánea radica en la brecha abierta entre la difusión universal de altas expectativas de consumo y la escasa capacidad material de satisfacerlas. La revolución en los medios de comunicación permite que actualmente la población esté expuesta permanentemente a mensajes de propiedad y consumo de bienes a los que la mayor parte de la población no tiene acceso. Para obtenerlos, la violencia aparece como un recurso real. Investigaciones sobre la violencia en las grandes ciudades indican que adolescentes y niños son actores cada vez más importantes de estos fenómenos. La generalización de la violencia urbana implica cambios importantes en lo que podría llamarse la «cultura de la calle». En este sentido, es importante reconocer que en la calle siempre hubo violencia, y el fenómeno de jóvenes o niños fuera de la escuela no es ninguna novedad. Pero la violencia de la calle ejercida por jóvenes o niños tenía tradicionalmente un fuerte aspecto lúdico: robar comida, castigar al débil, etc. Actualmente, en cambio, la violencia está asociada al uso de armas de fuego y al robo de objetos destinados a ser convertidos en dinero. Hasta los años 60 el consumo estaba ligado a la satisfacción de necesidades básicas. Ahora, en cambio, está vinculado a la satisfacción de necesidades generadas por pautas de consumo difundidas por los medios de comunicación y propias de sectores medios.

La distancia entre los circuitos desde donde se difunden expectativas de consumo y el acceso a los recursos para satisfacer estas expectativas es un fenómeno general. Sin embargo, es importante

destacar que los jóvenes constituyen el sector más vulnerable a esta situación de frustración. Los jóvenes son, por lo general, el sector de población más educado, más expuesto a los medios de comunicación y, al mismo tiempo, el más afectado por el desempleo, por el subempleo y por la exclusión de la participación ciudadana⁴.

3. LINEAMIENTOS PARA UNA ESTRATEGIA

Reconocer la importancia del problema e identificar los principales rasgos que lo definen constituye un paso necesario pero no suficiente para su superación. Si admitimos la necesidad de reaccionar, de anticiparse a la aparición de fenómenos si no irreversibles al menos mucho más difíciles o más costosos de resolver, es preciso entonces que avancemos en la definición de orientaciones para la acción. Sin pretender ser exhaustivo y sin pretender tampoco dar un recetario válido para cualquier contexto, puede ser útil reflexionar acerca de ciertos principios para la acción que resultan de la experiencia adquirida en el campo de la educación en general y de la educación para la comprensión internacional en particular.

En primer lugar, parece preciso reconocer la complejidad del problema. Esta afirmación puede ser banal, pero deja de serlo cuando se observan la cantidad enorme de esfuerzos que se realizan sobre la base de supuestos simplificadores del problema. Afirmar que estamos ante un problema complejo implica afirmar que están en juego un conjunto muy amplio de factores y que el éxito de cualquier estrategia en este campo pasa por la aplicación de estrategias sistémicas, es decir, estrategias que intervengan en todos los niveles del problema. La visión sistémica no significa decir que desde la educación es preciso enfrentar el problema demográfico, económico, tecnológico, psicológico, cultural, político, etc., ni tampoco hacer todo al mismo tiempo. Tener conciencia de la complejidad del problema permite, al contrario, definir más adecuadamente la secuencia de las acciones, las alianzas con otros sectores y el contexto en el cual se ubican las acciones educativas.

En segundo lugar, no partimos de cero. Es necesario evaluar los resultados de las acciones y de las experiencias del pasado. La necesidad de evaluar constituye un principio obvio, pero no por obvio menos importante. Las experiencias del pasado nos muestran

al menos un problema fundamental: la enorme distancia que ha existido entre el discurso retórico acerca de los valores y de las intenciones y la realidad concreta de las prácticas escolares. Como resultado de esta disociación, la cultura escolar se ha aislado profundamente de la cultura social y ha perdido influencia socializadora. La formación de los valores pasa hoy en gran parte por los medios de comunicación de masas y por otros agentes socializadores fuera de la escuela. Pero, además, la escuela aparece como muy estática frente a un contexto social cambiante y dinámico. Recuperar el papel socializador de la escuela implica, en consecuencia, abrirse a los requerimientos de la sociedad, romper el aislamiento y establecer nuevos pactos, nuevos contratos con los otros actores para el eficaz desempeño del papel socializador de la escuela. En este sentido, una de las **críticas** más serias a las acciones educativas tradicionales es que la educación ha intentado acabar con la violencia eliminando este tema de las acciones escolares. Como expresara un importante psicólogo contemporáneo, nada en la educación de nuestros niños y jóvenes los ha preparado para dominar su violencia porque ella ha sido negada en su escolaridad. Nuestra cultura tiene esto de particular: estimula un espíritu extremadamente competitivo, favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad pero convierte en tabú la agresividad misma⁵. Estamos habituados a condenar los hechos de violencia tan frecuentes en los medios de comunicación de masas de respuesta, pero en realidad lo que nos hace falta, tanto en nuestros sistemas educativos como en dichos medios, es la promoción de modos satisfactorios de comportamiento en relación a la violencia.

Aceptemos que no es posible seguir haciendo más de lo mismo y que, en el cambio de nuestros estilos de trabajo, especialmente en el área de la formación de valores, es necesario desarrollar la idea de un pacto con los otros actores, sobre todo con los padres y con los medios de comunicación.

La pregunta que corresponde plantearse es ¿qué necesita un ciudadano modemo desde el punto de vista de su formación? La formación del ciudadano modemo requiere el desarrollo de una serie de competencias, algunas de ellas distintas a las del pasado. El enfoque del desarrollo del currículo en base a la definición de competencias parece tener hoy en día bastante aceptación. Existen distintas clasificaciones de las competencias o de las necesidades de

aprendizaje que es preciso desarrollar y satisfacer. Para los propósitos del análisis de nuestro tema, puede ser útil retomar la clasificación que hiciera Oskar Negt, quien distingue cinco ámbitos de competencias para el ciudadano moderno.

El primero de ellos es el ámbito de las competencias afectivas. En este sentido, una de las competencias cmciales para la formación del ciudadano es la capacidad de enfrentarse a la incertidumbre. La incertidumbre, lo desconocido o lo mal conocido genera estereotipos, temores y prejuicios, que están en la base de la incomprensión y la intolerancia. Formar para el manejo de conceptos tales como «diferencias», «semejanzas», «conflicto», «negociación», se ha convertido en una necesidad básica en la formación del ciudadano. No se trata, en consecuencia, de suprimir el conflicto sino de enseñar a resolverlo por otras vías que por la violencia. Metodología de resolución de conflictos constituyen una de las vías más prometedoras en la educación para la paz.

El segundo ámbito de competencias es el ámbito sociohistórico. Dicho ámbito comprende dos dimensiones: la temporalidad y la socialidad. Tener competencia temporal supone ser capaz de articular el pasado y el futuro, de distinguir lo estático, lo permanente y lo cambiante. La socialidad, por su parte, implica la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contiene la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la constmcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente.

El tercer eje de competencias es el eje comunicacional, que comprende el manejo de los códigos en los cuales circula la información. Estos códigos van desde el conocimiento de la lengua, tema que merece un tratamiento especial por su importancia para las políticas de comprensión internacional, hasta el manejo de códigos especiales de cada ámbito de desempeño. El manejo de la computación constituye un ejemplo muy claro de la importancia de estos códigos para el desempeño ciudadano. Su enseñanza debería estar orientada no sólo al desarrollo de la capacidad de recibir información sino también de expresar las propias demandas.

El cuarto es el ámbito tecnológico, cuyo significado está directamente vinculado al desempeño en el ámbito productivo.

Por último, el ámbito ecológico que está referido al desarrollo de la capacidad de vincularse con la naturaleza de una manera respetuosa.

4. ¿CÓMO ENSEÑAR ESTAS CAPACIDADES?

Desde el punto de vista metodológico, el debate y la experiencia del pasado nos confirma claramente que si bien la información y los conocimientos son un aspecto importante, no son de ninguna manera suficientes. La formación de valores contiene un elemento actitudinal que no puede ser expresado solamente en resultados cognitivos. No se trata, en consecuencia, de agregar una materia más en el currículo. El conocimiento de la historia, de la cultura, de las lenguas, el manejo de los conceptos científicos, etc., son una condición necesaria. Pero el objetivo final es la formación y el desarrollo de las capacidades, las competencias y los valores que permitan una participación ciudadana basada en el respeto al otro y en la no violencia. La aplicación de metodologías orientadas a la adquisición de estas competencias es tan importante como los contenidos y la información que se distribuye.

Un aspecto que todas las investigaciones coinciden en señalar es la íntima relación que existe entre violencia y lenguaje. Los niños y jóvenes que actúan en forma violenta se caracterizan por valorizar muy poco el uso de la palabra. Esta desconfianza con respecto al lenguaje constituye un aspecto sobre el cual es preciso prestar atención. Para que la escuela logre ampliar los patrones de comunicación verbal, necesita de acciones mucho más masivas en el ámbito de la enseñanza de lenguas y de profesores dotados de competencias técnicas que, actualmente, muchos no poseen. La contribución del dominio de la o las lenguas al desarrollo de valores y actitudes de comprensión **internacional** tiene, el menos, dos grandes dimensiones.

La primera de ellas, de orden más bien psicológico, se refiere a la mayor capacidad de manejarse con representaciones y con símbolos, utilizando patrones de comunicación verbal para resolver los conflictos, en lugar de la acción directa.

La segunda, de orden más bien cognitivo, está vinculado al

estímulo a la comprensión del otro a través del conocimiento de su lengua y de su cultura.

La focalización es otro de los principios que es preciso adoptar en las estrategias de acción educativa. El concepto de focalización se refiere a la necesidad de adaptar claramente las estrategias a la población-meta de nuestras acciones. Programas generales, que no distinguen las diferencias de sexo, de edad, de localización geográfica o de origen cultural, suelen ser ineficaces para gran parte de sus destinatarios. En relación a la formación de valores, cada cultura tiene una manera distinta de considerar al otro y cada período de desarrollo de la personalidad tiene potencialidades distintas. Tomar en cuenta el punto de partida del aprendizaje es no solo válido para la enseñanza de ciencias sino también para la formación de valores. Pero además del punto de partida cultural, la focalización **también** tiene que prestar atención al hecho que la formación de valores es parte del proceso de formación de la personalidad. En dicho proceso, existen etapas que no pueden ser subestimadas. La psicología nos enseña, en este sentido, que para lograr una personalidad abierta y tolerante es fundamental desarrollar un núcleo moral sólido. Este núcleo moral se forma fundamentalmente en los primeros años de vida y en el seno de la familia. De allí la importancia del trabajo conjunto con los padres desde etapas tempranas del proceso de socialización.

Desde el punto de vista de la acción educativa intencional, el actor central es sin duda, el docente. No es éste el lugar ni el momento para una revisión de la situación de los docentes en general y de su rol frente a la educación y a la formación de valores en particular. Hay un punto, sin embargo, que es preciso señalar. Existe una visión abstracta de los docentes, como si ellos mismos no fueran parte del problema que se quiere resolver. Las demandas a la educación son enormes y relativamente consensuales. Todos están de acuerdo, al menos retóricamente, que es preciso formar ciudadanos creativos, solidarios, capaces de resolver problemas, tolerantes, aptos para desenvolverse en situaciones de incertidumbre, etc. Existe acuerdo, también, en reconocer que la violencia, la intolerancia, los prejuicios y los comportamientos estereotipados se expanden debido a la inseguridad que crea la masificación de demandas y aspiraciones que el sistema social no tiene capacidad de satisfacer. Pero en todo este análisis, existe un supuesto según el

cual el docente es ajeno a estos problemas. ¿Quién se ocupa de las inseguridades de los docentes? ¿Quién se ocupa de resolver sus propios prejuicios, estereotipos y agresiones? La pérdida de importancia del salario docente es sólo una expresión de un proceso de largo plazo en el cual la escuela y sus actores han ido perdiendo progresivamente su capacidad socializadora. Dicha pérdida implica, en el plano del trabajo de los docentes, un fuerte proceso de desprofesionalización. Desde este punto de vista, sólo una política sostenida, de largo plazo, orientada a fortalecer el profesionalismo de los docentes, puede permitir cierto optimismo en cuanto al éxito de las estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en su conjunto y de la educación para la paz en particular.

Por último, quisiera mencionar al menos tres tipos específicos de métodos u opciones de acción que han probado su eficacia en el campo de la educación y la comprensión internacional.

En primer lugar, actividades de redes. La creación de redes transnacionales de escuelas o instituciones que comparten enfoques similares o que enfrentan el mismo tipo de problemas, para el intercambio de ideas, de informaciones y de experiencias es una estrategia fundamental para construir bases sólidas de comprensión y conocimiento mutuo. En este sentido, un ejemplo significativo de redes de escuelas que trabajan en el campo de la promoción de la paz y la comprensión internacional es el ejemplo de las Escuelas Asociadas de la UNESCO, que actualmente abarca más de 3.000 establecimientos primarios en el todo el mundo.

En segundo lugar, la movilidad y el intercambio de personas, estudiantes, docentes o familias. Actualmente, la brecha creciente entre países ricos y pobres está provocando un fenómeno de enorme gravedad. El intercambio de estudiantes se está concentrando en el interior de los países ricos. Entre ellos aumenta el intercambio y el conocimiento, mientras que el resto de los países queda excluido de los circuitos de formación. Es preciso reaccionar a esta tendencia, fortaleciendo los programas de intercambio entre culturas y países de diferente rango de riqueza y desarrollo.

En tercer lugar, los proyectos conjuntos de carácter transnacional. Encarar actividades conjuntas destinadas a resolver un determinado problema o a probar alguna innovación o formar una categoría determinada de personal, constituye otra de las modalidades de acción eficaces.

5. FINAL

En el análisis de los posibles escenarios futuros de la sociedad existe una fácil tendencia al pesimismo y al catastrofismo. Es cierto que hay un conjunto importante de síntomas que anuncian desenlaces catastróficos. Pero esos síntomas son, al mismo tiempo, los operadores más eficaces para impedir, para prevenir los desenlaces no deseados. En un diálogo relativamente reciente de dos grandes científicos contemporáneos, Konrad Lorenz y **Karl** Popper, se señalaron algunos elementos que creo puede ser importante no perder de vista.

En ese diálogo, Popper sostuvo que, a su juicio, el mayor peligro para el futuro de la humanidad era el pesimismo, esto es, la continua pretensión de decirles a los jóvenes que están viviendo en un mundo malo. Eso es, decía Popper, *«lo que yo considero el mayor peligro de nuestro tiempo; mayor incluso que la bomba atómica... Naturalmente que es un mundo malo, porque hay otro mejor y porque la vida nos incita a buscar mejores mundos. Y a nosotros nos toca continuar esa búsqueda de un mundo mejor. Pero ello no significa que el nuestro sea malo. En realidad el mundo no sólo es hermoso, sino que los jóvenes tienen hoy la posibilidad de contemplarlo como no habían podido hacerlo nunca»*.

Por su parte, Lorenz agregaba que *«... uno de los principales peligros radica en que la juventud vea el mundo vacío de sentido»* ... *«el principal peligro es la pérdida de sentido. Constantemente me pregunto cómo luchar contra ello y el principal remedio que yo conozco es que los jóvenes se familiaricen con la hermosura de la naturaleza. El hombre que conoce con precisión la hermosura de un bosque en primavera, la hermosura de las flores, la maravillosa complicación de cualquier especie animal, es imposible que dude del sentido del mundo»*.

Es probable que la respuesta de Lorenz no sea la única. Educar para la paz implica, justamente, que no exista un único, universal y uniforme sentido de la vida para todos. La única opción excluida, la única alternativa intolerable, es la opción de los que quieren imponer su visión como la exclusiva y excluyente. Elsie Wiesel, el premio **Nóbel** de la Paz, en un discurso reciente acerca de la responsabilidad de los periodistas y de los medios de comunicación,

resumía su pensamiento en una frase que estimo necesario difundir: «*Creo, honda, profunda y totalmente, que no hay gente superior. Nadie es superior a ningún otro ni ninguno es inferior a otro. Ninguna religión, ningún grupo étnico, ningún grupo nacional... La palabra clave, en consecuencia, es tolerancia. ¿Cómo se obtiene esto? A través de la educación*»⁶.

NOTAS

¹ Un seminario de gran circulación en Francia dedicó recientemente un dossier completo sobre este tema, con testimonios y datos sobre la violencia en las escuelas francesas y norteamericanas. Ver *L'Evenement*, núm. 442, 22-28 abril de 1993.

² THUROW, L. (1922): *La guerra del siglo XXI*. Buenos Aires, J. Vergara, ed. KENNEDY, P. (1993): *Preparing for the Twenty-First Century*. New York. Random House.

³ «*Dans tous le pays d'Europe occidentale, on constate un recul des réflexes nationalistes de rejet des pays voisins. Le nationalisme a cessé d'être l'un des éléments de base du civisme. Le nationalisme demeure certes la valeur politique fondamentale du reste du monde; mais cela ne s'applique pas à l'Europe de l'Ouest*». (Hipótesis de un art. de Mattei DOGAN, *RISS* 136, mayo 1993, con datos de una-serie de encuestas llevadas a cabo en Europa entre 1970-1990 y otras fuentes secundarias). De acuerdo a estas mismas encuestas, el nivel educativo de la población **está** asociado con menor importancia de los sentimientos y actitudes nacionalistas.

⁴ Vanilda PAIVA (Brasil) analizó datos de la investigación *Río contra el crimen*. Texto inédito: *Violencia e pobreza: a educação dos pobres*.

⁵ BETTELHEIM, B. (1979): *Survivre*. París, Lafont.

⁶ Discurso pronunciado en la 42.ª Asamblea Anual del **International Press Institute**, Venecia, 1992.

NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: RAZONES DE CARÁCTER SOCIAL, POLÍTICO Y ECONÓMICO

Colectivo IOÉ*

Ante todo, deseo agradecer, en nombre de Colectivo Ioé, la invitación recibida para compartir con ustedes esta sesión de reflexión en el marco del Seminario ((Educación sin **Fronteras**» organizado por la Comisión Nacional de **España** de la UNESCO.

La exposición se centrará en el tema de la inmigración en España y, más concretamente, en la necesidad de una Educación Intercultural derivada del derecho migratorio.

Damos por supuesto que la diversidad social no se reduce sólo al hecho de la emigración. Hay otros sectores a tener en cuenta como son las minorías étnicas, las minorías nacionales no estatales o los marginados sociales, objeto directo de las agresiones de los grupos violentos, intolerantes y neonazis.

Empezaré presentando cuál es la situación actual de los flujos migratorios en España, a continuación algunos elementos de reflexión sobre el tema diversidad y opinión público en España y, por último, cómo repercute la inmigración en la escuela, como institución social que tiene que afrontar el reto de la diversidad. Mi aportación quiere, simplemente, recordar el hecho de que la aceptación o el rechazo del «**otro**» se genera más allá y más acá de la escuela.

* Equipo de investigación social formado por Miguel Angel DE PRADA, Carlos PEREDA y Walter ACTIS.

Ponencia presentada por Miguel Angel DE PRADA.

1. FLUJOS MIGRATORIOS, CONSTANTE HISTÓRICA. SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA

El primer punto sería resaltar que los flujos migratorios entre países o ámbitos geográficos son una constante histórica. Por dar algunos datos, en los últimos cuatro siglos se estima que la cifra de emigrantes europeos ha sido de 80 millones de personas, frente a los 20 millones de inmigrantes que, en este mismo período de tiempo, ha recibido. La desproporción es, pues, abismal. España ha participado de una forma muy activa en estos movimientos migratorio~se considera que el número de emigrantes españoles fue de 8 a 10 millones, número muy considerable si tenemos en cuenta que hace referencia solamente a aquellos cuyo destino era América. Por tanto los flujos migratorios podemos decir que son constantes, pero no el sentido ni el significado de los mismos.

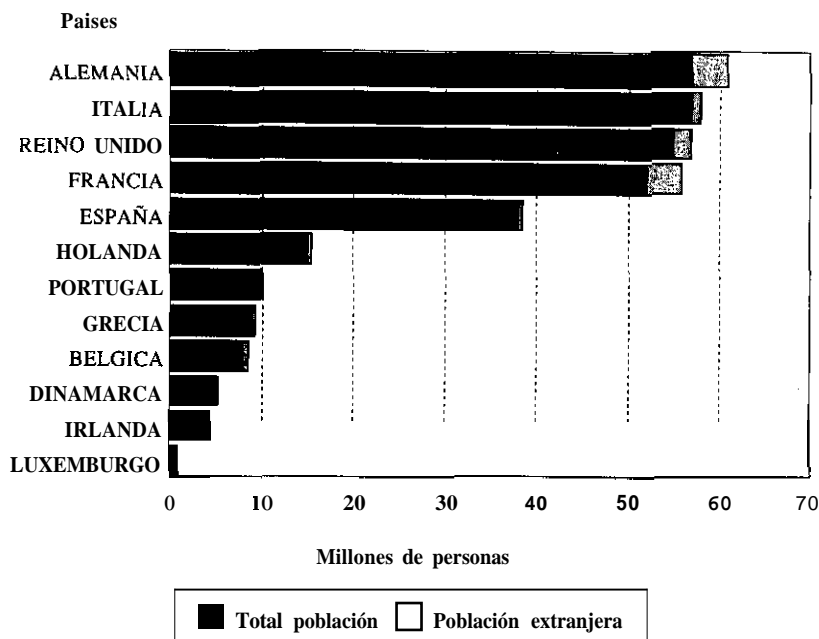
En la segunda mitad del siglo xx, a partir de la II Guerra Mundial, en la época de expansión de la Europa de posguerra, los emigrantes proceden fundamentalmente de las ex-colonias y de los países pobres del sur de Europa y se dirigen hacia los países centroeuropeos, más ricos y prósperos.

En este contexto, España, por el lugar que ocupa en el proceso de división interna del trabajo, se convierte, por un lado, en país exportador de emigrantes (en los años 50, 60, y primera mitad de los 70, exportamos más de un millón de emigrantes a Europa) y, por otro, en país receptor. Este doble movimiento de emigración/inmigración se extiende hasta la actualidad. Hoy día, que se habla de España como país de inmigración, hay más de cuatro españoles fuera por cada extranjero legal dentro, aunque la tendencia a la emigración sea mucho menor y se están produciendo saldos negativos a causa de los retornos.

En los años 92 y 93 el volumen de inmigrantes en España apenas supera el 1 por 100 de la población, lo cual quiere decir que estamos hablando de proporciones o de cifras absolutamente insignificantes y, por supuesto, de tres a seis veces inferiores a las que tienen otros países de la Unión Europea. Por tanto, la dimensión del problema en España, a nivel cuantitativo y demográfico, no tiene apenas entidad (Gráfico 1).

GRÁFICO 1

Importancia de la población extranjera en los países de la Unión Europea



También hay que considerar que en la década de los 80 España entra a formar parte de Organismos Internacionales como la OTAN, la CEE, etc. y se convierte en un agente activo dentro de la dinámica internacional. Esto favorece la aparición de una nueva dimensión del emigrante, a saber: el europeo comunitario no español, pero tampoco extranjero.

Las posibilidades de inserción de los inmigrantes va a depender de la coyuntura social y política del país receptor. Es importante resaltar que la situación actual española es absolutamente diferente de la situación en que se produjo la inmigración en los años 50-60 en los países del centro de Europa. En estos países la inmigración se produjo en un momento de expansión y crecimiento económico, con una gran demanda de mano de obra; por el contrario, España atra-

viesa hoy un período de precarización social, con una considerable desestabilización del mercado de trabajo: es el país de la Unión Europea con mayor índice de paro, **precarización** del empleo y economía sumergida. Las repercusiones sociales son evidentes.

Por otra parte, **hay** que destacar que no siempre se trata de un fenómeno transitorio, no son sólo flujos temporales de población; una parte importante de este colectivo adquiere la residencia permanente y definitiva en España. En estos casos es conveniente plantear una serie de interrogantes: ¿es posible seguir hablando de extranjeros?, ¿qué categoría es esa?, ¿no es una categoría simplemente administrativa?, y, sobre todo, ¿qué supone para la escuela? En los procesos de educación y de inserción, para no caer en estereotipos y prejuicios, hay que centrarse en la dinámica social, en la realidad de la problemática.

Hay un tópico erróneo pero muy generalizado entre la población española y es creer que el colectivo más numeroso de inmigrantes son los procedentes del tercer mundo, cuando la realidad es justo lo contrario. Por hacer una somera aproximación, podemos señalar que las colonias más numerosas son, por este orden, las siguientes: ingleses y marroquíes, con el 13,5 por 100 del total de extranjeros; alemanes y portugueses, que suponen el 7,5 por 100; y franceses y argentinos con el 5,5 por 100. Sin embargo, no se habla de ingleses, alemanes o franceses, sino más bien de moros, portugueses o sudacas. ¿Qué ocurre? Se está produciendo un efecto de **invisibilidad social**. No podemos ver sencillamente a los que están por encima de nosotros, vemos a los que tenemos debajo.

También hay que destacar que de las más de 70 colonias extranjeras presentes en España, hay cinco que agrupan, prácticamente, la mitad de todos los inmigrantes extranjeros y, de ellas, cuatro pertenecen a la Unión Europea; sólo hay una, Marruecos, que no está incluida en la UE.

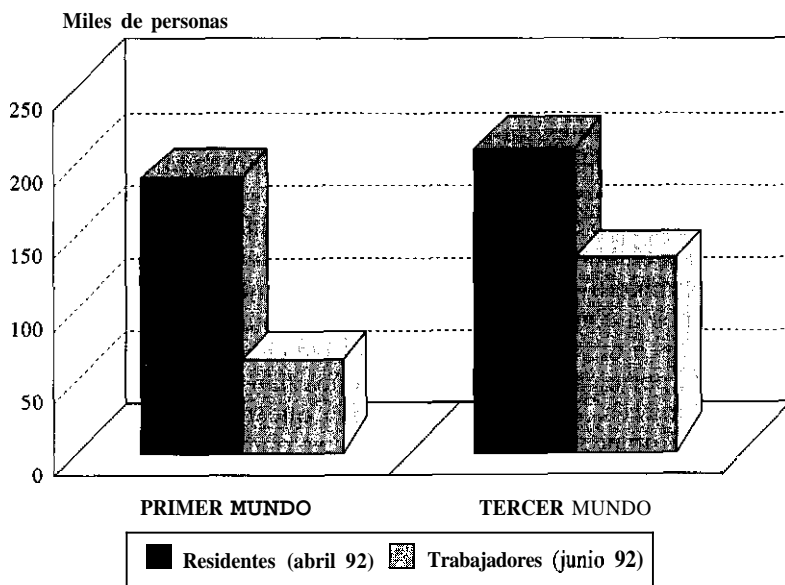
Otra característica fundamental de esta población es su fuerte concentración espacial. En seis de las 17 comunidades autónomas que conforman el Estado español reside más del 80 por 100 de los inmigrantes. La ubicación es bastante clara: los dos archipiélagos: Baleares y Canarias; la costa mediterránea: Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía; y Madrid. Tres provincias, Madrid, Barcelona y Alicante, concentran el 45 por 100 de todas las colonias. Por tanto, hay que hablar de colectivos diferentes de inmigrantes, y

empezar a desechar el estereotipo del inmigrante solo, **tercermundista** y descualificado.

A la hora de presentar a estos colectivos se pueden utilizar muchas categorías. Una de ellas, ya mencionada anteriormente, es de carácter bipolar, según el cual hay dos grupos claramente definidos, a saber: los que proceden del primer mundo y los del tercero (Gráfico 2). Esta bipolaridad está basada, en definitiva, en el factor renta: está claro que al sector procedente de lo que venimos en llamar primer mundo corresponde un **estatus socioeconómico medio-alto** y una determinada cualificación profesional; mientras que los niveles socioeconómicos más bajos coinciden con aquellos que proceden de África y Asia. Por citar sólo un dato, cuatro de cada cinco africanos realizan trabajos que no requieren ninguna cualificación profesional y el 84 por 100 se sitúa en el nivel laboral más bajo; por el contrario, el 60 por 100 de los trabajadores de la Unión Europea en España se encuentran en los niveles medio y alto.

GRÁFICO 2

Residentes y trabajadores extranjeros del primer y tercer mundo en España



2. DIVERSIDAD Y OPINIÓN PÚBLICA

Esta categoría bipolar es interesante y útil, aunque no hace justicia a toda la realidad. Resulta más acorde con el tema que nos ocupa, más sugerente y rica, una presentación desde otra categoría muy distinta: *la pluralidad cultural*. Esta pluralidad plantea un reto notable a la educación. No se trata de un colectivo de extranjeros, sino de una pluralidad inmensa de culturas, identidades, lenguas. Es un mosaico enorme que impide cualquier intento de unificación desde las estrategias educativas.

Desde esta perspectiva conviene reflexionar sobre el hecho de la diversidad de los emigrantes. A nadie resulta extraña la tendencia que tenemos los autóctonos hacia una **categorización**, un poco abusiva, de considerar a los emigrantes, en su globalidad, como extranjeros, **¡como** si todos fueran iguales! y de la conceptualización homogénea de las diferencias al tratamiento homogéneo de las diferencias hay sólo un paso y supone el no atender a cada uno según su propia situación y necesidad.

Es conveniente llamar la atención sobre el tema de la actividad económica en relación con el género, por la necesidad de terminar con otro estereotipo que nada tiene que ver con la realidad y que es el hecho de identificar inmigrante trabajador y varón. En este sentido hay que resaltar que la proporción de mujeres inmigrantes trabajando en España es del 32,9 por 100, la misma que de mujeres autóctonas. Es un dato significativo a tener en cuenta.

Con respecto a la opinión pública, en principio los españoles no somos especialmente xenófobos (entendido el término como rechazo del extranjero), somos discriminatoriamente xenófobos, es decir, rechazamos a ciertos colectivos de inmigrantes o de extranjeros y ensalzamos a otros. Y es curioso, porque cuando en los estudios se pregunta, por ejemplo, si los autóctonos han tenido algún contacto con extranjeros, la gran mayoría dice que nunca ha hablado con ninguno. Entonces, **¿con** qué criterios se opina sobre una situación que no se conoce? Se opina sencillamente de «oídas», a partir de los estereotipos que transmiten los medios de comunicación social, sobre todo la televisión, y la escuela, tema que directamente atañe a los docentes.

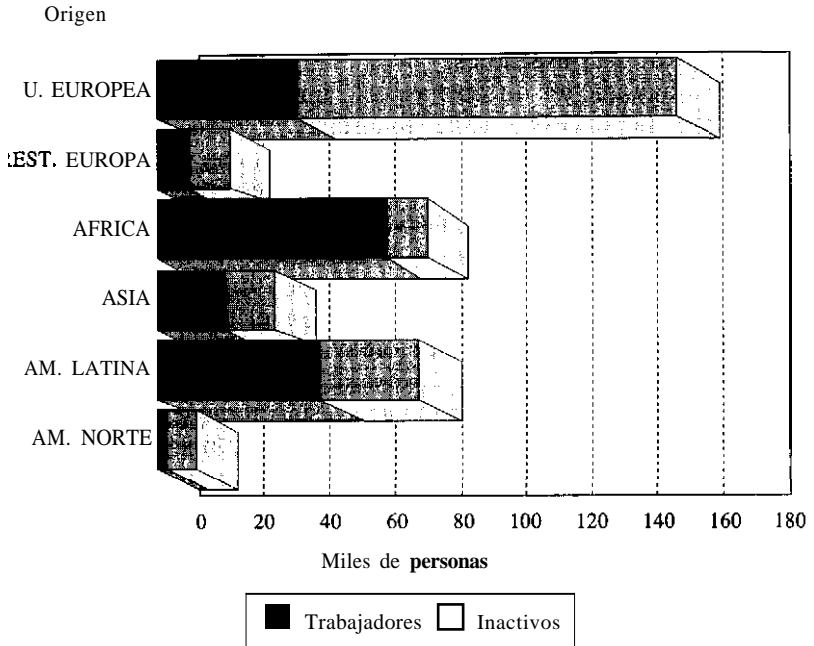
Hay varios estudios sobre los textos utilizados en BUP en los años 80 en España y se puede decir, en términos generales, que son absolutamente etnocéntricos y **racialistas**. También se han hecho estudios con los profesores y los resultados no son más alentadores: una parte importante de este colectivo considera, por ejemplo, que los gitanos no son españoles.

A esto hay que añadir otro aspecto importante a tener en cuenta, yo diría que excesivamente importante, y es la memoria histórica. No podemos olvidar que la identidad del Estado español se fragua en contra del Islam: sólo cuando el Islam está en frente es posible la unificación nacional, es una identidad por contraposición. Por eso el Islam es la causa o el objeto de nuestros fobias. Esto está latente en nuestra memoria histórica y el contacto con un colectivo tan numeroso como es el procedente del norte de África, de cultura árabe, **reaviva** los prejuicios y estereotipos.

En la opinión pública española se está produciendo un proceso de «discrepancia», por llamarlo de alguna manera, entre los hechos y las opiniones. Una gran parte de la población española, en torno al **30** por 100, tiene la sensación que los **inmigrantes** nos están invadiendo, y para ilustrar este extremo os comentaré una pequeña anécdota que sucedió la semana pasada en un curso al que asistían profesores de BUP sobre el tema «Xenofobia y Racismo en la Comunidad de Madrid». Pues bien, la mayoría suponía que, sólo en la Comunidad de Madrid hay aproximadamente un millón de extranjeros, cuando la realidad es que en toda España apenas sí llegan a los **400.000** (Gráfico **3**). ¡Y estamos hablando de profesores de BUP interesados por el tema! Pensemos los delirios fantasiosos que puede tener el resto de la población. Dentro de poco habrá más extranjeros que españoles.

GRÁFICO 3

Residentes y trabajadores extranjeros en España por zona de origen



Lo mismo ocurre con respecto a ciertos tópicos, como por ejemplo el tan extendido de que los extranjeros quitan puestos de trabajo. En este sentido se han realizado estudios, sobre todo en el sector agrario y en Valencia y Alicante, cuyas conclusiones son absolutamente claras y evidentes: la agricultura intensiva sólo se puede mantener gracias al trabajo de los extranjeros, por tanto, no sólo no están creando paro sino que están reactivando un sector de la economía española que está en peligro de desaparición y necesita la explotación intensiva de mano de obra para sobrevivir. Además, en este país más de la cuarta parte de toda la producción nacional procede de la economía sumergida, en cifras reconocidas por el **gobierno**. En este momento de crisis mundial no sería posible el funcionamiento de este país, ni de ningún país capitalista, sin la economía sumergida. La mano de obra barata de los

extranjeros es un factor determinante para la salida de la crisis económica.

Hay que añadir que el mercado de trabajo no es una situación «estaque», es absolutamente elástico y flexible: puede haber 11 millones de puestos de trabajo o puede haber 16 ó 20. Además, no sólo hay un mercado de trabajo. Actualmente, como todos conocéis por estudios recientes, la fragmentación del mercado de trabajo es evidente y se observan al menos tres o cuatro sectores (primario, secundario, regular, irregular) y los emigrantes según de qué zonas vengan y qué cualificaciones tengan, se insertarán en un sector u otro, igual que los autóctonos. Estamos en una forma de Estado donde priman y se contraponen determinados intereses, y esta contradicción nos afecta a todos los que vivimos en esta sociedad, autóctonos e inmigrantes.

Deseo hacer referencia a un aspecto particular, y es que en el espejo de la emigración reconocemos realmente si somos una sociedad tolerante o una sociedad intolerante. Nos permite, incluso, definimos como una identidad: como la imagen o el estereotipo que tenemos del emigrante se identifica con subdesarrollo y tercer mundo, nosotros nos situamos en el otro extremo, es decir, desarrollados, modernos, progresistas. Nos dan la imagen positiva de lo negativo que vemos realmente en ellos. Por este mecanismo se produce el proceso al que antes hemos hecho referencia de invisibilidad social con respecto de aquellas colonias que están por encima de nuestro nivel de vida.

Deste esta perspectiva se determina un patrón de equivalencia bastante claro a partir de los siguientes criterios: raza blanca, cultura occidental, religión cristiana y origen nacional. Este último criterio es intercambiable, es decir, por ejemplo, si alguien es negro, pero es de Estados Unidos y es jugador de baloncesto de la NBA, es «menos» negro y todo el mundo le acepta; y si un ciudadano español es de minoría gitana, entonces es «menos» español. Yo creo que desgraciadamente así lo sentimos la mayoría de los españoles.

3. INMIGRACIÓN, SOCIEDAD Y ESCUELA

El hecho migratorio, como cualquier hecho social, se crea y se modifica en la misma dinámica social. Y la dinámica social es un

juego de fuerzas y de intereses, se supone que legítimos la mayoría de las veces.

Esta situación nos plantea cuestiones que debatir. Desde nuestro punto de vista, al menos, el hecho migratorio no es sólo un hecho individual; no es *el* individuo que emigra, el emigrante; es un individuo, un emigrante que, aunque esté solo, tiene su propia identidad familiar, nacional, estatal. Por tanto, se trata de un fenómeno individual pero también colectivo: estatal e internacional. Es necesario, sobre todo trabajando desde la escuela, afrontar la problemática del inmigrante desde esta perspectiva sistemática u holística. Hay que plantearse también la relación que existe entre inmigrante y ciudadano que tiene mucho que ver con una contradicción latente en todas las sociedades occidentales: por una parte se reconocen y se admiten los derechos humanos y por otra se privilegia, como categoría organizativa y jurídica, la forma del Estado-nación, que funciona discriminatoriamente diferenciando entre nacional y extranjero: en ese Estado los nacionales tienen los derechos, los extranjeros no los tienen.

Esta situación se está resolviendo, en parte, por la actual dinámica social y política; así, a partir del 1 de enero de 1993 hay en este país una serie de ciudadanos que no siendo españoles tampoco son extranjeros. Se empieza a romper el esquema de identidad nacional.

Desde la dimensión social cabría hacerse una pregunta: ¿puede llevarse a cabo una política progresista de inmigración en un contexto de política social regresiva y de desmantelamiento del estado de bienestar como al que estamos asistiendo en este momento? Sería conveniente reflexionar sobre qué tipo de sociedad y de escuela es la que se van a encontrar los inmigrantes.

Un tema que me resulta difícil formular es el de la relación entre inmigración e identidad. ¿Qué es lo que consideramos identidad nuestra que nos diferencia de los emigrantes? Ahí es donde vamos a poner el límite entre ellos y nosotros. Hijos de inmigrantes, segunda generación, tercera... ¿hasta cuándo los vamos a seguir considerando otros?, y ¿por qué? ¿Seguimos aferrados a la idea de que las identidades se hicieron en un origen y son inmutables?

Estamos refiriéndonos a un concepto de cultura esencialista que creo que no defendemos en ninguna otra dimensión. Hacemos declaraciones de multiculturalidad, de plunculturalidad, de **intercultu-**

alidad, pero normalmente las hacemos en un ámbito de coexistencia. Sí, son diferentes, pero que vivan en su ámbito. El problema es cuando nos lo planteamos en un contexto de mestizaje. Un contexto de mestizaje significa estar dispuesto a perder los orígenes de cada uno, si es que han existido alguna vez. Tenemos que empezar a pensar en términos de mestizaje. O cambiamos todos o no hay posibilidad de sociedad intercultural; o cambia la escuela, o no hay posibilidad de escuela intercultural. Habrán, en todo caso, escuelas multiculturales donde se admiten coexistencias distintas.

