

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

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ

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

1. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. LA MULTI-INTERCULTURALIDAD Y LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tanto el Proyecto Educativo como el Curricular de Centro tie-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A. COMPONENTES COMUNES A LOS PROYECTOS EDUCATIVO Y CURRICULAR:

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:

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

2. CONTEXTUALIZACIÓN:

2.1. El contexto socioambiental y cultural:

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

2.2. El centro escolar:

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

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

* Características funcionales: Situación institucional. Funcionamiento general.

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

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

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

2.3. El profesorado y el personal del centro:

* *Situación laboral y profesional.*

* *Disposición inicial.*

* *Ambiente y tradición de trabajo grupal.*

2.4. El alumnado:

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

* Centros y lugares de procedencia.

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

B. COMPONENTES ESPECÍFICAS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS:

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

3.1. Contraste con otros ámbitos y documentos de planificación:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C. COMPONENTES ESPECÍFICOS DE LOS PROYECTOS CURRICULARES:

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

2.5. Otros ámbitos y documentos de planificación:

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

ques de contenidos, con especial atención a los actitudinales.

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

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

3. ADAPTACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL CURRÍCULUM:

3.1. Los objetivos generales de cada etapa:

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

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

3.2. Selección, secuencia y organización de los contenidos:

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Principios metodológicos y organizativos:

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

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

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

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

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

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

3.4. La evaluación:

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

GAIRÍN, J. (1995): *El Proyecto Educativo y el desarrollo del currículum*, AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Nº 38, 19-23.

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

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

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

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

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

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

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

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

Revista *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA* nº 16-17, julio-agosto de 1993.

REVISTA DE EDUCACIÓN nº307, mayo-agosto de 1995.

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

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

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

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

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

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

SÁNCHEZ, S. (1994b): “Educación Multicultural”, *ESCUELA ESPAÑOLA*, nº 3.215, p. 10.

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

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

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

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

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