

ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL¹

Pilar Arnaiz Sánchez
Remedios de Haro Rodríguez
Universidad de Murcia

“Lo que ha de respetarse de manera absoluta y sin la menor concesión es la dignidad de los seres humanos, mujeres, hombres y niños, cualesquiera que sean sus creencias y el color de su piel, y también cualquiera que sea su importancia numérica.”

(Maalouf, 1999, 186).

INTRODUCCIÓN

Casi nadie pone en duda el respeto a la dignidad de todo ser humano. Sin embargo, en muchas ocasiones se atenta contra los derechos fundamentales, basta recordar las actitudes racistas y xenófobas mostradas en las manifestaciones públicas contrarias a la presencia de personas procedentes de otros pueblos, culturas o etnias. Ejemplo de ello son los acontecimientos vividos durante el año 2000, tanto en El Ejido (Almería), como en Ceuta, estos últimos protagonizados por la negativa de un número elevado de padres de un centro educativo, a la escolarización de treinta alumnos magrebíes. Todos tuvimos la oportunidad de contemplar por los medios audiovisuales la escena dantesca, donde unos niños, protegidos por la policía, eran recibidos a las puertas del centro escolar con aplausos por parte de unos pocos padres y con gritos de rechazo por la mayoría.

En esta ocasión, al igual que en otras muchas, se produjo una grave agresión a los derechos fundamentales de esos niños, a ser respetados, valorados, a no sufrir ningún tipo de discriminación, a ser escolarizados y recibir su educación en un contexto ordinario. Tras estas agresiones sólo cabe pensar en las pérdidas y daños sufridos, tanto en la sociedad de acogida como en los individuos que directamente padecen estas acciones; pierde la sociedad, perdemos todos, porque esas actitudes excluyentes frente a la heterogeneidad limitan nuestro enriquecimiento personal y colectivo y, por tanto, no

¹ Este trabajo forma parte de una investigación sobre Educación Intercultural, subvencionada por la Fundación Séneca, Consejería de Cultura y Educación de la Región de Murcia.

aprendemos a ser tolerantes, a lograr la convivencia pacífica en una sociedad que cada vez es más diversa, plural y que demanda aceptar, respetar y valorar la multiculturalidad.

Precisamente en esta ponencia vamos a reflexionar, en primer lugar, sobre cómo la presencia de alumnos procedentes de otras culturas, con una lengua y religión propia ha suscitado el debate sobre cómo atender y dar respuesta a la sociedad multicultural en la que vivimos; en segundo lugar, describiremos el modelo de educación intercultural a desarrollar; y, por último, analizaremos la realidad educativa existente en la Comunidad Autónoma de Murcia.

1.- LAS NUEVAS CORRIENTES MIGRATORIAS Y EL DEBATE DE LA INTERCULTURALIDAD

Los movimientos migratorios son una constante en la historia de los pueblos. Por unos u otros motivos, ya sean políticos, económicos, sociales o culturales, las gentes abandonan la tierra que les ha visto nacer, buscando una vida mejor.

Según Castles y Miller (1993), las corrientes migratorias de las dos primeras décadas del siglo XXI se van a caracterizar por:

- la globalización de las migraciones, es decir, cada vez más países se van a ver afectados por las corrientes migratorias;
- la aceleración de las corrientes migratorias será cada vez más numerosa y afectará a mayor número de personas en todas las regiones del planeta;
- y la complejidad de los procesos migratorios, debido a que en los próximos años coincidirán muchas personas en un mismo lugar por distintos motivos.

La Unión Europea es claro exponente y reflejo de estas características. Desde 1950 ha venido siendo receptora de inmigrantes, pues a medida que los países europeos menos favorecidos se han ido incorporado a los niveles de vida de la Europa comunitaria, llegando incluso a integrarse como miembros de pleno derecho, la brecha migratoria se ha desplazado a fronteras más lejanas, adquiriendo protagonismo los inmigrantes procedentes tanto de la Europa no comunitaria, como de África, Asia e Iberoamérica (Lorca y otros, 1997).