Desde este punto de vista, el nacimiento de las escuelas públicas y la **escolarización** masiva, como todos conocéis muy bien, va de la mano del nacimiento del Estado-nación. El Estado-nación encuentra en la escuela obligatoria, justamente, el elemento fundamental de homogeneidad de los ciudadanos: hacer buenos productores y buenos ciudadanos. Mientras la escuela como institución se considere un instrumento al servicio del Estado, tal como es ahora, desde mi punto de vista, no habrá cabida para una escuela **intercultural**.

La escuela, a lo largo de la historia, ha recibido muchos retos. El primero fue superar el clasismo (no podían ir a la escuela los hijos de los obreros); el segundo reto, superar el machismo (no podían ir a la escuela las niñas). Hoy nos encontramos con otro gran reto: superar el racismo. **¿Hasta cuándo** seguiremos considerándolos «los otros»?

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULUM. PAPEL DE LA DOCUMENTACIÓN INTERNACIONAL Y SU UTILIZACIÓN DIDÁCTICA

Xesús R. JARES*

No cabe duda que la Educación Intercultural está adquiriendo en los últimos años un auge considerable en todo el Estado. Basta con ver la relativa abundancia de artículos en las revistas de educación **tratando** esta temática: unidades didácticas, folletos, cursos, congresos, escuelas de verano, etc. La explicación a este «boom» creemos que no se debe a la incorporación de la última moda pedagógica, aunque existe el riesgo; sino a la influencia que en la educación plantea una nueva realidad social en el conjunto del Estado: el hecho de haberse convertido en zonas receptoras de inmigración exterior, precisamente zonas que, hasta hace poco tiempo -especialmente Andalucía, Extremadura y Galicia—, eran zonas «productoras» de emigrantes. Por otro lado, en esta proliferación de actividades, tampoco podemos obviar la incidencia de la puesta en marcha de la LOGSE y con ella de los denominados «temas transversales» del currículum, muy especialmente la Educación para la Paz (EP) y la educación moral y cívica.

Pero, como decíamos, es la nueva situación social y cultural creada con la inmigración lo que provoca este «boom» pedagógico

* Profesor de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de La Coruña. Coordinador del grupo Educadores pola Paz de Nova Escola Galega.

del que estamos hablando y con él la necesidad de adecuar la respuesta educativa de la escuela a esta nueva realidad. Sin embargo, en nuestro país este hecho no deja de ocultar una cierta perversión, y además por partida doble: la Educación Intercultural no ha eclosionado ni con la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado por un lado, ni tampoco con los españoles de etnia gitana por otro. Por ello, la *Educación Intercultural en España, además de integrar la temática más reciente de los inmigrantes y exiliados o refugiados, no puede olvidar la deuda histórica todavía no satisfecha que consiste en integrar en el currículum de todos los españoles, tengan o no tengan culturas diferenciadas o sean o no gitanos, el pleno reconocimiento y vivencia tanto de la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado español como de la cultura gitana*. En consecuencia, la Educación Intercultural no sólo atañe a los inmigrantes o hijos de inmigrantes, o a las comunidades autónomas con lengua y cultura propias, sino que, como se recoge en diversas publicaciones y textos de la UNESCO, del Consejo de Europa¹, o en la Recomendación número 78 aprobada en la 43.^a Reunión de la Conferencia Internacional de la Educación celebrada en Ginebra en septiembre de 1992², *«este tipo de enseñanza se centra claramente en todos los niños y todos los enseñantes y no sólo en los hijos de los inmigrantes»*. Se trata pues de una *«educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que en una educación para los que son culturalmente diferentes»*³.

Por lo expuesto en esta introducción, los objetivos de esta ponencia son:

1. En primer lugar contextualizar el concepto de Educación Intercultural. Para lograrlo subdividimos este primer punto en tres apartados:

- La Educación Intercultural situado como componente de la Educación para la Paz.
- La especificidad conceptual y didáctica de la Educación Intercultural.
- La Educación Intercultural en el currículum y su significación como tema transversal del mismo.

2. En segundo lugar, sentadas las bases pedagógicas, se pre-

tende realizar lo mismo con respecto a su contextualización cultural, precisando los principios culturales básicos y prioritarios.

3. Por último, teniendo en cuenta los dos puntos anteriores y la documentación internacional sobre Educación Intercultural y para la Paz, presentamos dos tipos de conclusiones. Por una parte, una reflexión sobre la utilización didáctica de la documentación internacional y sus **implicaciones** y necesidades en la política educativa de un **país**, y por otra, presentar los principios didácticos concretos en los que se asentaría la Educación Intercultural y para la Paz. En cualquier caso debemos precisar que para los dos puntos anteriores hemos tenido en cuenta igualmente las aportaciones de la documentación internacional, especialmente la procedente de la UNESCO y del Consejo de Europa.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO COMPONENTE DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En España, si bien la LOGSE en su preámbulo y en los **artículos** 1 y 2 hace referencia a inequívocas cuestiones interculturales, los decretos que recogen los **DCBs** de las distintas áreas y etapas educativas no mencionan la Educación Intercultural como tema transversal con denominación propia, en tanto que se considera incluido dentro del denominado Educación para la Paz. Personalmente, y mucho antes de la promulgación de la citada Ley, hemos defendido el concepto de transversalidad para este tipo de dimensiones educativas⁴, así como la idea de no disgregación excesiva de los distintos enfoques y componentes que históricamente se han desarrollado dentro de lo que entendemos por Educación para la Paz⁵. En consecuencia, por su dimensión **epistemológica** y axiológica, así como por su evolución histórica⁶, siempre se ha considerado la Educación Intercultural como un componente de la **Educación para la Paz**, en íntima relación con los restantes como son la Educación para la Comprensión Internacional; la Educación

para los Derechos Humanos; la Educación para el **Desarme**; la Educación para la No Violencia y la Educación para el **Desarrollo**⁷. Todos ellos son dimensiones de un mismo proceso educativo global y que por ello es necesario trabajar de forma globalizada e interdisciplinar en tanto que existen inequívocas conexiones conceptuales, axiológicas y didácticas entre todos ellos. Es más, la EP como dimensión globalizadora difícilmente se puede separar de otros temas transversales enumerados por el MEC como son la educación no sexista (el sexismo no deja de ser un tipo de violencia y una vulneración de los derechos humanos), la educación para el consumo (en su vertiente social y en su relación en las relaciones económicas Norte-Sur, por ejemplo) y de la educación ambiental (en tanto que toda agresión al medio ambiente no deja de ser un tipo de violencia y en tanto que la EP busca el equilibrio personal, en la relación con los demás y en relación con la naturaleza). La propia Recomendación de la UNESCO de 1974 (Anexo I), hace mención a esta necesaria visión integradora cuando se afirma: *«Los temas de paz, seguridad y comprensión internacional ya no se entienden independientemente de las aspiraciones al desarme, la distensión, a un justo orden económico internacional, a la aplicación de los derechos humanos, a la explotación racional de los recursos naturales y a la eliminación total del racismo, el fascismo, el upartheid y el neocolonialismo. La educación requiere por parte de los docentes un cierto conocimiento de estas relaciones y la clara voluntad de enseñar esta problemática mundial»*⁸. Trabajos como los de Norma Tarrow de la Universidad de California⁹, los Informes del Consejo de Europa¹⁰, la propia documentación de la UNESCO, etc., coinciden en la visión **global** que defendemos para los problemas que plantea la diversidad cultural y étnica y que, en nuestra opinión, está representada, y su evolución histórica así lo confirma, por la EP.

1.2. LA ESPECIFICIDAD CONCEPTUAL Y DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Educación Intercultural, a diferencia de los planteamientos intemacionalistas y mundialistas centrados en favorecer el **entendi-**

miento entre países, pueblos y etnias del mundo, nace al reflexionar sobre lo que sucede en una realidad concreta en la que conviven razas, etnias y culturas diferentes, valorando e intentando hacer valorar positivamente la diversidad **multicultural** y **multiétnica** del género humano¹¹.

Cada uno de los componentes de la EP citados en el punto anterior, se apoyan, al menos, en un concepto base que les otorga su especificidad. En el caso de la Educación Intercultural dicho concepto definidor es el de la **diferencia** o **diversidad**, «*la centralidad de la diferencia*»¹². La diferencia o diversidad tiene una larga tradición en la historia de la educación, sí bien ha estado referida mayoritariamente a las diferencias psicológicas y de aprendizaje; orientación restringida que es la que se recoge en los DCBs de la reforma educativa en curso. Diversas publicaciones circunscriben la diversidad a una mera apuesta de individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, de adaptación a las necesidades educativas especiales, etc.; reduccionismo que incluso encontramos en algunas de ellas referidas específicamente a la Educación Intercultural". Desde el planteamiento intercultural que adoptamos consideramos que debemos ser muy críticos con estas propuestas psicologicistas, por ello reduccionistas y tergiversadoras de la diversidad tal como han expuesto en estos últimos años diversas personas y asociaciones¹⁴. Desde nuestra perspectiva entendemos la diversidad en su acepción dinámica, «*lo que permite desechar el proyecto asimilacionista, que implica proponer como modelo válido el de un sector social de la sociedad mayor(representado por la cultura dominante) y transforma a los niños de las minorías étnicas en calcos de segunda clase de los niños del sector tomado como modelo. Pero, por otra parte libera de la necesidad de considerar a las culturas de origen de las minorías como estáticas y acabadas, y al reconocerles su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio evita el alineamiento con los sectores dominantes y tradicionalistas de la sociedad de origen de la minoría étnica*»¹⁵.

Sin renunciar a las diferencias por motivos de aprendizaje, desde la Educación Intercultural se quiere **evitar la psicologización de los problemas interculturales**. Por ello se hace hincapié en reivindicar **la diferencia** y **la valorización de la diferencia en el sentido cultural y étnico**: «*el desafío consiste en ver la dife-*

*rencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr»¹⁶. De esta forma la valoración de las diferencias debe «contribuir a que todas las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural, y por consiguiente, se acepten a sí mismas y a las demás»¹⁷. Al mismo tiempo, la Educación Intercultural, al igual que la Educación para la Paz en general y la Educación para los Derechos Humanos en particular, tiene como objetivo genérico el desmantelamiento de todo tipo de prejuicio sobre la etnia, raza o nacionalidad para favorecer la convivencia desde y para esa pluralidad. Ambos polos, lo constructivo y lo crítico, deben ir unidos tanto en el análisis teórico como en el momento de realizar las propuestas de intervención. En otras palabras, los conceptos en los que se apoya la Educación Intercultural tienen una doble lectura: una en positivo, lo que se trata de afirmar y divulgar; otra en negativo, lo que se trata de cuestionar. Desde estas dos perspectivas, la **constructiva** y la crítica, debemos diseñar los proyectos **curriculares** informados desde y para la Educación Intercultural. Un ejemplo de ello lo encontramos en el «**World Studies Project**», estructurado en cuatro elementos y que son¹⁸:*

- Cultura propia y otras culturas.
- Interacción e interdependencia.
- Conflicto y conflictos resultantes de la anterior relación.
- La convivencia en una sociedad multicultural.

Además de la diversidad cultural, consideramos que la Educación Intercultural en tanto que componente de la EP se apoya en los dos conceptos base de aquélla, es decir, el concepto de **paz positiva** y la perspectiva **creativa del conflicto**¹⁹. En consecuencia podemos sintetizar en el cuadro siguiente los **conceptos base de este componente y sus preocupaciones educativas prioritarias**:

EDUCACIÓN INTERCULTURAL
CONFLICTO DIVERSIDAD CULTURAL PAZ POSITIVA
VALORIZACIÓN DE LA DIFERENCIA Y RESPETO POR EL OTRO
VISIÓN CONFLICTIVA DE LA REALIDAD Y DEL CONTACTO ENTRE CULTURAS ASÍ COMO DE CONFLICTOS INTERNOS DE CADA CULTURA
CRÍTICA DE LOS ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS (Superioridad de unas razas sobre otras, de unas culturas sobre otras, asociación de la inmigración con la delincuencia, etc.)
CONOCIMIENTO Y VIVENCIA DE LOS DERECHOS HUMANOS
AFRONTAMIENTO CRITICO DE LA VISIÓN ACONFLICTIVA DE LA HISTORIA Y DE LA SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA ACTUAL (Aspecto que relacionamos con los puntos 14 y 15 de la Recomendación de 1974. Anexo I)
FOMENTO Y PRÁCTICA DE LA SOLIDARIDAD
CRÍTICA DEL CONFORMISMO Y LA INDIFERENCIA
RECHAZO DE TODO TIPO DE VIOLENCIA, TANTO DIRECTA COMO ESTRUCTURAL

1.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULUM

Dado que consideramos la Educación **Intercultural** como un componente de la Educación para la Paz y que ésta es considerada como uno de los «temas transversales» del **currículum** aprobado en la actual **reforma** educativa, consideramos oportuno **explicitar** el

significado y características del concepto de transversalidad en tanto que va a condicionar la orientación de la Educación Intercultural. Al mismo tiempo, queremos presentar algunos dilemas o peligros que pueden suscitarse con su puesta en práctica. Unos y otros, de forma esquemática, los exponemos a continuación:

1. La idea de transversalidad que recoge la LOGSE, por lo menos en lo que atañe a la EP, fue defendida mayoritariamente por las personas y grupos que venimos trabajando en la EP y Educación Intercultural. Véase al respecto las propuestas que a lo largo de su desarrollo histórico se han dado²⁰.

2. Los contenidos (prefiero esta denominación a la de temas, que tiene **una** significación más concreta, sinónimo incluso de lección) transversales hacen referencia a un tipo de enseñanzas que deben estar recogidas en toda las áreas de todas las etapas educativas, en tanto que impregnan y afectan a todos los elementos del curriculum. En consecuencia, *«se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del curriculum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad»*²¹. Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el curriculum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque **integrador** e interdisciplinar. Es decir, más que entenderlos en sentido sumatorio, como otros contenidos más a añadir a los ya de por sí sobrecargados programas escolares suponen *«un nuevo enfoque con el que trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del curriculum»*²².

3. En tanto que afectan a toda la acción educativa de todas las áreas y niveles educativos, requieren su planificación y su correspondiente ejecución y evaluación por parte *«de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, tienen que estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado»*²³. En otras palabras, los temas transversales deben estar presentes en el trabajo cotidiano de todo el equipo docente del

centro, evitando caer en la efemerización o campañas puntuales que sólo tienen valor educativo si son propuestas como punto de motivación o de arranque pero nunca de llegada.

4. Existe una mutua interacción entre los contenidos de las áreas y los que relacionamos con los de los contenidos transversales, así como entre los propios contenidos transversales. Dicho de otra **forma**, hay que evitar el error de crear compartimentos estancos que han caracterizado la enseñanza de las disciplinas tradicionales en los centros educativos. Los contenidos transversales y su correspondiente transversalización debe servir precisamente para romper con dicha compartimentalización. No se trata, pues, ni de entender los contenidos transversales en sentido sumatorio y desconectados unos de otros, sino plenamente integrados entre sí y con las materias y elementos del currículum.

5. Los contenidos transversales no son únicamente actitudes tal como se indica o deduce de algunas publicaciones, sino que, si bien hacen referencia fundamental a valores y actitudes, también presuponen contenidos de tipo conceptual y procedimental, existiendo entre todos ellos una estrecha y necesaria relación. Necesidad didáctica que viene dada no sólo por la simbiosis entre lo afectivo y lo cognitivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje²⁴, sino también por los requerimientos ético-pedagógico-políticos de buscar la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas para un tipo de sociedad determinada.

6. La propia idea de la transversalidad, a la que no estamos habituados por la tradición dominante de la compartimentalización de la enseñanza a la que hemos hecho referencia, y su posible uso político tanto por parte de la administración como por parte de los centros educativos, constituyen dos elementos de preocupación claves que nos obligan a prestar toda nuestra atención a la evolución de estos contenidos transversales en las prácticas educativas de nuestros centros así como a la respuesta institucional de la propia administración educativa. Los temas transversales no pueden quedar reducidos a simples declaraciones retóricas o meros principios de intenciones, *«que después nadie desarrolla, o a que queden a merced de las prácticas propias del currículum oculto, cuyos efectos pueden tener significados muy contrarios a las pretensiones educativas»*²⁵.

7. Además, la tradición legislativa y pedagógica de conceder

prioridad, por no decir exclusividad, a los contenidos de tipo conceptual puede o mejor dicho forzosamente tiene que chocar con la actual formulación de los contenidos transversales. Por ello debe prestarse una especial atención a la formación del profesorado que, tradicionalmente y en el mejor de los casos, está centrada en la reproducción **memorística** de los conocimientos científicos de las disciplinas tradicionales.

8. La propia complejidad y ambigüedad de las temáticas a las que hacen referencia los contenidos transversales, y muy especialmente el que nos ocupa, en oposición a los objetivos más elementales y más fácilmente evaluables de las disciplinas tradicionales, unido a la propia conflictividad de valores que pueden generar en el propio profesorado y en el medio en donde se realiza la labor educativa, pueden ser dos factores obstaculizadores muy importantes para generalizar la acción educativa informada desde y para los valores y contenidos de los temas transversales.

9. Finalmente, tampoco la organización tradicional de los centros educativos, centrada en la reproducción de estructuras más o menos autoritarias, la burocratización, el celularismo, la falta de una auténtica participación y organización democráticas, etc., responde a las necesidades organizativas que plantean los temas transversales, tales como la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa, la codecisión, el compromiso organizativo, la cooperación, la reciprocidad, la horizontalidad, etc. Urge, pues, el cambio organizativo a través del cual los valores que se propugnan se vivan en la vida cotidiana del centro. **Al** mismo tiempo, la reflexión y el compromiso de afrontar los temas transversales puede facilitar ese cambio organizativo.

En definitiva, seguimos pensando que la idea de la **transversalidad** es la correcta en oposición a otras propuestas como la de la asignaturización o la de la simple relegación. Igualmente nos parece muy importante el reconocimiento jurídico que de los temas transversales realiza la LOGSE, aunque también pensamos que se han subespecializado en demasía algunos de ellos que hacen mención a inequívocos campos comunes y alguno no tiene mucha lógica tal como está planteado. Pero en cualquier caso creo que es justo reconocer y valorar el avance que su reconocimiento supone. Por consiguiente, las preocupaciones que hemos expuesto, así como las que han expresado otros autores²⁶, lejos de suponer su rechazo

deben obligar a las autoridades educativas, centros de formación del profesorado y al cuerpo docente en su conjunto a extremar las medidas de apoyo. Es más, parafraseando planteamientos no **sexistas**, creemos que requieren una discriminación positiva sí no queremos que se conviertan en el adorno de la reforma,

2. PRECISIONES CULTURALES PARA UN PROGRAMA DE **INTERVENCIÓN**

Sentadas las bases pedagógicas en las que se fundamenta la Educación Intercultural, nos parece importante precisar a continuación las bases culturales estrechamente relacionadas con la práctica educativa, tanto en el diseño de proyectos cumulares como para la elaboración de unidades didácticas o para la puesta en marcha de campañas de sensibilización para el conjunto de la ciudadanía. En concreto todo proyecto de Educación Intercultural debe tener en cuenta los siguientes extremos:

1. Interculturalismo. Tal como *se* recoge en el Informe provisional de 1983 y en el final de 1989 del Consejo de Europa «*Educación y desarrollo cultural de los migrantes*», se encuadra el fenómeno del **interculturalismo** en el siguiente marco:

- La mayor parte de las sociedades son ya y tienden a ser cada vez más multiculturales.
- Cada cultura tiene sus especificidades que, como tales, deben ser respetadas.
- El **multiculturalismo** es potencialmente una riqueza para las sociedades.
- Para que lo sea también de hecho, es preciso instaurar una **interpenetración** de estas culturas, sin menoscabo de la identidad de cada una de ellas. Es preciso pasar de la **multiculturalidad** a la interculturalidad, provocando un dinamismo de comunicación y de interacción.

2. Paternalismo y trivialización. Un proyecto **curricular** de Educación Intercultural debe cuestionar en si mismo no sólo las propuestas culturales aislacionistas sino también una tolerancia paternalista hacia el otro. De igual modo se debe de evitar el estu-

diar «*los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios con gran superficialidad y banalidad. Estudiando por ejemplo sus aspectos más de estilo turístico, por ejemplo, sus costumbres alimentarias, su folclor, sus formas de vestir, sus rituales festivos, la decoración de sus viviendas, etc.*»²⁷.

3. Neocolonialismo. Revisar y criticar los posibles rasgos neocolonialistas supone también cuestionar la concepción occidental dominante del mundo. «*El problema fundamental de la cultura de hoy es acabar con la concepción hegemónica de la cultura occidental y sustituirla por una concepción sinfónica, interrogando a las sabidurías del mundo no occidental. Los problemas están planteados ya a escala planetaria. Sólo pueden ser resueltos a escala planetaria. Y sólo pueden serlo entablando un verdadero diálogo de civilizaciones con las culturas no occidentales*»²⁸. En la propia Recomendación de 1974 (Anexo 1), aparecen diversas referencias a esta problemática. Así se indica que la educación debe contribuir «*a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades del racismo, fascismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de esta recomendación*»²⁹.

4. ¿**Nacionalismo** versus internacionalismo? En estos momentos de convulsiones, de resucitación de caducos conceptos como el de «*limpieza étnica*» que se creían sólo pertenecientes a la memoria histórica; de atribuir a los «nacionalismos» la causa de los actuales conflictos bélicos y presentarlos como peligros en ciernes e incluso reavivar la vieja polémica entre nacionalismo e internacionalismo, debemos considerar este debate en sus justos términos y recordar las palabras de Gandhi que se proclamaba «*internacionalista por ser nacionalista*»³⁰. La idea de cultura de paz de la que forma parte la Educación Intercultural, debemos entenderla en este mismo sentido: facilitar la convivencia desde la afirmación de las diferentes etnias y culturas. «*Para construir esa cultura de paz, el refuerzo de la identidad de cada individuo y de cada pueblo es una condición previa; ..., luchar por la defensa de la lengua y cultura propias es un acto de paz*»³¹. En este sentido, y dada nuestra especificidad de Estado plurinacional y plurilingüe, la Educación Intercultural debe favorecer el conocimiento y la valorización por la existencia de las distintas culturas que conforman el Estado espa-

ñol, incluida la gitana. Pensamos que la represión por el franquismo de las identidades nacionales y la propagación de sentimientos descalificadores hacia las mismas todavía en la *«actualidad esos sentimientos no fueron del todo contrarestados y anulados. Incluso puede verse reafirmado un notable sentimiento antinacionalista en la medida que se propaga un mensaje explícito e implícito sobre una única concepción de nacionalismo, la de la derecha política y además impregnada de manifestaciones xenófobas. No podemos ocultar que, en la actualidad, para muchas personas nacionalismo es igual a racismo, egoísmo e intransigencia. Sin detenerse a analizar las distintas concepciones de nacionalismo existentes»*³².

5. Transculturación y desculturación. Se entiende por transculturación *«el proceso de adaptación a que deben someterse los grupos humanos o los individuos cuando se ven obligados a abandonar su sistema de vida tradicional para adaptarse a nuevas relaciones sociales y profesionales. Ello implica confrontar una cultura dominante —la de la sociedad de acogida— con el modelo cultural del país de origen, que en muchos casos es subestimado o ~Este proceso suele asociarse con los inmigrantes adultos; en cambio los hijos de los inmigrantes suelen vivir un proceso distinto al no estar arraigados en la cultura de origen; es lo que se denomina desculturación. «La comparación de dos culturas siempre es enriquecedora, pero la pérdida de la cultura autóctona sólo trae conflictos y dificultades»*³⁴. La patologización no reside por tanto en la confrontación de dos culturas, sino que ello puede suceder en aquellas situaciones en las que la confrontación supone *«la desvalorización de una cultura y de sus símbolos en provecho de la otra. Para vencer ese conflicto, el medio más eficaz consistiría entonces en revalorizar la cultura de origen de los niños inmigrados»*³⁵.

6. Propuestas curriculares interculturales y cambio social. Entendemos que algunas propuestas en tomo a las virtualidades de la Educación Intercultural en relación con el cambio social son desconocedoras, en nuestra opinión, no sólo de las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social sino también de la evolución histórica de la EP en su conjunto. En efecto, en lo que atañe al primer aspecto, algunas propuestas parecen olvidar que la escuela puede ser un instrumento de concientización, de favorecer la toma de decisiones ante un determinado problema pero ni es el lugar en donde dicho problema social, político o económico se va a solucio-

nar ni puede por sí sola resolverlo. Por consiguiente no podemos otorgar a la escuela la responsabilidad de solucionar los problemas que a la sociedad civil le compete resolver. La escuela lo único que puede hacer, y no es poco, es contribuir a desvelar la realidad, compleja, desigual y conflictiva para hacerla transparente y facilitar la toma de decisiones ante la misma. Por consiguiente una política educativa intercultural requiere, tal como se recoge en el Informe del Consejo de Europa al que hemos hecho alusión en esta ponencia y en la Recomendación de 1974 de la UNESCO, una «voluntad política de integración*»; es decir, no sólo la Educación Intercultural es en sí misma holística, sino que, para dar resultados positivos, requiere estar enmarcada en una política intercultural global en la que exista una plena interrelación entre lo educativo y lo socio-económico-político. Un ejemplo ilustrativo de lo que estamos diciendo lo encontramos en el citado Informe del Consejo de Europa: *«Ninguna sociedad étnica y culturalmente plural (y todas las sociedades europeas están obligadas a reconocer de hecho su carácter pluricultural) no puede esperar reconocer su pluralismo de derecho y en el espíritu (transición de la yuxtaposición cultural al intercambio intercultural) sin llevar simultáneamente una política activa en dos frentes: el frente socio-económico y el frente educativo*.* Y el punto 8 de la Recomendación de 1974 dice: *«Los Estados Miembros con la colaboración de las comisiones nacionales deberían tomar disposiciones para asegurar la cooperación entre ministerios y departamentos y la coordinación de sus esfuerzos tendientes a planear y llevar a cabo programas de acción concertados en materia de educación para la comprensión internacional».* En otras palabras, en el campo de la Educación Intercultural y muy especialmente en el caso de los inmigrantes, *«los objetivos de la participación y de la integración no pueden ser alcanzados únicamente por medidas educativas y culturales. También son muy importantes los esfuerzos en el campo de la vivienda, empleo, desarrollo económico del derecho*»*³⁶.

En lo que atañe al desconocimiento histórico, ciertas afirmaciones a propósito de la Educación Intercultural podemos enmarcarlas en lo que se ha denominado el «utopismo pedagógico» que, especialmente desde comienzos de siglo con el movimiento de la Escuela Nueva y en situaciones sociales de grave crisis, aparecen cíclicamente en el devenir pedagógico para decimos que a través de la

escuela transformaremos el mundo y aquello que se presenta como injusto. No obstante, lo que en realidad reflejan este tipo de aseveraciones es un idealismo alejado de la realidad, que la propia historia se ha encargado de refutar, y en cierta forma encubridor en tanto que se enfoca la resolución del problema hacía la escuela cuando en realidad compete y hay que afrontarlo en otras esferas sociales como es el terreno de la política y la economía. Reconocer esta situación no presupone en absoluto menospreciar o poner en entredicho el papel concientizador de la escuela.

7. Pero es más, la Educación Intercultural ni compete exclusivamente a la escuela ni se puede reducir al hecho institucional educativo. El papel de la educación no formal y el papel de los medios de comunicación tienen un papel esencial. Pero quizás sea el papel de la familia lo que más se ha destacado en la Educación Intercultural, especialmente en el caso de la escolarización de hijos de inmigrantes.

8. Además de entender la Educación Intercultural integrada en un proyecto global de educación, tanto por razones pedagógicas como históricas, desde el punto de vista cultural también se refuerza esta concepción derivado tanto del concepto de cultura como del de migración. Para ambos conceptos, todas las definiciones y aproximaciones a los mismos dejan constancia de su carácter globalizador. (Sima como ejemplo las definiciones de cultura y migración que aparecen en el Informe del Consejo de Europa³¹).

3. UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA DOCUMENTACIÓN INTERNACIONAL. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Partiendo de lo dicho en los dos puntos anteriores, y tal como hemos indicado en la introducción, queremos concluir esta ponencia analizando, por una parte, la propia utilización didáctica de la documentación internacional, y, por otra, los principios y propuestas didácticas que de la misma se derivan.

Sí comenzamos por el primer punto, vemos como al analizar lo expresado en la documentación internacional sobre la Educación para la Paz e Intercultural, a través de las aportaciones de las Naciones Unidas; la UNESCO y el Consejo de Europa, constatamos

que se trata de un tipo de documentación dirigida esencialmente a los gobiernos de los Estados del mundo así como al conjunto del profesorado y a los medios de comunicación. Pensando en nuestro campo, sí exceptuamos los alumnos de Magisterio y Pedagogía, así como la formación en ejercicio del profesorado, buena parte de la documentación internacional se trata, por su lenguaje y por su orientación, de un vehículo restringido, no siendo pensados para ser usados como documentos de utilización didáctica directa en la enseñanza no universitaria. No obstante, como decimos, no toda ella entraría en esta categoría. Así podemos hablar de las siguientes excepciones. En primer lugar, por su importancia y significado están la Declaración de los Derechos del Niño y la Declaración Universal de los Derechos Humanos; ambos textos pueden y deben ser trabajados didácticamente desde edades tempranas de la escolarización, tal como prueban multitud de experiencias en todo el mundo. Como ya hemos expresado, el estudio y la vivencia de los Derechos Humanos debe constituir un eje central de la actividad curricular y organizativa de la Educación Intercultural. Otros documentos o extractos de los mismos susceptibles de ser utilizados didácticamente con alumnos a partir de la Enseñanza Secundaria son la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1963) o la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en París en su XX reunión, el 27 de noviembre de 1978); la Declaración sobre la protección de todas las personas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 9 de diciembre de 1975) o la Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos (proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 7 de diciembre de 1965)³⁸.

El análisis de esta documentación internacional debe servir no sólo para conocer las realidades y principios que en la misma se sanciona, sino también para, en general, tomar conciencia de la contradicción entre lo que se dice o legisla y lo que realmente se practica; desvelar esa doble moral y denunciar las posibles violaciones de lo articulado debe formar parte de todo proyecto de Educa-

ción Intercultural. En este mismo sentido y muy particularmente en lo que respecta al caso de la Educación Intercultural derivada del fenómeno de la inmigración, debemos tener igualmente muy presente las posibles contradicciones entre las políticas sociales y las educativas.

Pero veamos a continuación las necesidades contextuales de la Educación Intercultural que se deducen de la documentación internacional y que son necesarias para poder llevar a la práctica los principios didácticos que expondremos en un segundo momento.

3.1. NECESIDADES RELATIVAS A LA POLÍTICA EDUCATIVA (GOBIERNOS, PROFESORADO, ORGANISMOS INTERNACIONALES)

Para este punto seguimos básicamente las Conclusiones de la Conferencia Intergubernamental sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, celebrada en París del 12 al 20 de abril de 1983, precisamente para revisar la aplicación de la Recomendación de 1974. Entre las ideas básicas que nos gustaría resaltar por cuanto entendemos que están todavía insatisfechas en la actualidad están las siguientes:

- Necesidad de diseñar una política global de educación para la paz e intercultural. Tal como se recoge en la citada Conferencia *«las lagunas y deficiencias constatadas en la aplicación de la Recomendación, que conciernen de una forma u otra a la mayoría de los Estados Miembros, parecen sugerir la necesidad de elaborar una política nacional completa de educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, y el interés de realizar esfuerzos sistemáticos y perseverantes para poner en práctica dicha política. Los resultados positivos observados se deben a menudo, como se indica en uno de los informes, a la iniciativa y al entusiasmo individuales»*³⁹.
- **Necesidad de aumentar los recursos para sensibilizar al conjunto del profesorado sobre los ideales de la Educación Intercultural y para la Paz.** Buena parte del profesorado no

conoce ni está suficientemente preparado para **afrontar esta compleja problemática**. *«Como se señala en la mitad más o menos de los informes, hay dificultades y obstáculos que frenan o impiden la iniciación o la extensión de algunas actividades... Las dificultades de orden psicológico parecen singularmente importantes, sobre la falta o insuficiencia de motivación de cierto número de responsables de la educación y de profesores, y se deben las más de las veces a una información o concientización incompletas o poco eficaces y que acarrearán el rechazo de los programas y métodos propugnados o bien una excesiva lentitud en su puesta en práctica)»*⁴⁰.

- Escasez o inadecuación de medios didácticos. Es el obstáculo que, junto con la insuficiente preparación de los profesores, se cita con mayor frecuencia. *«Esta situación no es siempre la consecuencia de la escasez de los recursos, sino en ocasiones de una programación insuficiente de las acciones en función de los diferentes aspectos de su puesta en práctica»*⁴¹. Para favorecer la aplicación de programas de Educación Intercultural y para la Paz es necesario favorecer por parte de la administración educativa prácticas educativas de creación de material didáctico desde una perspectiva intercultural en la que se recojan una mayor diversidad lingüística y cultural.
- Ausencia casi total de evaluación de las acciones emprendidas en esta dimensión educativa.
- Concentración de los esfuerzos en los niños con escasa incidencia en los adultos. En este sentido la especificidad de la Educación Intercultural referida a los migrantes hace que buena parte de sus acciones, directa o indirectamente, estén referidas al mundo adulto con lo que se hace necesario el contacto con las personas y trabajos relacionados con la educación de adultos.
- Escasa incidencia de la Universidad. En los informes presentados a la Conferencia Intergubernamental *«se hace poca mención de las acciones emprendidas en la enseñanza superior»* ~No obstante consideramos que en nuestro país gracias al empuje del movimiento de Educadores por la Paz y del Reconocimiento de la EP como tema transversal del

curriculum ha comenzado en los tres últimos años un cierto auge de esta temática en la Universidad, concretamente en las Escuelas de Magisterio y en menor medida en las Facultades de Ciencias de la Educación, sí bien planteándose por iniciativas individuales en la mayoría de los casos y, en general, bajo el formato de asignatura optativa.

3.2. PRINCIPIOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta las referencias metodológicas que aparecen en los diferentes documentos internacionales, así como en la propia tradición didáctica de la Educación para la Paz en su conjunto, priorizamos a continuación tres propuestas didácticas fundamentales:

— **Enseñanza activa y para la acción.** Tal como se recoge en la Recomendación de 1974, la Educación Intercultural como parte de la Educación para la Paz es una educación desde y para la acción. Dicho en negativo, no hay Educación para la Paz e Intercultural sí no hay acción práctica⁴¹. Y ello tanto en lo que atañe a nuestro papel como educadores-ciudadanos, como en lo referente a nuestro trabajo con los **alumnos/as**. Para lo primero presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el **curriculum** explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor. Para lo segundo, lejos de buscar la pasividad, tranquilidad, la no acción, etc., debemos dirigir nuestra acción hacia la **formación** de personas activas y **combativas**⁴⁴. Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, necesaria para afrontar la vida, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.

— **Información y empatía: el método socioafectivo.** Para modificar comportamientos y /o favorecer actitudes de apoyo a la Educación Intercultural, como a la Educación para la Paz en general, no llega con el simple conocimiento de los hechos. Como desarrollamos en otro lugar⁴⁵, a la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario no separar o/y añadirle un componente afectivo y experiencial, requisitos que definen lo que es el método socioafectivo: «*desarrollo conjunto de la intuición y*

del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio «clásico») y del análisis»⁴⁶. Tal como se ha comprobado, «el desarrollo de actitudes y valores no surge de manera automática con la simple adquisición de unos conocimientos y de una conciencia de los hechos. Esas cualidades se desarrollarán en los niños a través de la experiencia personal y de la participación»⁴⁷. Por consiguiente debemos ser críticos con los planteamientos que sólo mencionan la información. «La información es esencial, pero es sólo un primer paso»⁴⁸.

Además de la situación experiencial, el método socioafectivo se fundamenta en otra característica esencial: el desarrollo de la empatía. «El concepto de empatía —sentimiento de concordancia y correspondencia con otro— puede considerarse como conteniendo dos elementos interrelacionados: 1) un sentimiento de seguridad y confianza en otros, el cual resulta de la confianza en nosotros mismos; 2) una habilidad que puede aprenderse y que consiste en una creciente sensibilidad y concentración que nos permiten comprender los mensajes tanto verbales como no verbales procedentes de otro»⁴⁹.

La tercera y última característica del método socioafectivo tiene que ver con los procesos de tipo intelectual como son la descripción y el análisis de los procesos decisorios que se han vivido en la «situación experiencial», así como su correlación e inferencias con el mundo real.

— Proyectos curriculares interculturales y necesidades organizativas. Como hemos señalado en el punto 1.3 de esta ponencia, para **implementar** un programa de Educación Intercultural en particular y de EP en general se debe tener muy en cuenta las necesidades organizativas en las que aquél debe transcurrir. Una propuesta curricular intercultural, asentada en la diversidad como centralidad exige una organización escolar flexible, no **burocratizada** ni **eficientista**. De lo contrario puede haber una fuerte contradicción entre lo que se dice y lo que se hace. En otras palabras, la diversidad **curricular** exige la diversidad organizativa. «La renovación de la escuela debe ser percibida en relación a su funcionamiento interno y con respecto a sus relaciones con el exterior (escuela, familia, comunidad). En primer lugar, es necesario re-

pensar su papel, sin el cual no será posible ninguna modificación de las relaciones entre la escuela y barrio, escuela y familia; sin el cual será igualmente imposible la adopción de una pedagogía intercultural. Entre las mayores renovaciones internas figura la discusión de los criterios de evaluación socio-etno-céntricos del resultado escolar. Esto confluje en efecto al mecanismo fundamental de la relación a través del cual la escuela garantiza y defiende el sistema social jerárquico existente»⁵⁰.

NOTAS

¹ CONSEJO DE EUROPA (1989): *Por una sociedad intercultural*. Proyecto núm. 7: «Educación y desarrollo cultural de los migrantes». Madrid, Consejo de Cooperación del Consejo de Europa. Fundación Encuentro.

² REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN (1993): «A dimensión internacional da nosa educación». *Revista Galega de Educación*, 17, pp. 7-62.

³ PUIG, G. (1991): «Hacia una pedagogía intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 196, octubre, pp. 12-18.

⁴ JARES, X. R. (1983): «Educación para la paz». *Cuadernos de Pedagogía*, 107, pp. 69-72.

JARES, X. R. (1987): «El lugar en el currículum». *Cuadernos de Pedagogía*, 150, pp. 23-26.

JARES, X. R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.

JARES, X. R. (1992): *Transversales. Educación para lo paz*. Madrid, MEC.

⁵ JARES, X. R. (1993): «A Educación para a Paz na Reforma». *Revista Galega de Educación*, 18, noviembre.

⁶ JARES, X. R. (1991): *op. cit.* pp. 11-90.

⁷ *Ibidem*, pp. 138-163.

⁸ UNESCO (1974): *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*. París, UNESCO.

Citado por PUIG, G. (1991): *op. cit.* p. 17.

¹⁰ CONSEJO DE EUROPA (1989): *op. cit.*

¹¹ HUSSEN, T., y OPPER (1984): *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid, Narcea.

¹² NANNI, A. (1987): «Educazione alla mondialità». En P. FREIRE y otros. *Liberar l'educazione sommersa*. Bolonia, EMI, p. 69.