En España se registra desde 1975 un saldo migratorio positivo, pasando de ser un país emisor de emigrantes a receptor de inmigrantes. Basta con observar las cifras, no tan importantes por su nivel cuantitativo sino por la evolución experimentada por nuestro país en los últimos años, debido al desarrollo económico, político y social de los últimos 25 años. En el año 1985 se contabilizaron 241.961 residentes extranjeros, pasando en 1.990 a 407.647 y en 1995 a 499.773, para llegar a 1999 a la cifra de 801.329, a los que hay que añadir los inmigrantes indocumentados. De los extranjeros contabilizados en 1999, 361.973 pertenecen a Europa, 211.564 a África

(siendo 161.870 marroquíes), 159.840 a América, 66.517 a Asia, 1.013 a Oceanía y el resto son apátridas. Observamos en estos datos dos importantes grupos, constituidos uno por los europeos y americanos, y el otro por personas procedentes del continente africano, sobre todo de Marruecos. Con respecto al año 2000 solamente contamos con el número de residentes extranjeros a 30 de Marzo, 827.999, la evolución sigue siendo al alza.

Detrás de todas estas cifras, como han señalado Castiello y Nicieza (1995), se esconden situaciones muy diferentes y casi antitéticas. Por una parte, se encuentra el colectivo de rentistas y jubilados europeos instalados en las zonas turísticas del Mediterráneo y los trabajadores de alto nivel (directivos de empresas); mientras que por otra, están los europeos que trabajan en el sector servicios, latinoamericanos dedicados al comercio o a las profesiones liberales, y los inmigrantes con bajo nivel de cualificación, procedentes del tercer mundo. Todo un mosaico de culturas presentes en un mismo espacio. Así y como señala Puig (1995, 75): *“Ya nunca nuestra mirada podrá captar un paisaje monocultural. La diversidad de modos de vida y de culturas será para siempre el escenario de nuestra existencia”*.

Ante esta situación, la diversidad cultural no debe de ser contemplada como un obstáculo a salvar, sino como un enriquecimiento a lograr. Esta sociedad multicultural exige una educación intercultural, basada en el conocimiento, respeto y valoración de todas las culturas presentes en el mismo espacio. Se hace necesario, pues, llevar a la práctica este tipo de educación, independientemente de que exista un cambio de los movimientos migratorios, ya que todas las sociedades son plurales. Como ejemplo ilustrativo citaremos al pueblo gitano, españoles de pleno derecho, con una lengua y rasgos culturales propios y, sin embargo, no han suscitado el debate intercultural, recibiendo y hablándose solamente de compensar sus déficits, de ofrecerles una educación compensatoria. Ha sido la constante presencia de alumnos procedentes de culturas extrañas a Occidente, con una lengua y creencias distintas (pongamos como ejemplo el caso de los magrebíes), los que han hecho reflexionar sobre el interculturalismo, cuando éstos representan solamente un tipo de diversidad, de entre la mucha que convive en la escuela y en la sociedad.

Por todo ello, la educación intercultural no va dirigida exclusivamente a un determinado tipo de alumnos inmigrantes, sino a todo el alumnado. A este respecto Besalú (1998, 7) indica: *“si bien la inmigración ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no puede quedar reducida a la cuestión de la inmigración y a la inserción de los hijos en la escuela. Limitar la interculturalidad a estos términos no es sino una expresión de resistencia a las dimensiones más profundas de este concepto”*.

Debemos implantar un modelo educativo intercultural si queremos responder a las exigencias de la sociedad de nuestros días. De esta manera, una educación democrática e intercultural constituye la respuesta a las necesidades y problemas de esta sociedad, ya que su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del estado y, sobre todo, la superación del etnocentrismo, for-

mando personas abiertas y críticas que puedan participar de esa riqueza, que es y proporciona la diversidad cultural (Arnaiz y de Haro, 1999; Malik, 2000).

Así pues, la sociedad del siglo XXI no puede estar inmersa en un monólogo cultural. Si la característica principal es el mosaico de culturas existente, no puede dominar una cultura sobre otras, porque ello significaría el empobrecimiento de nuestra sociedad, frente a un sistema democrático que debe encontrar en la multiculturalidad un principio básico para instaurar el conocimiento, la aceptación y la valoración entre culturas, base de la tolerancia y del respeto a las diferencias propias e irrepetibles de todo ser humano.

Por todo ello, se hace necesario desarrollar una educación intercultural, como instrumento de lucha contra la exclusión, la marginación y la segregación. Pero ¿cómo podemos definirla? Aunque son muchas y variadas las descripciones que se han realizado en torno a este concepto, nos quedaremos con la propuesta de Castella (1999, 159), para quien la educación intercultural: *“es una educación de cada día, que hace del conflicto una herramienta pedagógica de aprendizaje, que quiere un modelo de persona participativa, responsable de sus actos y que acepte los valores democráticos”*. En consecuencia, los objetivos prioritarios de la misma serían el análisis, la valoración y la crítica de las diferentes realidades socioculturales; la promoción de un marco de relaciones que facilite la convivencia entre todos los seres humanos, el desarrollo de un régimen educativo no discriminatorio; y la construcción de los conocimientos desde diversas perspectivas culturales.

De este modo, la Educación intercultural, en tanto valor a desarrollar en cualquier establecimiento escolar, debe ser dirigida a todos los centros educativos, no solamente aquellos donde se encuentran escolarizados alumnos magrebíes, gitanos,...., etc. Precisamente los centros donde esta diversidad cultural no esté tan presente más necesitarán desarrollar ese enfoque, ya que serán más incompetentes a nivel multicultural. Según Puig (1.995), no se trata de justificar el interculturalismo por la existencia de diversas culturas en un territorio, o por la aparición de nuevas reivindicaciones culturales, sino de señalar la presencia de todos los grupos humanos y todas las culturas, en cualquier punto del planeta.

Desde este posicionamiento, la educación intercultural se aleja de planteamientos compensatorios, dirigidos a la asimilación de determinados grupos en la cultura dominante. Este ha sido el discurso práctico de la década de los noventa, desarrollando una tolerancia pasiva y estableciendo dos lenguajes, uno el de las buenas palabras y otro el de los hechos (Sigüán, 1998; Enguita, 1999; García y Granados 1999).

El interculturalismo debe estar presente y embriagar los proyectos de los centros, desde el análisis del entorno hasta la evaluación, pasando por definición de señas de identidad, objetivos, estructura organizativa, objetivos curriculares, contenidos y las estrategias metodológicas (Arnaiz, 2000). Pero también debe estar presente en los proyectos o reglamentos reguladores de la normativa a seguir por el centro. Si nos referimos al currículum, en éste tiene que haber una representatividad de las distintas culturas

presentes en un mismo espacio, se deben contemplar los conocimientos desde diversas perspectivas culturales. La interculturalidad no puede quedar reducida a una visión folclórica y etnocéntrica de las culturas minoritarias, sino que debe atravesar el currículum, sin que pueda ser identificada como una asignatura más, sino como la esencia del currículum.

2.- ANÁLISIS DE LA REALIDAD EDUCATIVA DE MURCIA

Desde mediados de la década de los noventa, el grupo de investigación al cual pertenecemos, Educación Especial-Psicología de la Educación, está implicado en el estudio de la atención a la diversidad socio-cultural. Fruto de ello, es la realización de un proyecto de investigación, dirigido a describir, analizar y valorar la forma y el tipo de respuesta educativa que se está proporcionando a esta diversidad cultural, presente en los centros escolares de la Región de Murcia. De igual forma, nos hemos planteado conocer a través de las familias pertenecientes a las culturas minoritarias la realidad social, económica, laboral y sanitaria que envuelve a los alumnos objeto de estudio, las expectativas depositadas en la escuela, las relaciones establecidas y la calidad de las mismas.