¹³ AMORÓS, A. y PÉREZ, P. (1993): *Por una educación intercultural*. Madrid, MEC, pp. 11 y 13.

¹⁴ ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1988): *Boletín del centro de documentación*, 2, octubre, pp. 4-11.

ASOCIACIÓN DE ENSEÑANTES CON GITANOS (1990): *Boletín del centro de documentación*, 4 (2), pp. 4-14.

- ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1987): *Actas de las primeras Jornadas sobre problemática del pueblo gitano*. Madrid, APDH.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid, Popular.
- TORRES, J. (1993): «Las culturas negadas y silenciadas en el currículum». *Cuadernos de Pedagogía*, 217, septiembre, pp. 60-66.
- ¹⁵ JULIANO, D. (1991): «Antropología pedagógica y pluriculturalismo». *Cuadernos de Pedagogía*, 196, octubre, p. 9.
- ¹⁶ *Idem*.
- ¹⁷ TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata, p. 175.
- ¹⁸ BURNS, R. y WESTON, H. (1981): *Peace and World Order Studies. A Curriculum Guide*. Londres, Institute for World Order, p. 59.
- ¹⁹ JARES, X. R. (1991): *op. cit.*, pp. 95-110.
- ²⁰ JARES, X. R. (1987): *op. cit.*, pp. 23-26.
- ²¹ GIMENO, J. (1992): «Qué son los contenidos de la enseñanza» y «Ámbitos de diseño». En J. GIMENO y A. PÉREZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, p. 325.
- ²² VILARRASA, A. (1990): «Las educaciones finales. ¿Nuevas “marías”?» *Cuadernos de Pedagogía*, 180, abril, p. 39.
- ²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): «Prólogo». En X. R. JARES (1992): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid, M.E.C.
- ²⁴ UNESCO (1983a): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, UNESCO.
- YUS, R. (1993): «Las transversales: conocimiento y actitud». *Cuadernos de Pedagogía*, 217, septiembre, pp. 76-79.
- ²⁵ GIMENO, J. (1992): *op. cit.*, p. 176.
- ²⁶ VILARRASA, A. (1990): *op. cit.*, pp. 37-40.
- YUS, R. (1993): *op. cit.*, pp. 76-79.
- ²⁷ TORRES, J. (1993): *op. cit.*, p. 65.
- ²⁸ GARAUDY, R. (1977): *Diálogo de civilizaciones*. Madrid, Edimsa, n. 82.
- ²⁹ UNESCO (1974): *op. cit.*
- ³⁰ GANDHI, M. (1988): *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca. Sígueme, p. 170.
- ³¹ GELPI, E. (1990): «Cultura y construcción de la paz», *Revista de Pedagogía Social*, 5, febrero, pp. 39 y 42.
- ³² TORRES, J. (1993): *op. cit.*, p. 61.
- ³³ VASQUEZ, A. (1979): «Niños de exiliados y de inmigrantes». *Perspectivas*, IX (2), pp. 253.
- ³⁴ *Ibidem*, p. 255.
- ³⁵ *Ibidem*, pp. 256-257.
- ³⁶ CONSEJO DE EUROPA (1989): *op. cit.*, p. 8.
- ³⁷ *Ibidem*, pp. 62 y 81 respectivamente.
- ³⁸ Estos documentos pueden encontrarse, entre otros, en: GARCIA, F. (1983): *Enseñar los Derechos Humanos. Textos fundamentales*. Madrid, Zero-Zyx.

³⁹ UNESCO (1983b): *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*. París, UNESCO, p. 16.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 15.

⁴¹ *Ibidem*, p. 16.

⁴² *Ibidem*, p. 14.

⁴³ HAAVELSRUD, M. (1976): «The Hidden Connection». En *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*. Japón, Sendai.

⁴⁴ FORTAT, R. y LINTANF, L. (1989): *Éducation à la paix. Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans*, Lyon, Chronique Sociale, p. 19.

⁴⁵ JARES, X. R. (1991): *op. cit.*, pp. 174-176.

⁴⁶ UNESCO (1983a): *op. cit.*, p. 105.

⁴⁷ DAS, R. C. y JANGIRA, N. K. (1986): «Objetivos, programas y métodos educativos en el estudio de la escuela primaria». En UNESCO-CMOPE, *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona, Teide-Unesco, p. 159.

⁴⁸ CLASSEN-BAUER, I. (1979): «Educación para la comprensión internacional~Perspectivas, IX (2), p. 187.

⁴⁹ WOLSK, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*. París, UNESCO, p. 9.

⁵⁰ CONSEJO DE EUROPA (1989): *op. cit.*, p. 46.

REFLEXIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL MARCO DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

José RODRÍGUEZ GALÁN*

Mi ponencia no se refiere a la exposición de una experiencia concreta y particular, ni de una programación ya ejecutada. En Andalucía, hasta el momento no se ha llevado a cabo una planificación sistemática de estrategias de acción sobre Educación Intercultural, dentro del sistema educativo formal. Por ello me parece pertinente centrar mi exposición en una reflexión sobre las posibilidades que presenta el nuevo sistema educativo para abordar un proyecto de las características que requiere la Educación **Intercultural**, así como en sus **posibilidades** de planificación.

Esta exposición se articula en torno a tres grandes ejes. Primero se estudia la situación real de partida; en segundo lugar, se analiza la normativa curricular que tanto a nivel nacional como de la Comunidad Autónoma andaluza tenemos para abordar el tema de la Educación **Intercultural**; y en tercer lugar se reflexiona acerca del margen de actuaciones posibles dentro de ese concepto general curricular.

Todos coincidimos en que hay una nueva realidad social en

* Director del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

España producida por el incremento del fenómeno de la inmigración en los últimos años. Aunque Andalucía ha sido tradicionalmente tierra de emigrantes, ahora ese fenómeno ha comenzado a invertirse, y se está produciendo un importante aumento de la inmigración.

El número de hijos de trabajadores extranjeros escolarizados es, según datos del mes de noviembre, de aproximadamente 31.000 en todo el Estado español, lo cual supone el 0,48%. En el caso de Andalucía la cifra ronda los 3.370, lo cual supone un porcentaje del 0,2, sensiblemente inferior a la media nacional. Más de la mitad de este total, un 60%, proceden de países desarrollados: Europa, Norteamérica, Canadá, Australia; un 19% de Sudamérica y un 21% de África y Asia. La minoría más amplia es la marroquí, como también ocurre a nivel nacional, con un 12% del total de alumnos.

Una característica importante de la población extranjera es que la mayoría excede la edad escolar. El sector más numeroso son los adultos jóvenes de entre 20 y 35 años. Este es un dato significativo a tener en cuenta a la hora de establecer líneas concretas de actuación. No se puede pensar sólo en la escolarización de los niños y las niñas, hay que tener muy presente este núcleo de población tan numeroso y en clara situación de deficiencia educativa y cultural: son prácticamente analfabetos y no conocen nuestro idioma. Se encuentran, pues, con serios problemas desde el punto de vista de su inserción en nuestra sociedad. Por otra parte, existen unos datos procedentes de una Asociación sevillana, «Sevilla Acoge», que, aunque puntuales, son también muy significativos y dignos de tener en cuenta: se refieren al hecho de que algunas familias magrebíes han decidido mandar a sus hijos a sus países de origen y escolarizarlos allí, por el fuerte rechazo cultural que padecían en los centros que frecuentaban.

A la problemática del inmigrante hay que añadir la de una minoría étnica —los gitanos— muy numerosa en nuestro país y con sus peculiaridades culturales y sociales. También ellos están en una situación de discriminación. Según los informes del Ministerio de Educación, el rendimiento académico de estos alumnos es inferior al del resto de alumnos. Se piensa desde la Administración central que esos rendimientos negativos estarían provocados, fundamentalmente, por la deficitaria situación económica en que se encuentran. Investigaciones recientes, en concreto la de los profesores Alejo y

Pérez, ponen de manifiesto que la escolarización de niños gitanos producida en los últimos años no ha corregido las elevadas tasas de fracaso escolar y de absentismo de estos alumnos. Datos de la Federación Andaluza de Asociaciones **Romaníes** reflejan el alto nivel de absentismo escolar de este colectivo: el 52% de un total de 6.000 niños en toda Andalucía. Este mismo estudio indica que los niños gitanos difícilmente superan 6^o de EGB.

Está claro que nos encontramos ante una población escolar con un alto nivel de fracaso escolar, similar al que tienen los alumnos procedentes de las clases más desfavorecidas; con un elevado índice de absentismo y un gran número de niños que, estando en edad obligatoria de escolarización, no se encuentran escolarizados.

En principio pienso que los déficits educativos que presenta este sector de la población se pueden explicar, en parte, por su situación socio-económica, pero a esto se une, sin duda, el no reconocimiento de su cultura y su lengua propia desde el sistema educativo, por lo menos en el caso de Andalucía. Aunque se han realizado actuaciones para favorecer la escolarización de niños y niñas gitanos desde la **Consejería** de Asuntos Sociales, no hemos actuado aún de manera sistemática para favorecer una profunda integración de estos colectivos en nuestro sistema educativo.

Por tanto, analizando la situación real de partida, está claro que habría que emprender una línea concreta de actuación dirigida a todos los núcleos desfavorecidos de la sociedad, pero muy especialmente a inmigrantes y gitanos, y asegurar no sólo un mejor rendimiento educativo sino también el derecho de estas minorías a que sus culturas y lenguas propias estén integradas en el sistema educativo vigente; derecho reconocido por todos los Organismos Internacionales entre ellos la UNESCO.

Con respecto al segundo aspecto a tratar, el de la **fundamentación legal** de un currículo para la Educación Intercultural, a nivel estatal y, más concretamente, desde la Junta de Andalucía, parece muy útil y conveniente la diferenciación conceptual entre Educación Multicultural y Educación Intercultural que se establece en un documento que el Ministerio ha elaborado sobre la Educación Intercultural'. La primera se refiere a una educación que respeta las diferencias, la diversidad, pero no incorpora los elementos peculiares de cada cultura. El concepto de Educación Intercultural es mucho más profundo: no se trata sólo de respetar, sino que se

intenta, además, rechazar el predominio de unas culturas sobre otras, incorporando al currículo de una manera enriquecedora la diversidad cultural y promoviendo un proceso de intercambio cultural dentro del aula.

Desde esta perspectiva se **podrían** hacer diversas matizaciones sobre el concepto de Educación Intercultural. La primera, corresponde a la presencia en el currículo de las culturas regionales; la segunda se refiere a una minoría **étnica** muy importante en nuestro país como es el colectivo gitano; y, por último, una tercera que se centra en las culturas extranjeras, donde habría dos situaciones diferenciadas según se tratara de culturas occidentales o de aquellas procedentes del Tercer Mundo.

Es importante analizar si estos matices se tienen en cuenta en el marco legal que fundamenta todo el proceso de integración en Andalucía así como en el conjunto del Estado español. Desde mi punto de vista, tanto en la legislación básica como en los decretos de enseñanza andaluces hay una clara presencia de la **Educación Multicultural**. En este sentido, en la LOGSE se hace referencia a una sociedad plural y tolerante, a la lucha contra la discriminación y la desigualdad, al respeto hacia los derechos y la libertad de todos, a una **formación** para la paz y la cooperación entre los pueblos. Todo esto son objetivos, finalidades básicas del nuevo sistema educativo que suponen un reconocimiento claro de la Educación Multicultural. Los objetivos y contenidos del currículo de la Enseñanza Obligatoria recogen todos estos aspectos.

Por el contrario, creo que hay una presencia limitada de la perspectiva intercultural. Presencia limitada **¿desde** qué punto de vista? En primer lugar, desde el punto de vista de las culturas europeas, de las culturas occidentales. Está claro que el nuevo currículo de idiomas modernos que aparece tanto en la delegación básica como en la andaluza, trata no **sólo** de enseñar el idioma extranjero correspondiente sino, sobre todo, de profundizar en la cultura del país correspondiente y por tanto se asegura una clara presencia de lo intercultural, una conexión con culturas distintas a la nuestra.

En el caso concreto de Andalucía hemos hecho un esfuerzo para incluir la perspectiva intercultural desde el punto de vista de la presencia de la cultura regional, de la cultura andaluza; con toda la cautela que desde el punto de vista científico supone el hablar de

cultura andaluza. Nosotros entendemos por cultura andaluza en la escuela, el conjunto de contenidos y objetivos relativos al conocimiento de nuestra propia identidad en el entorno físico y social, en nuestro patrimonio histórico y artístico y de nuestras diferencias **lingüísticas**.

Parece necesario profundizar en la propia identidad en un momento en que, como decía Juan Carlos Tedesco², existe una clara tendencia unificadora y unidimensional de la cultura occidental, impuesta por la cultura de la economía de mercado y de las nuevas tecnologías y por la unificación política europea. Como contraste necesario con ese carácter unidimensional de la cultura occidental de nuestra época, como una manera de equilibrar ese fuerte carácter unificador de la cultura, nos parece necesario profundizar en nuestra identidad. Coincido con Juan Carlos Tedesco cuando dice que la mejor manera de asegurar la formación en lo universal es profundizar en la identidad propia.

Pensamos que la presencia de la cultura andaluza en el currículo nunca debe ser una frontera, un límite, en la formación de los andaluces, sino que en cualquier caso debe ser un mecanismo para facilitar su acceso a lo universal. Además, Andalucía tiene vocación de universalidad ya que en ella están presentes elementos característicos de las culturas más importantes de Europa. Andalucía es la confluencia de muchas culturas; profundizar en la cultura andaluza supone mirar hacia el mundo clásico, el mundo árabe, el mundo judío, el mundo cristiano occidental. Y todo esto se puede utilizar para favorecer el acceso de los alumnos al conocimiento de la cultura universal.

En este sentido, se ha hecho un claro esfuerzo para que el patrimonio cultural, social, geográfico e histórico de Andalucía esté presente en todas las áreas del currículo. Por ejemplo, un elemento que define muy especialmente al pueblo andaluz y que hasta ahora estaba ausente de la escuela es el flamenco. Actualmente es un contenido obligatorio en toda la Enseñanza regulada por la **Administración** andaluza. Además de lo que supone como patrimonio musical, hemos hecho una presentación del flamenco de una manera interdisciplinar, asistemática y siendo muy conscientes de que constituye un mecanismo para asegurar la presencia del mundo gitano en la escuela: aunque no se sabe exactamente cuáles son sus orígenes, buena parte de sus formas musicales proceden de la cul-

tura gitana. Por poner otro ejemplo, en Matemáticas se estudian las **formas geométricas** a partir de la decoración de los monumentos árabes andaluces. Me viene a la memoria, por aligerar un poco el discurso, una anécdota que se citó en un Congreso de Profesores sobre la posibilidad de utilizar distintos elementos de la cultura andaluza en la enseñanza. Un catedrático de matemáticas jubilado relató cómo en su clase se había interpretado un par de banderillas puestas en la Maestranza de Sevilla a través de una ecuación diferencial de segundo grado. Es un ejemplo del poder de la imaginación del profesorado.

Uno de los programas que se están llevando a cabo en este intento de asegurar la presencia viva de la cultura andaluza en el currículo está inspirado en el mundo clásico donde los «**creadores de cultura**» eran los artífices de la educación por el contacto directo que existía entre artistas y ciudadanos. En dicho programa participan, colaborando con los profesores y los centros, artistas andaluces de todas las manifestaciones culturales: escritores, pintores, músicos, escultores, grupos de teatro, etc.

No obstante, y a pesar de lo mencionado, se constata una clara ausencia en los fundamentos cumculares básicos y, también, en los decretos de enseñanza de Andalucía, de otros aspectos muy importantes relativos a la cultura gitana y a la de los inmigrantes, sobre todo, de aquellos que proceden de países africanos, asiáticos e hispanoamericanos. En este sentido, creo que todavía se puede afirmar lo que defendía el profesor Xurxo Torres de la Universidad de La Coruña con respecto al silencio manifiesto de algunas culturas no dominantes en el **currículo** escolar.

En definitiva, se puede concluir que, tanto en el currículo andaluz como en los elementos básicos estatales, está presente la idea de multiculturalidad, pero la presencia de la interculturalidad es sólo parcial.

Ahora bien, el reconocimiento de este déficit no implica que la nueva estructura curricular impida la atención a la interculturalidad. Desde la nueva estructura **curricular** española y andaluza se puede abordar la Educación Intercultural ya que precisamente una de las ventajas de la LOGSE es que permite adoptar perspectivas nuevas: la reforma otorga al nuevo sistema educativo una mayor flexibilidad y la capacidad de adaptarse a una realidad social cambiante como es la actual. Por lo tanto, hay elementos en el nuevo currículo

que posibilitan una intervención diferente. ¿A qué elementos me refiero? Sobre todo al carácter abierto, definido tanto en los contenidos mínimos establecidos por la Administración central como en el *cum'cuul* diseñado desde Andalucía. Se ha intentado conseguir el difícil, pero necesario, equilibrio entre dos elementos contradictorios como son el carácter comprensivo por un lado, y la necesidad de atender a la diversidad por otro. La comprensividad viene asegurada por los contenidos básicos que ha establecido la Administración central y que están presentes en nuestros decretos; la atención a la diversidad hay que asegurarla a través de una serie de mecanismos en los cuales me detendré a continuación.

Los presupuestos teóricos que informan el *cum'cuul* obligatorio de Andalucía tienen una fundamentación psicopedagógica y filosófica determinada; pero también una fundamentación **socio-cultural**, en lo relativo al contexto democrático, a la cultura propia de la comunidad y a la atención a las clases sociales más desfavorecidas. El *cum'culo* obligatorio no puede ser sólo una propuesta **metodológica** o psicopedagógica innovadora sino sobre todo tiene que ser tremendamente sensible hacia la situación de los sectores sociales marginados. Desde esos dos fundamentos generales hay, pues, muchas posibilidades de abordar la Educación Intercultural.

¿Cómo se concreta en Andalucía la apertura *cum'cular*?

En primer lugar, en cuanto a los objetivos *cum'culares*, se han establecido una serie de objetivos muy generales para toda la etapa que pueden ser concretados y particularizados por cada comunidad educativa en función de sus circunstancias. En cuanto a los contenidos sucede lo mismo: son de carácter general, susceptibles de ser individualizados y particularizados por cada equipo docente. Una cuestión importante, que ha suscitado discrepancias **entre** las distintas administraciones, es el tema de los criterios de evaluación. Si se interpretan como unos criterios comunes y uniformes de evaluación, estableciendo ciertos niveles que deben ser superados por todos los alumnos y alumnas, se corre el riesgo de aumentar las discriminaciones y las desigualdades. Desde el punto de vista de la Educación Intercultural es obvio que establecer esos criterios de evaluación comunes e idénticos para toda la población escolar supone admitir que sean elaborados desde la perspectiva de la cultura dominante.

Atendiendo a las necesidades de los sectores más desfavore-

cidos se ha optado por un planteamiento flexible de los criterios de evaluación: se establecen unas orientaciones formales y es el equipo docente el que interpreta los criterios de evaluación ajustándolos a la realidad de cada caso concreto.

En Andalucía se ha hecho un esfuerzo considerable para que los criterios de evaluación no sean un cierre categórico último del currículo, sino que sea un nuevo elemento de apertura.

Una investigación realizada por los profesores Angel Pérez y Gimeno Sacristán sobre la evaluación de la reforma de la Segunda Etapa de EGB en Andalucía pone de manifiesto, precisamente, que la aplicación de una estructura curricular y una metodología abiertas, como la que se ha utilizado en Andalucía, favorece a los sectores que se encuentran en desventaja social y económica.

Teniendo en cuenta lo anterior, **¿Cómo** se puede abordar la integración intercultural?

Creemos que el medio más válido es el Proyecto Educativo de Centro, entendido como un instrumento para asegurar la autonomía de los centros y la adaptación a la diversidad. El Proyecto Educativo de Centro incluye la elaboración de las finalidades educativas por parte de la comunidad escolar que se deben definir en función del análisis de la estructura socio-económica y cultural de la zona donde se ubique el centro. Por tanto, si el Proyecto es coherente y se ajusta a la realidad sociocultural analizada previamente, se convierte en el instrumento básico para dar respuesta a la diversidad previsiblemente existente.

¿Qué actuaciones serían necesarias para abordar el reto de la Educación **Intercultural**? Está claro que es necesario contar con una estructura legal abierta y un currículo flexible, pero esos factores estructurales no son suficientes. Por ello, desde la Consejería de la Administración Autónoma se ha elaborado a propuesta de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional un primer documento de atención a la diversidad donde se presentan una serie de medidas de apoyo y orientación al profesorado para la puesta en marcha de una actuación intercultural. Hay también un programa propuesto por el instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, que todavía no ha sido aprobado por la Consejera, llamado «Vivir Juntos», donde se abordan una serie de temas conectados con la Educación **Intercultural**, a saber: Educación de los Valores, Educación para la **Democrac**

cracia, Educación de los Derechos Humanos, Educación para la Paz, Educación Intercultural, Educación para la Solidaridad y la Resolución de Conflictos y todo lo relativo al desarrollo socio-personal. El programa tendrá un carácter experimental y será necesario completarlo con actuaciones relacionadas con materiales curriculares, formación inicial y permanente del profesorado, organización de centros, mejora de los procesos de escolarización, Educación de Adultos y Formación Profesional, así como dotarlo de medidas concretas de evaluación, una vez que haya pasado la fase experimental.

Los que participamos en el proceso de reforma siempre hemos defendido que el nuevo sistema educativo tiene que ser flexible y capaz de adaptarse a las innovaciones y modificaciones que se están produciendo en la realidad social española a todos los niveles: científico, tecnológico, cultural y económico. Y la Educación Intercultural nos plantea uno de los primeros retos para demostrar esa apertura y esa flexibilidad del nuevo sistema.

En definitiva, he pretendido señalar que a pesar de que en Andalucía no había existido hasta este momento una planificación específica de la Educación Intercultural y a pesar de que la **LOGSE** recogía suficientemente todos los matices que **implica** una verdadera Educación Intercultural, sin embargo, al ser el nuevo sistema un **instrumento** abierto y sensible a la diversidad creo que estamos en condiciones para abordar la problemática de la interculturalidad de una manera coherente y adecuada.

NOTAS

¹ VV.AA. (1993): *Por una educación intercultural*. Madrid, MEC.

² TEDESCO, J. C. (1993): *La experiencia de UNESCO en el campo educativo para el entendimiento de los pueblos*. En seminario «Educación sin fronteras», noviembre 1993, Palma de Mallorca.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Marta DUÑACH MASJUÁN *

Voy a tratar de exponer de forma simplificada una serie de reflexiones en tomo a la Formación del Profesorado que surge a partir de un intento de sistematización de mi trabajo en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y de su confrontación con las principales corrientes actuales.

Mi aportación se estructura en tomo a dos ejes principales. Por una parte, trataré cuestiones de tipo general sobre la Formación del Profesorado y, por otra, intentaré explicar qué hacemos desde el ICE para la formación intercultural, que nosotros enmarcamos en un proyecto general de *«Formación para la Diversidad». Finalizaré con unas reflexiones de carácter global en tomo a estos temas.

Desde el punto de vista teórico y conceptual, la Formación del Profesorado debe establecer las bases de lo que sería la competencia intercultural y dar a todos los profesionales de la enseñanza los medios necesarios para aumentar sus conocimientos y actualizarlos, teniendo en cuenta la riqueza y la diversidad de las distintas culturas. Este es un tema muy complejo y difícil de simplificar. Es complejo por la cantidad de consideraciones a tener en cuenta con respecto a la profesión de enseñante: cómo aprenden, cuál es su formación, qué aportan en este campo las investigaciones. Es complejo, también, si nos situamos en la generalidad de la realidad

* Profesora del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona,

actual de los profesores, es decir, en la generalidad del sistema educativo, y si observamos el esfuerzo que representa para todos el conseguir una escuela comprensiva que atienda a la diversidad de las personas y de las culturas, y no sea una escuela uniforme y selectiva.

Por otra parte, tampoco es un tema puntual del que se pueda improvisar. Hay mucho por hacer, todavía, en nuestro contexto en cuanto a la formación inicial y permanente: informes, investigaciones, planificaciones, evaluaciones, etc.

Para abordar el tema empezaré con una pregunta: ¿sobre qué criterios se apoya la Formación del Profesorado para provocar el cambio educativo necesario que supone plantearse la Educación Intercultural desde la perspectiva de la diversidad? En primer lugar, he de resaltar la consideración del docente como profesional. Esto significa entender que el docente, el profesional de la educación, no es un técnico ni un improvisador, es una persona con un mundo subjetivo propio que emplea su conocimiento y su experiencia para analizar y actuar en los diferentes contextos en los que se encuentra: el aula, el entorno educativo, el sistema educativo, la sociedad.

Si concebimos la formación estrechamente ligada al desarrollo profesional, estamos asumiendo que esta formación ha de servir básicamente para tomar conciencia de la práctica educativa, para ver más claro qué hay detrás de las decisiones que se toman en determinadas situaciones, para encontrar respuestas coherentes a cada contexto; en definitiva, para explicar y compartir las representaciones que cada uno se hace de las diversas situaciones educativas.

Creer profesionalmente significa, entre otras muchas cosas, tener más mecanismos de análisis, más esquemas generales para analizar situaciones concretas, más tácticas y estrategias para lograr los objetivos que nos proponemos, más capacidad para seleccionar, inventar, combinar, revisar, comprobar. Por tanto, la formación tiene que ser enfocada hacia el crecimiento profesional. Creer profesionalmente es cambiar, es innovar. Todo esto se puede resumir con estas palabras: la formación ha de crear situaciones de análisis de la práctica, buscar los por qué, favorecer situaciones cambio.

El crecimiento profesional es algo muy personal porque todos somos únicos y diferentes: cada profesor y profesora debe tener su propia «agenda de desarrollo profesional», su propio itinerario formativo.

Muchos autores coinciden en afirmar que, en general, el «café para todos» no sirve, aunque ésta sea la línea de actuación de las administraciones en cuanto a los programas de **Formación** del Profesorado. Por el contrario, la formación debe ser flexible, adaptada, diversa, pensada para unos destinatarios concretos. No se trata de una formación única sino de una combinación de modalidades de formación. **¿Por qué?** Porque no todas las modalidades de formación sirven a los mismos objetivos, ni sirven a las mismas personas. Se trata de buscar la máxima creatividad posible. Desde cursos y seminarios en instituciones de formación y tipo de universidad, hasta jornadas de intercambio de experiencias y grupos de trabajo para la elaboración de materiales, investigaciones participativas, elaboración de proyectos **curriculares** de centro con asesoramiento externo, viajes de estudio, intercambio de profesores, etc.

Se puede extrapolar lo dicho hasta ahora sobre Formación del Profesorado al caso más concreto de formación para la **interculturalidad**. Se trata de concebir una estructura de la formación **diversificada** en función de un contexto concreto de inmigración, de escuela y de comunidad social. Hay que proporcionar a los enseñantes la posibilidad de desarrollar sus competencias **interculturales**, de confrontarlas con la realidad de cada día, de profundizar en ellas.

A continuación voy a presentar el planteamiento que desde el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona hacemos de la Formación del Profesorado en relación con una Educación para la Diversidad, una educación no selectiva y promocionadora.

En primer lugar, apuntar nuestra opción general de una pedagogía de la diversidad, como una opción social y cultural. Es una pedagogía que se fundamenta en razones de carácter social, en cuanto considera la educación como un factor de compensación de desigualdades. Pero también se fundamenta en razones de carácter ético, porque considera que la profesión educativa es una actividad promocionadora, no sancionadora ni selectiva; y en razones de carácter psicopedagógico, al considerar el aprendizaje como un proceso de **reconstrucción** del pensamiento personal.

Evidentemente la educación en la diversidad es una acción política; ya se ha dicho antes y no voy a insistir en ello, que la LOGSE consagra esa voluntad de respeto por la diversidad.

No puedo dejar de decir, porque no quisiera pecar de idealista,

que una pedagogía respetuosa con la diversidad, con un tratamiento intercultural específico, no puede por sí sola eliminar la injusticia, la insolidaridad, la intolerancia o la desigualdad social, pero puede ayudar a suavizar estos efectos, consiguiendo niveles más altos de tolerancia y flexibilidad dentro de la escuela, incrementando y reforzando los valores democráticos e interculturales y alcanzando un mayor éxito en la compensación de las desigualdades.

Dentro de esta filosofía general con respecto a la atención a la diversidad, hemos dado un tratamiento específico a la Educación Intercultural. Partimos de tres acciones diferentes y confluyentes para una educación intercultural. Primero, la necesidad de *información*. Información sobre las culturas y su interiorización, desde el punto de vista de lo que se denomina el relativismo cultural. La tarea informativa se encamina a eliminar estereotipos, prejuicios, posturas unilaterales: conocer en profundidad y analizar los fenómenos migratorios; estudiar comparativamente los sistemas educativos de otros países, no sólo en cuanto a la estructura, sino también en cuanto a los valores que comportan; y, por último, estudiar desde la socio-lingüística la relación entre lenguaje y nivel cultural. Y esto por citar sólo algunos aspectos relevantes en una formación para la interculturalidad.

Segundo, la *gestión social del aula* para atender a la diversidad del **alumnado**. Se trata de utilizar una metodología centrada en la persona que aprende, de un seguimiento de los procesos de aprendizaje de cada alumno y alumna, de un cuestionar la naturaleza y significado de una evaluación no sancionadora, de una diversificación de métodos de trabajo en el aula para potenciar las capacidades de cada uno y trabajar con el conflicto y desde el conflicto.

Por último, la tercera acción se refiere al *autocuestionamiento personal*: el enseñante como una persona con su mundo subjetivo de actitudes y valores. Tengo que decir que éste es el aspecto menos desarrollado. En general, en nuestro país hay poca tradición en este sentido y no es por ello menos fundamental.

Contamos, sin embargo, con cursos de información general, experiencias de gestión social del aula en proyectos de centros piloto, experimentación de materiales interculturales y metodológicas innovadoras, como por ejemplo, las «**historias de vida**».

Quisiera hacer, para terminar, algunas precisiones sobre el tema de la formación inicial y permanente del profesorado, desde la

consideración del **desarrollo** profesional como un continuo con etapas: etapa de formación inicial, etapa de los primeros años de contacto con la profesión y etapa de la experiencia. Los trabajos de Huberman son absolutamente claros en este aspecto.

El tema de la formación inicial es complejo y difícil. Un primer problema es que cuanto más se parcela el conocimiento menos se atiende a temas de tipo general, como la Educación para la Diversidad, la Educación Intercultural. Un segundo problema sería el peligro de una acumulación pasiva de conocimientos, y un enfoque poco orientado a la investigación y a la experimentación. Entiendo que los enseñantes en formación deberían entrar en contacto con distintos y variados contextos pedagógicos en los cuales se observen y se experimenten procesos de aprendizaje intercultural, sin embargo, este aspecto está aún poco contemplado en la formación inicial tal y como está diseñada en la actualidad.

EL SENTIDO INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN GENERAL: EL RESPETO POR LA DIVERSIDAD

Irmela NEU-ALTENHEIMER *

Quisiera centrar mi contribución a este seminario en el análisis de los elementos principales que deben constituir una pedagogía para la paz. Para ello, voy a comenzar aportando una somera descripción de la situación política actual en Alemania relacionada con la Educación Intercultural.

En nuestro país, Alemania, tenemos una frontera interna que separa los llamados «Ossis» y «Wessis». Los «Ossis» son las personas que viven en Alemania del Este, y los «Wessis» son las del Oeste. En Alemania hemos vivido, pues, la experiencia del **interculturalismo** con unas fronteras muy claras que perduran en la mente de todos aun **después** de la caída del muro. Y ahora estamos viviendo las dificultades de cuarenta años de diversidad. Diversidad en todos los aspectos: en el sistema político, económico, social, en la manera de pensar, etc.

Uno de los principales problemas de Alemania del Este es de carácter económico: debido a la falta de inversión inherente a cualquier sistema comunista, el paro es brutal. Como consecuencia, desde 1989 hasta hoy más de tres millones de alemanes del Este han emigrado al Oeste en busca de trabajo.

Otro aspecto a considerar es el de la conciencia nacional. Los «Ossis» empezaron a utilizar nuevamente la palabra «nación» con

* Comisión de UNESCO en Alemania.

la reivindicación *somos una nación, somos un pueblo*. Eso significó un choque en el sentido de que en la Alemania de posguerra no se hablaba de nación, era este un concepto que provocaba un rechazo casi total. Así, comenzó un debate acerca de lo que es la nación alemana, un debate que tuvo su reflejo en los periódicos y donde participaron destacados representantes de la escena cultural e intelectual del país.

Hay un cierto optimismo por haber conseguido la anhelada unificación y por los sueños inevitables de bienestar material; pero también hay **frustración** por las dificultades que este cambio está trayendo.

Daré a continuación unos datos estadísticos para que se hagan una somera idea de cómo está repartida la población en nuestro país. Alemania cuenta aproximadamente con 81 millones de habitantes repartidos de la siguiente manera: 16 millones en la Alemania del Este (antes había 19 millones) y 65 en la del Oeste. De ellos, 6,5 millones aproximadamente son extranjeros, entre los cuales son los turcos el grupo más numeroso con dos millones de personas. **Normalmente** están concentrados en grandes ciudades como Berlín o Frankfurt.

Los inmigrantes procedentes del exterior que viven en Alemania suelen ser clasificados en tres categorías:

- Los originarios del Tercer Mundo, a los que llamamos, de forma un tanto despreciativa, «fugitivos económicos» o «fugitivos de hecho». **¿Por** qué utilizamos estas expresiones? En el artículo IV de nuestra Ley Fundamental se dice que todas las personas tienen derecho al asilo político. Sin embargo, la mayoría de los alemanes piensa que se abusa de dicho artículo, que son muchos los inmigrantes que no vienen por razones políticas, sino por razones económicas. Pues bien, los «fugitivos económicos» son los inmigrantes que piden asilo político y son reconocidos (sólo el 4 por 100); los «fugitivos de **hecho**» son los no reconocidos que se quedan en Alemania, sin derechos, sin pasaporte, con un **estatus** de pura subsistencia.
- Los «**Aussiedler**» (no se puede traducir al castellano) son alemanes que emigraron a Rusia conservando su nacionalidad alemana y que en los años 80 vuelven a Alemania.

- Por último, el **grupo** de los trabajadores extranjeros venidos de distintos países de Europa. Generalmente proceden del campo y son personas que, en muchos casos, ni siquiera leen o escriben en su idioma.

A modo de conclusión, resaltar que **hace** falta una política europea común en materia de inmigración. En Alemania existe un importante debate sobre las medidas legislativas a tomar pero hasta ahora no hemos logrado ponernos de acuerdo en lo que se refiere a una política europea común.

Alemania es un Estado federal, por lo que no hay un único currículo en todo el territorio, aunque tengan puntos en común aquellos que pertenecen a países con el mismo partido en el gobierno. Así, podemos distinguir lo que nosotros llamamos «**países A**» o «rojos» y los «**países B**» o «negros».

Los primeros son los que tienen un **gobierno** de tradición social-demócrata o donde hay una coalición de éstos con los verdes. Por poner un ejemplo, Hessen está gobernado por la coalición denominada «verde-roja» (son los «**verdes**» y los socialdemócratas) y tienen un currículo específico que está muy en favor de la sociedad multicultural e intercultural. Es habitual que un partido, tras ganar las elecciones en un país, cambie el currículo oficial del mismo.

Por el contrario los «**países B**» son aquellos de gobierno cristiano-demócrata, como es el caso de Baviera. En éstos se insiste en un currículo centrado en los conocimientos y en el saber y se ignora, en cierta manera, el aspecto multicultural de la educación (en Alemania la palabra multicultural tiene muchas connotaciones políticas). Son los países «negros» los más conservadores.

En los «**países rojos**» tuvo lugar en los años 70 un proceso de reforma a todos los niveles educativos: escuelas, currículo, material didáctico, etc.; y en esta reforma empezó a jugar un papel muy importante el **interculturalismo**.

También hay ciertas experiencias realizadas en el ámbito de la Formación del Profesorado en Educación Intercultural. Cada país tiene su Instituto de Formación Permanente para docentes y todos ellos cuentan con material, cursos y seminarios propios. El **federalismo** tiene muchas ventajas, pero tiene el inconveniente de la diversidad, a pesar de existir un instrumento de coordinación entre

los «Länder»: la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los países de la República Federal de Alemania.

También hay que señalar la existencia del Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung (Braunschweig). Este centro, de carácter internacional, está especializado en la elaboración de materiales didácticos y tiene entre sus temas prioritarios el de la Educación Intercultural, estimulando la colaboración entre la UNESCO de Alemania y la del resto de los países. A modo de ejemplo, decir que en estos días el Instituto ha publicado una serie de materiales didácticos sobre la historia de Polonia.

Por otra parte, desearía abordar el tema de las Escuelas Asociadas de la UNESCO, aprovechando la reciente celebración del 40.º Aniversario de las mismas. Actualmente existen en nuestro país 87 Escuelas Asociadas, 75 en Alemania del Oeste y 12 en la del Este, con lo que juegan un importante papel en la relación de ambas.

Las Escuelas Asociadas de la UNESCO eran consideradas como «escuelas **modélicas**» porque tenían la finalidad de **servir** de modelo al resto de las escuelas. Se fundaron en el año 1953 y muchas de las ideas que se iniciaron y se pusieron en marcha entonces, forman ya parte del currículo normal. Uno de los principios por los que se regían estas escuelas era, y es, el de trabajar periódicamente en proyectos comunes; es decir, durante un tiempo determinado se trabaja sobre un tema particular. Desde este enfoque, por ejemplo, se ha llevado a cabo un proyecto de una semana de duración, sobre el problema de la inmigración en Frankfurt, en el cual los alumnos entrevistaban a la policía, a los asistentes sociales que trabajaban con inmigrantes, hacían encuestas..., en definitiva, han realizado una pequeña investigación práctica con la ayuda de los profesores de todas las áreas, lo cual supone una importante tarea de cooperación.

Asimismo, he de resaltar la recomendación establecida en la última Conferencia Internacional de Educación de Ginebra, donde se reivindica la apertura de las escuelas a la sociedad, como un **punto** a tener en cuenta en los proyectos comunes antes mencionados. Son actividades extraescolares que al salir del núcleo de la escuela, abren nuevas puertas de cooperación con el barrio donde están ubicadas y con otras instituciones.

Proyectos de colaboración internacional son, por citar ejemplos concretos, el del mar Báltico, el del Danubio, el del Mar

Negro y, por último, los cursos lingüísticos en Polonia, que son cursos de cuatro semanas estivales donde profesores y estudiantes alemanes van a Polonia por invitación de la Comisión Nacional de la UNESCO de Polonia y enseñan alemán a los estudiantes polacos.

Quiero destacar que las Escuelas Asociadas son una red internacional, es decir, un *maximum* de cooperación y de intercambio de ideas positivas con objeto de analizar los problemas más actuales y desarrollar lo que podría ser la Educación para la Paz.

Fruto de estos análisis y discusiones son las reflexiones que presento a continuación sobre las distintas actitudes ante la diversidad y que las clasifico en seis niveles:

1. **Racismo en base a argumentos biológicos.** Es un claro racismo étnico que defiende la superioridad de un **grupo** sobre otro en base a razones de carácter biológico. Incluye argumentos de tipo religioso e ideológico.

2. **Etnocentrismo.** Sentimiento de superioridad basado en el aspecto económico. Este nivel de exclusión es muy importante porque son muchas las personas que tienen esta actitud de superioridad aun sin expresarla.