Para la realización de este trabajo hemos utilizado fundamentalmente una metodología cualitativa. Esta no fue concebida a priori, sino que la formulación de nuestro problema de investigación determinó la elección realizada. Por ello, para la evaluación de toda una serie de índices sociométricos se adoptó asimismo una metodología de carácter cuantitativo-cualitativo. Debido a la imposibilidad de extendernos en este trabajo, exponemos solamente los datos referidos a la población magrebí.

2.1. Muestra

La población objeto de estudio estaba formada por todos los centros escolares de la Región de Murcia, que acogían a niños procedentes de otras culturas y etnias. De ésta se seleccionaron nueve centros educativos para su estudio en profundidad atendiendo a dos criterios: uno los municipios donde se concentraban mayor número de inmigrantes magrebíes, y el otro relacionado con los años de experiencia del centro en la atención a estos alumnos. Como se desprende de la adopción de los criterios empleados para la selección de la muestra, se utilizaron técnicas de muestreo no probabilísticas, siendo un muestreo deliberado, ya que los centros de estudio poseían las características necesarias para realizar la investigación.

2.2. Técnicas de Recogida de Datos

La técnica más importante, por el peso que tuvo, fue la realización de 77 entrevistas semiestructuradas dirigidas a equipos directivos, profesores, padres y alumnos de ambas culturas. El principal motivo que nos llevó a la elección de este tipo de entrevistas, fue la flexibilidad tanto en las cuestiones a plantear como en el orden y presentación

de las mismas. Junto a esta técnica, se realizaron sociogramas (Almar y Gil, 1993) y el análisis de contenido de los proyectos educativos y curriculares de los centros. A través de las mismas pudimos obtener una cantidad de datos muy significativa y reveladora de la situación existente, en cuanto a la atención a la diversidad.

2.3. Procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo a finales de la década de los noventa, a lo largo de un curso académico, en los nueve centros citados. Las entrevistas dirigidas a los equipos directivos, profesores, alumnos y padres de la cultura mayoritaria, así como los sociogramas y el análisis de los proyectos educativos y curriculares se realizaron en los centros educativos. Sin embargo, las entrevistas a los padres de la cultura minoritaria se realizaron en sus propios domicilios.

2.4. Resultados

A continuación, vamos a presentar algunos de los datos obtenidos, referidos a cómo se contempla la diversidad cultural desde los proyectos de centro, desde la visión del profesorado, de los alumnos y sus familias.

2.4.1. Los Proyectos de Centro

La realización de los proyectos de centro concede a las escuelas la oportunidad de constituirse en verdaderas comunidades educativas al otorgarles el poder de preguntarse y decidir qué tipo de educación quieren ofrecer y cómo ofrecerla.

En este sentido, los centros educativos deben adecuar su actividad educativa y docente a la diversidad socio-cultural, presente en los mismos. De ahí nuestro interés en analizar qué decisiones han tomado los centros estudiados, respecto a la multiculturalidad existente en sus aulas y en el entorno del centro, qué elementos han estudiado de ese entorno, de las familias y alumnos, y si han tomado un posicionamiento concreto sobre las señas de identidad, objetivos, estructura organizativa y metodológica.

Una vez realizado el análisis, hemos podido comprobar cómo, a excepción de algún centro, no se contempla en el estudio del entorno la existencia de minorías culturales, su situación económica, laboral y sanitaria. Tampoco se mencionan las relaciones y actitudes existentes entre los miembros de la cultura mayoritaria y la minoritaria, ni si existen situaciones de racismo y/o discriminación en la zona. Todos estos datos son de vital importancia, para iniciar la actividad educativa y sin embargo no se tienen en cuenta. Tampoco se citan las necesidades de los centros para atender al alumnado. En dichos documentos no existe un posicionamiento claro sobre la atención a la diversidad.

En cuanto a los valores, los centros adoptan aquellos valores constitucionales implícitos en nuestras leyes fundamentales, pero no se crea ninguna estructura organizativa

para hacerlos explícitos, ni metodologías concretas al menos presentes en el proyecto.