3. **Xenofobia.** Supone una aversión e incluso agresión hacia el otro basado, muy a menudo, en la angustia y el miedo. Por ejemplo en Alemania hay ciertos movimientos de xenofobia, pero también hay detrás problemas reales de falta de trabajo, de escasa integración social, etc. A veces esta xenofobia es un sentimiento de inferioridad y una falta total de poder.

4. **Heterofobia.** Es la violencia contra los marginados y contra los más débiles como los niños y los ancianos.

5. Rechazo a los inmigrantes recién llegados por parte de los ya estabilizados. Es el fenómeno de la **jerarquización** entre **inmigrantes**. Los que llevan muchos años viviendo en Alemania, que **disfrutan** ya de muchos derechos y de un cierto nivel social, rechazan a los recién llegados para mantener su **estatus**.

6. **Violencia simplemente destructiva.** Este es posiblemente el tipo de exclusión más grave. Hay una falta de comunicación verbal con una destrucción, incluso **autodestrucción**, muy fuerte. Son los jóvenes que se matan después de la discoteca, o que agreden a cualquier persona por el simple juego de hacerlo.

Con respecto a lo expuesto anteriormente, se pueden considerar tres niveles de intervención: una pedagogía de la información, una pedagogía de la acción y una **pedagogía de choque**.

En cuanto a la *pedagogía de la información*, en Alemania, con la reforma educativa, se discute mucho de cómo empezar a interesar a los jóvenes en el tema de la Educación para la **Paz**. No se puede hablar directamente del odio, de la agresión, hay que **implicarlos** afectivamente, dar mucha información no basta.

La segunda, la *pedagogía de la acción*, es una estrategia que se puede encauzar a través de la puesta en marcha de proyectos comunes. Consiste en salir del medio intelectual y llevar a cabo experiencias concretas con los distintos colectivos, por ejemplo, con inmigrantes.

La *pedagogía de choque*, como su propio nombre indica, trata de provocar un impacto sentimental fuerte en los jóvenes con visitas puntuales a determinados **barrios**, casa de asilados, etc.

LA EXPERIENCIA FRANCESA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Raphael GUALDARONI *

En Francia estamos desarrollando una política global de Integración en la que participa no sólo el Ministerio de Educación, sino también el de Cultura, el de Asuntos Sociales y el de Sanidad, sin olvidar la aportación del Fondo de Acción Social para los trabajadores emigrados (FAS), organismo que se ocupa de la **escolarización**, de los problemas de alojamiento, de las actividades culturales y de la subvención a asociaciones de inmigrados.

El término «Integración» significa conocimiento y respeto de los valores de las culturas extranjeras por parte de los jóvenes franceses, así como conocimiento y respeto de los valores de la cultura francesa por parte de los inmigrantes. No es asimilación, ni negación de la cultura de origen, tampoco es exaltación: existen aspectos culturales propios de determinadas sociedades que resultan incompatibles con los derechos del hombre en general y con la realidad francesa en particular.

El marco general de actuación lo proporciona la Constitución francesa en la que se afirma que la enseñanza debe ser laica y neutral y que religión y política son asuntos personales. Se trata así de evitar los posibles conflictos entre las distintas tendencias religiosas o políticas que conviven en la escuela y esto, indudablemente, favorece la integración del extranjero.

La Ley de Orientación de 1989, que rige la política del Ministerio de Educación Nacional, señala que la escuela debe ofrecer a todos el derecho a la educación, debe permitir el **desarrollo** de la

* Ministerio de Educación Nacional de Francia.

personalidad, la formación inicial y continua, y la inserción profesional y social. Añade también que todos los alumnos deben poder adquirir una cultura general y una cualificación reconocida, cualquiera que sea su origen social, cultural o geográfico.

Las tendencias migratorias actuales reflejan la fuerte disminución de la población escolar de origen europeo (con excepción de Portugal) y el creciente aumento de la inmigración extraeuropea: los alumnos procedentes de los países de la Comunidad representan sólo el 27%, el resto es, fundamentalmente, de origen africano y asiático. Hay aproximadamente 1.200.000 alumnos de nacionalidad extranjera escolarizados en los niveles de **Primaria** y Secundaria. De ellos, el 30% es de nacionalidad marroquí; el resto se distribuye, por este orden, entre argelinos, portugueses, turcos, tunecinos, vietnamitas y camboyanos. Las zonas donde se instalan preferiblemente la mayoría de los inmigrantes son: la parte este de Francia, desde Estrasburgo hasta Marsella, el norte del país y la región parisina.

Este contexto obliga a reflexionar sobre la enseñanza del francés destinada a los alumnos extranjeros no francófonos recién llegados, no como lengua extranjera, sino como una segunda lengua imprescindible para la adquisición de las distintas disciplinas escolares.

Esta reflexión iniciada hace algunos años, tiene que insistir, fundamentalmente, en lo que se refiere a los métodos pedagógicos y la formación del profesorado.

Los alumnos extranjeros que llegan a Francia tienen la posibilidad de asistir a «clases de iniciación» en la Escuela Primaria o a «clases de acogida» a nivel de Secundaria. Estas clases ofrecen cursos intensivos de francés que, con un horario flexible, permiten al alumno frecuentar con regularidad al resto de las clases. Con esto se persigue favorecer la integración del alumno teniendo en cuenta su edad y nivel escolar e intentando evitar el **desfase** que en este aspecto se suele producir.

Para tratar de solucionar los problemas que sigue presentando la enseñanza del francés como segunda lengua hay una serie de experiencias de producción de material en vías de realización.

Quiero destacar la experiencia que se está desarrollando con alumnos turcos en varias escuelas de Estrasburgo, en colaboración con universitarios especializados en lengua turca y con el **Centro de Investigación y Difusión del Francés*** de Saint Cloud

(**CREDIF**), que **trata** de determinar las estrategias más eficaces para la adquisición de las competencias **lingüísticas** necesarias no **sólo** para la comunicación ordinaria sino también para la escolarización, teniendo en cuenta la lengua materna. En la misma línea se encuentra un proyecto llevado a cabo en algunos colegios de los alrededores de Metz, que se centra en la enseñanza del francés con el objetivo de facilitar el aprendizaje de las **disciplinas** científicas, considerando sobre todo el vocabulario técnico y **específico** de cada una.

Por otra parte, hay que considerar la dimensión intercultural de los nuevos programas de enseñanza, que presentan un mayor grado de apertura hacia otras culturas. Así, por ejemplo, en las asignaturas de Letras se estudian obras traducidas de autores extranjeros; igualmente, en Geografía e Historia se incluye el estudio de la civilización árabe musulmana y de la cultura africana y asiática. También la Educación Musical y el **Arte** Plástico incluyen aspectos **interculturales**, ofreciendo la posibilidad de fomentar la comprensión y el respeto a la diversidad cultural y evitar planteamientos **folclorísticos**, un tanto miserables.

Una serie de proyectos contemplan esta perspectiva de la **interculturalidad**. Entre ellos, el «**Lycée Moliere**» de París está diseñando un programa de carácter interdisciplinar que gira en torno a un centro de interés, el Barroco, y que consiste en mostrar las distintas manifestaciones artísticas del Barroco en países como Portugal, España, Italia, Inglaterra, Checoslovaquia y Rusia. Citaré también un proyecto que surge por iniciativa del «**Lycée Cézanne d' Aix**» en **Provence** que se centra en el mundo árabe: se estudian los aspectos históricos y geográficos, religiosos y artísticos de esta cultura, así como su evolución actual: economía, agricultura, industria, comercio, cine.

Además, el «Instituto del Mundo **Arabe**» de París y la «Asociación Francesa de Profesores de **Arabe**» (AFDA) publican dos revistas pedagógicas para la enseñanza del árabe: «**Al Mouktharat**» y «**Textarab**».

Por último mencionaré una serie de nuevos proyectos que contemplan las posibilidades educativas de los alumnos partiendo de su formación básica y de su edad. Se ocupan de aquellos sujetos que, estando al límite de la escolaridad obligatoria o bien en edad de escolarización, presentan un nivel de competencia escolar muy bajo porque en sus países de origen no han asistido nunca o casi nunca

a la escuela. Se trata de proyectos que pretenden la inserción social de dichos sujetos a través de una enseñanza técnica profesional (también se ofrecen a la población adulta que necesita **formación** de este tipo). Otra situación menos problemática es la de los alumnos con un nivel escolar aceptable y que únicamente tienen dificultades en el uso de la lengua. Para ellos tratamos de ofrecerles la posibilidad de adquirir el idioma de una manera rápida y adaptada a sus circunstancias, a través de las «**clases de iniciación**» y las «clases de acogida*» a las que ya nos hemos referido anteriormente.

Concluyo mi intervención con una sucinta reflexión sobre lo que considero el principal inconveniente para el desarrollo de estas nuevas posibilidades, a saber: la deficiente formación del profesorado en todo lo referente a las culturas extranjeras (sobre todo extraeuropeas). En este sentido, se han organizado varias sesiones de formación continua con inspectores y profesores del «Instituto Nacional de Lenguas y Civilizaciones Orientales» de París (INALCO) sobre historia, geografía, economía, letras, arte y sociología de diversas zonas y culturas (Turquía, **Africa** Oriental, países del Magreb y del sureste asiático).

Destacar, en fin, que la actual política educativa de integración se dirige también al ámbito de la Formación del Profesorado y se articula en torno al llamado «Proyecto de Establecimiento» que parte de una investigación realizada con la «Escuela Normal Superior» de Fontenay Saint Cloud con el objetivo de analizar las prácticas de los profesores y en consecuencia introducir en los programas de formación las modificaciones pertinentes para favorecer una Educación Intercultural que fomente la integración.

PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA

María FERNANDA ANTUNES *
Celestino PÉREZ COLÍN **
Luis PÉREZ RESCALVO ***

1. INTRODUCCIÓN

Es relevante que hoy tengamos la oportunidad de presentar un programa educativo que se está desarrollando en España y que tiene como referente a poblaciones **inmigrantes**. Ya empieza a ser tópico comentar que nuestro país se está convirtiendo en tierra de inmigración y refugio para personas que abandonan sus lugares de origen, obligados por razones económicas o políticas.

España ha vivido, en tiempos no muy lejanos, movimientos internos de población, fue protagonista en el fenómeno de la emigración y, **hoy** en día, comienza a **serlo** como tierra de acogida. La primera idea que surge es que nuestro país **también** se tiene que incorporar a la reflexión sobre la incidencia que este fenómeno está teniendo para nuestra sociedad y en concreto para nuestro sistema educativo.

Los movimientos de población siempre han tenido un lugar en la **historia**. Sin embargo, hoy en día, se puede afirmar, que se han convertido en un fenómeno más o menos **permanente** que de ningún modo se puede omitir y al que es necesario tener en cuenta desde todos los ámbitos de la sociedad. El mundo de la educación, por

* Embajada de Portugal.

** Dirección Provincial del M.E.C. de León.

*** Unidad de Educación Intercultural. Subdirección de Educación Especial y Atención a la Diversidad. **M.E.C.**

tanto, es uno de los sectores que debe incorporarse a esta reflexión y está obligado a elaborar respuestas que deben ser objeto permanente de análisis y evaluación.

Con esta intención, presentamos una experiencia concreta que se está desarrollando en algunas zonas de nuestro país y que tiene como referencia la población portuguesa y lusoparlante. Nuestro objetivo no es sólo presentarla por la utilidad que puede tener su conocimiento sino sobre todo exponerla para que pueda ser analizada conjuntamente por los participantes en este Seminario.

2. ANTECEDENTES Y DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO

Cada programa educativo se **desarrolla** en un contexto que determina su diseño y aplicación. Por ello, es necesario presentar previamente sus prolegómenos con el fin de comprender mejor las intenciones de quien lo protagoniza, los objetivos que se pretenden y las actividades que lo conforman.

En este sentido, es conveniente indicar que el comienzo de este Programa se debe a la petición de las asociaciones portuguesas de León que se dirigieron al Ministerio de Educación y Ciencia y a la Embajada de Portugal en Madrid manifestando su preocupación por dos hechos que consideraban importantes: en primer lugar, las dificultades escolares que tenían los hijos de la población portuguesa inmigrante y, en segundo lugar, la pérdida progresiva de la lengua portuguesa que se constataba en sus hijos. Para remediar tal situación, las asociaciones portuguesas solicitaban la intervención de las administraciones educativas española y portuguesa.

El conocimiento de la situación por parte de ambas administraciones abrió un marco de colaboración hasta entonces inédito: la atención a la emigración portuguesa residente en España. Hasta entonces el gobierno portugués había atendido otras zonas de emigración en Europa en las que el número de ciudadanos portugueses era muy superior al que se encontraba en España y nuestro país se ocupaba más de atender a sus emigrantes que a los inmigrantes. Las recomendaciones de la Comunidad Europea sobre la atención a población **migrante** eran leídas en sentido pasivo, pensando en los españoles que vivían y trabajaban en otros países de la Comunidad.

No existía conciencia de la presencia de inmigrantes en nuestro país.

Es de agradecer a las asociaciones portuguesas la iniciativa que tuvieron pues fueron protagonistas en abrir el primer capítulo dedicado a la atención educativa de los inmigrantes.

2.1. ESTUDIO SOBRE LA POBLACIÓN PORTUGUESA INMIGRANTE EN ESPAÑA

La primera decisión tomada sobre el tema fue la elaboración de un estudio sobre la situación de la población portuguesa residente en España. Las conclusiones más significativas de dicho estudio fueron las siguientes:

- La mayor afluencia de población portuguesa hacia España se produce en los años 70. Las zonas mineras del norte y oeste de León (comarcas de Laciana y del Bierzo) son las que reciben mayor número de inmigrantes de origen portugués (7.000), a los que acompañan, en menor número, caboverdianos (1.500). Otras zonas de asentamiento son: sur de Galicia, Navarra, Miranda de Ebro (Burgos), Madrid, Asturias, Extremadura (zona limítrofe) y Andalucía (zona limítrofe).
- Las localidades donde residen los emigrantes portugueses se pueden agrupar en dos categorías, teniendo en cuenta el tipo de actividad que los emigrantes realizan en ellas. Los municipios leoneses y zona de **Mieres** en Asturias donde la actividad dominante es la minería complementada con la construcción; y las zonas urbanas y periurbanas, en el caso de Gijón y Soto de Ribera en Asturias, Miranda de Ebro y Pamplona cuya actividad es de tipo industrial y terciario, junto con **asentamientos** de gitanos portugueses.

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Las características de la población portuguesa o lusoparlante, que se reflejan en el estudio, son:

2.2.1. *De carácter sociológico*

- Las 2/3 partes de las familias son de origen netamente portugués; la otra tercera parte está formada por matrimonios mixtos. Ello supone un primer dato importante en relación con la favorable situación de integración social y cultural de estas familias.
- En lo que se refiere a los años de residencia, el 80% vive en España desde hace 5 años o más. Casi la mitad lleva más de 15 años residiendo en España, lo que permite suponer que un número significativo de niños en edad escolar ha nacido dentro de las fronteras españolas.
- Un 42% considera su emigración como definitiva y desea seguir viviendo en España. Un 30% más cree que la vuelta a sus lugares de origen no será posible.
- El 13% de las familias portuguesas pertenecen a la etnia gitana.
- El 75% de los padres son obreros, cualificados o no, de la agricultura, industria y servicios.
- Existe una alta correlación entre tipo de trabajo de la familia, nivel de ingresos y asistencia a la escuela. Trabajo en economía sumergida o marginal y bajo nivel de ingresos coincide con no asistencia a la escuela.
- El nivel de integración también correlaciona con la variable tipo de trabajo y lugar de residencia. De tal modo que la mayor integración corresponde a trabajo estable y residencia en localidades de menos de 100.000 habitantes. En las grandes ciudades, los trabajos son más precarios y las posibilidades de integración menores.
- Es significativo la lengua que utilizan para la comunicación: casi un 80% utiliza exclusivamente el español para comunicarse fuera de casa y un 50% lo hace también con exclusividad dentro de su casa. Por el contrario, sólo un 22% utiliza el portugués en la comunicación familiar y el porcentaje se reduce a un 5% en la utilización del portugués como lengua de comunicación fuera de la casa.
- Un 64% de la población portuguesa constata que sus hijos no conocen apenas, o en absoluto, las costumbres y tradiciones culturales de su país. Frente a esta gran mayoría,

sólo un 18% de los padres ha transmitido a sus hijos dichas tradiciones.

2.2.2. *De carácter educativo*

- Casi la totalidad de los niños en edad de **escolarización** obligatoria asisten de forma regular a la escuela; sólo un 9% de ellos no lo hace, correspondiendo este porcentaje, en su mayoría, a población gitana de origen portugués.
- La integración social de los niños que asisten a la escuela es prácticamente total, relacionándose indistintamente (88%) con niños portugueses o españoles.
- El nivel de éxito escolar, entendido éste como promoción de curso, es ligeramente inferior al conjunto de la población escolar. Especialmente a partir de los 10 años, el **desfase** curso-edad alcanza porcentajes superiores a la media.
- El 71% de las familias se manifiestan satisfechas con la calidad de la enseñanza que reciben sus hijos. **Sólo** un 3'5% manifiesta rechazo o **disconformidad** con la enseñanza que reciben.
- El 40% de las familias considera conveniente la presencia de un profesor portugués de apoyo a la enseñanza oficial española. Entre estas familias se encuentran aquellas que conservan la lengua portuguesa como lengua familiar y mantienen costumbres portuguesas en sus hogares.

2.3. CONCLUSIONES SOBRE EL CONTEXTO

En síntesis, del estudio del contexto se pueden obtener los siguientes resultados:

- Nos encontramos con una población inmigrante con un largo período de asentamiento, no es una inmigración reciente.
- En general, es una población que se encuentra localizada y concentrada en determinadas zonas geográficas.
- En su mayoría, son portugueses que consideran su proceso de emigración como definitivo. Aunque no se ha perdido la

vinculación con sus lugares de origen, los casos de retorno son poco frecuentes.

- En términos generales, se ha producido una adecuada integración social (trabajadores fijos en las empresas de la zona, alto número de matrimonios mixtos, uso del español como lengua de comunicación externa, etc.) y, especialmente, una buena integración educativa (escolarización generalizada, niveles de rendimiento escolar muy cercanos o similares a los alcanzados por los alumnos autóctonos, etc.).

Hay que hacer notar, no obstante, la presencia de grupos minoritarios de origen portugués y etnia gitana con otras características sociales muy diferentes (viven concentrados en asentamientos~dedicados a trabajos temporales o actividades marginales, con dificultades de integración social, escasa asistencia a la escuela y mantenimiento de una jerga idiomática basada en el portugués con otros elementos lingüísticos propios de los gitanos).

Se ha producido un proceso de aculturación dentro de la sociedad de acogida con pérdida de los elementos que caracterizan la cultura de origen.

En resumen, la emigración portuguesa en España es una inmigración económica, con bajo nivel de estudios, con alto interés por integrarse en la sociedad de acogida, con buena integración social y educativa y con cierto interés por mantener su lengua y cultura de origen.

3. LA RESPUESTA EDUCATIVA: PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA

La petición de las asociaciones portuguesas produjo inmediatamente la respuesta de las administraciones española y portuguesa.

Ambas administraciones establecieron los contactos necesarios para iniciar un Programa de atención a la población portuguesa residente en España.

Se trataba, en definitiva, de aplicar, por una parte la Directiva 486/77 de la Comunidad Europea, relativa a la escolarización de los hijos de emigrantes, que determina en su artículo 3 que «de

conformidad con las situaciones nacionales y sistemas jurídicos, y en cooperación con los Estados de origen, los Estados miembros adoptarán las medidas pertinentes con miras a promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen en favor de los hijos de ciudadanos de otros países de la Comunidad Europea».

De otra parte, dicho Programa se **enmarca** en el Convenio de Cooperación Cultural que ambos países habían **firmado** en mayo de 1970. A través del mencionado Convenio se estableció una Subcomisión Mixta Hispano-lusa, encargada de poner en funcionamiento el Programa con la participación protagonista de la Subdirección General de Educación Compensatoria y la Embajada de Portugal en Madrid.

Dos son los objetivos generales que el Programa pretende conseguir:

1. Favorecer la integración de los niños y niñas de origen portugués o lusoparlante dentro de la comunidad escolar. Unido a este objetivo, propio de los centros educativos, se plantea, asimismo, colaborar en la mejora de la integración de los residentes portugueses dentro de sus comunidades locales.

2. Mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales de los alumnos de origen portugués y darlas a conocer al resto del **alumnado** y comunidad educativa en general.

Con carácter específico, a **través** de la aplicación de la Directiva comunitaria y en el marco del Convenio Hispano-luso, el Programa tiene planteados los siguientes objetivos específicos:

1. Mejorar la relación y comunicación entre los emigrantes portugueses y los habitantes de las localidades en las que se establecen.

2. Mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de origen portugués o lusoparlante.

3. Mantener el conocimiento de la lengua portuguesa entre los alumnos y la población lusoparlante.

4. Facilitar el conocimiento de la cultura portuguesa a los emigrantes portugueses y a la población autóctona.

5. Mejorar la autovaloración del **alumnado** de origen portugués en relación con su lengua y cultura de origen.

Estos objetivos encuentran su **fundamentación**, además de en el derecho que asiste a los **grupos** minoritarios para mantener y expresar su propia cultura, en las siguientes razones:

- El conocimiento por parte de la sociedad de acogida de la cultura de los grupos minoritarios mejora la relación entre ambos y hace aumentar el grado de autovaloración de las minorías.
- El aprendizaje de los alumnos debe apoyarse en sus conocimientos previos para que sea significativo.
- La capacidad de conceptualización de los alumnos se **incrementa** cuando los aprendizajes se realizan o son apoyados en lengua **materna**.
- El mantenimiento de la lengua de las minorías facilita la comunicación intrafamiliar y es un recurso cultural de la comunidad.
- El aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas facilita posteriormente el aprendizaje de otras lenguas.

4. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA

Después de la realización del estudio socioeducativo en el curso 1987-1988, al que se ha hecho referencia, se diseñó un programa de intervención de carácter experimental dirigido a los hijos de trabajadores portugueses residentes en España.

4.1. CRITERIOS QUE DETERMINAN EL DISEÑO DEL PROGRAMA

4.1.1. *Principio de integración*

Los alumnos portugueses asisten a los centros escolares que les corresponden por la ubicación de sus domicilios. Dentro de los colegios se sigue el mismo criterio: no hay separación en función del origen. Las actividades que organiza el Programa están incorporadas al Proyecto Educativo del Centro.

4.1.2. *Educación para todos*

Complementario al criterio anterior es la oferta de todas las actividades del Programa para todos los alumnos por igual. No se realiza ninguna actividad que vaya orientada exclusivamente a los alumnos autóctonos o a los extranjeros.

4.1.3. *Enseñanza bilingüe*

El aprendizaje del portugués no está planteado sólo como lengua de estudio sino principalmente como lengua **vehicular** de algunas áreas curriculares. Las características de la población aconsejan utilizar la lengua portuguesa no para favorecer la transición a la escuela o para iniciar su aprendizaje, sino sobre todo para mantenerla.

4.1.4. *Incorporación al currículo*

El **currículo** está concebido como algo dinámico. Las características, ya conocidas, de apertura y flexibilidad se aplican al currículo para responder a las necesidades de la comunidad educativa. Así, se incorporan al currículo de los centros el portugués como objeto de estudio y lengua de aprendizaje y elementos de la cultura portuguesa.

4.1.5. *Participación externa*

El Programa está vinculado a un contexto más amplio que el propio marco escolar. En este sentido se proyecta sobre la comunidad educativa, afectando a los alumnos, al profesorado y a los padres de los alumnos. En él participan asociaciones y entidades públicas y privadas.

4.2. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN EL PROGRAMA

El Programa, como se explicará más adelante, no ha sido algo estático. Desde su inicio ha ido evolucionando en un proceso de adaptación a las circunstancias de cada lugar, en función del tipo de población, tipo de centro u otras características que **determinan** la intervención educativa.

Prescindiendo de las modificaciones particulares o de los rasgos específicos que el Programa tiene en algunos lugares, exponemos a continuación los elementos básicos que lo definen.

4.2.1. *Colaboración entre las administraciones educativas española y portuguesa*

Uno de los aspectos más importantes del Programa es la estrecha colaboración que existe entre ambas administraciones. Sin esta colaboración y las aportaciones de cada una de ellas el Programa no tendría la aceptación que tiene ni sus resultados.

Dicha colaboración se concreta en:

- El trabajo de planificación, seguimiento y evaluación conjunto, a través de la Embajada de Portugal en Madrid y de la Unidad de Educación Intercultural por parte del MEC.
- La aportación de profesorado portugués por parte de la Administración portuguesa.
- La aportación de recursos didácticos y económicos a los centros educativos por parte de ambas administraciones.
- La colaboración en el Programa de Organismos y Entidades de ambos países.

4.2.2. *Modelos de organización en los centros educativos*

Los órganos de gobierno y coordinación docente de los centros **determinan** los aspectos organizativos y cumculares del Programa en armonía con sus proyectos educativos. Se pretende con ello que todas las actividades del Programa guarden coherencia con los principios, fines y objetivos que rigen la vida de cada uno de los centros educativos.

El número de horas lectivas que se imparten en lengua portuguesa oscila entre un mínimo de tres y un máximo de cinco. En ellas, se enseña la lengua portuguesa y se utiliza como lengua de aprendizaje para otras materias, especialmente en Ciencias Sociales.

Cada centro, al establecer su organización interna elige el modelo **organizativo** más adecuado a las características y necesidades de su población escolar, teniendo en cuenta los recursos materiales y humanos con los que cuenta, dentro del marco establecido por el proyecto educativo y curricular.

Los modelos de organización del Programa que se utilizan en los centros son los siguientes:

a) **Clases integradas.** Se basan en el trabajo conjunto del profesor portugués y del tutor. Ambos profesores elaboran una única programación didáctica en la que están incorporados los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la lengua y cultura portuguesa. Ambos profesores desarrollan la programación elaborada de forma conjunta en la misma aula y al mismo tiempo, usando cada uno su respectivo idioma y los materiales didácticos previstos al efecto. El profesor portugués atiende preferentemente a los alumnos de origen portugués o lusoparlantes.

Este modelo ha demostrado su **enorme** utilidad para la integración educativa y social del alumnado, al mismo tiempo que para la actividad didáctica, especialmente en Educación Infantil y en los primeros ciclos de Educación **Primaria**.

b) **Clases simultáneas.** Es un modelo similar a las clases integradas. La programación es elaborada de forma conjunta por el profesor tutor y el profesor portugués, sin embargo, la actividad didáctica se lleva a cabo en dos lugares físicamente separados y con **grupos** de alumnos distintos. Este modelo supone una mayor separación entre el **alumnado** que participa en el Programa y aquél que no lo sigue, aunque, por otra parte, proporciona a cada profesor más autonomía para la actividad didáctica.

c) **Clases complementarias.** El modelo de clases complementarias supone la organización de un área de lengua y cultura portuguesa para el **alumnado** que lo desee fuera del horario escolar, impartida por el profesor portugués.

4.2.3. Objetivos de la intervención didáctica

Las áreas curriculares, como forma de organizar el currículo y los contenidos, metodología y evaluación, son, junto con otros elementos de la vida de los centros, los **instrumentos** para conseguir los fines y objetivos de la educación.

El hecho de que se encuentren en un mismo centro alumnos y alumnas procedentes de países diferentes y con culturas y lenguas asimismo diferentes plantea a los centros, especialmente a los profesionales de la enseñanza y a la comunidad educativa en general, **una situación novedosa** a la que tienen que dar respuesta. El modelo de Educación Intercultural, como respuesta educativa en las sociedades multiculturales, es el referente ideológico y la estrategia educativa que reconoce las diferencias lingüísticas y culturales de las comunidades educativas y propone una intervención que facilite el **desarrollo** cultural propio de cada una dentro de un contexto de conocimiento, tolerancia y convivencia.

La diversidad del **alumnado** hace necesario que el centro se plantee conseguir, y para todos sus alumnos, unos objetivos que son consecuencia necesaria de los fines que la educación pretende y que están recogidos como tales en la LOGSE: pleno desarrollo de la personalidad, formación en el respeto de los derechos y libertades, formación para el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, preparación para participar activamente en la vida social y cultural y formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Dichos objetivos, que forman parte de cada una de las etapas, no son exclusivos de ninguna de las áreas en las que se organiza el currículo; por lo contrario, a través de todas y cada una ellas se pueden alcanzar dichos objetivos, que suponen el desarrollo de capacidades personales y la creación de actitudes y habilidades que favorezcan la convivencia y el respeto mutuo. Por lo tanto, alcanzan a todas las áreas del currículo e implican a todo el alumnado. La participación en el Programa está, pues, abierta a todos aquellos alumnos del centro que lo deseen, independientemente de su origen cultural.

El Programa, que coincide plenamente con los planteamientos comentados, incorpora, además, como objetivo propio, la atención a las necesidades de aquellos alumnos cuyas referencias lingüísticas

y culturales no son las mismas que las del resto de los alumnos. Para estos alumnos de origen portugués o lusoparlantes el Programa se plantea explícitamente la enseñanza del portugués y los elementos que configuran la cultura portuguesa (medio, historia, literatura, formas de vida, etc.).

Dos son las áreas curriculares especialmente indicadas para incorporar el uso y aprendizaje de la lengua y la cultura portuguesa: el área de Lengua Castellana y el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Comunicación Verbal y Conocimiento del Medio en Educación Infantil, y Lengua y Literatura y Ciencias Sociales en el Ciclo Superior).

Los equipos de ciclo, con la participación del profesor de portugués, establecen la adecuada **secuenciación** de objetivos y contenidos; así como la metodología, organización espacial y temporal, materiales a utilizar y cuantos elementos se consideren necesarios para la práctica docente.

Para cada uno de los ciclos de la enseñanza obligatoria se plantean los siguientes objetivos:

- Objetivos para el Primer Ciclo de **EGB/Primaria**:
 - Iniciación o reforzamiento de la lengua oral.
 - Iniciación del aprendizaje de la lengua escrita.
 - Aprendizaje de contenidos culturales relacionados con la vida de los alumnos (v.gr.: juegos y canciones infantiles portugueses).

- Objetivos para el Segundo Ciclo de **EGB/Primaria**:
 - Reforzamiento de la lengua oral.
 - Aprendizaje de la lengua escrita.
 - Iniciación a diferentes aspectos del Portugal actual (aspectos físicos, económicos, sociales y culturales)

- Objetivos para el Ciclo Superior de **EGB**:
 - Perfeccionamiento de la lengua oral y escrita.
 - Conocimiento general de la historia y cultura portuguesa.

La intervención didáctica no se reduce al ámbito de los conocimientos o al uso y aprendizaje de la lengua. El ámbito de las

actitudes es otro elemento importante digno de tener en cuenta. El Programa se plantea explícitamente la mejora de la autoimagen de los alumnos de origen portugués, así como la eliminación de los estereotipos negativos entre las comunidades portuguesa y española con el objetivo de favorecer la relación y mejorar la convivencia.

4.2.4. *Materiales didácticos*

Mediante la colaboración entre las administraciones educativas de España y Portugal, los centros participantes en el Programa reciben una dotación de material didáctico, compuesta por métodos para el aprendizaje del portugués, libros de lectura infantil, cintas de audio con canciones y cuentos, videos y películas con documentales sobre temas monográficos portugueses.

El profesorado portugués, además, elabora materiales para su uso en los centros, que se pone a disposición de otros profesores a través de los Centros de Recursos. La coordinación que el Programa tiene establecida facilita el conocimiento y trasvase del material didáctico a todos los centros y profesores que en él participan.

4.2.5. *Formación del Profesorado*

Uno de los elementos más importantes del Programa ha sido desde su inicio la formación del profesorado participante.

El modelo de formación incluye las siguientes actividades:

- Formación del profesorado portugués destacado en España:
 - Cursos de formación para los profesores portugueses destacados en el extranjero, organizados por la administración portuguesa.
 - Cursos o jornadas de formación para los profesores portugueses que se incorporan a la red de formación en España, organizados por la Administración española. El principal objetivo de esta actividad es informar a los profesores sobre el sistema educativo español y su **funciona-**

miento. Especialmente se hace hincapié en el proceso de reforma educativa que se está implantando en España, el currículo establecido y el funcionamiento de los centros públicos.

(En algunos casos, ambas actividades de formación se realizan de forma conjunta).

- Los profesores portugueses pueden participar en todas las actividades de formación organizadas a través de la red permanente de Centros de Profesores. Las actividades de formación que realizan son certificadas y reconocidas por la Administración portuguesa.
- Los profesores portugueses han constituido una asociación profesional, reconocida por la administración de ambos países, que puede optar en igualdad de condiciones que el resto de asociaciones de profesores a las convocatorias por las que se subvencionan actividades de formación del profesorado.

— Formación dirigida al profesorado español:

- De acuerdo con la colaboración establecida entre España y Portugal, la Administración portuguesa oferta becas dirigidas al profesorado español para cursos de verano de lengua y cultura portuguesa que se realizan en universidades de Portugal.
- Asimismo, ambas administraciones colaboran en la realización de visitas de estudio a Portugal para **grupos** de profesores españoles de los centros donde se desarrolla el Programa.
- A través de los Centros de Profesores, se ha iniciado la oferta de cursos sobre Lengua y Cultura Portuguesa dirigidos a los profesores españoles e impartidos por los profesores portugueses.

— Formación dirigida al profesorado de los centros incluidos en el Programa:

- Dentro de los planes provinciales de formación y a través de los Centros de Profesores, cada Dirección Provincial

organiza actividades de formación, dirigidas a los profesores de los centros que participan en el Programa.

- Con carácter anual, la Subdirección General de la que depende el Programa viene organizando Jornadas de Formación en las que participan equipos directivos, tutores y profesores portugueses. Estas Jornadas tienen carácter monográfico sirviendo de espacio para la formación, reflexión e intercambio de experiencias.

4.2.6. *Intercambio de alumnos*

Con el objetivo de fomentar el conocimiento de ambos países y la convivencia entre el **alumnado** de los centros españoles y portugueses se organizan las siguientes actividades:

- Visitas de estudio de centros españoles a Portugal, especialmente hacia las zonas de procedencia de la población portuguesa.
- Visitas de estudio de centros portugueses a España, participando en las Escuelas Viajeras organizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hermanamiento de centros portugueses y españoles con intercambio de alumnos y correspondencia escolar.

4.2.7. *Actividades Culturales*

Las actividades sobre cultura portuguesa se han incorporado al Programa como una forma más de que la población española conozca la cultura del país vecino y la población portuguesa recree su propia cultura.

A través de la Embajada de Portugal en Madrid y de los consulados, y con la importante colaboración de organismos públicos y privados portugueses, se celebran en las zonas de implantación del Programa actividades relacionadas con las diferentes formas de expresión de la cultura portuguesa: exposiciones, representaciones de teatro, muestras de cine, festivales folclóricos, etc.

4.3. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

4.3.1. Evaluación interna

El Programa incorpora en su diseño una evaluación interna que llevan a cabo los agentes del mismo: coordinadores provinciales, directores de los centros y profesorado. Dicha evaluación se concreta en las correspondientes memorias anuales.

Desde la implantación del Programa se establecieron las siguientes variables como indicadores para la evaluación:

— Pedagógicas:

- Mejora en el rendimiento escolar (calificaciones) del **alumnado** de origen portugués.
- Mejora en el conocimiento de la lengua y cultura portuguesa por parte del **alumnado** de **origen** portugués.
- Aprendizaje de la lengua y cultura portuguesa por parte del **alumnado** autóctono.

— Psicológicas:

- Mejora en la autovaloración y autoestima del **alumnado** de origen portugués.

— Sociológicas:

- Mejora en el grado de integración en el centro del **alumnado** portugués.
- Mejora en el grado de relación social entre las comunidades **lusoparlantes** y española.
- Modificación de los estereotipos en relación con la población portuguesa.

4.3.2. Evaluación externa

El Programa, una vez terminada su fase experimental, fue evaluado durante el curso 1991-92 por un equipo de profesores de las universidades de León, Oviedo y Aveiro (Portugal), siendo valorado positivamente por los distintos estamentos implicados en **él**.

Según el informe final, la aceptación del Programa es muy alta y se observa que aumenta progresivamente a medida que se desarrolla y se asienta. Los beneficios, en términos generales, se pueden concretar en: el incremento del conocimiento de la lengua y cultura portuguesa entre los inmigrantes y la población autóctona; el incremento de los niveles de rendimiento escolar de la población de origen portugués situándose en términos similares a los de la población española; el aumento de la autoestima e identificación cultural de la población portuguesa; y la mejora en la integración social de la comunidad portuguesa.

Extraemos del Informe de Evaluación las siguientes conclusiones:

1) Sobre el «nivel de integración de la población*». La integración es «bastante o completa» en un 82% de los casos. Los niños **están** más integrados que los adultos. Influye en este hecho el lugar de nacimiento, la asistencia a la escuela y el dominio del español. *«Los niños portugueses y caboverdianos escolarizados en los colegios del Programa muestran, en términos generales, unos niveles de adaptación e integración superiores a los que presentan sus familiares adultos, su integración en el centro escolar puede calificarse de positiva; por otro lado, en los casos en que se observan dificultades de integración, éstas tienen que ver mas con la etnia que con la nacionalidad».*

En otro momento se afirma que *«el Programa se ha revelado como un instrumento muy eficaz a la hora de mejorar la autoestima de los alumnos portugueses y caboverdianos y ayudar a su identificación cultural. Asimismo, la implantación del Programa viene a mejorar la **incardinación** social de las comunidades portuguesas y caboverdianas».*

2) Sobre el «nivel de rendimiento y promoción escolar». En general, el rendimiento intelectual de los alumnos portugueses es similar al resto de sus compañeros; si bien los resultados de las pruebas de lengua castellana son ligeramente inferiores, debido fundamentalmente a la baja puntuación de la población gitana. Las diferencias más significativas se dan entre la población portuguesa paya y gitana.

La evaluación del Programa ha evidenciado la mejora en el conocimiento de la lengua y cultura portuguesa por parte de la población de origen portugués. En este sentido, se aprecia una **re-**

cuperación lingüística y cultural por parte de los alumnos portugueses y un enriquecimiento para los alumnos españoles que participan en el Programa.

3) Sobre «la valoración e interés por el Programa. Se puede afirmar que el interés por el Programa ha ido creciendo progresivamente tanto entre la población de origen portugués como entre la población autóctona. Para los portugueses es considerado como una forma de que sus hijos aprendan o mejoren el portugués. Aproximadamente el 90% de los alumnos portugueses de los centros en los que está implantado el Programa participan en el mismo. Existen, no obstante, casos de rechazo entre portugueses que prefieren no hacer notar su origen y entre caboverdianos que rechazan la identificación de cultura portuguesa y caboverdiana.

La acogida del Programa por parte de los centros escolares y profesorado español ha sido favorable, después de ciertas reticencias iniciales. A medida que el Programa se ha desarrollado, ha mejorado el conocimiento de sus objetivos y actividades, al mismo tiempo que se ha incrementado el nivel de aceptación y participación por parte del profesorado español.

Respecto a la utilidad del Programa y en lo concerniente al conocimiento de la lengua y cultura portuguesa, se advierte un claro progreso. De hecho se puede afirmar que los resultados globales son bien aceptables a efectos de la comunidad escolar, diferenciándose en cierta medida en función de los distintos perfiles de los estudiantes beneficiarios (de mayor a menor grado: portugueses payos, caboverdianos y portugueses gitanos).