Los objetivos planteados son muy generales y no hacen mención específica a situaciones o hechos concretos. Así, por ejemplo, con relación a la formación permanente, muchos centros se plantean fomentar la participación del profesorado en actividades de formación, pero no especifican, en ningún caso, la temática sobre la que ha de girar esa formación, fruto de unas necesidades.

No se realizan, a excepción de dos centros, adaptaciones de los objetivos generales de etapa, expuestos por el Ministerio de Educación en sus respectivos reales decretos, ni tampoco de las distintas áreas curriculares. De igual forma, el proceso de adecuación de los contenidos prescritos por la Administración a las características de cada centro ha sido mínimo, apenas ha sufrido cambios. Estos mismos resultados se pudieron constatar en un estudio realizado por Clemente y otros (1999), lo que desvirtúa la capacidad de los centros para seleccionar sus contenidos, según su propia singularidad e identidad, ya que los documentos oficiales de carácter prescriptivo determinan de manera pormenorizada bloques temáticos, temas y subtemas.

Por todo ello, afirmamos que la educación intercultural no está impregnando el currículum escolar de los centros analizados, ni caracteriza práctica, sino que la consideración de la misma queda relegada a actividades puntuales. De igual forma, los estudios realizados por Sigüán (1998), García Castaño y otros (1999), ponen de manifiesto que no se tiene en cuenta la multiculturalidad desde los proyectos de centro, ni desde el proyecto educativo y curricular, ni desde las programaciones de aula, ofreciendo una visión sumamente asimilacionista y etnocéntrica.

Las variables explicativas, referidas a la casi inexistente contextualización de los proyectos de centro a las características de su medio, pensamos que se debe a la práctica inexistencia de dinámicas colaborativas de trabajo. Así, en muchos centros la elaboración del Proyecto de Centro se convirtió en un proceso administrativo y burocrático, que no correspondía al valor de dicha propuesta. Por ello, y como afirma Escudero (1996, 21): *“la reconstrucción del currículo marco por los centros educativos no puede ser una propuesta que hay que enviar ya al baúl de los recuerdos. Una escuela pública y de calidad necesita reconstruir social y colegiadamente qué educación debe ofrecer...”*.

2.4.2. El Profesorado

El profesorado de los centros es una pieza fundamental en la comprensión del fenómeno educativo, al fin y al cabo pone en marcha todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y de él depende, en gran medida, instaurar el interculturalismo en los centros.

Para el profesorado, acostumbrado al grupo homogéneo (que por cierto nunca

existió), la irrupción en las aulas de alumnos procedentes de otra cultura, lengua, costumbres, con distintos niveles de conocimiento y, en ocasiones, con graves problemas de vivienda, ha supuesto como señala Enguita (1999, 135): *“poco menos que un torpede en la línea de flotación de la nave escolar; por mucho que lo acepten y lo asuman”*.

La reacción manifestada por centros y profesores ante la multiculturalidad ha sido de normalidad; a toda costa intentan demostrar que no hay nada nuevo a lo que no puedan hacer frente. En alguna ocasión manifiestan haber tenido expectación o incertidumbre, sin embargo la lista descrita por los mismos sobre los inconvenientes y necesidades derivadas de contar con este tipo de alumnado es bastante amplia.

Entre los inconvenientes apuntados por los centros destaca el desconocimiento del idioma español, convirtiéndose en un gran problema y casi el único, en una situación angustiosa, difícil de superar. Hecho que viene a ser coincidente con los estudios realizados por Sigüán (1998), García y otros (1999) y Llansana (1999). Este último autor también cita como un gran inconveniente detectado, el desconocimiento de los estudios realizados en su país de origen, su competencia curricular. Además, señala la falta de instrumentos estandarizados para detectar las necesidades de los alumnos. En este sentido, los resultados de nuestra investigación coinciden plenamente con Llansana (1999).

Otros inconvenientes percibidos son: la falta de higiene detectada, en íntima relación con las pésimas condiciones de la vivienda que habitan; la tardanza en traer el material escolar; y el contar con pocos recursos humanos y materiales. Sin embargo, la cuestión lingüística y conocer el nivel de competencia curricular aparecen como principal exigencia, para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las ventajas descritas, la principal es poder conocer otra cultura y favorecer la convivencia entre los alumnos, pero como veremos más adelante, poco se hace para lograr tal fin, dejando que el simple contacto en el aula produzca la aceptación y valoración de los alumnos.

A la hora de definir las necesidades de los centros, todos coinciden en señalar el necesario aumento de recursos humanos, como solución a todos sus problemas. Entre ellas, destaca, en primer lugar, la necesidad de profesorado de árabe, no sólo para que los alumnos mantengan y desarrollen su identidad cultural, sino también para cumplir con las funciones de mediadores culturales. Según Castilla (1999), esta figura puede facilitar las relaciones entre las familias recién llegadas y las instituciones del país de acogida, haciendo de traductores, intérpretes y también participando en la resolución de conflictos, intentando mejorar la comunicación entre las partes. Y, en segundo lugar, la demanda de más profesorado de educación compensatoria. Sin embargo, cabe señalar con relación a ello, que en la mayoría de ocasiones se descarga en el mismo la responsabilidad casi exclusiva de estos alumnos, evitando con este talante la existencia de un trabajo en equipo para atender la diversidad cultural.

El alumnado magrebí, en muchas ocasiones, permanece al margen de la activi-

dad grupal desarrollada en el aula quedando, por así decirlo, como simples “figuras” presentes de hecho pero ausentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, los centros ofrecen un currículum etnocéntrico, cuya esencia es la cultura dominante, que no proporciona diversas perspectivas culturales, reduciéndose la interculturalidad a la celebración de días especiales o fiestas, lo que redundaría en el carácter marginal que ocupa la educación intercultural.

2.4.3. Los Alumnos

Las relaciones entre los alumnos de ambas culturas son de falta de aceptación y rechazo de la minoría, aunque en las entrevistas realizadas, los alumnos pertenecientes a la cultura mayoritaria manifiestan comprender los motivos de su venida a España, los prejuicios y estereotipos existentes.

Igualmente, las relaciones entre ambos grupos son escasas, los compañeros de juego de los alumnos de la cultura minoritaria son los de su propia cultura, salvo excepciones, no existiendo relaciones fuera del centro educativo. Nos encontramos con dos grupos claramente diferenciados, tendencia que se agudiza en los centros donde el número de alumnos magrebíes es elevado.

A la luz de los datos obtenidos en los sociogramas, podemos decir que el nivel de integración del alumnado de origen magrebí es muy bajo. Sólo el 10,93% del alumnado existente en los nueve centros estudiados se encuentra en una situación de integración y el 1,56% aparecen como sujetos populares. Destaca el porcentaje tan alto de alumnos rechazados que alcanza el 76,56%, unido al 6,25% de alumnos que permanecen en situación de aislamiento y el 4,68% de marginados. Sólo en un centro, caracterizado por la diversidad de clases sociales, alumnos con distintas capacidades y pertenecientes a culturas o grupos étnicos distintos, se observan mejores resultados. Los resultados de este estudio coinciden, en parte, con los obtenidos por Bartolomé (1994), quien puso de manifiesto que el nivel de receptividad del grupo hacia el alumnado magrebí era bajo, al igual que su nivel de integración; de la misma forma, el grupo presentaba un nivel de rechazo mayor hacia los niños magrebíes de lo que ellos pensaban.

A su vez, se constata la dificultad que para estos jóvenes supone vivir entre su cultura de origen y la de acogida. Por eso, Narbona (1999, 181-182), nos indica: *“Son jóvenes sandwich, cogidos en medio de dos culturas y aplastados por una legalidad implacable y un mercado de trabajo bajo mínimos. Criados y socializados en nuestro país son definidos como los españoles en el pueblo de sus padres y como moros en España, donde han crecido y vivido gran parte de su vida”*.

2.4.4. Las Familias

Las familias magrebíes entrevistadas emigraron a nuestro país con el objetivo de tener una prosperidad económica, siendo un sólo caso el que aduce motivos políticos. En todas las familias se ha dado o se pretende lograr un proceso de reunificación fami-

liar, emigrando el padre y, en algunas ocasiones, los hijos mayores, para buscar trabajo y una vivienda; una vez que gozan de cierta estabilidad, lo hace la madre y el resto de la familia. Pero siempre manteniendo sus lazos de unión con su país de origen, marchando en vacaciones o a través de los medios audiovisuales, ya que muchos de ellos disponen de antenas parabólicas.

A pesar de las duras condiciones laborales que tienen que soportar y las dificultades vividas a la hora de encontrar una vivienda digna, proyectan su futuro en este país.

En el sistema educativo español depositan muchas expectativas, considerando la escuela como uno de los principales medios de socialización. Como afirma Castella (1999), es patente el gran interés mostrado por las familias, por matricular a sus hijos en centros educativos, porque ven en la escuela una fuente de promoción social y de arraigamiento en el país. No obstante, señalan dificultades a la hora de comprar los materiales educativos y, desgraciadamente, también señalan el rechazo vivido por sus hijos en los centros escolares. Todas las familias entrevistadas expresan un deseo y una necesidad coincidente con el profesorado de los centros, la existencia de un profesor de lengua y cultura árabe por varios motivos como son: el conocimiento hablado y escrito de su lengua materna y de sus creencias, y que medie en el proceso de adaptación e integración al centro educativo.

Las familias españolas también citan la existencia de conflictos entre ambos grupos debidos, según ellos, al desconocimiento del idioma y a la tan temida bajada del nivel académico. Como aspectos positivos señalan el conocimiento de otra cultura, pero la mayoría se refieren continuamente a problemas de distinto orden. Entre ellos caben ser destacados: desde los más graves como peleas y robos que asocian con la población magrebí, hasta otros de menor importancia como el desconocimiento del español, problemas puntuales de comportamiento en el aula y la dificultad de relacionarse con ellos. Para al final reconocer abiertamente, la existencia de prejuicios y estereotipos hacia el colectivo magrebí.

3.- CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar los centros tienden a escudarse en una situación de normalidad, que obvia el problema de la multiculturalidad presente en los mismos. A toda costa quieren demostrar que todo va bien, que aceptan la diversidad y trabajan en esta línea. La comparación de estas primeras declaraciones de normalidad y de ausencia de problemas contrasta con sucesivas manifestaciones, que poco a poco dejan entrever problemas y dificultades con los alumnos magrebíes. El tratamiento de los mismos en el curriculum es escaso y se realiza desde una perspectiva asimilacionista.

El problema lo reducen al desconocimiento del español como segunda lengua y a la falta de profesores de apoyo que asuman la responsabilidad de estos alumnos. Así, se ha comprobado que el respeto a la identidad cultural se reconoce de forma teórica,

pero no de forma explícita en los criterios organizativos y curriculares de los centros

No se plantean, por ejemplo, cuestiones tales como una nueva visión del trabajo en la escuela para que sea más atento a la diversidad de sus alumnos, la dimensión de un currículum multicultural, o un trabajo de apoyo y colaboración entre profesores.

Por todo ello, nos compete como educadores llevar a la práctica la aceptación, conocimiento y valoración de las diferentes realidades culturales, es decir, ayudar a construir una sociedad democrática, plural e igualitaria.

Por ello, la educación intercultural no surge dirigida exclusivamente a alumnos inmigrantes con unas características determinadas, ni aparece ligada a la compensación de desigualdades, ni puede construirse desde la teoría del déficit cultural, como si fueran las diferencias de los alumnos un impedimento, un obstáculo a superar, sino una riqueza a conseguir.

Así, a lo largo de este trabajo, hemos podido comprobar las diferencias existentes en el ámbito teórico y práctico cuando se habla de educación intercultural. En el plano teórico todo parece quedar muy claro, sin embargo todos esos conocimientos no han tenido una traducción práctica, salvo excepciones dignas de alabanza. Así se muestra en la descripción realizada de la investigación llevada a cabo por el equipo del cual formamos parte.

Por todo ello, la escuela del siglo XXI se encuentra ante una encrucijada: o bien reproduce los prejuicios y estereotipos de la cultura dominante o, por el contrario, hace una apuesta por la diversidad, ofreciendo un marco educativo no discriminatorio donde se construyan los aprendizajes en interacción cultural. Hagamos de la educación una fiesta de la diversidad. Como educadores tenemos un papel crucial a desempeñar, y la educación intercultural puede ser el instrumento para conseguir una sociedad más justa, solidaria y tolerante.

BIBLIOGRAFÍA

- Álamo, M. del (1997). *Detrás de los titulares. Migraciones, realidades y tópicos en los medios de comunicación escritos*. Valencia: NAU/CITMI-CITE.
- Almar, C. y Gil, V. (1993). *Socigrama*. Madrid: TEA.
- Ánton, J.A.; y otros (Ed.) (1995). *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca: Amarú.
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). Los centros educativos y la multiculturalidad: aspectos organizativos y curriculares. En Varios: *Escuela y Sociedad: Un compromiso*. Santander: Consejería de Educación y Juventud (pp.15-30).
- Arnaiz, P. y de Haro, R. (1999). Educación democrática e intercultural en una sociedad plural. En Actas del Seminario Internacional Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación en el Tercer Milenio. Málaga: Grupo de Investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía (185-197).
- Banks, J.A. (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: MacMillan Publishing. USA.
- Bartolomé, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Besalú, X. (1999). El currículum. En M.A. Essomba. (Coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó. (pp 91-104)
- Besalú, X.; Campani, G. y Palandàrias, J.M. (Comp.) (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Castles, S. and Mark, J.M. (1993). *The age of migration. International population movements in the modern world*. London: MacMillan.
- Castella, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En M.A. Essomba.(Coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.(pp 153-160).
- Castelló, J.M.; Nicieza, J. (1995). Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista. *Signos*, 15 (pp. 62-69).
- Clemente, M.; Domínguez, A.B.; y Ramírez, E. (1999). Cómo seleccionan los profesores los contenidos en los proyectos curriculares de centro en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, 1. (pp. 161-188).
- Enguita, M.F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (1996). Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma educativa. En *Signos. Teoría y práctica de la educación* (19 (pp 10-21).

- Essomba, M.A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- García, A.; y Sáez, J. (.998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- García, F.J.; Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García, F.J.; Granados, A.; y García-Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En F.J. García. Y A. Granados.: *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta. (pp. 81-128).
- Gimeno, J. (1992). Curriculum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11.
- Lerena, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Llansana, J.J. (1999). Educación intercultural e institución escolar. En M.A. Essomba (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó. (pp 145-152)
- Lluch, X.; y Salinas, J.A. (1997). Del proyecto educativo al aula. *Cuaderno de Pedagogía*, 264, 54-60.
- Lorca, A.; Alonso, M.; y Lozano, L.A. (1997). *Inmigración en las fronteras de la Unión Europea*. Madrid: Encuentro.
- Lovelace, M. (1999). La escuela pública y los menores inmigrantes. *Suplemento de la oficina regional para la inmigración de la Comunidad de Madrid*, noviembre-diciembre, 34-45.
- Malik Liévano, B. (2000). Educación multicultural y construcción de la ciudadanía. En Varios: *Escuela y Sociedad: Un compromiso*. Santander: Consejería de Educación y Juventud (pp. 31-43).
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Narbona, L.M. (1999). Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela. En M.A. Essomba (Coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó (pp. 173-184).
- Puig, J.M. (1995). Valores y actitudes interculturales. En *Vela Mayor*, 5, 66-82.
- Sigüán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.