Por último, el **Informe** constata que *«los distintos estamentos participantes valoran el Programa de forma positiva. Su aceptación es muy alta y se observa que aumenta progresivamente a medida que el Programa se desarrolla y se asienta»*.

5. EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA

Al comienzo de la exposición relatábamos cuál había sido el origen de este Programa. Ahora expondremos con más precisión cómo ha sido su evolución.

El Programa, que hoy se conoce como Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, ha pasado por dos fases.

1. Fase experimental (período 1987-92).

En esta primera fase **hay** que considerar el primer año como período de preparación. En **él** se llevó a cabo el estudio **socioeducativo** sobre la población portuguesa inmigrante en España, documento base para el diseño de la posterior intervención. A partir del análisis socioeducativo se tomaron decisiones sobre el lugar de implantación, tipo de población a atender y modelos de intervención. Fue el inicio formal de la colaboración entre las administraciones educativas portuguesa y española para preparar conjuntamente la atención educativa a los emigrantes portugueses.

La primera fase tuvo carácter experimental. El Programa se denominó «Programa Hispano-luso para la Acción Educativa y Cultural de los hijos de trabajadores portugueses residentes en España». Fue planificado para cuatro cursos y **posteriormente** se amplió uno más durante el cual se llevó a cabo la evaluación del mismo.

Las características de esta fase fueron:

- Implantación limitada a las zonas de alta concentración de población portuguesa o de origen lusoparlante (provincias de León, Asturias, Burgos y **Navarra**).
- Los destinatarios fueron, principalmente, portugueses **inmigrantes** con residencia fija, aunque se realizaron acciones dirigidas hacia población itinerante (temporeros en la provincia de Burgos).
- El Programa se ofertó en sus comienzos a la población portuguesa e inmediatamente se extendió a la población autóctona (alumnos españoles).
- Los modelos organizativos que se utilizaron fueron: clases integradas, clases paralelas y clases complementarias.
- El profesorado portugués participa en los centros formando parte del claustro de profesores.
- El portugués es considerado como materia de estudio y como lengua de aprendizaje para otras materias.
- Los elementos de la cultura portuguesa han sido incorporados al **cum'culo** del área de Ciencias Sociales.
- El desarrollo del Programa se **ha** basado, además de en la intervención didáctica en los centros, en la formación del profesorado, la dotación de materiales curriculares, el **inter-**

cambio de alumnos entre centros portugueses y españoles y la participación social e institucional.

- La aplicación del Programa se ha apoyado en un sistema de seguimiento y coordinación a través de las Direcciones Provinciales de Educación, con la participación permanente de la Embajada de Portugal.

Durante la fase experimental, la evolución de los datos recogidos sobre la participación en el Programa ha sido la siguiente:

	<i>Provinc.</i>	<i>Coleg.</i>	<i>Alum. port.</i>	<i>Alum. espnñ.</i>	<i>Otros alumnos</i>	<i>Total alumnos</i>	<i>Profes.</i>
1987-88	1	4	103	—	—	103	2
1988-89	4	9	306	184	119	609	11
1989-90	4	16	353	226	137	716	17
1990-91	4	22	679	447	192	1.318	24
1991-92	4	23	1.073	477	192	1.712	26

2. Fase de normalización (curso 1992-93 en adelante).

Terminada la fase experimental, el Programa pasó a denominarse «Programa de Lengua y Cultura Portuguesa» y se ha integrado en la Red de Enseñanza del Portugués en el extranjero.

El Programa se ha extendido a aquellas provincias y Comunidades Autónomas que habían solicitado su participación. En el curso actual está implantado en las Comunidades Autónomas de Galicia, Navarra y el País Vasco y en las provincias de Asturias, Burgos, León, Madrid y Zaragoza, pertenecientes al territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Llega a 45 centros y están incorporados 43 profesores portugueses.

En su diseño actual, el Programa recoge todos los elementos validados en su fase experimental así como las recomendaciones realizadas por el equipo que efectuó la evaluación externa.

En esta fase de normalización han aparecido nuevas áreas de trabajo para el Programa, como son la atención educativa a las personas adultas, la elaboración del currículo para un área optativa en la Educación Secundaria Obligatoria y la proyección del Programa sobre los centros que escolarizan, en menor número, alumnado de origen portugués.

6. CONCLUSIONES

En las conclusiones no vamos a repetir la valoración que se ha hecho sobre el Programa. Los datos de la evaluación han demostrado que es válido para los fines que pretendía. Las opiniones de los **que** en él han participado valoran también de forma positiva su aplicación.

Sin embargo, es el momento de plantear algunas reflexiones sobre el Programa y sobre la atención educativa a los que fueron inmigrantes, hoy son residentes y pronto serán ciudadanos de la Unión Europea.

La primera consideración consiste en la evolución que ha tenido el Programa. Está pasando de ser un programa destinado a los hijos de los trabajadores emigrantes a convertirse en uno más de los apoyos **que** los centros educativos reciben para facilitar la atención educativa a poblaciones heterogéneas, que lo son por las diferencias de procedencia, de cultura y de lengua, es decir, se está convirtiendo en un programa de Educación Intercultural.

Una segunda consideración se refiere a la población destinataria del Programa. La población autóctona está participando cada vez más en él. Los inmigrantes no son los únicos a los que se dirige el Programa. La idea de «educación para **todos**» impregna todas las actividades.

Otra reflexión sobre el Programa consiste en su orientación para atender las necesidades educativas de las poblaciones o zonas en las que se integran inmigrantes portugueses. Por una parte, el reconocimiento del derecho a la propia identidad individual y colectiva y a los rasgos culturales en los que ésta se manifiesta (especialmente la lengua) y por otra el derecho a la convivencia democrática, hacen que el Programa sea **un** apoyo para que la escuela pueda cumplir sus funciones de transmisión cultural y socialización.

Por último, es cada vez más patente que este tipo de programas trasciende la esfera de la escuela y alcanza otras manifestaciones de la vida social. En estas tareas, la colaboración institucional, como ha sido el caso entre Portugal y España, es garantía **para** mantener la identidad cultural de las minorías y favorecer la convivencia democrática entre todos.

LA REALIDAD MULTICULTURAL EN LAS ISLAS BALEARES

Jordi VALLESPÍR SOLER *

1. INTRODUCCIÓN

En atención a los participantes que no conocen las Islas Baleares, voy a iniciar mi intervención con unas breves notas sobre algunos aspectos que debemos tener en cuenta al tratar el tema del **multiculturalismo**.

Las Baleares, por su situación geográfica, han sido desde siempre una encrucijada de culturas. Algunos de los pueblos que se han acercado a las Islas lo han hecho con una finalidad básicamente comercial. Otros, se asentaron en ellas durante siglos e impusieron su cultura y algunas de sus manifestaciones han perdurado hasta nuestros días. La cultura musulmana en Mallorca, o la inglesa en Menorca, por ejemplo, se han dejado sentir en diversos ámbitos de la cultura **autóctona**. No es el momento de extendernos en considerar las influencias recibidas desde tiempos **tan** lejanos; únicamente nos interesa reseñar que los habitantes de las Baleares han mantenido, a lo largo de su historia, múltiples relaciones con otros pueblos y otras culturas.

Debe significarse, además, que otra de las características fundamentales de nuestra historia es la de la emigración, debida básicamente a cuestiones socioeconómicas. Como explica el historiador Sebastià **Serra**¹, desde el siglo XVIII hasta finales de los años setenta, la corriente **migratoria** del pueblo balear ha tenido una gran transcendencia. Chile, Argentina, Cuba, Puerto Rico, Francia o Argelia fueron, entre otros, los lugares de destino de

* Universitat de les Illes Balears

muchos emigrantes mallorquines, menorquines e ibicencos. Como ejemplo de la importancia numérica de la población emigrante de las Islas, se puede constatar que en Argentina, en el año **1929**, se contabilizaban **4.279** residentes.

Junto a las últimas oleadas de emigrantes, sobre los años sesenta, se producen retornos muy importantes a raíz de la nueva situación económica de las Islas, derivada del inicio del denominado turismo de masas. Al mismo tiempo asistimos a un significativo movimiento migratorio desde distintos puntos del Estado español hacia las zonas turísticas y las Baleares se convierten en una comunidad receptora de inmigrantes.

Durante estos años se producen una serie de cambios económicos, culturales, demográficos, sociológicos, ideológicos, etc. que conmueven los fundamentos de la sociedad balear. *Los cambios asociados*, apunta el economista M. Alenyar², *son tan importantes como elevado es el crecimiento del negocio turístico*. A modo de ejemplo puede señalarse que mientras el año **1959** visitaron las Baleares 300.000 viajeros, el año **1987** la cifra ascendió hasta los 7.300.000.

Consecuencia de estos movimientos migratorios, un elevado número de población foránea fija su residencia en las Islas. Por una parte, deben considerarse los extranjeros que se establecen en zonas residenciales, atraídos por el clima y las ventajas comparativas de la renta entre su país de origen y el Estado español; por otra parte, debemos señalar los inmigrantes procedentes de otros lugares del mismo Estado que llegan a las Islas para trabajar en las industrias derivadas del turismo, sobre todo en el sector de los servicios.

De este flujo inmigratorio deriva una población que, en el año **1991**, se distribuía de la siguiente forma:

TABLA 1

	<i>Total</i>	<i>Estado español</i>	<i>Extranjero</i>
Nacidos Baleares.....	69,48 %	—	—
Nacidos fuera	29,83 %	25,87 %	3,96 %

Fuente: Antonia Ripoll³.

Quisiera llamar la atención sobre el porcentaje de extranjeros residentes en las Baleares que es significativamente superior, más o menos un 1,5%, a la media del Estado español, según datos ofrecidos por el colega del Colectivo **Ioé**, en la sesión de ayer.

Resulta evidente, con estos datos, que las Baleares han pasado de ser un territorio de emigración a un territorio de acogida de población foránea. La distribución de este contingente de población y la **redistribución** de la ya existente en la Comunitat **Autònoma** de les Illes Balears (CAIB) no se da de forma homogénea y los movimientos **migratorios** interiores, durante las últimas décadas han sido relativamente importantes. La población ha ido desplazándose desde las zonas **rurales** hacia las costas y desde las zonas más pobres a las de mayor **desarrollo** económico propiciado por el turismo. En consecuencia, existen unas zonas con baja densidad de población y otras que han aumentado considerablemente.

En cualquier caso resulta evidente que la población autóctona se ha visto situada entre dos **grupos** humanos muy diversos: un colectivo procedente de otros Estados, sobre todo europeos, y un conjunto de trabajadores del sector de la **hostelería** o relacionados con él, procedente básicamente del Estado español.

Se produce un contacto inevitable entre tres grupos humanos muy diferenciados. El trabajador emigrante encuentra un nuevo entorno y una lengua que no conoce y, empujado por los avatares propios de toda situación nueva, lejos de su contexto cultural, se dedica a realizar su trabajo y a relacionarse con los que se encuentran en su misma situación. El colectivo autóctono topa con numerosas dificultades para continuar el camino apenas iniciado, de **normalizarse** culturalmente debido, por una parte, a la fuerte presión de la cultura oficial del Estado, que encuentra en los inmigrantes unos aliados eventuales y, por otra, a las necesidades derivadas del impulso económico —el pueblo balear vive básicamente del **turismo**— y de relacionarse con las diversas culturas extranjeras que llegan a las **Islas**. Por último, el extranjero residente, recluido en una urbanización o en una zona residencial y el turista, tomando el sol o visitando cualquier rincón de las **Illes**, frecuentemente desconocen o se mantienen al margen del contexto cultural autóctono y de la nueva situación **multicultural** que se ha generado.

2. EXPERIENCIAS INTERCULTURALES⁴

Durante estos últimos años se ha despertado cierta preocupación por el tema de las relaciones culturales en las Islas. A nivel teórico destacaría las jornadas sobre la problemática de los inmigrantes en Mallorca, organizadas por el Ayuntamiento de Palma y la Obra Cultural Balear (OCB), celebradas durante el mes de diciembre de 1988. Las distintas ponencias, publicadas posteriormente⁵, nos ofrecen una amplia visión sobre los inmigrantes como grupo social y su incidencia sobre el pueblo mallorquín.

A nivel de reflexión y debate, debemos referimos igualmente a las jornadas sobre «**Immigració**, racisme i xenofobia a Mallorca», organizadas por Justicia y Paz, celebradas en Palma el mes de octubre de 1991. Como indica el título de las jornadas, siendo la temática mucho más amplia, se trató, además de la cuestión de los inmigrantes del Estado español y sus influencias sobre la lengua y la cultura mallorquina, el tema de las culturas minoritarias y marginadas, desde la perspectiva de acogida e integración y también la legislación sobre extranjeros y su aplicación administrativa.

Tanto las ponencias como los documentos surgidos de las mesas redondas son, en estos momentos, un punto de referencia imprescindible para introducimos en la problemática multicultural de las Islas y, al mismo tiempo, sirven para poner en evidencia que el alto nivel de inmigración está provocando en el colectivo autóctono múltiples distorsiones en prácticamente todos los niveles: demográfico, económico, axiológico, sociológico, urbanístico, etc.

Con todo, nos parece oportuno señalar que notamos a faltar, tanto en uno como en otro acontecimiento, una más amplia presencia de participantes del ámbito educativo, ya que se trata de una problemática que le afecta de una forma muy directa.

En cuanto a realizaciones concretas debemos referimos, a modo de ejemplo, a dos experiencias desarrolladas en nuestra Comunidad en los últimos años.

Respecto a la población magrebí debe mencionarse el «**Programa d'integració de la població magribí a Mallorca**». A finales de 1991, el Consell Insular de Mallorca (CIM), a través de la Unitat de Marginació del **Servei d'Acció Social i Sanitat**, asumió la responsabilidad de desarrollar y coordinar este programa. Se trataba de una experiencia muy interesante, sobre todo en el planteamiento de la

intervención, ya que participaban en el mismo los ayuntamientos más afectados de la isla, Palma, **Pollença** i Sa Pobla, además de la **Conselleria** de Transports del Govern Balear, el INEM, CITE/CCOO y el MEC. Se pretendía, como objetivo general, la integración social y laboral del colectivo magrebí en situación **regularizada**.

La primera fase se inició con un estudio sociológico del colectivo magrebí cuyas características no eran muy conocidas. Al mismo tiempo se solicitó la colaboración del MEC para la formación de monitores alfabetizadores destinados a cumplir su labor en una segunda fase del programa.

El estudio, que acaba de publicar el **Consell** Insular de Mallorca (CIM)⁶, nos ofrece los datos suficientes para conocer el perfil de la población magrebí residente en Mallorca y su realidad **socioeconómica** y cultural. Creemos que una fase de diagnóstico sobre las expectativas y las demandas de la población a la que se desea dirigir cualquier tipo de intervención es del todo imprescindible. Ha sido también importante, en nuestra opinión, la publicación de este trabajo porque la difusión de información que ayude al conocimiento de la inmigración, tanto respecto a las causas como a la exposición pública de las diferencias culturales, propiciará la relación **intercultural**.

De las diversas sugerencias y recomendaciones de los autores hemos creído oportuno reseñar las siguientes: la necesidad de crear un centro de información y asesoramiento para los inmigrantes; la ampliación de los estudios ya realizados y hacerlos extensivos a otros colectivos; la formación de los técnicos de la Administración que mantienen algún tipo de relación con los inmigrantes, tales como los profesionales de servicios sociales, sanitarios, educativos, etc.; la intervención interinstitucional, incorporando la participación de organismos no-gubernamentales.

Paralelamente, como se ha indicado, el Programa de Educación de las Personas Adultas del MEC, se encargó de la formación de doce educadores, con conocimientos de lengua árabe y **daríja**, que cuidarían de la labor alfabetizadora, durante el desarrollo de la segunda fase del programa. Respecto a los objetivos tanto generales como específicos, las actividades desarrolladas y la metodología que se siguió, puede consultarse el artículo de M. Mestre y A. Mulet⁷ en el que, por otra parte, echamos a faltar una valoración de la experiencia en formación de formadores para poder sacar conclusiones para futuros proyectos y programas.

En cuanto al desarrollo de la segunda fase no tenemos más que algunas referencias orales de distintos educadores participantes en el programa, bastante negativas en su conjunto, que nos sugieren la necesidad de realizar una evaluación seria y un adecuado seguimiento porque, con frecuencia, únicamente se informa de los programas o de las intervenciones, sobre todo de aquellos promovidos o subvencionados por la administración, y no trascienden los resultados de las mismas.

Respecto al colectivo gitano, debe reseñarse la experiencia que se está desarrollando en Palma desde el «Programa d'atenció a la població gitanas del Ayuntamiento de Palma, a través del «Servei de Promoció Social Gitana» (SPSG), de las actuaciones de los «Centres Municipals de Serveis Socials», con convenios de colaboración con la «Asociación Balear para el Desarrollo Gitano», la «Asociación Cultural Gitanas, desde el Patronato Municipal de Son Riera y también desde el «Programa d'integració de minories ètniques i culturals» del MEC.

Los objetivos generales del SPSG, según consta en la Memoria elaborada por el «Institut de Treball Social i Serveis Socials» (INTRESS) en enero de 1993, son los establecidos en el «Plec de Condicions Tècniques» (PCT) del Ayuntamiento de Palma: *«El Servicio de Promoción Gitana se define como un servicio destinado a desarrollar actuaciones de trabajo social individual, grupal y comunitario en las barriadas de Palma y dirigido a mejorar el bienestar social del colectivo gitano»*). El PCT contempla igualmente quienes son los beneficiarios del Servicio: *«Partiendo del prototipo de los grupos gitanos que viven en condiciones de marginación social, este Servicio se dirige a todas las personas que hallándose en estas condiciones viven en los diversos barrios de Palma y a las asociaciones y entidades que se interesan y trabajan para este colectivo»*⁸.

Durante el período al que hace referencia la Memoria, desde el 16 de octubre de 1991 al 31 de diciembre de 1992, los proyectos ejecutados han sido 18. El tipo de intervención de la gran mayoría de los proyectos ha sido la integración escolar de diversos grupos de niños gitanos, en general alumnos de las aulas de integración (Programa de Minorías Étnicas del MEC) de los 10 colegios con los que ha trabajado el «Servei de Promoció Gitana».

Además de los proyectos de integración escolar y como una

más de sus actividades, se han desarrollado también diversas acciones con los niños gitanos en distintos colegios, encaminadas a fomentar la **adquisición** de hábitos de higiene. Se han iniciado, igualmente, vanos proyectos de formación básica para mujeres gitanas. Debe señalarse, por otra parte, que las entidades participantes han sido diversas y ha colaborado un numeroso grupo de profesionales.

En el apartado de conclusiones se explica, entre otras cosas, que las circunstancias socioeconómicas y culturales de las familias gitanas condicionan en gran medida, y entre otros aspectos, tanto la escolarización de sus hijos como la adquisición de los conocimientos académicos necesarios. Otra de las conclusiones a las que ha llegado el equipo de profesionales que trabaja con este colectivo es que deben tenerse en cuenta, además de los aspectos escolares, las necesidades laborales, de vivienda y salud y, por otra parte, es necesaria una actitud de respeto hacia la idiosincrasia del pueblo gitano.

Del análisis de la documentación elaborada a raíz de estas dos experiencias pueden extraerse diversas **conclusiones** sobre las que no consideramos necesario detenemos. Únicamente **queríamos** comentar la importancia del hecho de que la escuela no es suficiente, por ella misma, para poder resolver la problemática de las culturas minoritarias. Es necesario que el elemento educativo se integre en un programa de desarrollo comunitario que contemple otros aspectos como los sanitarios, sociales, de vivienda, de trabajo, etc. Los programas de minorías étnicas deben moverse en una doble vertiente: por una parte, no puede olvidarse que en la base se halla la cuestión del respeto a la diferencia, del conocimiento de las culturas distintas a la propia, de comprensión y aceptación de las particularidades de cada pueblo, de considerar el derecho a la diversidad; y, por otra, es igualmente necesario facilitar la integración de estos colectivos en la formación laboral, en el mundo del trabajo, procurar que gocen de una infraestructura digna, que tengan acceso a los recursos educativos en igualdad de condiciones y facilitar su participación en el contexto social en el que se mueven. Sin una atención primaria y una relativa seguridad laboral, es prácticamente imposible el intercambio y la relación **intercultural**. Son necesarios, en definitiva, programas **globales** que conduzcan a la mejora de la calidad de vida.

Nos ha parecido oportuno referimos a estas experiencias para dejar constancia de la preocupación y el **interés institucional** por

estos colectivos, en nuestra Comunidad Autónoma. Además, nuestros colegas de mesa incidirán exactamente sobre esta temática desde el campo de la experiencia, y las notas precedentes pueden ser interesantes para contrastar con sus aportaciones y ayudar al debate que seguirá a nuestras exposiciones.

Ahora bien, de acuerdo con la temática y las características del seminario hemos considerado oportuno llamar la atención y proponer, para su reflexión y pertinente debate, la cuestión de los extranjeros residentes en la CAIB. Se trata de un tema poco estudiado y pensamos que el porcentaje de extranjeros, sobre todo de los países comunitarios, respecto a la población autóctona y a otros grupos de inmigrantes, es lo suficientemente significativo como para ser considerado en las presentes **jornadas**. A este tema, por tanto, dedicaremos la segunda parte de nuestra intervención.

3. LOS EXTRANJEROS RESIDENTES EN LA COMUNITAT AUTÒNOMA DE LES ILLES BALEARS

Debe precisarse, en principio, que distinguimos el extranjero residente del extranjero turista en el hecho de que el primero vive la mayor parte del año en las Islas o está empadronado en la CAIB, y el segundo se desplaza hasta estas tierras durante un corto período de tiempo, normalmente para pasar sus vacaciones.

En cuanto a la inmigración de fuera del Estado español, se pueden establecer cuatro tipologías:

- Los inmigrantes que han llegado, desde los años sesenta, acompañando la entrada del capital extranjero que se ha invertido en más de tres mil empresas, muchas de ellas multinacionales. Se trata mayoritariamente de capital europeo, norteamericano y japonés, que permite explicar el elevado incremento de los movimientos migratorios procedentes de estos países. Geográficamente este tipo de inmigración se ha establecido alrededor de los centros de poder económico de las grandes ciudades, sobre todo Barcelona y Madrid.
- Otro colectivo está formado por rentistas y jubilados del norte de Europa, y residen en las zonas turísticas. Gran **par-**

te de ellos sigue empadronada en su país y se los califica, frecuentemente, como turistas. Este tipo de población no crea problemas de rechazo por parte de los colectivos autóctonos.

- Una tercera **tipología** la conforma una mano de obra relativamente cualificada profesionalmente que emigra de su país por las ventajas que le supone trabajar en el Estado **español**. Parte de esta población es de origen sudamericano y dejó su país debido básicamente a cuestiones socioeconómicas y también políticas. Otro **grupo**, bastante numeroso, es de procedencia europea y trabaja en el sector de servicios. En general este conjunto de población está bien establecido.
- El último grupo incluye a los inmigrantes que huyen de las precarias condiciones de vida de sus respectivos lugares de origen. Este colectivo lo forma mayoritariamente la inmigración africana; en segundo lugar deben contabilizarse los portugueses, los asiáticos y, últimamente, los emigrantes del este europeo. Se trata del grupo más desfavorecido desde prácticamente todos los ángulos: trabajo, vivienda, cultura, aceptación social, etc.

Esta clasificación, recogida de Antonia **Ripoll**⁹, referida al Estado español es aplicable, a nuestro entender, a las Baleares y nos **sirve** para poner de manifiesto el tipo de población extranjera existente.

Las repercusiones de los inmigrantes del primer grupo en las Baleares, como ya se ha indicado, son prácticamente nulas. En cuanto al último **grupo**, su incidencia sobre la cultura de las Islas es evidente si tenemos en cuenta que incluye los inmigrantes de otras comunidades del Estado, los de la Europa del este, el colectivo gitano y la población **magrebí**, aunque estos colectivos sean **cuantitativa**mente reducidos, exceptuando los de las distintas regiones españolas.

Debe recordarse, en este contexto, que el movimiento migratorio que afecta a las Baleares, como explica Antonia **Ripoll**¹⁰, es una cuestión común a nuestra área geoeconómica y es, tal vez, una de las características demográficas de toda la Comunidad Europea. De hecho, sobre una población total que ronda los **320** millones se calcula que más de ocho millones (2,55%) reside legalmente en alguno de los estados miembros. Es este otro motivo por lo que consideramos oportuno realizar una aproximación al tema en este seminario.

Retomando la cuestión de los residentes europeos debemos apuntar que este colectivo se incluye en el segundo y en el tercer grupo de la clasificación precedente. Tratar el tema de la inmigración sin una problemática económica o social claramente definida no significa, ni mucho menos, infravalorar la labor que se está desarrollando con los colectivos marginados. Apoyamos, por supuesto, todo tipo de programas e intervenciones que se realicen en este sentido y, sin duda, son mucho más necesarias que las que puedan sugerir nuestros comentarios. Ahora bien, también opinamos que en las Baleares, como en cualquier otro lugar de encuentro de culturas, puede darse un proceso de aculturación progresiva, de uniformización, de pérdida de las características propias de nuestra cultura, por lo que es necesario arbitrar algún tipo de intervención que facilite la relación intercultural y no la simple yuxtaposición de culturas. Aunque estos grupos de población no ocasionen problemas de convivencia ni provoquen conflictos de rechazo, el grado de relación cultural, entre ellos y el colectivo autóctono, es incluso inferior al que presentan los integrantes del cuarto grupo. Por otra parte, creemos que los grupos minoritarios y marginales tendrán muchas más facilidades para formar parte de una sociedad intercultural si los diferentes grupos que la configuran dejan de ignorarse.

El colectivo de residentes extranjeros en las Baleares, sobre todo el de Europa occidental, es sin duda el más numeroso, como se desprende de los datos siguientes:

TABLA 2

Residentes extranjeros en la Comunitat Autònoma de les Illes Balears por año y lugar de procedencia

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Europa</i>	<i>África</i>	<i>América</i>	<i>Asia</i>	<i>Oceanía</i>
1986	364	—	—	—	—	—
1987	240	—	—	—	—	—
1988	1.388	—	—	—	—	—
1989	1.626	—	—	—	—	—
1990	1.594	1.307	49	210	25	3

Fuente: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social"

Por otra parte, la inmigración extranjera ha ido aumentando notablemente durante los últimos años, según los datos ofrecidos por la Dirección General de Migraciones, y la procedente de los países europeos es la más numerosa:

TABLA 3

Inmigración anual de extranjeros en las Baleares

<i>Año</i>	<i>Total</i>	<i>Europa</i>	<i>África</i>	<i>América</i>	<i>Asia</i>	<i>Oceanía</i>
1988	1.388	—	—	—	—	—
1989	1.626	—	—	—	—	—
1990	1.594	1.307	49	210	25	3

Fuente: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social".

Y se prevé, además, un gran incremento de dicha población a partir de la entrada en vigor de la Acta Única que permite la libre circulación de trabajadores comunitarios.

Si se analiza el lugar concreto de residencia de la población extranjera se puede constatar que ésta se concentra en unos determinados núcleos, configurándose así en un colectivo de posible gran incidencia en aquellos lugares. A modo de ejemplo podemos señalar que en algunos municipios de Mallorca el porcentaje de población extranjera residente se acerca al 25% sobre el total de la población. Es el caso de Deia (23,03%) y también de Fornalutx (23,31 %). En otros, aunque el porcentaje no sea tan elevado, también es muy significativo: **Andratx**, 9,35%; **Calvià**, 11,45%; **Estellencs**, 8,58 %; **Puigpunyent**, 15,46%; **Sòller**, 13,79%

TABLA 4
Población de algunos municipios de Mallorca clasificada
según el lugar de nacimiento, en porcentajes

<i>Municipio</i>	<i>% CAIB</i>	<i>% Est. español</i>	<i>% Extranjero</i>
Palma	63,74	31,88	3,46
Andratx	59,10	31,23	9,35
Calvià	43,83	44,42	11,45
Deià	64,35	11,52	23,03
Estallencs	81,95	9,47	8,58
Fornalutx	66,37	10,32	23,31
Puigpunyent	76,07	8,38	15,46
Sòller	72,49	13,21	13,79

Fuente: Antonia Ripoll¹³

Tomando Palma como punto de referencia (3,46%), la media de extranjeros residentes en la CAIB es, como ya se ha indicado, de 3,96%. La tabla precedente nos permite un cómodo e ilustrativo análisis comparativo. Llama especialmente la atención el municipio de Calvià en el que la población nacida en esta Comunidad Autónoma no alcanza el 45%. Si a este dato añadimos que se incluyen los hijos de inmigrantes en el apartado de nacidos en la CAIB, aunque pertenezcan culturalmente a otra realidad, es muy posible que presenciemos un proceso de asimilación en el que el modelo importado se imponga sobre la cultura autóctona.

Debe significarse, además, que en los casos de matrimonios mixtos, la cultura que acaba sufriendo el proceso de aculturación es normalmente la balear, como viene sucediendo con la lengua propia de esta comunidad. El porcentaje de población que es analfabeta en su propia lengua es muy elevado en algunas de estas zonas y los catalanoparlantes optan, con bastante frecuencia, por utilizar una lengua distinta a la propia. Siendo la lengua uno de los elementos más genuinos de una cultura, estamos ante uno de los ejemplos más evidentes de la deculturación progresiva que se está padeciendo en la CAIB¹⁴. Es frecuente que en una reunión de vecinos la lengua

vehicular sea la inglesa o la alemana y ni siquiera se considera la posibilidad de hacerlo en lengua catalana. Muchos restaurantes, por citar otro ejemplo, frecuentados básicamente por residentes extranjeros, presentan la carta exclusivamente en **inglés** y si falta algún idioma es el catalán.

Los extranjeros residentes tienen sus propios lugares de reunión, a los que tienen acceso unos determinados sectores de población, lógicamente de su ámbito cultural. Programan sus ciclos de conferencias y festivales de música, concursos hípicas y recitales poéticos, sus fiestas y excursiones, independientemente del contexto sociocultural en el que viven. Evidentemente, en la mayoría de los casos, no se restringe la entrada a nadie, como tampoco participan normalmente de las manifestaciones populares de los lugares donde tienen fijada su residencia.

Tienen sus propias escuelas en las cuales, aunque se impartan por imposición legal las asignaturas de lengua española y catalana, toda la enseñanza se desarrolla de forma idéntica a un centro escolar del centro de París o Londres. Pueden acceder los escolares de esta comunidad, sin ningún tipo de trabas, pero deberán adaptarse a las costumbres y formas de vida importadas, desde el tipo de comida hasta el horario escolar, desde la práctica del deporte hasta los métodos de enseñanza.

Este colectivo **disfruta**, incluso, de sus propios medios de comunicación: una publicación periódica en inglés dirigida a los residentes extranjeros y diversos programas radiofónicos, tanto en inglés como en alemán, además de la prensa diaria que llega desde sus respectivos países y los canales de radio y televisión que, sin ninguna dificultad, pueden sintonizar desde sus hogares. En este contexto, es fácilmente explicable, aunque también discutible, la prácticamente nula necesidad de conocer no sólo el idioma de esta comunidad sino también las manifestaciones culturales autóctonas. Si se realiza un análisis comparativo, este hecho resulta más significativo si tenemos en cuenta que en la CAIB no ha cuajado ninguna publicación diaria o semanal realizada en lengua catalana y elaborada desde la propia comunidad.

Ante este panorama se entiende fácilmente que los europeos occidentales se sientan en las Baleares como en su propia casa. Este hecho no tendría excesiva trascendencia si no comportara que la

población autóctona, por su parte, tuviera la sensación de ser un extranjero en su tierra.

La cuestión es que los habitantes de las Baleares nos encontramos ante un numeroso grupo de población, entre los rentistas, jubilados e inmigrantes, que han fijado en la CAIB su residencia, por lo que se dejará sentir aún más la presión de unos modelos culturales distintos al autóctono. Esta población, aunque no pretenda imponer su propia cultura, realmente vive de espaldas a la cultura de las Islas. No pretendemos que este colectivo renuncie a su propia identidad cultural. Consideramos que las diferencias culturales no son un obstáculo sino una riqueza a conseguir, un objetivo a lograr, mediante programas que faciliten la relación intercultural.

NOTAS

¹ SERRA, S. (1989): *L'emigració mallorquina: una perspectiva històrica*. En F. CANDEL y col. (1989): *Les migracions*. Palma de Mallorca, Ed. Ajuntament de Palma, pp. 37-48.

² ALENYAR, M. (1989): *Economía, llengua i immigració a les Balears*. En F. CANDEL y col. (1989): *Les migracions*. Palma de Mallorca, Ed. Ajuntament de Palma, pp. 19-36.

³ RIPOLL, A. (1993): *Mallorca fragmentada*. En prensa.

⁴ Los términos intercultural, pluricultural y multicultural se utilizan, frecuentemente, como sinónimos. Debe precisarse el significado que nosotros damos a estos conceptos porque no se trata únicamente de sutilezas lingüísticas o terminológicas. La acción o el hecho multicultural o pluricultural indican una reunión o yuxtaposición de culturas diversas, sin ningún tipo de interconexión o intercambio que conlleve un enriquecimiento recíproco. El concepto de interculturalismo, por su parte, comporta una idea de intercambio entre las partes y de comunicación comprensiva entre identidades que se reconocen como distintas entre ellas.

⁵ CANDEL, F. y col. (1989): *op. cit.*

⁶ CONSELL INSULAR DE MALLORCA (1993): *Estudi sobre la població d'origen magrebí a Mallorca*. Palma de Mallorca, Ed. CIM.

⁷ MESTRE, M. y MULET, A. (1993): *Plá d'integració de la població rnaarbé a Mallorca. Memòria de la 1.ª fase. Formació dels monitors. Curs 1991-1992*. Almira, 31, pp. 23-26.

⁸ INTRESS (1993): *Memòria del Servei de Promoció Gitana del 16 d'octubre de 1991 al 31 de desembre de 1992*. Documento fotocopiado, pp. 2-3.

⁹ RIPOLL, A. (1993): *op. cit.*

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1993): *Anuario de migraciones*. Madrid, Ed. Dirección General de Servicios, Subdirección General de Información Administrativa, p. 92.

¹² MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: *ibídem*, d. 88.

¹³ RIPOLL, A. (1993): *op. cit.*

¹⁴ LLADO, J. y VALLESPÍR, J. (1992): «Comunitats bilingües i processos d'alfabetització». En R. MARIN y col. (1992): *Educación multicultural e intercultural*. Granada, Ed. Impredisur, pp. 461-467.

PROGRAMA PILOTO DE ACCIONES EN TORNO A UN CENTRO ESCOLAR PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES INTERÉTNICAS

Pedro RINCÓN ATIENZA *

Voy a intentar resumiros el trabajo realizado en el desarrollo de este Programa durante el año 1992. El hecho de que la Asociación Secretariado General Gitano se lance a trabajar y apoyar actuaciones de este tipo nos supone una ampliación en las perspectivas de trabajo en tomo a la **normalización** educativa de la población gitana, a la vez que abrir nuevas plataformas de colaboración entre diversas instituciones (públicas y privadas, de investigación y de actuación, generales o específicas) para **abrir** y apoyar nuevos caminos de intervención.

Permitidme, aunque sea de manera muy resumida, plantearos el marco teórico de reflexión que nos impulsó a proponer y actuar en el presente Programa.

Si tenemos que hacer un diagnóstico rápido de la situación educativa de los niños gitanos, podemos señalar que hasta el momento se ha cubierto el primer estadio, que es la escolarización masiva de estos niños (80 ó 90 por ciento dependiendo de lugares); pero esta situación deja aún mucho que desear: el fracaso escolar es

* Coordinador de Programas Educativos de la Asociación Secretariado General Gitano.

generalizado, el cumplimiento de rutinas, ritmos y normas escolares muy débil, el desarrollo de la normativa **curricular** no es satisfactoria prácticamente en ningún caso, la interacción entre alumnos de distintas etnias es escasa y el respeto a la diversidad cultural prácticamente nulo.

Es evidente que la resolución de estos problemas es lenta, costosa y a largo plazo, y que no es cuestión de una generación. Pero esto no exige que distintas entidades públicas y privadas se comprometan en esta tarea de modo conjunto, buscando en cada momento **cuáles** deben de ser las prioridades y los caminos más adecuados para la acción.

La educación es, sin duda, el arma fundamental de la que se tienen que servir los gitanos para su promoción. No podemos olvidar que el 50 % de las personas de etnia gitana son menores de 16 años y que, en la medida en que se trabaje en el nivel educativo, se está trabajando para el futuro. Son muchos los profesores y educadores que tienen en sus aulas a niños gitanos (por hacemos una idea, se calcula que en el temtorio MEC, que son 27 provincias, hay unos 4.500 profesores que dan clase a niños gitanos). La escuela puede ser simplemente un fiel reflejo de la sociedad, transmitiendo los prejuicios existentes en ella, o puede, sin embargo, ir más allá, convirtiéndose en un arma contra los mismos, educando a sus alumnos en actitudes de tolerancia hacia la diversidad.

La etapa que estamos atravesando actualmente es controvertida y manifiesta elementos positivos y negativos. El rechazo a los niños y adultos gitanos se sigue produciendo por doquier y en los últimos tiempos se ha agudizado y radicalizado; esto ha venido a reforzar más aún los prejuicios y estereotipos hacia este colectivo. Pero, por otra parte, se está poniendo en marcha la **reforma** educativa (**LOGSE**), que admite múltiples posibilidades de intervención tanto en el aula como fuera del aula.

El Programa que aquí se presenta tenía carácter de ensayo, de modo que tuvo una parte de actuación directa e implementación de las metodologías de trabajo y, a la vez, una parte de control y evaluación por medio de instrumentos preparados al efecto.

Antes de continuar esta exposición, es necesario agradecer al Departamento de Psicología Educativa de la Universidad **Complutense** de Madrid, especialmente a la catedrática M.^{ta} José Díaz-Aguado y a la Doctora Ana Baraja de Miguel por el trabajo **desa-**

rollado en la definición de las metodologías y sus instrumentos de evaluación; así como al Comité Español de UNICEF, que apoyó fuertemente esta iniciativa.

1. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El aspecto fundamental sobre el que se pretendió trabajar fue el prejuicio étnico y, por tanto, la intervención no sólo se centró en los **niños** gitanos sino en todos los agentes que interactúan en contextos étnicamente heterogéneos.

El programa de intervención diseñado partía, como he señalado, de anteriores investigaciones¹ en las que se verificó la eficacia de tres componentes — aprendizaje cooperativo, aprendizaje significativo y discusiones **grupales**— para mejorar las actitudes y relaciones **interétnicas**. Con objeto de ampliar y reforzar la metodología de intervención se contemplaron otros dos componentes: **entrenamiento** en expectativas y cooperación en espacios extraaula.^e

Otra importante aportación fue la creación de materiales para llevar a cabo adaptaciones **curriculares** significativas en contextos étnicos y culturalmente heterogéneos, que complementaban los elaborados en las anteriores experiencias realizadas.

Para el desarrollo del Programa se establecieron los siguientes Objetivos Generales:

- Verificar un programa de intervención en contextos escolares interétnicos para desarrollar la tolerancia hacia la diversidad y reducir los prejuicios y estereotipos que tienen entre sí los alumnos de diferentes etnias, favoreciendo así una mayor aceptación social mutua.
- Diseñar materiales y metodologías que puedan ser utilizados por los agentes educativos, tanto en el ámbito escolar como extra-escolar, con el fin de superar los conflictos y prejuicios **étnicos** que aparecen en torno a la escuela.
- Contribuir, por medio de actuaciones más sistemáticas y programadas, a mejorar la percepción y el posicionamiento social sobre la etnia gitana.

Estos objetivos se concretaron, a su vez, en una serie de Objetivos Específicos:

- Formación de los agentes educativos ofreciéndoles los recursos que les permitan aumentar sus expectativas hacia estos alumnos y superar los problemas educativos de los mismos.
- Sensibilizar a todos los agentes que trabajan en la institución escolar sobre la necesidad de apoyar este tipo de actuaciones, generando actitudes y expectativas positivas sobre el mismo.
- Diseñar materiales educativos que puedan ser incorporados en el currículo escolar y en actividades extra-escolares, con el fin de incluir los valores históricos y culturales de la **minoría étnica** gitana y desarrollar la empatía hacia la diversidad.
- Diseñar acciones, estrategias y metodologías para intervenir en contextos **interétnicos**, que contribuyan a favorecer la aceptación y estima de los alumnos.

2. LAS **HIPÓTESIS** DE TRABAJO DEL PROGRAMA

La hipótesis principal de esta investigación era:

- Como consecuencia de la aplicación del programa de intervención, los alumnos del grupo experimental mejorarán **significativamente** más sus actitudes y relaciones **interétnicas** que los del **grupo** control.

A partir de esta hipótesis general se derivaban otras de carácter más específico:

Primera hipótesis: Los alumnos que participan en la intervención mejorarán **significativamente** más su disposición a participar en actividades con miembros del otro grupo étnico que los que no participan en ella.

Segunda hipótesis: El grado en que los alumnos se identifican con los miembros de su propio **grupo** étnico disminuirá **significativamente** más en los sujetos del grupo experimental que en los del grupo control.

Tercera hipótesis: Los alumnos que participan en la **interven-**

ción mejorarán significativamente más su **estatus** sociométrico que los alumnos que no participan en ella.

Cuarta hipótesis: Los alumnos que participan en la intervención aumentarán significativamente más su motivación hacia el recreo que los alumnos del grupo control.

Quinta hipótesis: Los alumnos que participan en la intervención mejorarán significativamente más su autoconcepto que los que no participan en ella.

3. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Para comprobar la eficacia del Programa en la mejora de las relaciones y actitudes interétnicas se formaron dos grupos: un grupo experimental, en el que se aplicó el modelo de intervención; y un grupo control, en el que no se intervino, aunque se evaluaron las mismas variables que en el grupo experimental.

El sistema de evaluación² consistió en la aplicación de forma colectiva e individual de una serie de instrumentos de evaluación antes y después de implementarse el Programa. Para ello se utilizaron ocho escalas e instrumentos:

Escala de Percepción y de Actitud Escolar. Este test pone de relieve la percepción que el niño tiene del ambiente escolar en sus diferentes manifestaciones: escuela, compañeros, profesor, etc. Las puntuaciones altas revelan una buena percepción y actitud por parte del alumno hacia la escuela. Está formado por 61 ítems agrupados en cuatro dimensiones de la percepción y la actitud:

- Dimensión de las relaciones con los compañeros
- Dimensión de una situación ideal como alumno
- Dimensión del aprendizaje y de la escuela
- Dimensión de la motivación hacia las **materias** específicas

Escala de Autoconcepto para Niños. Creada por Piers **Harris** y con 80 ítems agrupados en seis factores fundamentales:

- Factor conductual
- Factor intelectual y escolar
- Factor físico

- Factor de ansiedad
- Factor de popularidad
- Factor de felicidad-satisfacción

Ranking Sociométrico. Permite conocer la puntuación obtenida por cada uno de los niños de la clase (acerca de cómo cae a los demás) al sumar las que le da cada uno de sus compañeros y dividirla por el número de ellos. Esta puntuación media es un índice de mayor sensibilidad a efectos de tratamiento que el propio test sociométrico.

Test Sociométrico. Esta escala está formada por 10 ítems, y utiliza:

- El procedimiento de las nominaciones para el juego, permitiendo obtener información sobre el **estatus social interétnico** de cada uno de los niños de la clase.
- La técnica de Harsthorne y May «**adivina** quién es el...», proporciona información sobre las posibles causas de rechazo tal como son percibidas por los otros niños.
- Elecciones para juego y trabajo a **grupos étnicos**, para proporcionar información sobre la disposición personal hacia el grupo étnico.

Test de Prejuicio Interétnico. Esta escala fue realizada por Ana Baraja y M.ª José Díaz-Aguado en 1989, y permite evaluar:

- El grado de superación de los prejuicios existentes hacia el otro grupo étnico. Se mide a través de una Escala de Diferencial **Semántico** de 10 pares de adjetivos **bipolares**. Estos adjetivos son estereotipos que existen hacia la población gitana.
- La disposición conductual para participar en actividades con miembros del otro grupo étnico, tanto en situaciones de moderado como de alto grado de compromiso.
- La identidad **étnica** o grado de satisfacción que el alumno tiene por el hecho de pertenecer a su **grupo** étnico.

Test de Tolerancia hacia la Diversidad. Esta Escala consta de dos formatos:

- a) Pretende medir la actitud de los alumnos hacia la **diversi-**

- dad social (diferencias de sexo, físicas, de inteligencia, étnicas, dificultades, etc...).
- b) Pretende medir el grado en que los alumnos comprenden las causas socioambientales que mediatizan algunos comportamientos, negativos frecuentemente, atribuidos a las minorías étnicas.

Entrevista Individual. Otro material empleado es una entrevista semi-estructurada, aplicada siguiendo el método clínico de Piaget, para obtener información en profundidad en dos aspectos básicos:

- La comprensión del aprendizaje escolar: la comprensión de la relación entre el aprendizaje escolar y la vida cotidiana y las expectativas con respecto a la educación informal.
- El prejuicio **interétnico**: proporciona la información necesaria para estudiar las diferencias entre los niños en cada uno de los **criterios** de prejuicio y el grado en que los sujetos mejoran su complejidad cognitiva, amplían su perspectiva social y disminuyen sus prejuicios.

Registro de Conducta Interétnica. Se basa en la filmación en vídeo durante 10 minutos de la interacción de grupos interétnicos (un niño gitano con tres niños no gitanos compañeros) en una tarea de construcción que exige un alto grado de colaboración entre sus miembros.

4. EL PROGRAMA IMPLEMENTADO

Para el desarrollo de este Programa se aplicaron los siguientes componentes básicos:

- Componente 1: La transformación de los contenidos para hacer el aprendizaje más significativo.
- Componente 2: El aprendizaje cooperativo.
- Componente 3: La discusión moral.
- Componente 4: El entrenamiento en expectativas.

Componente 5: La cooperación en espacios escolares externos al aula.

A continuación expondremos brevemente el fundamento teórico de cada uno de ellos.

4.1. COMPONENTE 1: LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONTENIDOS PARA HACER EL APRENDIZAJE MÁS SIGNIFICATIVO

No todos los alumnos llegan a la escuela preparados para este tipo de actividad. Cuando existe una excesiva discrepancia entre este contexto y los otros contextos donde el niño se desarrolla (como sucede con los niños en desventaja sociocultural) la mejor forma de favorecer su adaptación escolar es disminuir dicha discrepancia. Este es uno de los objetivos del programa que **aquí** se presenta.

La crítica más frecuentemente formulada a los programas llevados a cabo en nuestro país para favorecer la adaptación de los niños de etnia gitana, señala que dichos programas tratan simplemente de adaptar al niño al sistema escolar sin modificar en modo alguno dicho sistema; es decir, sin incorporar en la actividad o en los contenidos escolares, valores y **elementos** de la cultura gitana que reducirían considerablemente la enorme discrepancia a la que estos niños se ven sometidos cuando llegan al colegio. Por otra parte, resulta una gran contradicción pretender educar en la tolerancia sin respetar (y por tanto, sin considerar) los valores de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos que **interactúan** en una clase.

Pretendiendo superar estas limitaciones, *es necesario diseñar una serie de materiales y actividades con el objetivo de acercar el aprendizaje escolar a los conocimientos, intereses y valores de la vida cotidiana* de los niños en desventaja. En otras palabras, tenemos que modificar los contenidos y materiales para que dicho aprendizaje resulte mucho más significativo.

Como ya hemos comentado anteriormente, a partir de los materiales ya existentes de anteriores investigaciones se adaptaron algunos aspectos del currículo (especialmente en las áreas de Ma-

temáticas y Ciencias Sociales —áreas en las que se aplicó el procedimiento del aprendizaje **cooperativo**—) de modo que resultaran mucho más significativos a los alumnos.

4.2. COMPONENTE 2: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Las técnicas de aprendizaje cooperativo han demostrado ser de una gran eficacia para:

- Mejorar el rendimiento y la motivación por el aprendizaje.
- Desarrollar el sentido de responsabilidad.
- Mejorar las relaciones entre los alumnos.
- En algunos casos, mejorar la autoestima.

Es especialmente significativo el impacto que parece tener en la disminución de los prejuicios raciales, al proporcionar un contexto para la cooperación entre alumnos de distintas razas. Ayudar y ser ayudado en una actividad académica por un alumno de otra raza se convierte en un medio de conseguir éxito y reconocimiento social, y va en contra de los estereotipos que **subyacen** al prejuicio.

Existe bastante evidencia de investigación experimental para **apoyar el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en escuelas**, particularmente en escuelas interétnicas. Muchas de estas técnicas no son difíciles de aprender y pueden ser usadas por el profesor sin ayuda externa o cambios radicales en los esquemas de la organización escolar.

Las dos modalidades que se utilizaron consistieron en su primera parte en **formar equipos de cuatro o cinco miembros** teniendo en cuenta que deben ser lo más **heterogéneos** posibles (en raza, sexo y rendimiento en la tarea en la que van a cooperar).

Los **pasos** a seguir son, en resumen, los siguientes:

- 1.º El profesor explica el contenido sobre el que van a trabajar.
- 2.º Se reparte a los equipos el material que cubre el contenido sobre el que se evaluarán posteriormente cada uno de sus miembros (en torneo o individualmente).
- 3.º Cada equipo estudia el material y ayuda a todos sus miembros en su aprendizaje.

- 4.º Una vez a la semana, después de dos sesiones de aprendizaje cooperativo, se evalúa el aprendizaje de todos los niños representando al equipo que les ha preparado. Se utilizan dos procedimientos de evaluación:
- El torneo. Se forman grupos de tres alumnos, teniendo en cuenta que su nivel en la tarea sea lo más homogéneo posible (un grupo con los tres primeros, otro con los tres siguientes...) y se les entregan las pruebas de evaluación. El niño que gane en el torneo consigue tres puntos para el equipo que le ha preparado. Como su rendimiento se compara con el de compañeros de capacidad similar todos los alumnos pueden tener la misma posibilidad de ganar los tres puntos para su equipo.
 - Cada alumno realiza la **prueba** individualmente y logra puntos para su equipo siempre que su rendimiento sea superior (tres puntos) o igual (dos puntos) al alcanzado por **él** en la sesión anterior.

5. El profesor coloca en el marcador los puntos conseguidos por cada equipo o coloca un distintivo con el nombre del equipo vencedor de la semana.

Para que el aprendizaje cooperativo produzca los efectos esperados es importante distribuir los éxitos (y para ello puede ser necesario combinar los dos procedimientos de evaluación descritos) entre todos los alumnos. Conviene, por otra parte, dar un tono lúdico (como de concurso) al torneo, desdramatizándolo.

4.3. COMPONENTE 3: ADAPTACIÓN DEL MÉTODO DE LA DISCUSIÓN MORAL PARA LOS PRIMEROS CURSOS DE ESCOLARIDAD EN SITUACIONES DE CONFLICTO SOCIAL

Un importante objetivo de este programa de intervención se centraba en el desarrollo de la empatía hacia otros niños o grupos que son vistos como diferentes y rechazados por estas diferencias. El profesor puede desempeñar un importante papel como educador

moral *estimulando el cambio en la estructura o formas de pensamiento del niño, en base a conseguir que éste no sólo valore positivamente a los que son semejantes a él en algún aspecto relevante* (edad, sexo, etnia, clase social, **estatus** académico, etc..), sino también a los que son diferentes en alguno de dichos aspectos.

El profesor puede contribuir de forma esencial a desarrollar la capacidad empática del niño proporcionando situaciones en clase en las que se estimule el conflicto sociocognitivo y el cambio en la toma de perspectivas:

- El conflicto sociocognitivo. Es un desequilibrio en las estructuras de pensamiento que se produce al estar el niño expuesto a opiniones diferentes o ligeramente más complejas que las suyas.
- El cambio de perspectiva. El hecho de que el niño asuma una perspectiva diferente a la suya y que experimente puntos de vista en conflicto con los propios favorece su desarrollo moral.

En base a estimular estos dos importantes procesos, hemos utilizado dos cuentos: «¿**Quieres** conocer a los **Blues?**» y «Un nuevo curso en la ciudad*», siendo este último creado especialmente para esta investigación.

En el cuento «*Un nuevo curso en la ciudad**», Diego, el protagonista, es rechazado por sus nuevos compañeros al inicio del curso escolar por su aspecto físico. La tristeza que le produce dicho rechazo le lleva a volverse muy poco comunicativo con los demás y a desarrollar estrategias sociales muy poco adecuadas. Los problemas de Diego se van resolviendo cuando conoce a Trini, que le ofrece un modelo de cómo llevar a la práctica los principios sociales necesarios para desarrollar la empatía con los chicos y chicas de su edad. Al final del cuento, Diego le cuenta a Trini lo que ha aprendido gracias a la amistad:

*«Que para lograr ser querido por los demás es necesario dar algo antes. No podemos esperar que sean siempre los otros los que nos concedan su amistad y su simpatía, sino que **debemos** empezar nosotros mismos.»*

«No podemos además rendirnos ante el primer proble-

*ma que nos surja, pues, en muchas ocasiones **tenemos** que esforzarnos para lograr lo que deseamos.»*

*«Además he aprendido que la mejor forma de superar los propios problemas es interesándome por los **demás**.»*

A través de este cuento se pretende fundamentalmente enseñar a los niños a relativizar las diferencias físicas y sociales entre otras diferencias, a comprender la naturaleza recíproca de las relaciones sociales existentes entre compañeros y a desarrollar estrategias e interacciones sociales más positivas.

Con el cuento «¿**Quieres** conocer a los **Blues**?» se pretende mostrar, a partir de una situación imaginaria, cómo se **forman** los prejuicios raciales y el daño que producen. Los hombres «**Blues**» del cuento tienen valores y costumbres muy parecidas a las de la cultura gitana y uno de sus objetivos es enfatizar estos valores.

Los problemas empiezan cuando los hombres «**Blues**» deben abandonar su planeta y llegar a la tierra. Se describen con detalle las dificultades de los niños «**Blues**» al llegar a la escuela, especialmente los conflictos de interacción con sus compañeros; surgidos debido a los estereotipos hacia ellos.

Al final, como sucede en la mayoría de los cuentos infantiles, el problema se resuelve y **permite** descubrir, como viene expresado en el texto, que:

*«**No** debemos tratar mal a las personas que sean diferentes en algo. Si tratamos mal a un **niño**, se sentirá triste y se volverá malo. Pero si lo tratamos bien, estará contento con nosotros y será bueno. Todas **las** personas tienen algo bueno que sólo podemos descubrir siendo amigos **suyos**.»*

A partir de la representación de papeles antagónicos (primero un alumno representa el papel de niño que rechaza y luego el de un niño rechazado) y de las posteriores discusiones morales en **grupos** heterogéneos, se pretende aumentar la **empatía** hacia la diversidad y la capacidad crítica hacia las fuentes de autoridad. Las discusiones no deben centrarse en la situación hipotética que plantea el cuento, sino favorecer la generalización a las propias experiencias de discriminación vividas por los alumnos.

4.4. COMPONENTE 4: ENTRENAMIENTO EN EXPECTATIVAS

La teoría del **estatus** y del estado de expectativas tiene su origen en la teoría del contacto y está muy relacionada con la perspectiva atribucional. Esta teoría sostiene que la desigualdad en cuanto a **estatus** social de los distintos grupos engendra expectativas sobre la competencia de éstos que son mantenidas tanto por el grupo de mayor posición social como por el de menor posición, provocando que, cuando ambos grupos entran en contacto, el primero domine la interacción y alcance una mayor ejecución.

Choen y Roper, autores de esta teoría, pensaron que si el estado de expectativas sobre la competencia de los distintos **grupos** determinan cual de estos **domina** en las situaciones interactivas, cambios en dichas expectativas modificarán este tipo jerárquico de relaciones **intergrupales**.

El entrenamiento en expectativas busca cambiar estos roles de estatus para *crear un encuentro social entre los grupos de alto y bajo estatus, en el que la ejecución de los miembros de bajo estatus contradiga las expectativas de su incompetencia*. El entrenamiento en expectativas enseña a los alumnos del grupo **étnico** de bajo estatus a realizar tareas de un alto prestigio y que no son familiares para los alumnos de alto **estatus**. Después del entrenamiento, ellos enseñan cómo se realizan dichas tareas a sus compañeros de alto **estatus**.

Por esta razón nuestro modelo de intervención pretendió crear situaciones reales de igual **estatus** entre alumnos de diferentes **grupos** étnicos, combinando la eficacia de:

- El reconocimiento social que todos los alumnos consiguen a través de los métodos de evaluación criterial utilizados en los **procedimientos** de aprendizaje cooperativo (en los que se compara a los alumnos con otros de su mismo nivel de rendimiento).
- El cambio en las expectativas que los alumnos del grupo mayoritario tienen sobre la competencia de sus compañeros de etnia gitana.

Para el entrenamiento en *el* cambio de expectativas se diseñaron situaciones específicas consistentes en la adquisición de las **destre-**

zas necesarias para la construcción de figuras **geométricas** y las estrategias de comunicación del procedimiento de **construcción** entrenadas al grupo de alumnos gitanos; siendo ellos **posteriormente** los que enseñaron el procedimiento a sus compañeros no gitanos del aula.

4.5. COMPONENTE 5: LA **COOPERACIÓN** EN ESPACIOS ESCOLARES EXTERNOS AL AULA

El contacto interétnico puede ser superficial o estrecho. Las relaciones superficiales, aun siendo frecuentes, no necesariamente producen un cambio actitudinal positivo y, con frecuencia, tal contacto puede reforzar el prejuicio. Por otra parte, parece comprobarse en diferentes estudios³ que las experiencias positivas que implican un contacto estrecho (como compañeros de verano, equipos deportivos, etc...), mejoran las relaciones **interétnicas**.

Sin embargo, a pesar de la evidencia empírica existente sobre la eficacia del contacto estrecho para mejorar las relaciones **interétnicas**, la interacción entre estudiantes de diferentes grupos **étnicos** es generalmente superficial. Alumnos no gitanos y gitanos toman generalmente diferentes autobuses para ir a sus diferentes barrios, participan en distintas actividades y desempeñan diferentes funciones sociales. Así, las oportunidades para una interacción **intergrupal** positiva cotidiana, dentro y fuera del contexto escolar, son limitadas.

Por otra parte, las líneas pedagógicas actuales coinciden en afirmar que los niños se educan en todo momento y en todo espacio físico y temporal. También podemos **afirmar** esto en el terreno de la adquisición de prejuicios y situación de intolerancia interétnica. Por ello no podemos centrar todo el esfuerzo educativo en la escuela, en el aula; aunque sea ésta el espacio y tiempo donde los niños conviven de forma más continuada.

Nos encontramos con muy pocas experiencias contrastadas de intervención extra-escolar que se propusieran reducir las conductas de rechazo **interétnico**. Por lo que pretendimos desarrollar este componente por medio de juegos cooperativos en espacios escolares externos, en los que la interacción entre los **alum-**

nos de diferentes grupos étnicos fuera estrecha y de igual estatus.

Para ello se buscaron espacios lúdicos compartidos (recreo, tiempo libre, etc.), se apoyó la relación personal entre ellos y se crearon nuevos juegos y situaciones donde todos los niños tenían las mismas posibilidades de destreza y colaboraban en la adquisición de las destrezas para su ejecución.

5. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN EN EL COMPONENTE CONDUCTUAL DEL PREJUICIO

Tal como predecía la primera hipótesis, los resultados del análisis de **varianza** (tabla 1 y 1.1) muestran que los alumnos que participaron en la intervención (2" y 5" EGB) mejoraron **significativamente** su disposición a realizar actividades con miembros del otro grupo étnico ($F_{1,130}=3,86$; $P<0,005$).

TABLA 1

Medias y desviaciones típicas en la disposición conductual antes y después de la intervención en la muestra total de sujetos

	<i>Experimental</i>		<i>Control</i>		
	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Disposición conductual para participar en actividades interétnicas.	Pre	20,12	8,21	24,361	10,17
	Pos	20,87	9,01	22,86	9,67

TABLA 1.1

Análisis de varianza en la variable disposición conductual sobre la eficacia de la intervención controlando las posibles diferencias antes de la misma

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>GL</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F.</i>	<i>Probab.</i>
Grupo	568,75758	1	568,75758	3.91	0,0501
Error 1	18908,86364	130	145,45280	—	—
T	8,25000	1	8,25000	0,43	0,5134
TG	74,25000	1	74,25000	3,86	0,0014
Error 2	2.497,75000	130	19,21346	—	—

Dicha mejoría se produjo tanto en actividades que implican un compromiso interpersonal moderado (como por ejemplo, sentarse al lado, jugar en el recreo, ir de excursión, etc...) como en actividades que implican un alto grado de compromiso interpersonal (como por ejemplo, contar un secreto, invitar al cumpleaños, ser uno de sus mejores amigos, etc).

Estos efectos que se han producido en la disposición conductual de los alumnos pueden atribuirse fundamentalmente a la igualdad de **estatus** entre los miembros de los diferentes **grupos** étnicos, creada a partir de dos componentes del Programa de intervención: el Aprendizaje Cooperativo y el Entrenamiento en el Cambio de Expectativas.

5.2. RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN EN EL COMPONENTE COGNITIVO DEL PREJUICIO

Los resultados del análisis de **varianza** ponen de manifiesto que no se produjeron efectos significativos con respecto a la superación de estereotipos (evaluado a través del diferencial **semántico**). Sin embargo, sí parece haberse producido mejoras en el componente

cognitivo del prejuicio (valorado a partir de la entrevista individual); aunque, debido al reducido **tamaño muestral** disponible, no se han podido realizar análisis estadísticos.

Como muestra de los cambios que se han producido en cada uno de los criterios evaluados a partir de la entrevista, hacemos referencia a continuación a uno de los casos significativos:

Alumno de 5^o EGB: Cambio en el criterio de uniformidad del estereotipo (grado en el que el alumno supera los estereotipos existentes hacia los miembros del otro grupo étnico y hace referencia a semejanzas **interétnicas**):

Pretratamiento: ¿Cómo son los gitanos?... No les gusta mucho **compartir**, ni estudiar. Son muy valientes porque cuando se tienen que pegar tienen valor para **pegarse** con quien sea y para contestar a la profesora. Son **irresponsables** porque no se molestan en sus estudios ni en nada.

Postratamiento: Son como nosotros, solo que de otra raza. Algunos no son tan trabajadores como los no gitanos, aunque hay no gitanos que tampoco son trabajadores. No todos los gitanos son vagos, por ejemplo Brígida es muy trabajadora.

Mientras que en el pretratamiento el alumno hace referencia a algunos estereotipos negativos de los miembros de etnia gitana, en el postratamiento no menciona tantos estereotipos. Relativiza el estereotipo mencionado («no tan trabajadores*»), llegando incluso a poner un ejemplo que contradice el mismo («Brígida es muy trabajadora»). Al mismo tiempo percibe mayor igualdad entre ambos grupos **étnicos**.

5.3. RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN EN EL GRADO DE IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS ALUMNOS

Como se puede observar en las tablas 2 y 2.1, el grado de identidad étnica de los alumnos de 5^o de EGB, es decir, el grado en que éstos se identifican con los miembros del propio grupo étnico, disminuyó significativamente en los sujetos del grupo experimental con respecto a los del **grupo** control. Éstos resultados contribuyen

a verificar parcialmente (al no producirse cambios en alumnos de 2^o) la segunda de nuestras hipótesis planteadas.

TABLA 2

Medias y desviaciones típicas del grado de identidad étnica de los alumnos de 5^o de EGB (controlando las posibles diferencias antes y después de la intervención)

		<i>Experimental</i>		<i>Control</i>	
		<i>Medio</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Grado de identidad étnica.	Pre	11,15	1,21	9,30	2,51
	Pos	10,78	1,59	10,04	1,66

TABLA 21

Análisis de varianza en la variable de identidad étnica de los alumnos de 5^o de EGB sobre la eficacia de la intervención (controlando las posibles diferencias antes de la misma)

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>GL</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F.</i>	<i>Probab.</i>
Grupo	79,00106	1	49,00106	13,75	0,0004
Error 1	220,99894	62	3,56450	—	—
T	1,0265 1	1	1,02651	0,46	0,5011
TG	8,99526	1	8,99526	0,46	0,5011
Error 2	138,97349	62	2,24151	—	—

Un objetivo de este trabajo era lograr un mayor equilibrio en el grado de identidad étnica de los alumnos, superando así esa paradoja entre lo cognitivo y lo afectivo que se produce en dicha

etapa evolutiva. Los cambios producidos en los alumnos de 5º que participaron en la intervención **permiten** ver cumplido dicho objetivo y contribuyen a verificar la eficacia de los métodos de Discusión Moral en el aula (uno de los componentes del Programa aplicado).

5.4. RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN EN LA ACEPTACIÓN SOCIAL DE LOS COMPAÑEROS

También en este apartado los resultados del análisis de varianza (tabla 3 y 3.1) muestran que los alumnos de 2º de EGB que participaron en la intervención fueron, al finalizar la misma, **significativamente más** aceptados por sus compañeros no gitanos que los alumnos del **grupo control** ($F_{1,61}=6.50$; $P<0.05$).

TABLA 3
Medias y desviaciones típicas en el ranking sociométrico antes y después de la intervención

		<i>Experimental</i>		<i>Control</i>	
		<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Ranking recibido de los compañeros no gitanos.	Pre	2,40	0,73	1,91	0,77
	Pos	2,08	0,75	2,14	0,63
Ranking recibido de los compañeros gitanos.	Pre	2,33	1,07	1,66	1,61
	Pos	2,33	1,07	1,66	1,61

TABLA 3.1

Análisis de varianza en la variable ranking recibido de los **compañeros** no gitanos sobre la eficacia de la intervención en 2º de EGB (controlando las posibles diferencias antes de la misma)

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>GL</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F.</i>	<i>Probab.</i>
Grupo	0,93238	1	0,93238	0,10	0,2992
Error 1	51,87341	61	0,85038	—	—
T	0,04081	1	0,04081	0,18	0,6739
TG	1,48414	1	1,48414	6,50	0,0133
Error 2	13,91916	61	0,22818	—	—

Similares resultados se encontraron en los alumnos de 5º de EGB, aunque de forma menos significativa. Así mismo, los resultados muestran (tabla 4 y 4.1) que los alumnos del grupo experimental de 5º de EGB recibieron *más elecciones de sus compañeros gitanos* después de la intervención que los alumnos del **grupo control** ($F_{1,86}=4,29$; $P<0,05$); resultados que **contribuyen** a verificar la tercera hipótesis.

TABLA 4

Medias y desviaciones típicas en las elecciones sociométricas (evaluado a través del cuestionario sociométrico) antes y después de la intervención (5" de EGB)

		<i>Experimental</i>		<i>Control</i>	
		<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Elecciones recibidas de los no gitanos.	Pre	0,18	0,13	0,15	0,12
	Pos	0,19	0,12	0,20	0,18
Elecciones recibidas de los gitanos.	Pre	0,17	0,26	0,14	0,22
	Pos	0,25	0,27	0,13	0,20

TABLA 4.1

Análisis de **varianza** en la variable de elecciones recibidas de los gitanos sobre la eficacia de la intervención en 5º de EGB (controlando las posibles diferencias antes de la misma)

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>GL</i>	<i>Medio cuadrática</i>	<i>F.</i>	<i>Probab.</i>
Grupo	0,23971	1	0,23971	0,50	0,1172
Error 1	8,23215	86	0,09572	—	—
T	0,04756	1	0,04756	0,12	0,1491
TG	0,09617	1	0,09617	4,29	0,0414
Error 2	1,92967	86	0,02244	—	—

Se refleja, pues, que los cambios producidos en la aceptación de los compañeros han sido recíprocas (aunque obtenidos con distintas medidas), mejorando de este modo las relaciones interétnicas entre alumnos no gitanos y gitanos.

5.5. RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS HACIA EL RECREO

Como se puede observar en las tablas 5 y 5.1, los alumnos de 2º y 5º de EGB que participaron en la intervención aumentaron significativamente su motivación hacia el recreo ($F_{1,129}=5,83$; $P<0,05$); resultados que confirman la cuarta hipótesis.

TABLA 5

**Medias y desviaciones típicas en el test de motivación
hacia las asignaturas antes y después de la intervención**

		<i>Experimental</i>		<i>Control</i>	
		<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>
Espacio de recreo.	Pre	3,78	0,72	3,97	0,15
	Pos	3,82	0,51	3,79	0,63

TABLA 5.1

**Análisis de varianza en la variable de motivación
hacia la actividad: espacio de recreo sobre la eficacia
de la intervención controlando las posibles diferencias
antes de la misma**

<i>Fuente</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>GL</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F.</i>	<i>Probab.</i>
Grupo	0,71362	1	0,71362	1,54	0,2163
Error 1	59,62226	129	0,46219	—	—
T	0,08974	1	0,08974	0,44	0,5083
TG	1,18897	1	1,18897	5,83	0,0172
Error 2	26,30721	129	0,20393	—	—

Estos resultados pueden atribuirse a la eficacia de la intervención en el recreo, que tenía como objetivo generalizar la cooperación interétnica a contextos no académicos, potenciando así una relación interpersonal **más** estrecha entre los alumnos de diferentes grupos étnicos.

5.6. RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN EN EL AUTOCONCEPTO

Como queda reflejado en la tabla 6, los resultados del análisis de varianza muestran que, si bien existe una tendencia a empeorar con el paso del tiempo las dimensiones de autoconcepto de «Popularidad» y «Felicidad-Satisfacción» de ambos grupos (experimental y control), dicha tendencia es significativamente menor en los alumnos que participaron en la intervención ($F_{1,60}=4.37$; $P<0.05$ en la dimensión de Felicidad; y $F_{1,60}=5.09$; $P<0.05$ en la dimensión de Popularidad).

TABLA 6

Medias y desviaciones típicas en el test de autoconcepto antes y después de la intervención en 2º de EGB

		<i>Experimental</i>		<i>Control</i>	
		<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Medio</i>	<i>DT</i>
Espacio de recreo.	Pre	9,48	2,18	9,52	1,66
	Pos	8,88	2,41	7,47	1,97
Felicidad.	Pre	7,66	1,08	7,41	1,06
	Pos	6,91	1,06	5,94	1,59
Conductual.	Pre	13,57	2,60	18,17	2,87
	Pos	13,20	3,70	14,00	3,74
Intelectual.	Pre	14,02	3,16	13,76	3,11
	Pos	14,02	3,16	13,76	3,11
Físico.	Pre	10,22	1,96	10,17	2,03
	Pos	9,37	2,73	9,35	3,04
Ansiedad.	Pre	8,37	1,80	8,70	1,86
	Pos	7,68	2,31	7,93	2,57

NOTAS

¹ DIAZ-AGUADO, M.^a J. y BARAJA, A. (1993): *Interacción* educativa y *desventaja* sociocultural: Un modelo de *intervención para* favorecer la *adaptación* escolar en contextos *interétnicos*. Madrid, CIDE.

BARAJA, A. (1991): El proceso de *adaptación* escolar en contextos *interétnicos*. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio. Madrid, Universidad Complutense.

² El sistema de evaluación ha sido el organizado y experimentado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, propuesto e investigado por doña M.^a José Díaz-Aguado y doña Ana Baraja. Para su aplicación en este Programa se han modificado las plantillas de *corrección* y el formato de los protocolos, mejorando su presentación.

³ YARROW, M. E., CAMPBELL, J. D. y YARROW, L. J. (1958): «Acquisition of new norms: A study of racial *desegregation*». Journal of Social *Issues*.

ESCUELA DE ADULTOS «SAMBA KUBALLY»

1. UNA EXPERIENCIA

Bully JANGANA *

Mi nombre es Bully **Jangana**, soy emigrante africano nacionalizado en Gambia. Hace dos años que vine a España, a Cataluña, a trabajar. En este tiempo he vuelto a mi país varias veces, pero siempre he regresado. Soy el menor de cinco hermanos, dos varones y tres mujeres que ya se han casado.

Gambia es un pequeño país africano de menos de un millón de habitantes, unos 700.000. Está situado dentro de territorio **senegalés**. Senegal es un país más grande que Gambia, con ocho millones de habitantes, y más próspero. La relación entre ambos países es muy «familiar», muchos gambianos se han casado con senegaleses y muchos senegaleses se han casado con gambianos, y esto ha contribuido mucho al desarrollo de Gambia. Cada uno tiene su presidente y su gobierno diferentes. Son gobiernos democráticos y en libertad.

El Senegal tuvo su independencia en el año 1970 y Gambia en 1965, cinco años después de nacer yo: el 20 de junio de 1960. Senegal, antes de su independencia, era una colonia francesa, y Gambia, inglesa. Unos años después de la independencia, en **Senegal** se construyó una escuela, una única escuela para varios pueblos, en una zona que hace frontera con Gambia, ¿**Dubirú**? Allí se trasladó mi familia, que se dedica a la agricultura desde hace casi cien años, porque era una buena tierra para el cultivo, pero sobre todo

* Secretario de la Escuela de Adultos «Samba Kubally».

por su escuela, la primera escuela pública. Aquí realicé mis estudios de Enseñanza General Básica: los chicos de mi edad fueron los primeros alumnos de aquel pueblo; antes de nuestro tiempo ninguno había podido ir a la escuela porque no había ninguna escuela; el pueblo ahora ha crecido y hay muchos niños y no caben en la escuela... Las autoridades dicen que si la gente del pueblo puede hacer otra escuela, ellos se ocuparán de pagar un profesor y de dar materiales, pero creo que la gente no está en condiciones de hacer una cosa tan importante.

Hay todavía muchos países africanos donde los niños no tienen la posibilidad de aprender. Son países con gobiernos no democráticos, gobiernos militares; donde no hay suficientes escuelas para todos los niños, como tampoco hay hospitales públicos, y, a veces, no hay ni siquiera grifos con agua y las mujeres tienen que ir a buscar el agua al pozo... Pero el ejército funciona, eso sí, y no faltan las armas. Yo no entiendo por qué se gasta miles de millones en armamento y se olvida, en cambio, tantas cosas necesarias para los seres humanos y para la libertad.

Pasé mi infancia y adolescencia en Senegal, en aquel pueblo fronterizo, y a los 19 años pensé en emigrar. Hablé con mi padre para decírselo, para decirle que quería ir a trabajar a un país extranjero, ahorrar dinero y luego volver y montar un negocio. Cada persona tiene el derecho de pensar lo que quiere, de soñar, aunque luego la realidad sea muy diferente.

Cuando mi padre me preguntó que a qué país iría, le contesté que a Francia. Mi destino era Francia y quizás no podía ser de otra manera. Yo conocía el nombre de Francia desde niño: Senegal, donde yo estudié, fue colonia francesa hasta 1970 y cuando era pequeño y veía un hombre blanco o una mujer blanca —en aquel tiempo no distinguía al hombre blanco de la mujer blanca— preguntaba a mi madre: «¿de dónde ha venido esa gente?» y ella me contestaba: «son franceses*».

El nombre de España lo conocí un poco más tarde, en el 78 ó 79, no recuerdo exactamente; sí recuerdo bien cómo. Fue un día que estaba jugando al fútbol en el pueblo y pasó un amigo con una carta en la mano:

—¿Dónde vas? —le pregunté.

—A casa.

—¿Y esa carta? ¿Ha venido de un país extranjero?

—Sí.

—¿Puedo ver el sello? —Me gustaba ver cosas diferentes.

Entonces vi el sello y leí «Espana», y le volví a preguntar:

—¿Es un país que se llama «Espana»?

—Sí. Tengo allá un **hermano**.

—¿Y dónde está ese país?

—No sé cierto. Creo que está en los países de los blancos, por allí, por Francia.

Mi padre no entendía bien el por qué de mi marcha y me advirtió de las dificultades que encontraría con el idioma; pero yo podía expresar mi opinión en francés y no creía que tendría muchos problemas, sólo quería **encontrar un trabajo, trabajar** legalmente, ahorrar dinero y volver. Él entonces me dijo que no me impedida ir a ningún lugar pero que le escribiera de vez en cuando y, sobre todo, que esperaba mi vuelta, tarde o temprano.

Después hablé con mi madre. Y ella: **¿Hablaste con tu padre?** Pues si tu padre no ha puesto ninguna pega, yo tampoco pondré ninguna pega. Puedes marchar, pero acuérdate siempre que estamos aquí, eres nuestro hijo, te queremos.

Los viajes cuestan mucho dinero, así es que estuve todo un año trabajando. Allá el principal medio de subsistencia es la agricultura: se cultiva algodón, cacahuets, maíz, arroz, verduras. Yo cultivé algodón con la ayuda de mi padre y gané mucho dinero. Entonces me marché.

Antes de llegar a Francia estuve en Nigeria, primero, y en Libena después, justo el año del golpe de Estado, cuando murió tanta gente. Recuerdo que cuando el avión aterrizó, entraron muchos policías, ¡**suerte** que yo no era consciente del peligro que corría!

Ya en Francia —hay mucha gente por la calle, mucho tránsito, muchos coches...— empecé a buscar trabajo. Durante cinco meses estuve buscando trabajo, pero no encontraba. Entonces hablé con un amigo que vive en Sant **Pol** de Mar (Barcelona) para preguntarle si **podría** ir allí a trabajar. Los gambianos no necesitaban visado para entrar en España, así es que fui.

Europa es otro mundo, totalmente diferente a mi país. Yo nunca había visto antes 20 blancos juntos, nunca. Puede que en las grandes capitales africanas las construcciones sean parecidas a las europeas, pero en los pueblecitos las casas son de **madera y paja. Las**

plantas son totalmente diferentes y los pájaros son totalmente diferentes. Pero el color del cielo es el mismo, y la luna, y el sol, y las estrellas...

Cuando se llega a un país extranjero y no se conoce su idioma, lo primero que hay que hacer es aprenderlo, es una obligación, tienes que entender lo que te están diciendo y saber explicarte. Como no tenía muchos amigos, ni un lugar donde ir a aprender, compré un **diccionario** en un estanco de Sant Pol de Mar y empecé a estudiar por mi cuenta. El español tiene la ventaja que se escribe como se habla, pero recuerdo que al principio encontré mucho problema con la «**b**» y la «**v**» y con la «**s**» y la «**c**»: buscaba en el diccionario, por ejemplo, una palabra que yo creía que empezaba con «**b**» y resulta que empezaba con «**v**», y así con muchas. Aprendí bastante.

Mi primer trabajo fue en un campo de fresas, pero no me gustaba, hacía muchísimo frío, un frío terrible, niebla, nieve; yo que venía de un país caliente... —el frío complica mucho la vida—. Quería volver, pensaba mucho en volver, pero no podía, no tenía dinero. Trabajaba 10 horas al día para ganar 1.000 pesetas. Habían bastantes guineanos en esta misma situación. Y además, y sobre todo, estaba lo del racismo —aunque no se pueda y no quiera yo generalizar, hay racismo—. La primera vez que fui a una discoteca tuve una sorpresa **increíble** cuando no me dejaron entrar **¡porque** era negro! Y no fue sólo esta vez, fueron más veces. Entonces no volví a intentarlo, prefería quedarme en casa y leer. En el año 90 fui invitado por Antena 3 Televisión a un programa sobre el racismo. Yo tenía **pruebas** para afirmar que hay racismo, aunque he tenido amistad y confianza con muchos catalanes, hay también gente racista.

Por otra parte estaba el problema de la vivienda: hasta 17 personas en un piso de tres habitaciones, pero **¡cómo** dejar que un compañero duerma en la calle! Después trabajé en un bar, me trataban bien y tenía un «plato calientes para comer todos los días y un lugar donde dormir; luego en otro bar, en Canet de Mar, donde no tuve ningún problema (sí ganar 125 **pesetas/hora**, que era lo que yo ganaba, no se considera un problema); en una fábrica, haciendo piezas de grifos; y, por último, en una empresa privada de seguridad (en campos de fútbol, hoteles, discotecas, bloques de pisos) y aquí sí tuve un serio problema porque me quisieron engañar para no

pagarme, hasta fuimos a juicio. Esta es una historia muy larga para contar ahora, lo importante es que al final cobré.

Con el tiempo, varias personas, entre ellas amigos catalanes, pensamos en montar la Escuela «Samba **Kubally**» con la idea de evitar que otros inmigrantes se encontraran con los mismos problemas con los que yo me había encontrado.

La emigración hoy es un fenómeno que afecta a todos los países del mundo. Son diversos los motivos que mueven al emigrante. Hay personas que emigran por problemas políticos, o económicos, o personales. Hay muchas personas que viven para viajar y otras que viajan para poder vivir.

Los senegaleses y gambianos que estamos aquí no tenemos problemas **políticos**; allá en nuestros países el servicio militar no es obligatorio, es voluntario, y podemos volver cuando queramos. Nuestros motivos son más bien económicos o personales: trabajar para ganar dinero, tener una experiencia nueva, vivir mejor. En fin, todos los jóvenes, todas las personas, tienen el derecho de ir hacia su libertad ¿no?

2. LA SAMBA KUBALLYIGRAMC *

Sebas PARRA
Francesc CARBONELL

La Escuela Samba Kubally de Santa Coloma de **Farners** (población de unos 8.000 habitantes, situada en la provincia de Girona, **Catalunya**, España) nació en agosto de 1988 **fruto** de la solidaridad.

La reivindicación del derecho de todos a la educación y la consiguiente lucha por hacerlo efectivo, la denuncia de las increíbles condiciones de vida y de trabajo de sus participantes —unos cincuenta alumnos mayoritariamente senegambianos, pero también algunos procedentes de otros lugares del África central occidental y de Bangladesh, Pakistán y Cachemira— y algunas **características** metodológicas de la Samba Kubally inspiradas en las propuestas de

* Documento aportado en el Seminario

P. Freire, marcaron desde sus inicios esta experiencia hasta hacerla emblemática en el conjunto de Catalunya.

La presión psicosocial derivada de las manifestaciones de intolerancia, xenofobia y racismo por parte de algunos sectores de la población y de determinadas autoridades (se **llegó** a exigir un *car-net de identidad* específico para los negros), además de cerrarnos el paso a cualquier posibilidad de colaboración con las **administraciones** local y autonómica y provocar un enorme desgaste de los participantes y colaboradores voluntarios, nos hizo comprender la necesidad de transformar la escuela en un espacio de elaboración de estos conflictos, de articulación de la investigación teórica y de la práctica educativa en busca de modelos de intervención **innovadores** en materia de acogida y formación de trabajadores extranjeros pobres generalizables a otros lugares y de ensayar estrategias nuevas en la lucha contra la xenofobia y el racismo. Y, así, nos dotamos de una asociación (GRAMC: Grups de **Recerca** i Actuació sobre **Minories Culturals** i treballadors estrangers), iniciativa social de ámbito nacional y sin finalidad de lucro, que además de **tutorizar** la Samba Kubally trabajara en el objetivo central de luchar contra todo tipo de exclusiones y por la inserción social a través de la acogida y formación de los colectivos de trabajadores extranjeros con actividades de segunda línea (la que se refiere al trabajo de formación y dotación de instrumentos de trabajo a los profesionales y voluntarios) y en las de atención directa — pedagógica o **social**— a los **inmigrantes**, a través de una estructura de asambleas locales y comisiones específicas (pedagógica, vivienda, salud, atenciones urgentes...).

La Samba **Kubally/Asamblea** Local de GRAMC de Santa Coloma de Famers, hoy Escuela Asociada de la UNESCO, recibió el Primer Premio Miguel Hernández del año 1991 creado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y como candidatura española a los Premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO de 1992, obtuvo un reconocimiento del Jurado por «...*promoverla alfabetización y la capacitación profesional a trabajadores extranjeros para facilitar su integración social y profesional dentro de una comunidad multicultural...*». Iniciado, no obstante, el quinto curso de su andadura con un total de 16 proyectos continúa, lamentablemente, sin contar con las ayudas necesarias de las administraciones catalanas implicadas para afrontar en unas

condiciones mínimamente facilitadoras, la difícil y compleja, además de urgente y necesaria, tarea social, pedagógica y política de trabajar por la consolidación de una relación intercultural en nuestra comunidad.

Ante la imposibilidad en este breve informe de explicar con detalle cada uno de los proyectos de Samba **Kubally/GRAMC**, exponemos cuatro principios que informan los proyectos e intervenciones de la experiencia:

1) Acción educativa sobre las dos comunidades. El efecto de la inmigración extranjera para la educación y la formación no representa sólo unos nuevos usuarios que hay que atender con materiales y procedimientos nuevos sino que, estamos convencidos, nos lleva a un nuevo modelo organizativo de la escuela de fines del siglo XX. En consecuencia, nuestras acciones deben dirigirse tanto al **grupo** mayoritario como a los minoritarios, tomando como núcleo central de su atención precisamente el conflicto intercultural, la resolución positiva del mismo (y nunca su ocultamiento, rechazo, o **elusión**) debe ser el objetivo último de toda acción pedagógica o social. Desde esta perspectiva de educación intercultural parte nuestro interés por los procesos interactivos de negociación y de búsqueda del enriquecimiento **convivencial** entre **grupos** culturales distintos, de lucha contra cualquier tipo de exclusión y contra las causas que la originan. Ello exige el reconocimiento de una relación simétrica entre las diferentes culturas y, más que la aceptación, la **valoración** positiva de la identidad cultural del otro. Por lo tanto, un primer objetivo es evidenciar y reconocer primero, y desactivar después, los tópicos y los estereotipos, que nacen a menudo como mecanismos y «estrategias» sociales para legitimar situaciones de desigualdad e injusticia social.

2) Aceptar y potenciar la diversidad y luchar contra la desigualdad. Que implica tomar conciencia y asumir que nuestra propia identidad cultural está en evolución, en transformación, y **vivirlo** como algo gozoso, por el gozo intrínseco al compartir, y no como un problema inevitable. Con pleno convencimiento de que la diversidad nos enriquece tanto como la desigualdad nos envilece. Un primer objetivo, pues, será la educación de viejos y nuevos valores para eliminar **prepotencias** y **etnocentrismos** y cambiar actitudes dentro y fuera de la escuela. El diálogo nacional en tomo a

la Reforma del sistema educativo español (implantación de la LOGSE) creemos que es una inmejorable oportunidad para trabajar en este sentido.

3) **La necesidad de modelos y herramientas.** Tanto para la acción directa como, especialmente, para elaborar modelos de intervención a partir de procedimientos de **investigación-acción**, **facilitando** espacios de reflexión, de evaluación, de supervisión del trabajo realizado. Esta necesidad de elaborar modelos innovadores empieza ya en los propios espacios específicos de formación para los profesionales o voluntarios autóctonos implicados. Necesitamos completar la **información** que facilitamos sobre interculturalidad (a través de escuelas de verano y otros seminarios y espacios de reflexión) con actividades más **formativas** que informativas, más dirigidas a cambiar actitudes en **grupos** multiculturales, realizando jornadas en los países de origen de los inmigrantes **extracomunitarios**, poniendo en marcha hermanamientos entre ciudades de origen y de destino, teniendo redes entre personas y asociaciones de una y otra cultura y de una y otra ribera del **Mediterráneo**, facilitando intercambios entre profesionales de los países emisores y receptores de inmigrantes, etc., para así elaborar conjuntamente propuestas educativas y sociales. La sociedad civil, el movimiento asociativo laico e independiente, las asociaciones mixtas (no monoculturales), pueden y deben jugar un papel decisivo en esta tarea; de aquí nuestro esfuerzo por estimular la creación y consolidación de este tipo de asociaciones. No somos partidarios de «**profesionalizar**» el tema más de lo estrictamente necesario. La aproximación **interdisciplinar** es básica. Mientras la escuela como institución y los servicios sociales convencionales no cambien mucho y trabajen propuestas de intervención más imaginativas, creemos que es preferible que pierdan protagonismo y se conviertan en promotores de nuevos espacios de gestión del conflicto intercultural. Además, toda intervención Psicosocial con adultos y sus familias ha de **enfrentarse** tarde o temprano con el problema clásico de la alienación; y en este contexto de choque intercultural este problema toma una nueva dimensión. **¿Quién** sabe lo que les conviene realmente a estos trabajadores **extracomunitarios**? **¿Quién** está legitimado para intervenir educativamente en estos colectivos y en nombre de qué principios? **¿No deberíamos potenciar mucho más la emergencia de líderes de los propios colectivos y otorgarles el poder de decisión y los**

recursos?... Consideramos un objetivo básico, pues, esta formación de monitores y líderes asociativos, en la cual estamos muy interesados ya que hemos realizado algunas experiencias muy positivas.

4) Reivindicar la ciudadanía desde la diversidad. Como resumen final, podríamos decir que todos estos interrogantes, proyectos, reflexiones que a lo largo de cinco años han perfilado nuestras intervenciones actuales se resumen en dos: potenciar la diversidad y reivindicar la ciudadanía... Debe ser posible, debemos hacer posible si ahora todavía no lo es, el ejercicio de la ciudadanía de pleno derecho desde la propia identidad y diversidad cultural. Para decirlo con una imagen contundente de Francesco Accimonti: «Creemos que, en todo caso, lo que debemos hacer como pedagogos, formadores o agentes sociales es facilitarles las herramientas del poder: del poder ser, del poder hacer, del poder leer la realidad. Poder ejercer plenamente de ciudadanos, con todos los derechos y deberes, y poder hacerlo no **sólo** sin renunciar en absoluto, si no quieren, a su identidad étnica, sino ejerciendo públicamente su diversidad cultural, y cumpliendo con el viejo mandato de la UNESCO (Declaración de los **Principios** de Cooperación Cultural **Internacional**. Conferencia General 1966) de mantenerla y desarrollarla.

Aunque tenemos pendiente una evaluación global de lo hecho hasta ahora hay, no obstante, elementos para pensar que se avanza de prisa y bien. Nuestro entorno geográfico, social y económico facilita los procedimientos de investigación-acción y el establecimiento de intercambio de experiencias intracomunitarias. Mantemos, pues, esperanzas de poder mejorar, en el futuro, los resultados de un trabajo que deseáramos fuera útil y riguroso.

REFLEXIONES FINALES

Antonio **BENÍTEZ**, Fabricio CAIVANO, Pahicio DE BLAS,
Javier **IBÁÑEZ**, Juan Antonio **MENÉNDEZ-PIDAL**,
F. Javier MURILLO, Luis **NÚÑEZ**, Amalia SEGALERVA,
Miguel SOLER, Alicia N. ZAMORA

Las presentes reflexiones constituyen una síntesis del seminario. Como puede observarse no mantienen el orden del programa de actividades, sino que responden a sus principales ejes temáticos. Pretenden sólo ser un conjunto razonable de propuestas e ideas que sirvan de orientación. Constan de dos partes. La primera ha sido elaborada por los miembros del **Grupo** de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO y hace referencia a los siguientes aspectos:

- Situación de la Educación Intercultural.
- Principios que la rigen.
- Organización de experiencias y proyectos en este ámbito de la educación.
- Aspectos de carácter didáctico.
- Formación del Profesorado.

La segunda parte recoge los comentarios y aportaciones personales suscitados por todos los asistentes al seminario en los sucesivos coloquios y debates. Hemos ordenado y agrupado por temas el conjunto de las intervenciones con el objeto de conseguir una mayor concreción y una estructura más apropiada.

1. PRIMERA PARTE

1.1. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ELEMENTAL Y DE DIAGNÓSTICO

AL:

Este apartado se estructura en torno a tres ideas principales. La primera se refiere al hecho de que la globalización económica y los diferentes ritmos de crecimiento demográfico, así como la desintegración de los países del Este, han producido un incremento de los flujos migratorios en dirección sur-norte y este-oeste.

En **España** el fenómeno de la inmigración ha supuesto un impacto considerable ya que de ser tradicionalmente un país emisor, se ha convertido en un país receptor de emigrantes (cerca de 600.000 ciudadanos extranjeros, un 1,5% de la población, residen legalmente en nuestros pueblos y ciudades). A ese colectivo inmigrante que reclama una integración digna hay que añadir además el colectivo gitano y el problema de su compleja integración.

La segunda, íntimamente relacionada con la anterior, se centra en el impacto del fenómeno de la inmigración sobre la población receptora, a pesar de que el número real de ciudadanos a los que afecta es estadísticamente relativo. Al producirse este fenómeno en un momento de fuerte recesión económica, se ha extendido una sensación de incertidumbre e inseguridad que ha generado, o mejor degenerado, en manifestaciones de xenofobia y violencia que con frecuencia han entrado **también** en el ámbito escolar.

Esta situación implica un incremento considerable de **alumnado** extranjero que, en muchos casos, desconoce la lengua del país receptor y que, en condiciones culturales sumamente diversas, debe ser acogido por una escuela que no está preparada para ello. No es de extrañar, pues, el alto índice de fracaso y abandono escolares.

La tercera y última idea se centra en la reflexión de cómo afecta la inmigración a la educación. En este sentido se plantean tres aspectos:

- Concepción de la educación.
- Organización pedagógica y adaptación de los fines.
- Idoneidad y cualificación del profesorado.

El primero de ellos está determinado por la delimitación de los contenidos, generalmente pensados desde la idea de «Nación-Esta-

do» y, por lo tanto, poco sensibles a realidades culturales y sociales de otros ámbitos. También por los propios conceptos que se utilizan. Así, hay falta de acuerdo en el contenido y uso de las palabras **tolerancia** y **respeto**. Para algunos el concepto de tolerancia sugiere condescendencia y paternalismo, y prefieren el término respeto que evoca una situación de «**igual a igual**». Otros aceptan sin más la idea de respeto frente a pautas de comportamiento que, a veces, son difícilmente compatibles con los derechos humanos. Por último y en términos generales, hay que pensar que la escuela se plantea, o debe plantearse, TODA la educación, la de todos los alumnos, para un mundo del que sólo podemos predecir su incertidumbre. En este contexto, es vital que la toma de decisiones personales y colectivas se haga de la forma más rigurosa posible a fin de evitar errores irreversibles.

Con respecto a la **organización** y adaptación de los fines de la educación, se plantean una serie de dudas: ¿se trata de que la escuela incorpore los elementos culturales de los países de origen para ayudar a mantener la propia identidad o, por el contrario, debe esforzarse por integrar cuanto antes a los recién llegados?; ¿sería una correcta síntesis adecuar el **currículo** escolar a la nueva realidad **intercultural** introduciendo elementos culturales de otros países? Y, por otra parte, ¿cómo se realiza la integración de estos planteamientos en el currículo? Evidentemente, hay varias posibilidades. El sistema educativo español ha optado por la fórmula de los temas transversales que aunque útil es mejorable dentro de un currículo abierto y flexible que propone medidas de **solidaridad** a través de actuaciones de carácter compensador y de atención a la diversidad.

En cuanto al **profesorado**, todo indica que la nueva situación arroja sobre ellos responsabilidades nuevas, les exige un mayor compromiso en un momento crítico que coincide con una situación de desánimo generalizado derivada de su escaso reconocimiento por parte de la sociedad. Se ha constatado, además, que el profesorado está poco preparado para abordar estos retos. Su formación en lo que se refiere a valores es deficiente, y es normal que no conozcan las peculiaridades culturales de otros países. Es necesario **replantearse** la formación docente de manera que proporcione una cualificación profesional adecuada y unas actitudes acordes con los principios de la Educación Intercultural.

No es exclusivamente un problema de técnicas pedagógicas, es

una cuestión más profunda que afecta a la propia concepción de educación y se inscribe en una aspiración última: la Educación para la Paz y la **Solidaridad**. En definitiva, se plantea la necesidad de alcanzar un nuevo pacto escolar.

1.2. PRINCIPIOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A modo de prescripciones positivas y desiderativas, los principios que rigen o deben regir la Educación Intercultural pueden organizarse en tres niveles:

— Principios de orden ético o moral:

La diversidad es la manifestación de nuestra radical igualdad. La consideración de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, determina que deben ser tratados como tales en todos los ámbitos de la convivencia social. Las culturas son múltiples pero el ser humano es uno. Si no se está de acuerdo en esto, si no existe este mínimo consenso, estamos estableciendo una frontera entre lo humano y lo inhumano que puede **instrumentarse** para justificar conductas discriminatorias, agresivas y xenófobas.

— Principios de carácter legal:

Se parte del supuesto de que las leyes no hacen a las personas, sino que son los hombres y las mujeres los que hacen a las leyes.

La Declaración de los Derechos Humanos expresa nítidamente las prescripciones que nos vinculan a todos: individuos, sociedades y gobiernos. Es un texto plenamente vigente en todas sus dimensiones, específicamente en aquellas que hacen referencia a la Educación para la Paz, el desarrollo intercultural, el desarrollo comunitario.

La Constitución Española nos propone como objetivo general y esencial **«el desarrollo pleno de la personalidad»**; también la LOGSE prescribe la necesidad de una **«formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos»**.

La Educación Intercultural ha de formar parte de esa formación integral del ser humano a fin de contribuir a una convivencia pacífica y creadora en los ámbitos local, estatal e internacional. Es decir, los textos legales no son un recurso retórico y de exaltación

jurídica, sino elementos democráticos de transformación de la realidad en su sentido más humano.

— Principios educativos:

La Educación Intercultural se basa en la consideración positiva de la diversidad cultural y en el respeto de la igualdad y dignidad de todo individuo. Esta idea se configura, pues, como la carta moral básica de los principios de una Educación Intercultural y, en general, de la educación.

La Educación Intercultural trata de conciliar los rasgos positivos de la identidad propia con el mayor respeto posible a las culturas ajenas. Eso supone una negociación, acomodación y asimilación, no sólo en función de ideales, sino también de las condiciones **históricas** que posibilitan una u otra forma de integración respetuosa. Los principios que se aplican a la Educación Intercultural pueden o deben aplicarse a la educación en general. La educación, si es de calidad, es **necesariamente intercultural**: las diferencias son un motivo de enriquecimiento y su desconocimiento nos empobrece. La Educación **Intercultural** trata de poner de relieve lo que nos une como seres humanos y la interdependencia de las manifestaciones culturales de los diferentes pueblos. En este sentido, diversidad no es sinónimo de desigualdad.

La Educación Intercultural no se reduce a una mera transmisión de conocimientos, ni siquiera a una declaración de valores. Debe ser una experiencia vital significativa, una práctica reflexionada, un aprendizaje global, que ayude al **alumnado** a encontrar un sentido positivo a su vida, un sistema de valores y de categorías axiológicas que le dan un contenido responsable y razonado a su ejercicio de la libertad y de la ciudadanía.

En consecuencia, la Educación Intercultural no es, no debería ser, una asignatura, sino una amplia dimensión que impregna todo el sistema educativo en sus diversos niveles y modalidades. Y más aún, una impregnación de la vida misma.

La escuela debe atender contemporáneamente a dos requerimientos opuestos y complementarios; por una parte a la **singularidad** personal, a la **diversidad** cultural, pero sin perder de vista, por otra, el proyecto democrático de **homogeneidad** cultural que la educación se propone como uno de sus fines a alcanzar. Es la idea de la diversidad y la universalidad, ambas juntas.

Finalmente, la Educación Intercultural puede «*remover y cuestionar las fronteras mentales*», pero no debe aceptar responsabilidades que la superen. Puede contribuir a una convivencia humana, **fraterna** y solidaria, y más justa; pero sus objetivos educativos exigen ser sostenidos, apoyados y reforzados por el «clima social». Para ello, la comunidad escolar debe abrirse a la sociedad, perder esa tendencia que, como institución, tiene a la endogamia y establecer alianzas y consensos sólidos y vertebrados, con otros agentes socializadores, en particular con los medios de comunicación por su fuerte impacto en la configuración de modelos, de valores y de prejuicios en nuestra sociedad.

1.3. ORGANIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y PROYECTOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las experiencias en el campo de la Educación Intercultural a las que se ha hecho alusión, o que se han expuesto a lo largo de estos días, suponen un extraordinario material de reflexión por su carácter de innovación y de renovación pedagógica.

No se trata, evidentemente, de establecer «el modelo*», sino de posibilitar la adopción de *modelos múltiples*. Estas experiencias responden a distintas intervenciones didácticas para hacer frente a las diversas circunstancias en que se actúa. En algunas ocasiones, experiencias que comenzaron siendo actuaciones concretas, localizadas, han sido susceptibles, posteriormente, de servir de referencia para el sistema educativo en su globalidad.

Para alcanzar las metas que los proyectos educativos de carácter intercultural se proponen en una sociedad multicultural como la nuestra, se destacan una serie de objetivos específicos:

- Favorecer prácticas educativas interculturales que propicien el cambio en las relaciones que se producen dentro de la escuela y en el entorno social.
- Potenciar la interrelación entre las diversas culturas en orden a garantizar un espacio cultural común, sin por ello renunciar a la identidad original.
- Preparar a los educandos para vivir adecuadamente la realidad social, política y económica que encontrarán y experi-

mentarán en el contexto culturalmente diverso en que transcurrirá su vida. Para ello, será necesario fomentar el respeto y la comprensión entre las personas y los pueblos, propiciando una conciencia social justa y solidaria.

De las experiencias educativas que atienden a la diversidad cultural y de sus aportaciones teóricas, se podrían extraer una serie de líneas generales como marco de referencia para actuaciones futuras:

- Necesidad de llevar a cabo un *análisis previo de la realidad* social, económica, y cultural del sector educativo en el que se va a intervenir.
- *Planificar* cada situación específica para lograr un programa de actuación que implique al mayor número posible de factores sociales e institucionales.
- Elaborar *materiales* de apoyo y difundirlos en todos los centros.
- El *tratamiento metodológico* debe *inferirse* de cada realidad concreta y basarse en una pedagogía del encuentro y la cooperación entre culturas. Por ejemplo, a través de ciertos métodos socioafectivos que han demostrado eficacia y aceptación entre el alumnado.
- Crear un *clima institucional* que propicie pautas de conductas basadas en la formación de valores.
- Las *actividades* son muy importantes y deben dirigirse al tratamiento de una diversidad significativa y valiosa, tanto personal como cultural.

De igual forma, los aspectos organizativos favorecen o complican el desarrollo adecuado de la Educación Intercultural. En este sentido se apunta lo siguiente:

- Se debe dotar a los Centros Educativos de *autonomía* para definir su estructura y organización. Hay que estimular la dinámica de grupo y la formación de equipos de trabajo que creen un clima de colaboración, cooperación y solidaridad que garantice a su vez un tratamiento normal de la diversidad.
- Se exige un nuevo *perfil del docente*, con una formación

plural que le permita la adquisición de valores, actitudes y destrezas **interculturales**. La **formación** inicial y **permanente** tiene que sustentarse en esquemas flexibles, diferenciales e integradores de una realidad multicultural. Además, la actividad docente debe complementarse con la aportación de profesionales de otros campos.

- El rasgo básico que debe tener un currículo para la Educación Intercultural es el de la **flexibilidad**.
- La Educación Intercultural debe trascender el ámbito de la escuela, por ello el centro educativo tiene que estar **abierto** a la **realidad** con el fin de que todos los sectores de la sociedad puedan implicarse en este proceso educativo.

1.4. ASPECTOS DE CARÁCTER DIDÁCTICO

La Educación Intercultural puede integrarse dentro del currículo escolar como un tema transversal, como un programa de **intervención** interdisciplinar diseñado, aplicado y evaluado por todo el equipo docente.

El planteamiento metodológico que orienta las actuaciones debe contemplar el difícil pero necesario equilibrio entre **comprensividad** y diversidad (en función **no** sólo del alumnado, también de las materias).

Los aprendizajes deben ser significativos, basados en las experiencias, los conocimientos, las inquietudes del alumnado.

En cuanto a los modelos de intervención, son múltiples las posibilidades como múltiples son las situaciones. Analizando los modelos expuestos en el seminario, destacamos una serie de aspectos que se consideran fundamentales en todo modelo de intervención:

- Transformación de contenidos para hacerlos significativos.
- Aprendizaje cooperativo.
- Método de discusión moral.
- Entrenamiento en expectativas.
- Cooperación en espacios escolares.
- Información sobre las culturas y su interiorización.
- Metodología de la gestión social.

- Autocuestionamiento de actitudes y valores por parte de los alumnos y alumnas.

Otro aspecto que se ha abordado, con cierto detalle, es el de los recursos para la intervención. Resaltamos la opinión generalizada de las posibilidades que ofrece la utilización de documentos internacionales (UNESCO, Declaración de los Derechos Humanos, Convención de los Derechos del Niño; algunos de ellos se adjuntan como anexo para facilitar su accesibilidad), y Estatales (la Constitución, por ejemplo). Todo ello sin olvidar la necesidad de elaborar materiales propios que hagan referencia a la vida que observan y sienten los jóvenes y muchachas quizás como complemento, quizás como contraste: y de recopilar, sistematizar y difundir los ya elaborados.

También los medios de comunicación aportan materiales muy instructivos. La televisión, la radio, la prensa, proporcionan, además, la posibilidad de situarse en otras culturas y ámbitos. lo que indudablemente favorece el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia.

Por último, en cuanto a la difícil cuestión de la evaluación, señalaremos solamente que la discusión ha girado en torno a las diferencias y posibilidades que ofrece un modelo de evaluación más prescriptivo frente a un modelo más adaptado a las características socio-culturales de los alumnos.

1.5. PROFESORADO

A lo largo del seminario han ido apareciendo distintos aspectos de la problemática específica del docente y su relación con los asuntos tratados. De alguna manera todo converge en la figura del docente que, en definitiva, es el que tiene que seleccionar las secuencias educativas para alcanzar los objetivos que se propone la Educación **Intercultural**.

Así pues, las diversas intervenciones han insistido en unas preocupaciones fundamentales. Una de ellas es el acceso a una profesión docente que, en muchas ocasiones, no se elige como consecuencia de una reflexión y decisión **personal/vocacional**, sino que es el único recurso para optar a una enseñanza universitaria o se utiliza

como puente para acceder a otras titulaciones superiores. En consecuencia, los expedientes académicos suelen ser, en ocasiones, bastante pobres y la falta de preparación, lamentablemente, moneda común.

Hay otra preocupación que afecta directamente a la problemática intercultural. Según algunas estadísticas existe un porcentaje elevado de docentes que consideran a los componentes de determinadas minorías étnicas como extranjeros y como personas no vinculadas a la cultura propia. Se comunica aquello en lo que se cree, además del inevitable **currículum** oculto, parece oportuno reflexionar sobre lo peligroso de estas actitudes que, aunque no se manifiesten abiertamente, tienen una influencia muy negativa sobre el alumnado. Los docentes deben tratar de favorecer un clima de relaciones humanas tolerantes y positivas.

Cuando se habla del ejercicio de la profesión docente en un contexto de diversidad y por tanto de multiculturalidad, se entiende que se trata de una situación de conflicto. Esto nos lleva, por último, a una consideración: la Formación del Profesorado debe incluir un entrenamiento para la resolución de problemas desde el propio conflicto. El docente tiene que llegar a ser un profesional capaz de enfrentarse a la diversidad de situaciones que surgen de un contexto multicultural, y de disponer de un sistema de valores para comprender las diferentes concepciones del mundo. Sólo una positiva identificación del sujeto con su propia cultura **permitirá** que sea capaz de trascenderla sin renunciar a ella. Estas actitudes permitirían abordar la profesión docente, pero junto a ellas deben arbitrarse los recursos **técnicos** necesarios para poder tomar las decisiones más apropiadas.

2. SEGUNDA PARTE

A continuación se recogen diversos comentarios de los asistentes al seminario, **agrupados** por temas.

2.1. SOBRE LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Educación **Intercultural** no se puede identificar con área **transversal**, ni tampoco con Educación para la Paz aunque, **evidentemen-**

te, tenga elementos y características que participan de ambas. La Educación Intercultural es algo más amplio que afecta a la respuesta que da la sociedad en su conjunto a una situación de gran movilidad social como es la que estamos viviendo actualmente. Se fundamenta, principalmente, en los aspectos culturales y sociales del *cum'culo*, y constituye un modelo de intervención que dinamiza toda la vida educativa.

A pesar de que hay muchos agentes educativos trabajando en esta cuestión, sería necesario que todas las administraciones, y no solamente la Administración Educativa, realicen una tarea de apoyo a la escuela por medio de los servicios educativos y de otros servicios externos, para poder dar respuesta a la problemática que plantea la Educación Intercultural.

Cabe apuntar otra perspectiva de la Educación Intercultural en el sentido de que debe hacer referencia no sólo a las culturas minoritarias, sino también a las minorizadas. Nos referimos a todos los colectivos que se sienten culturalmente minorizados en nuestra sociedad por razones de orden económico e ideológico, de modelos y de patrones, de **grupos** dominantes y dominados, etc. No son precisos grandes análisis para constatar que toda sociedad es **multicultural** o **pluricultural**. En este sentido, debemos insistir en la idea de entender la Educación Intercultural no únicamente referida al fenómeno migratorio. No se trata de una educación marginal o para un grupo reducido de población sino que afecta al conjunto de la población. La idea de diversidad debe entenderse desde una perspectiva psicológica, pero, sobre todo, desde la perspectiva más compleja de la antropología cultural.

2.2. SOBRE LA ACTUACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN

Las administraciones deben adoptar una política global para abordar la Educación Intercultural que incida en la discriminación positiva, tanto en relación al conjunto del profesorado como hacia la totalidad de los centros educativos. Se trata de evitar que se identifique Educación Intercultural con alguna actuación concreta de profesores más o menos concienciados. Es necesario **diseñar** proyectos **institucionales** específicos que abarquen todos los aspectos del sistema educativo. Sin un planteamiento global de las ins-

tuciones, ¿cómo se va a pedir al profesorado que lleve a cabo una Educación Intercultural? Los centros suelen actuar cuando surge un conflicto; evidentemente, plantear el discurso intercultural desde el conflicto es un error. Por el contrario, si hubiera un planteamiento positivo de desarrollo en un marco institucional las situaciones serían más favorables, los conflictos menores y, desde luego, las soluciones más positivas y acertadas.

Por otra parte, la Administración Educativa, central o autonómica, debería propiciar la recogida y difusión de información sobre la temática intercultural, creando una base de datos accesible sin necesidad de trabas burocráticas. Ello, además, estimularía la conexión entre las diversas experiencias que se estén llevando a cabo. Parece conveniente también organizar jornadas y seminarios con objeto de intercambiar ideas, materiales y experiencias. Se valoran positivamente los intercambios escolares y extraescolares entre las distintas comunidades autónomas y entre los distintos países.

Se ha destacado, también, la necesidad de evaluar, tanto desde la Administración como desde los propios centros, los proyectos que en este campo se están desarrollando en la actualidad.

En definitiva, una Administración moderna y eficiente debe contemplar la realidad diversa y disponer de mecanismos, teóricos y prácticos, para hacer posible tanto la existencia de proyectos y experiencias diferentes como de innovaciones educativas que puedan responder al problema de la diversidad cultural y social.

2.3. EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El importante papel que los medios de comunicación desempeñan en la educación está fuera de toda duda. Es urgente, pues, realizar un análisis crítico de los contenidos, a veces racistas o xenófobos, que aparecen en los mismos, sobre todo en la televisión, y que perjudican enormemente cualquier intento de Educación Intercultural.

2.4. RELACIÓN ENTRE ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

Para analizar las relaciones entre economía y educación, se presenta el siguiente cuadro:

Diferencias entre el **interculturalismo** en el mundo de la economía y la educación intercultural para la paz

	<i>Economía</i>	<i>Educación para la paz</i>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> * SENTIDO DE RESPONSABILIDAD * CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN * FLEXIBILIDAD * RENTABILIDAD 	<ul style="list-style-type: none"> * PUNTO DE VISTA GLOBAL * INTERCAMBIO + COGNITIVO + AFECTIVO * ENRIQUECIMIENTO
MÉTODOS	FINES DE SEMANA	ACTIVIDADES + ESCOLARES + EXTRAESCOLARES
FORMACIÓN	JUSTIFICACIÓN SUPLEMENTARIA	<ul style="list-style-type: none"> * CURSOS *PROYECTOS * COMPROMISO PERSONAL
CRITERIOS ÉXITO	<ul style="list-style-type: none"> * INCREMENTO PRODUCTIVIDAD * RENDIMIENTO ECONÓMICO 	<ul style="list-style-type: none"> * EMPATÍA * AMISTAD * INTERCAMBIO
CONCLUSIÓN	SOCIEDAD INDUSTRIALIZADA CON CRITERIOS DE: <ul style="list-style-type: none"> * EFICACIA * PRODUCTIVIDAD * UTILIZACIÓN DEL TIEMPO 	SOCIEDAD QUE CONSERVA VALORES DE LA ETAPA ORAL

El mundo de la economía persigue fundamentalmente el desarrollo del sentido de la responsabilidad y de la capacidad comunicativa; mientras que en Educación Intercultural los objetivos son mucho más amplios y **globales** porque incluyen aspectos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, etc.

Con respecto a los métodos de trabajo de cada una de las esferas que estamos tratando, hay también notables diferencias. La

formación que se ofrece desde el mundo de la economía se estructura en seminarios de fines de semana, rápidos, eficaces para la preparación de los gerentes y susceptibles de ser cuantificados. Desde un ángulo distinto la Educación para la Paz es mucho más pausada, se estructura a largo plazo y con una metodología más flexible.

Asimismo, el tipo de formación también varía. En la empresa, la cualificación es **suplementaria** porque lo que interesa es el **criterio** del éxito, el aumento de la productividad y el rendimiento económico. Sin embargo, en la Educación para la Paz la formación es lenta y costosa; se realiza por medio de concursos, proyectos, etc. y por medio de una didáctica adecuada. Los criterios de eficacia en Educación para la Paz podría «medirse» a través de valores como los de compartir, la amistad, el intercambio de ideas, el apoyo **solidario**, etc.

Una vez realizado el análisis comparativo anterior se está ya en condiciones de presentar una reflexión en tomo a la negociación **intercultural**, tema que ha sido ya abordado con anterioridad en este seminario.

Podría comenzarse con un replanteamiento sobre cuáles son las dos posturas de negociación o de intercambio. ¿**Negociamos** lo que somos o lo que tenemos? Mientras negociemos lo que somos, podremos enriquecernos mutuamente; si negociamos lo que tenemos, habrá conflicto. Esta reflexión va ligada a la experiencia: se considera que un grupo marginado está integrado y ha alcanzado un nivel de interculturalidad bueno cuando se ha incorporado al mercado de trabajo, a las redes sociales. Pero existen otros elementos que se olvidan en muchos casos, como el sentimiento de soledad, el desarraigo socio-cultural, etc., que son precisamente los que constituyen el problema profundo del interculturalismo. Y a ellos apunta la labor fundamental de la Educación **Intercultural**.

La economía es tan importante y condiciona tanto otros ámbitos del pleno **desarrollo** personal, que no parece aconsejable dejarla exclusivamente en manos de los economistas. Los docentes debemos introducirnos en la economía e intervenir en lo que afecta al mundo del trabajo, aunque para ello tengamos que superar muchos estereotipos. Ello supone también que debemos dejar que ciertos parámetros que mueven el mundo económico y empresarial se filtren en el mundo de la formación. En cierto sentido, existen una

serie de objetivos que están siempre presentes en el mundo de la empresa (eficacia, rendimiento, gestión, aprovechamiento del tiempo, etc.) que podrían incorporarse adecuadamente a la Educación Intercultural.

La economía influye también en el modo que tiene la gente de reaccionar ante otras culturas. Es evidente que la aceptación del inmigrante es mayor o menor cuanto mayor o menor es su poder adquisitivo. Los extranjeros de alto estatus no tienen ni suponen problema alguno, al revés, suelen ser bien acogidos y se les ofrecen todo tipo de facilidades. El rechazo hacia otras culturas es el rechazo a la pobreza; por eso, hay que insistir en las relaciones entre economía y escuela.

2.5. SIN FRONTERAS...

En cualquier esfera de la vida y en toda actividad humana suelen darse más preguntas que respuestas. Por muchos límites que los hombres y las mujeres traten de imponer, siempre hay una frontera más allá, siempre tendremos un horizonte sobre el que interrogarnos. Por eso siempre habrán más preguntas.

Hasta aquí las reflexiones del seminario. Podríamos señalar una amplia gama de temas tales como la cuestión de los nacionalismos, del intemacionalismo, de la formación de los docentes, de los medios de comunicación en la socialización de los jóvenes, etc. que, seguramente, no sólo han quedado como preguntas abiertas sino que es probable que ni siquiera tengan respuestas. Las preguntas que a lo largo de estos días han ido quedando sin respuesta son una constatación de que el debate continúa. Y así debe ser porque de otra forma estaríamos abocados al silencio.

DISCURSO DE CLAUSURA

José Luis PÉREZ IRIARTE*

En primer lugar, quiero **felicitaros** por la calidad de vuestro esfuerzo intelectual con el que **habéis** contribuido al éxito de este seminario y lo hago como coproductor del mismo junto con la **Consejería** de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad de las Islas Baleares.

Sólo dos palabras, una en relación con la Comisión Española de la UNESCO y otra en relación con el contenido del seminario.

La comisión española de la UNESCO, como sabéis, es el instrumento de unión de las instancias del aparato administrativo del Estado con el mundo de la ciencia, de la cultura y de la educación, y a su vez de todos nosotros con la UNESCO. La Comisión maneja un presupuesto muy limitado, pero tiene la suerte de contar con personas convencidas de la utilidad del esfuerzo, como las que estáis aquí presentes y esto es lo que ayuda al logro, en la medida de lo posible, de los objetivos que se propone.

En todo caso, queremos hacer un esfuerzo, lo estamos intentando hacer durante estos meses, para dotar a la Comisión de unos mecanismos de funcionamiento más ágiles, más flexibles, menos rígidos que los actuales. Para tratar de que se relacione mejor con las instancias donde se «cuece» la cultura, la educación y la investigación y para tratar, también, de que la estructura de la Comisión responda a la nueva estructura de la Administración del Estado. Es decir, la Comisión, en este momento, no refleja de modo suficiente la existencia de diecisiete Comunidades Autónomas, cuya vinculación a los proyectos de UNESCO y a los

* **Presidente del Comité Ejecutivo de la Comisión Española de UNESCO y Secretario General Técnico del MEC.**

proyectos de la Cooperación Internacional debe hacerse de modo más eficaz.

El hecho de que este grupo de educación se reúna sistemáticamente en una Comunidad Autónoma y que, esta vez, lo haya hecho en Palma de Mallorca ya es significativo de una determinada actitud, pero en todo caso, quiero anunciaros que dentro de los esfuerzos de dotar de nuevos mecanismos de funcionamiento a la Comisión, vamos a poner un énfasis especial en incorporar la voluntad a las Comunidades Autónomas.

En relación con el tema objeto del seminario, no voy a cometer la osadía de tratar de añadir nada a lo mucho y bueno que aquí se ha dicho a lo largo de estos días y que se ha sintetizado esta mañana. Sí quiero poner de manifiesto que éste es un tema de mucho interés para España, en cuanto que el interculturalismo debemos verlo desde una doble perspectiva, por un lado, porque nos hemos convertido en país receptor de inmigración y tenemos que asumir con toda nuestra experiencia y con toda nuestra tradicional sensibilidad para estos temas esta nueva situación; por otro lado, porque tenemos una población española residente en el exterior, cuyos problemas de integración en los países de acogida todavía subsisten en algunos casos.

No es cuestión de mencionar aquí las distintas experiencias y los talentos con que el tema se aborda por parte de España, sino insistir que políticamente es un tema en el que España está perfectamente implicada.

Conviene, además, constatar el creciente interés de los organismos multilaterales y de España, en cada uno de ellos, por las cuestiones que aquí se han planteado. En primer lugar, como es evidente, el tema de educación sin fronteras hace referencia directa al tema central de la Conferencia de la Oficina Internacional de Educación, cuyo Director nos ha premiado realmente con su asistencia a este seminario.

En segundo lugar, porque buena parte del mundo está cambiando, la crisis económica es galopante, los flujos migratorios son crecientes y novedosos. Temas que, por lo menos en los países de nuestro entorno inmediato, estaban, más o menos, en un segundo plano, porque se entendían como superados, es decir, aquello de educación de los valores democráticos, de la tolerancia, etc. resurgen ahora y pasan a un primer plano de las preocupaciones de los

Estados y los Organismos **multilaterales** hacen bien en situar en sus agendas de actuación **también** en un primer plano estos temas.

La próxima primavera, en el mes de marzo tendrá lugar en España una Conferencia Internacional de Ministros del Consejo de Europa, cuyo tema central tiene, también, mucho que ver con lo que aquí se ha hablado. Es decir, la **construcción** de la nueva Europa, la educación de los valores democráticos y de movilidad son cuestiones que realmente están en el primer plano de las preocupaciones de todos nosotros.

Por eso creo que este **grupo** de educación ha elegido el tema justo y como Presidente del Comité Ejecutivo de la Comisión Española de la UNESCO quiero felicitar a la Dirección del Grupo de Educación y a todos vosotros por la elección del tema y por la calidad con que este tema ha sido abordado en esta reunión. Todo ello con la seguridad de que, sin duda, el resultado del seminario será interesante tanto para todos nosotros como para España en su participación en la conferencia de la Oficina Internacional de Educación.

Nada más, quiero **daros** las gracias a todos por vuestra asistencia y por el esfuerzo y la calidad intelectual que habéis puesto de manifiesto. Y agradecer, obviamente, a nuestros compañeros de la **Consejería** de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares toda la infraestructura y todo el apoyo que han prestado a la realización de este seminario.

Finalmente, quiero manifestar la esperanza de que nos veamos todos en la próxima reunión del Grupo de Educación y que lo hagamos con la misma ilusión y con la misma calidad que lo hemos hecho en esta ocasión. Muchísimas gracias. Queda clausurado este seminario sobre «Educación sin fronteras»).

ANEXO 1

RECOMENDACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA COMPRENSIÓN, LA COOPERACIÓN Y LA PAZ INTERNACIONALES Y LA EDUCACIÓN RELATIVA A LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS LIBERTADES FUNDAMENTALES

Aprobada en la 36ª sesión plenaria, el 19 de noviembre de **1974**, previo informe de la Comisión de Educación.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en París del **17** de octubre al **23** de noviembre de **1974**, en su **18ª** reunión, consciente de la obligación que incumbe a los Estados de alcanzar mediante la educación los fines enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los convenios internacionales de Ginebra del 12 de agosto de **1949**, encaminados a proteger a las víctimas de guerra, a fin de fomentar la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, reafirmando la responsabilidad que incumbe a la UNESCO de suscitar y **apoyar** cualquier acción encaminada a promover la educación de todos en el sentido de la justicia, la libertad, los derechos humanos y la paz, considerando, no obstante, que la acción de los Estados Miembros y de la Organización sólo se ejerce a veces sobre una pequeña parte del número creciente de los alumnos y estudiantes, educandos jóvenes y adultos, educadores, y que los programas y métodos de la educación para la comprensión

internacional no corresponden siempre a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes adultos que participan en ella, comprobando, por otra parte, que en muchos casos sigue mediando una gran distancia entre los ideales proclamados, las intenciones declaradas y la realidad, habiendo decidido, en su 17ª reunión, que esta educación sería objeto de una recomendación a los Estados Miembros, **aprueba**, en este día, diecinueve de noviembre de 1974, la presente Recomendación.

La Conferencia General recomienda a los Estados Miembros que apliquen las **disposiciones siguientes adoptando** medidas, de conformidad con la práctica **constitucional** de cada Estado, en forma de ley nacional o en otra norma, encaminadas a dar efecto, en los territorios sometidos a su jurisdicción, a los **principios** formulados en la presente Recomendación.

La Conferencia General recomienda a los Estados Miembros que pongan la **presente** Recomendación en conocimiento tanto de las autoridades, **servicios** u organismos encargados de la educación escolar, superior y **extraescolar** como de las diversas organizaciones que ejercen una acción educativa entre los jóvenes y los adultos, por ejemplo, movimientos de estudiantes y de jóvenes, asociaciones de padres de alumnos, sindicatos de personal docente y otros sectores interesados.

La Conferencia General recomienda a los Estados Miembros que le presenten en las fechas y en la forma que ella determine, informes relativos a la manera en que hayan aplicado la presente Recomendación

SIGNIFICADO DE LOS TÉRMINOS

1. A los efectos de la presente Recomendación:
 - la **palabra** «educación» **designa** el proceso **global** de la sociedad, a través del cual las personas y los **grupos** sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e **internacional** y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos. Este proceso está limitado a una actividad determinada;
 - los **términos** «comprensión», «cooperación» y «**paz internacionales**» deben considerarse como un todo indivisible, fundado en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados **que** tienen sistemas sociales y políticos diferentes, así como en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. En el texto de la presente Recomendación, las diversas connotaciones de esos **términos** se sintetizan a veces en una expresión sucinta: «**educación** para la comprensión internacional»;
 - los «derechos humanos» y las «libertades fundamentales», son los definidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración

Universal de Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos.

CAMPO DE **APLICACIÓN**

2. La presente Recomendación se aplica a todas las etapas y formas de educación.

PRINCIPIOS RECTORES

3. La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de esta última que declara: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; **favorecerá** la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los **grupos** étnicos o religiosos; y promoverá el **desarrollo** de las actividades de las Naciones Unidas para el **mantenimiento** de la **paz**».

4. A fin de **permitir** a cada persona contribuir activamente a la consecución de los fines a que se refiere el párrafo 3, y de fomentar la solidaridad y la cooperación internacionales, necesarias para resolver los problemas mundiales que influyen en la vida de los individuos y las comunidades, y en el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales, los siguientes objetivos principales deben considerarse como los principios rectores de la política educacional:

- Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas.
- La comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones.
- El reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones.
- La capacidad de comunicarse **con** los demás.
- El conocimiento no **sólo** de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás.
- La comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales.
- La disposición por **parte** de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

5. Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el **sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería contribuir a la observancia de los principios de igualdad** en la conducta diaria. Debería también contribuir a **fomentar cualidades, aptitudes y capacidades** que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en **grupo**; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión: y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes.

6. La educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de **la paz mundial**, y a las actividades de lucha contra el colonialismo y el **neocolonialismo** en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades de racismo, fascismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de esta Recomendación.

POLITICA, PLANEAMIENTO Y ADMINISTRACIÓN NACIONALES

7. Cada Estado Miembro debería formular y aplicar una política nacional encaminada a aumentar la eficacia de la educación en todas sus formas, a reforzar su contribución a la comprensión y la cooperación internacionales, al mantenimiento y desarrollo de una paz justa, al establecimiento de la justicia social, al **respeto y la aplicación** de los derechos humanos y las libertades fundamentales. y a la eliminación de los **prejuicios, los malentendidos, las desigualdades y toda forma de injusticia que** dificultan la consecución de esos objetivos.

8. Los Estados Miembros con la colaboración de las comisiones nacionales deberían tomar disposiciones para asegurar la cooperación entre ministerios y departamentos y la coordinación de sus esfuerzos tendientes a **diseñar y llevar a cabo programas** de acción concertados en materia de educación para la comprensión internacional.

9. Los Estados Miembros deberían prestar, en conformidad con sus disposiciones constitucionales, la asistencia económica, administrativa, material y moral necesarias para aplicar la presente Recomendación.

ASPECTOS PARTICULARES DEL APRENDIZAJE, LA FORMACIÓN Y LA ACCIÓN

ASPECTOS ÉTICOS Y CÍVICOS

10. Los Estados Miembros deberían tomar disposiciones adecuadas para reforzar y desarrollar en los procesos de aprendizaje y formación, una conducta y actitudes basadas en el reconocimiento de la igualdad y de la necesidad de la interdependencia de las naciones y los pueblos.

11. Los Estados Miembros **deberían** tomar medidas destinadas a lograr que los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los de la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial lleguen a ser parte integrante de la personalidad de cada niño, adolescente, joven o **adulto**, a medida que ésta se desenvuelve aplicando esos principios en la realidad cotidiana de la enseñanza en todos sus grados y en todas sus formas permitiendo así a cada individuo contribuir en lo que a él respecta, a renovar y difundir la educación en el sentido indicado.

12. Los Estados Miembros deberían incitar a los educadores a poner en práctica, en colaboración con los alumnos, los padres, las **organizaciones** interesadas y la comunidad. **métodos que, apelando** a la imaginación creadora de los **niños** y de los adolescentes y a sus actividades sociales, preparen a éstos a ejercer sus derechos y gozar de sus libertades, sin dejar de reconocer y respetar los derechos de los demás, y a cumplir sus funciones en la sociedad.

13. Los Estados Miembros deberían promover, en cada etapa de la educación, un aprendizaje cívico activo que permita a cada persona conocer el funcionamiento y la obra de las instituciones públicas, tanto locales y nacionales como internacionales, iniciarse en los procedimientos apropiados para resolver cuestiones fundamentales y participar **en** la vida cultural de la comunidad y en los asuntos públicos. Esta participación deberá establecer, siempre que sea posible, un vínculo cada vez más estrecho entre la educación y la acción para resolver los problemas que se plantean en los niveles local, nacional e internacional.

14. La educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, **así** como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones que son las que realmente impiden la **comprensión** y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial.

15. La educación debería enfatizar cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos **monopólicos** de poder económico y político que practican la explotación y **fomentan la guerra**.

16. La participación de los estudiantes en la organización de los estu-

dios y de la empresa educativa a la que asisten debería considerarse en sí como un factor de educación cívica y un elemento principal de la educación para la comprensión internacional.

ASPECTOS CULTURALES

17. Los Estados Miembros deberían promover, en las diversas etapas y en los diversos tipos de educación, el estudio de las diferentes culturas, sus influencias recíprocas y sus perspectivas y modos de vida, a fin de estimular el reconocimiento recíproco de sus diferencias. Este estudio debería, entre otras cosas, dar la debida importancia a la enseñanza de los **idiomas**, las civilizaciones y los patrimonios culturales extranjeros como un medio de promover la comprensión internacional e intercultural.

ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS PRINCIPALES DE LA HUMANIDAD

18. La educación **debería** tender a la vez hacia la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad —**desigualdad**, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza— y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución. La educación que en ese sentido tendrá que ser necesariamente de carácter interdisciplinario, debería versar sobre problemas como los siguientes:

- la igualdad de derechos de los pueblos y el derecho de los pueblos a la autodeterminación;
- el mantenimiento de la paz. los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos, el **desarme**; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización con fines de paz y progreso; la índole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas y la importancia del derecho internacional para estas relaciones, sobre todo para el mantenimiento de la paz;
- las medidas para garantizar el ejercicio y la observancia de los derechos humanos, incluidos los de los refugiados; el racismo y su eliminación; la lucha contra las diferentes formas de discriminación;
- el desarrollo económico y social y su relación con la justicia social; el colonialismo y la descolonización; las modalidades de la ayuda a los países en vías de desarrollo; la lucha contra el analfabetismo; la lucha contra las enfermedades y el hambre; la lucha por una mejor calidad de vida y el más alto nivel de salud posible: el crecimiento de la población y cuestiones **conexas**;
- la utilización, la gestión y la conservación de los recursos naturales; la contaminación del medio;

- la conservación del patrimonio cultural de la humanidad;
- la función y los métodos de acción del sistema de las Naciones Unidas en su actuación encaminada a resolver esos problemas y las posibilidades de reforzar y hacer progresar su acción.

19. Deberían tomarse medidas para desarrollar el estudio de las ciencias y de las disciplinas directamente relacionadas con el ejercicio de las funciones y responsabilidades cada vez más diversas que **entrañan** las relaciones internacionales.

OTROS ASPECTOS

20. Los Estados Miembros deberían alentar a las autoridades docentes y a los educadores a que den a la educación concebida en el sentido de la presente Recomendación un contenido **interdisciplinario** en función de los problemas y adaptado a la complejidad de las cuestiones planteadas en la aplicación de los derechos humanos y en la cooperación internacional y que ilustre de por sí las nociones de influencia recíproca, de apoyo mutuo y de solidaridad. Los correspondientes programas deberían basarse en una investigación, una experimentación y una identificación adecuadas de objetivos específicos de la educación.

21. Los Estados Miembros deberían procurar que se conceda a esa actividad educativa internacional atención y recursos especiales, cuando se ejecuta en situaciones que entrañan problemas de relación social especialmente delicados o explosivos, por ejemplo, donde existen evidentes desigualdades en cuanto a posibilidades de acceso a la educación.

ACCIÓN EN VARIOS SECTORES DE LA EDUCACIÓN

22. Deberían intensificarse los esfuerzos para **desarrollar** e infundir una dimensión internacional e intercultural en todas las etapas y en todas las **formas** de la educación.

23. Los Estados Miembros deberían aprovechar la experiencia de las escuelas asociadas que aplican, con la ayuda de la UNESCO, programas de educación para la comprensión internacional. Los que se **ocupan** de las escuelas asociadas ya existentes en los Estados Miembros deberían intensificar y renovar sus esfuerzos para extender el programa a otras instituciones educacionales y trabajar por la aplicación general de sus resultados. En los demás Estados Miembros debería emprenderse lo **más** pronto posible una acción análoga. Debería **también** estudiarse y difundirse la experiencia de otras instituciones docentes que hayan desarrollado con éxito programas de educación para la comprensión internacional.

24. Los Estados Miembros deberían promover en la educación **preesco-**

lar, a medida que ésta se desarrolla, la práctica de actividades concebidas según los fines de la Recomendación, ya que las actitudes fundamentales —por ejemplo, las actitudes sobre la raza— se engendran a menudo en los años preescolares. A este respecto, la actitud de los padres debería considerarse como un factor esencial de la formación de los niños y, en la educación de los adultos mencionada en el párrafo 30, **convendría** en particular preparar a los padres para su función en la educación preescolar. La primera escuela debería estar concebida y organizada como un medio social con un valor y una realidad propios y en el que diversas situaciones, incluidos los juegos, permitan a los niños adquirir conciencia de sus derechos, afirmarse en la libertad sin dejar de aceptar sus responsabilidades, y afinar y extender mediante la experiencia directa el sentido de pertenencia a comunidades cada vez más amplias: familia, escuela, comunidad local, nacional, mundial.

25. Los Estados Miembros deberían incitar a las autoridades interesadas, al **personal** docente y a los estudiantes, a revisar periódicamente la manera de mejorar la educación **postsecundaria** y **universitaria** para que pueda contribuir más plenamente a alcanzar los objetivos de la presente Recomendación.

26. Los estudios superiores deberían comprender, para todos los estudiantes, una **formación** cívica y el **aprendizaje** de actividades que les den un conocimiento más neto de los Problemas **principales** que **habrán** de contribuir a resolver. les faciliten posibilidades de acción directa y continua **para** la solución de esos **problemas** y agudicen su sentido de la **cooperación internacional**.

27. Las instituciones de educación postsecundaria, sobre todo las universidades, que acogen a un número cada-vez mayor de estudiantes, deberían poner en práctica programas de educación para la comprensión internacional como parte de su función más amplia en la educación permanente, y deberían adontar **una perspectiva** universal en todas las **enseñanzas**. Recurriendo a todos los medios de comunicación de que disponen, deberían ofrecer oportunidades, medios para aprender y actividades **que** respondan, a los intereses, problemas y aspiraciones reales de los individuos.

28. Para **desarrollar** el estudio y la práctica de la cooperación **internacional**, las instituciones de educación postsecundaria deberían aprovechar sistemáticamente las formas de acción **internacional** que son inherentes a su cometido, tales como recepción de profesores y de estudiantes extranjeros, **cooperación** profesional **entre** profesores y **equipos** de investigadores en diversos países. En particular, se deberían realizar estudios y trabajos experimentales sobre los obstáculos, tensiones, actitudes y acciones de orden lingüístico, social, afectivo y Cultural **que** afecten **tanto** a los estudiantes extranjeros como a las instituciones que los acogen.

29. Cada etapa de estudios profesionales especializados **debería** incluir una formación que permita a los estudiantes comprender en qué medida ellos y sus profesiones están llamados a desarrollar su sociedad, fo-

mentar la cooperación internacional para el mantenimiento y desarrollo de la paz, y que les lleve a asumir activamente su papel lo más pronto posible.

30. Cualesquiera que sean los fines y las **formas** de la educación **extraescolar**, incluida la educación de adultos, deberían inspirarse en las consideraciones siguientes:

- en la medida de lo posible, todos los programas de educación **extraescolar** deberían adoptar una perspectiva global que abarcara los elementos adecuados de educación para la comprensión internacional en los planos moral, cívico, cultural, científico y técnico;
- todas las partes interesadas deberían conjugar sus esfuerzos para orientar y utilizar los grandes medios de información, de **autoeducación**, de aprendizaje interactivo, junto con instituciones tales como los museos y las bibliotecas públicas, para transmitir al individuo conocimientos pertinentes, suscitar en **él** actitudes y una voluntad de acción favorables y dar a conocer y hacer comprender las campañas y los programas de educación concebidos con arreglo a los objetivos de la presente Recomendación;
- las partes interesadas, públicas y privadas, deberían esforzarse en aprovechar las situaciones y oportunidades favorables, tales como las actividades sociales y culturales de los centros y clubes de jóvenes, de las casas de cultura, de los centros comunales o sindicatos, los encuentros y festivales de jóvenes, las manifestaciones deportivas, las relaciones con visitantes y estudiantes extranjeros o inmigrantes, y en general los intercambios de personas.

31. Deberían tomarse medidas **para** facilitar la creación y el desarrollo de organismos como las asociaciones de estudiantes y de **personal** docente **por** las Naciones Unidas, los clubes de relaciones internacionales, los clubes UNESCO, que deberían **asociarse** a la preparación y ejecución **de programas** coordinados de educación para la comprensión internacional.

32. En cada etapa de la educación escolar y extraescolar, los Estados Miembros deberían procurar que las actividades que apunten a los objetivos de la presente Recomendación estén coordinadas y formen un conjunto coherente dentro de los programas para los diferentes niveles y tipo de enseñanza, aprendizaje y formación. En toda acción educativa deberían aplicarse los principios de cooperación y asociación inherentes a la presente Recomendación.

PREPARACIÓN DE LOS EDUCADORES

33. Los Estados Miembros deberían mejorar constantemente sus medios y procedimientos para preparar y habilitar a los educadores y a otras

categorías de personal de educación a desempeñar su papel en el logro de los objetivos de la presente Recomendación y deberían, con ese fin:

- inculcar a los educadores las motivaciones de su acción ulterior: adhesión a la **ética** de los derechos humanos y al objetivo de cambiar la sociedad a fin de lograr la aplicación práctica de los derechos humanos: comprensión de la unidad fundamental de la humanidad; capacidad para inculcar el aprecio de las riquezas que la diversidad de las culturas puede brindar a cada **persona, grupo** o nación;
- ofrecer un conocimiento **interdisciplinario básico** de los problemas mundiales y de los problemas de la cooperación internacional. Gracias, entre otros medios, a un trabajo dedicado a la solución de esos problemas;
- preparar a los educadores para que participen activamente en la elaboración de programas de educación para la comprensión internacional y de material y equipo de enseñanza, teniendo en cuenta las aspiraciones de los educandos y en estrecha colaboración con ellos;
- realizar experimentos sobre el empleo de **métodos** activos de educación y **formación** en técnicas **por** lo menos elementales de evaluación aplicables en especial a la conducta y a las actitudes sociales de los niños, los adolescentes y los adultos;
- desarrollar aptitudes y competencias tales como el deseo y la capacidad de hacer innovaciones en materia de educación y de seguir perfeccionando la propia formación: **práctica** del trabajo en equipo y del estudio interdisciplinario; conocimiento de la dinámica de los **grupos**, y arte de suscitar oportunidades favorables y de servirse de ellas;
- facilitar el estudio de experiencias de educación para la comprensión internacional y en especial de experiencias innovadoras realizadas en otros países y proporcionar a los interesados, en toda la medida de lo posible, ocasiones de oírse directamente en relación con educadores extranjeros.

34. Los Estados Miembros deberían cuidar de que todo el personal de dirección, supervisión u orientación —por ejemplo, inspectores, asesores **pedagógicos**, directores de escuelas **normales** y organizadores de actividades **educacionales** para jóvenes y **adultos**— reciba una formación, una información y consejos que les permitan ayudar a los educadores a trabajar en el sentido de los objetivos de la presente Recomendación, teniendo en cuenta las aspiraciones de la juventud. En lo que toca a los problemas internacionales y los nuevos métodos pedagógicos que **puedan** contribuir a satisfacer esas aspiraciones. **A** ese fin, deberían organizarse seminarios o cursos de perfeccionamiento sobre la educación para la comprensión internacional e **intercultural** a fin de reunir en ellos a autoridades y educadores; otros seminarios o cursos podrían dar ocasión para que se reunieran inspectores y educadores

con otros grupos interesados como padres de alumnos, alumnos y asociaciones de maestros. Dado que el papel de la educación debe cambiar gradualmente de modo profundo, los resultados de los experimentos de modificación de estructuras y de relaciones jerárquicas en los establecimientos docentes deberían reflejarse en lo que toca a la formación, la información y al asesoramiento.

35. Los Estados Miembros deberían cuidar de que todo programa de perfeccionamiento de los educadores en ejercicio y del personal de dirección contenga componentes de educación para la comprensión internacional, y ofrezca ocasiones para comparar las experiencias adquiridas por ellos en ese tipo de educación.

36. Los Estados Miembros deberían estimular y facilitar los estudios en el extranjero para la formación y el perfeccionamiento pedagógicos, especialmente mediante la concesión de becas, y alentar el reconocimiento de esos estudios en el proceso regular de formación inicial, de graduación académica, de perfeccionamiento y de promoción de los educadores.

37. Los Estados Miembros deberían organizar o facilitar los intercambios de educadores en todos los grados de la educación.

MEDIOS Y MATERIAL DE EDUCACIÓN

38. Los Estados Miembros deberían intensificar sus esfuerzos para facilitar la renovación, la producción, la difusión y el intercambio de material y equipo de educación para la comprensión internacional, teniendo especialmente en cuenta el hecho de que en muchos países los alumnos y estudiantes adquieren casi todos sus conocimientos acerca de los asuntos internacionales merced a los medios de información al margen de la escuela. En atención a las necesidades expresadas por cuantos se interesan por la educación para la comprensión internacional, los esfuerzos deberían aplicarse a remediar la escasez de auxiliares educativos y a mejorar su calidad. La acción debería seguir las siguientes orientaciones:

- Debería utilizarse de un modo adecuado y constructivo toda la gama de medios e **instrumentos** disponibles, desde el libro de texto hasta la televisión, así como las nuevas **técnicas** educacionales.
- La enseñanza debería contener un elemento de educación relativo a los grandes medios de información a fin de ayudar a los alumnos a elegir y analizar las informaciones que **aquéllos** difunden.
- Los libros de texto y todos los demás auxiliares de aprendizaje deberían adoptar una visión global, introduciendo elementos internacionales **que** puedan servir de marco para la presentación de los aspectos locales y nacionales de diferentes materias, y que ilustren en particular la historia **científica** y cultural de la humanidad, sin olvidar la importancia de las artes plásticas y de la música como factores que favorecen la comprensión mutua entre las diferentes culturas.

- Debería prepararse, en la lengua o las lenguas de enseñanza del país, material escrito y audiovisual de carácter **interdisciplinario** que ilustre los problemas principales de la humanidad y ponga de relieve **para** cada caso la necesidad y la realidad concreta de la cooperación internacional, utilizando con ese fin la información facilitada por las Naciones Unidas, la UNESCO y los demás organismos especializados.
- Deberían prepararse y comunicarse a otros países documentos y otros materiales que ilustren la cultura y el estilo de vida de cada país, los principales problemas con que se enfrenta, y su participación en acciones de interés mundial.

39. Los Estados Miembros deberían favorecer las medidas adecuadas a fin de evitar que los medios de enseñanza, especialmente los libros de texto contengan elementos que puedan suscitar incomprensión, desconfianza, reacciones de racismo, desprecio u odio frente a **otros grupos** y pueblos. **El** material de enseñanza debería proporcionar una amplia base de conocimientos que **permita** a los estudiantes evaluar las informaciones y las ideas **difundidas** merced a los grandes medios de información y que parezcan contradecir los objetivos de la presente Recomendación.

40. Cada Estado Miembro debería crear o contribuir a crear, en la medida de sus necesidades y de sus posibilidades, uno o varios centros de documentación escrita y audiovisual concebida **según los objetivos** de la presente **Recomendación** y adaptada a las diversas formas y etapas de la educación. Esos centros deberían estar concebidos de manera que promuevan la reforma de la educación para la comprensión internacional, especialmente por medio de la elaboración y la difusión de ideas y materiales **innovadores** y deberían además organizar y facilitar los intercambios de información con otros países.

INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

41. Los Estados Miembros deberían estimular y apoyar la investigación sobre los fundamentos, los principios rectores, los medios de ejecución y los efectos de la educación para la comprensión internacional y sobre las innovaciones y actividades experimentales en este campo, tales como las que se llevan a **cabo en** las Escuelas Asociadas. Esta acción requiere la colaboración de las universidades, los órganos y centros de investigación, las instituciones pedagógicas, los centros de **formación** para la educación de adultos y las organizaciones no gubernamentales competentes.

42. Los **Estados** Miembros deberían tomar todas las medidas adecuadas para que los educadores y las diversas autoridades interesadas establezcan sobre bases psicológicas y sociológicas sólidas la educación para la comprensión internacional, aplicando los resultados de las investigaciones realizadas en cada país sobre la **formación** y el desarrollo de actitudes y **compor-**

tamiento favorables o desfavorables, sobre el cambio de actitudes, sobre las interacciones entre el desarrollo de la personalidad y la educación y sobre los efectos positivos o negativos de la actividad educacional. Convendría dedicar gran parte de esas investigaciones a las aspiraciones de los jóvenes respecto a los problemas y a las relaciones internacionales.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL

43. Los Estados Miembros, al desarrollar la educación para la comprensión internacional deberían considerarse obligados a la cooperación internacional. Al aplicar esta Recomendación deberían abstenerse de intervenir en los asuntos que son esencialmente de la jurisdicción interna de otro Estado, de acuerdo con la Carta de las Naciones Unidas. Deberían demostrar por sus propios actos que la aplicación de la presente Recomendación es en sí misma una empresa de cooperación y de comprensión internacionales. Por ejemplo, deberían organizar, o ayudar a las autoridades y a las organizaciones no gubernamentales competentes a que organicen un número cada vez mayor de reuniones y sesiones internacionales de estudios sobre la educación para la comprensión internacional; reforzar los programas de acogida de estudiantes, investigadores y profesores extranjeros y de educadores pertenecientes a organizaciones de trabajadores o a asociaciones de educación de adultos, promover las visitas recíprocas de alumnos y los intercambios de estudiantes y de personal docente; extender e intensificar los intercambios de información sobre las culturas y los estilos de vida; hacer traducir o adaptar y difundir la información y las sugerencias procedentes de otros países.

44. Los Estados Miembros deberían estimular la cooperación entre sus escuelas asociadas y las de otros países con la ayuda de la UNESCO a fin de obtener beneficios mutuos ampliando la perspectiva internacional de la experiencia propia.

45. Los Estados Miembros deberían estimular un mayor intercambio de libros de texto, especialmente de historia y de geografía, y deberían tomar las medidas adecuadas para el examen y la revisión recíprocos de los libros de texto y otros materiales de enseñanza a fin de lograr que sean fidedignos y equilibrados, actualizados e imparciales y que fomenten el conocimiento y la comprensión mutuas entre pueblos diferentes.

ANEXO 2

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

El 10 DE DICIEMBRE DE 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyo texto completo aparece en las siguientes páginas. A continuación de ese acto histórico, recomendó la Asamblea a todos los Estados Miembros que publicaran el texto de la Declaración y procuraran que fuese divulgada, expuesta, leída y comentada, principalmente en las escuelas y demás establecimientos de enseñanza, sin distinción alguna basada en la situación política de los países o de los **territorios**».

PREÁMBULO

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los Derechos Humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, **disfruten** de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

considerando esencial que los Derechos Humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta, su fe en los Derechos Fundamentales del Hombre, en la dignidad y el

valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre: y

considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso,

LA ASAMBLEA GENERAL PROCLAMA LA PRESENTE DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS

Como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su renacimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los **territorios** colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio **bajo** administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4

Nadie **estará** sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o hatos **crueles**, inhumanos o degradantes.

Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus Derechos Fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado

Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11

Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, **conforme** a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12

Nadie será objeto de ingerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales ingerencias o ataques.

Artículo 13

Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a **disfrutar** de él, en cualquier país.

2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

Artículo 16

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad **núbil**, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y **disfrutarán** de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
2. **Sólo** mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la **base** de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre **desarrollo** de su personalidad.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por otros medios cualquiera de protección social

Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, **enfermedad**, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencias especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los **méritos** respectivos.

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

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de **él** resulten.

Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se **hagan** plenamente efectivos.

Artículo 29

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el **único** fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

3. Estos derechos y libertades no **podrán**, en ningún caso, ser ejercidos **en** oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la suspensión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

ANEXO 3

RELACIÓN DE PARTICIPANTES

ANTUNES, MARIA FERNANDA

Embajada de Portugal en España
Agregada para la Educación.
C/ Zurbano, 92, 4." Izq.
28003 Madrid
Tel.: (91) 399 45 28

BAUZA, BARTOLOMÉ

I.B. Joan Alcover (Palma de Mallorca)
Catedrático de Enseñanza Secundaria.
Vía Alemania, 14.
07003 Palma de Mallorca.
Tel.: (971) 29 02 00

BENÍTEZ HERRERA, ANTONIO

Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO.
Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
Asesor Técnico de Ordenación Educativa.
Avda. República Argentina 21, 3."
41070 Sevilla
Tel.: (95) 457 76 00

CAIVANO, FABRICIO

Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO.
Cuadernos de Pedagogía.
Director.
C/ Valencia, 359.
08009 Barcelona.
Tel.: (93) 458 55 08

CANTARERO VERGER, PERE

Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports.

Dirección General de Educación
C/ Sant Feliu. 8.
07012 Palma de Mallorca.
Tel.: (971) 176500

CASASNOVAS CASASNOVAS, JAUME
Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
Dirección General de Educación.
C/ Sant Feliu, 8.
07012 Palma de Mallorca.
Tel.: (971) 17 65 00

DE PRADA, MIGUEL ÁNGEL
Colectivo Ioé.
Sociólogo.
C/ Luna 11, 1.º dcha.
28004 Madrid.
Tel.: (91) 531 01 23

DE BLAS ZABALETA, PATRICIO
Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO
Ministerio de Educación y Ciencia.
Subdirector General de Ordenación Académica.
C/ Los Madrazo, 15.
28014 Madrid.

DUÑACH MASJUÁN, MARTA
I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Profesora.
Edificio A. Univ. Autónoma de Barcelona.
08193 **Bellaterra** (Barcelona).
Tel.: (93) 581 10 38

FONDEVILA VÁZQUEZ, FLORA
C.P. Riomaior.
Profesora de **Primaria**.
Vilaboa-Cobres. Pontevedra.
Tel.: (986) 67 24 34

GALAZ, JOSÉ ANTONIO
Embajada de Portugal.
Consejero social.
C/ Zurbano, 92, 4.º Izq.
28003 Madrid.
Tel.: (91) 359 81 75

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS

GUALDARONI, RAPHAEL

Ministere de l'Education Nationale.
Direction des Lycées et Collèges.
107 me de Grenoble.
75007 Paris.
Tel.: (49) 55 16 89

IBÁÑEZ ARAMAYO, JAVIER

Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO.
I.E.S. Virgen de la Paloma.
Catedrático de Enseñanza Secundaria.
C/ Fco. Rodríguez, 106.
28039 Madrid.
Tel.: (91) 450 88 40

JANGANA, BULLY

Escuela de adultos «Samba Kubally».
Secretario.
Dir. part.: C/ Mayor 10, 1.º
Santa Coloma de Farnés. Gerona.

JARES, XESÚS R.

Univ. de A Coruña. Facultad de Humanidades.
Profesor de Didáctica y Organización Escolar.
A Zapateira.
15071 A Coruña.
Tel.: (981) 28 07 88. Ext. 2631

MANSILLA Y RODRÍGUEZ, MIGUEL ÁNGEL

Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección Provincial de Baleares.
Coordinador de Baleares del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO
Edif Sena. Pasaje de Guillermo de Torrella, 1-1.º
07002 Palma de Mallorca.

MARTÍ SOLÉ, MIQUEL

Centre UNESCO de Catalunya.
Coordinador Estatal del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO.
C/ Mallorca, 285.
08037 Barcelona.
Tel.: (93) 207 17 16

MARTÍN-MORENO CERRILLO, QUINTINA

Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Profesora titular de Organización de Centros Educativos.
C/ Senda del Rey s/n. Edificio de Humanidades (Desp. 212).

28040 Madrid.
Tel.: (91) 398 69 67

MARTÍNEZ SALLES, MATILDE

I.B. «Antoni Cumella».
Associació **Mestres «Rosa Sensat»**.
Coordinadora del gmpo de trabajo «Cooperació Internacional a L'Escola»
C/ Roger de Flor, s/n.
08400 Granollers (Barcelona).
Tel.: (93) 879 41 72

MENÉNDEZ-PIDAL, JUAN ANTONIO

Gmpo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO.
Delegación Permanente de España en UNESCO.
Consejero de Educación y Ciencia.
1, Rue Miollis.
75015 Paris.
Tel.: (3314) 568 33 87

MURILLO TORRECILLA, F. JAVIER

Centro de Investigación y Documentación Educativa.
Asesor Técnico Docente.
Ciudad Universitaria s/n.
28040 Madrid.
Tel.: (91) 549 77 00

NEU-ALTENHEIMER, IRMELA

Deutsche UNESCO-Kommission.
Colmantstr, 15.
53115 Bonn.
Tel.: (228) 69 20 91

NÚÑEZ CUBERO, LUIS

Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO.
Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación
Catedrático de Pedagogía.
Avda. S. Francisco Javier s/n.
41005 Sevilla.
Tel.: (95) 455 77 22/77 27

PÉREZ COLÍN, CELESTINO

Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección Provincial de León.
Asesor Técnico Docente.
C/ Jesús Rubio, 4.

24004 León.
Tel.: (987) 21 66 40

PÉREZ RESCALVO, LUIS

Misnisterio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Educación Especial. Unidad de Educación Intercultural.
Asesor Técnico Docente.
C/ Los Madrazo, 17, 3.
28071 Madrid.
Tel.: (91) 522 11 00. Ext. 4307

PÉREZ IRIARTE, JOSÉ LUIS

Ministerio de Educación y Ciencia.
Secretario General Técnico.
C/ Alcalá, 34.
28071 Madrid.

POL, MARÍA LUISA

Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. D.G. de Educación.
Jefe de Gabinete.
C/ Sant Feliu, 8.
07012 Palma.
Tel.: (971) 17 65 00

QUESADA MARSA, ELISABET

C.P. Carlit. Barcelona.
Associació Mestres «Rosa Sensat».
Coordinadora del grupo de trabajo «Interculturalidad».
C/Roger de Flor, 162.
08013 Barcelona.
Tel.: (93) 265 22 22

RINCÓN ATIENZA, PEDRO

Asociación Secretariado General Gitano.
Coordinador de Programas Educativos.
C/ Fuencarral, 129, 5.ª A.
28010 Madrid.

RODRÍGUEZ GALÁN, JOSÉ

Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
Director.
Avda. República Argentina, 24, planta 11
Sevilla.
Tel.: (95) 427 93 43

ROTGER AMENGUAL, BARTOLOMÉ

Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
C/ Sant Feliu, 8.
07012 Palma de Mallorca.
Tel.: (971) 17 65 00

SEGALERVA CAZORLA, AMALIA

Centro de Investigación y Documentación Educativa.
Becharia.
Ciudad Universitaria, s/n.
28040 Madrid.
Tel.: (91) 549 77 00

SOLER ROCA, MIGUEL

Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO
Especialista de UNESCO.
Dir. part.: C/ Graus, 10.
08017 Barcelona.
Tel.: (93) 204 41 07

TEDESCO, JUAN CARLOS

Oficina Internacional de Educación.
Director.
Case Postale, 199.
1211 Geneve 20. Suiza
Tel.: 798-1455

VALLESPÍR SOLER, JORDI

Universitat de les Illes Balears. Departament de Ciències de l'Educació.
Profesor de Anuopología.
Campus de la UIB. Carretera de Valldemossa, Km 7'5
Tel. (971) 17 32 97

VIDAL ROCA, JOSEP M."

Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. D.G. de Educació.
Profesor de Educación Secundaria.
C/ Sant Feliu, 8.
07012 Palma de Mallorca
Tel.: (971) 17 65 00

ZAMORA PÉREZ, ALICIA N.

Grupo de Educación de la Comisión Nacional de UNESCO
Presidente.
Inspectora Central (Ministerio de Educación y Ciencia).
P." del Prado, 28. 1.º
28071 Madrid.
Tel.: (91) 420 38 53/420 16 45



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica