

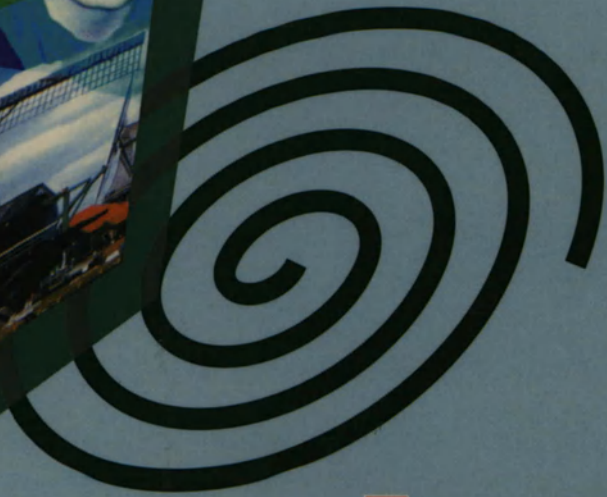


LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL PRESENTE Y EN EL FUTURO DE EUROPA

INTERCULTURAL EDUCATION: A PRESENT-DAY CHALLENGE FOR EUROPE

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
UN RETO EN EL PRESENTE DE EUROPA
*INTERCULTURAL EDUCATION
A PRESENT-DAY CHALLENGE FOR EUROPE*

ANA CARMEN DEL CANTO
RICHARD CLEMINSON
ÁNGEL J. GORDO LÓPEZ
ANTONIO MUÑOZ SEDANO
COORDINADORES



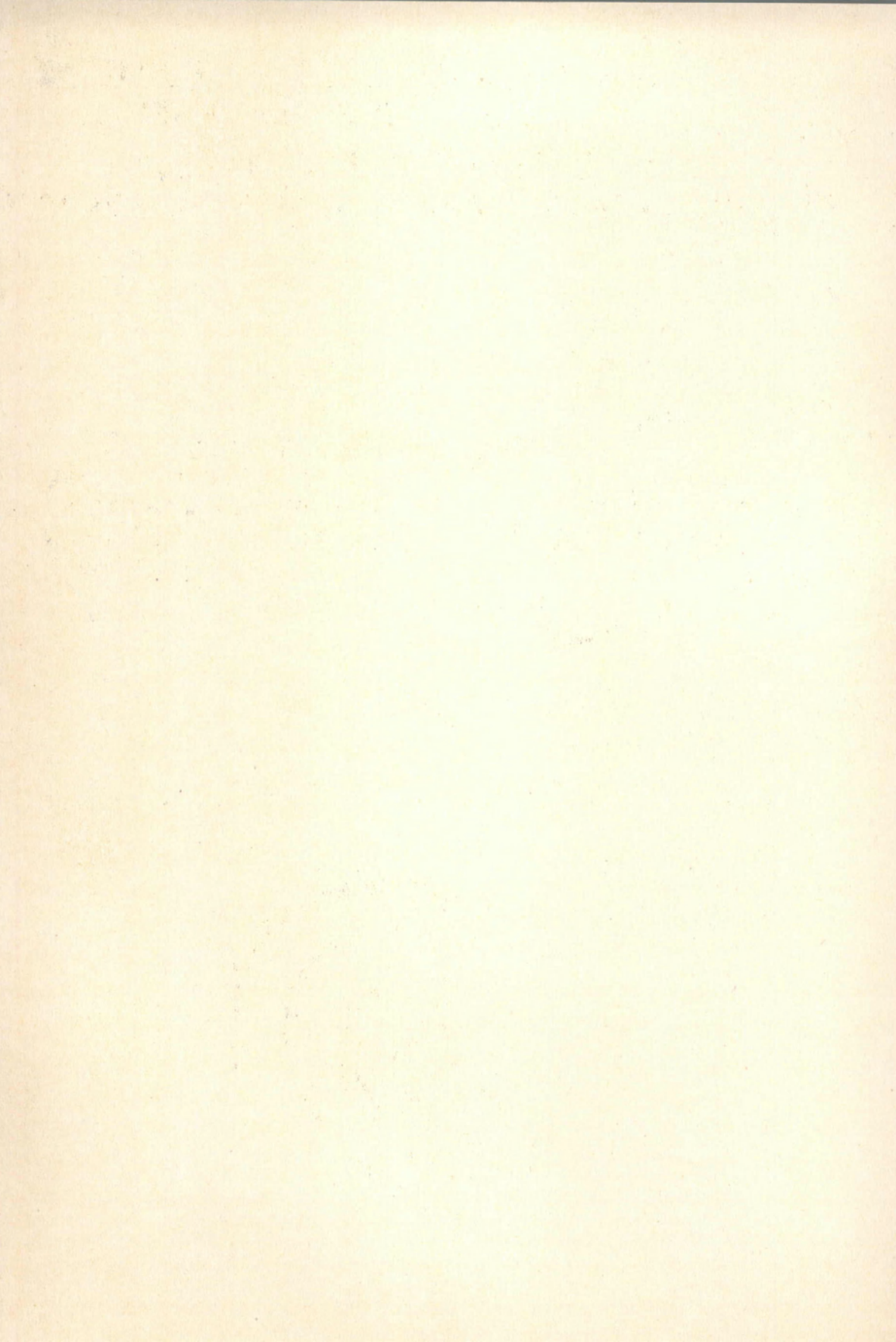
Sócrates



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa





Ref. : 1256

Ana Carmen del Canto • Richard Cleminson
Ángel J. Gordo López • Antonio Muñoz Sedano
Coordinadores

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN RETO EN EL PRESENTE DE EUROPA



Sócrates



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa





Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

© Textos:

Sarah Blom
Ana Carmen del Canto Nieto
Richard M. Cleminson
María F. Cotilla Vivar
Stan Frijters
Ángel J. Gordo López
Nina Kremers
María Isabel Martínez de Osaba
Aránzazu Moya Gutiérrez
Antonio Muñoz Sedano
Maggie Power
Jesús Salinas Catalá
Sabine Severiens
Susan Tebbutt
Jannis de Valk
Kath Williams

Traducción:

Español-inglés:
Michael Mullan
Inglés-español:
Ana Escobar Escribano
Holandés-español:
Fermín Sierra Martínez

Coordinación de publicaciones: M.ª Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta: José Antonio Díaz Vargas

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 08/2002

ISBN: 84-451-2265-7

Depósito Legal: M-36519-2002

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	9
I. EL PROYECTO COMENIUS 3.1.	15
MEMORIA EXPLICATIVA DEL PROYECTO. <i>Ana Carmen del Canto</i> .	17
II. EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	27
MARCO SOCIOLOGICO	29
INMIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y LEGITIMACIÓN DEL LIBRE MERCADO. <i>Richard M. Cleminson y Ángel J. Gordo López</i> ...	31
MARCO PEDAGÓGICO	45
HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ENFOQUES Y MODELOS. <i>Antonio Muñoz Sedano</i>	47
MARCO LEGISLATIVO	55
PANORAMA LEGISLATIVO ESPAÑOL EN MATERIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL. <i>María Isabel Martínez de Osaba</i> ..	57
EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PROGRESOS EN INGLATERRA. <i>Maggie Power</i>	67
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL PANORAMA EDUCATIVO HOLANDEÉS. <i>Nina Kremers</i>	73
III. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	79
LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL. <i>Antonio Muñoz Sedano</i>	81

FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL. <i>Jannis de Valk</i>	93
APLICACIÓN PRÁCTICA CON LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. <i>María F. Cotilla Vivar</i>	103
MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL. <i>Stan Frijters y Nina Kremers</i>	111
IV. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS	123
PROPUESTA DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE MEDIDAS INTERCULTURALES Y DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA. <i>Aránzazu Moya Gutiérrez</i>	125
LAS JÓVENES DE PROCEDENCIA NO HOLANDESA EXHIBEN ESTILOS DE APRENDIZAJE MÁS AUTÓNOMOS QUE OTROS ALUMNOS EN EL SISTEMA DENOMINADO "CASA DE ESTUDIO". <i>Sarah Blom y Sabine Severiens</i>	135
UTILIZANDO NUESTRA INICIATIVA. <i>Kath Williams</i>	141
V. EN TORNO AL PUEBLO GITANO	145
EL PUEBLO ROMANÍ Y EL MAPA CULTURAL DE EUROPA. <i>Susan Tebbutt</i>	147
EL PUEBLO GITANO Y LA EDUCACIÓN. Documento para debate. <i>Jesús Salinas Catalá</i>	159
VI. EXPECTATIVAS	171
REFLEXIONES Y RESULTADOS. <i>Ana Carmen del Canto Nieto</i>	173
ESTO ES LO QUE ESPERAMOS PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS EN NUESTRAS ESCUELAS, ESTÉN DONDE ESTÉN EN EUROPA. <i>Maggie Power</i>	177
RESEÑA DE AUTORES	179
AGRADECIMIENTOS	183

PRESENTACIÓN

La Comunidad de Madrid ha reconocido, y así lo hace constar en sus planes de acción, la importancia de dar una dimensión internacional al quehacer educativo de la Región, fomentando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en proyectos transnacionales y promoviendo la innovación e intercambio de experiencias educativas a través de la cooperación entre países.

La Dirección General de Promoción Educativa, de la Consejería de Educación, inicia esta nueva colección, “Madrid en el mundo”, con la idea de difundir las experiencias del profesorado, de los centros educativos y de las instituciones madrileñas que han participado y participan en proyectos transnacionales. Consciente de la necesidad de abrirse a otras realidades, contemplar y mostrar diversas perspectivas e incorporar otras visiones, la colección que se inicia con esta obra abre una ventana al exterior para asomarse al complejo horizonte que se dibuja en la actual realidad social de Madrid. Por esta ventana entrarán, sin duda, aires nuevos que ventilarán la propia atmósfera, renovándola.

Se trata de abrir también una puerta a modo de invitación, y de dejarla abierta, como las puertas de entrada a la ciudad. Por ellas se puede salir al mundo, con ojos de curiosidad, y traspasar la frontera entre lo propio y lo extraño. Esta apertura permitirá el encuentro y, con ello, la comprensión y enriquecimiento mutuo de las distintas culturas, todas ellas, partícipes de la ciudadanía universal.

Se comienza esta colección con un tema de absoluta actualidad: La educación intercultural. El trabajo presentado es resultado de un proyecto europeo desarrollado en el marco de la acción Comenius del Programa Sócrates. Coordinado por el Centro de Apoyo al Profesorado de Madrid-Norte, ha contado con la participación de las siguientes instituciones de formación inicial y continua:

- Universidad de Amsterdam (Holanda)
- Universidad de Bradford (Reino Unido)
- Bradford College (Reino Unido)
- Instituut voor de Lerarenopleiding. Universidad de Amsterdam (Holanda)
- Universidad Complutense de Madrid (España)

Europa está construyéndose. En esta reformulación, uno de los pilares es la rica y variada reelaboración continua de una cultura europea común, incorporando y respetando las diversas opciones que componen su mosaico multicultural. Otro pilar es la aportación personal de millones de inmigrantes con sus vidas y sus identidades culturales. Cómo realizarla requiere una discusión crítica, con posturas dialogantes, en los entornos sociales y políticos europeos. Esta construcción exige también buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas. La educación intercultural pretende alcanzar este nuevo modo de relación. Es cierto que desde la educación, exclusivamente, no se puede conseguir, por lo que ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros; éstos son los que deben luchar por alcanzar esta meta. No obstante, la educación es, sin duda alguna, un factor esencial de cohesión y de renovación social y este libro es una propuesta educativa sobre principios teóricos y modos prácticos de incorporar la educación intercultural a la noble, hermosa, compleja y difícil tarea cotidiana de educar. Es una propuesta abierta, pues no define ni selecciona un único y rígido modo de actuar. Presenta diversos modelos, técnicas, ejemplos y reflexiones que pretenden ilustrar la complejidad de una realidad multifacética, una realidad que debe, por ello, abordarse con actitud humilde y de búsqueda permanente.

En este sentido, considero que proponer actuaciones cuya finalidad sea lograr una verdadera educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario y habitable, algo que deseo sinceramente para Madrid.

M^a Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa
Consejería de Educación
de la Comunidad de Madrid

INTRODUCCIÓN

Este libro es resultado del esfuerzo conjunto de un equipo plurinacional, multidisciplinar y diverso: las personas que durante cuatro años han colaborado en el proyecto Comenius titulado “La educación intercultural: Un reto en el presente de Europa. Un plan de formación del profesorado”.

No es, pues, una trabajo inicialmente pensado para su publicación, sino el esfuerzo colectivo por seguir compartiendo y difundiendo las experiencias y análisis de programas y planes de intervención educativa intercultural en los contextos institucionales y sociales que guían sus acciones. En fin, este texto reúne un conjunto de visiones y experiencias que acompañan un proceso rico, multinacional y muy variado, realizado simultáneamente en tres países europeos, con lazos comunes en la historia, en el presente y en el porvenir europeo y mundial.

Este libro es una propuesta principalmente centrada en la formación para la educación intercultural. Las instituciones participantes se dedican a la formación inicial y continua del profesorado y, en razón de ello, originaron y desarrollaron este trabajo, como **A.C. del Canto** expone en la memoria explicativa del proyecto Comenius. En este primer capítulo, se destacan los objetivos, el proceso y las actividades más importantes desarrollados durante los cuatro años de trabajo (un primer año de diseño y preparación, y tres años para su realización).

En el resto de las secciones se combinan visiones teóricas y aplicaciones prácticas, permitiendo iluminar desde distintos marcos conceptuales, con una mirada reflexiva, las prácticas de los profesionales que trabajan en las escuelas y en otras instituciones educativas. Así, la segunda sección sitúa distintos análisis sociológicos y pedagógicos en relación con los marcos legislativos de la educación intercultural en los países participantes.

A.J. Gordo y R.M. Cleminson se detienen en reflexionar sobre la génesis de los distintos significados y ambigüedades en torno a la diversidad cultural y el modo en que éstos obedecen a contextos e intereses socioeconómicos particulares, definiendo discursos interculturalmente “correctos” y de legitimación del libre mercado. Por su parte, el marco pedagógico que aporta **A. Muñoz** es un esfuerzo por clarificar los diversos enfoques en la corta historia de la educación multicultural e intercultural y de las implicaciones sociales de los distintos modelos de educación, bien sea fomentando la hegemonía de la cultura del país de acogida, la integración de culturas, o bien el reconocimiento de la pluralidad y relaciones de simetría entre culturas. Por su parte, el apartado del marco legislativo se desarrolla bajo un doble enfoque, el de las leyes y medidas tomadas en los distintos países para atender la diversidad cultural, y el de la perspectiva histórica del desarrollo de los distintos modelos que se han venido abordando.

M.I. Martínez de Osaba presenta el panorama legislativo español en materia de educación intercultural, y concreta su análisis en la Comunidad de Madrid. Recuerda el principio constitucional que garantiza que todos los españoles y extranjeros, residentes en España y menores de 18 años, tienen derecho a una educación básica y gratuita. Asimismo indica que si bien la educación intercultural no es contemplada a nivel normativo de forma explícita, sí está presente en el desarrollo de actitudes y valores interculturales, el tratamiento de la diversidad en centros y aulas y el fomento de una escuela que no genere diferencias por causa de la procedencia sociocultural del alumnado.

Por su parte, **M. Power** presenta los progresos de la educación intercultural en Inglaterra. Plantea cómo las políticas gubernamentales de asimilación en la década de los cincuenta, basadas en la dispersión de los alumnos cuya segunda lengua era el inglés, provocaron problemas sociales y educativos que llevaron finalmente a su revocación en 1973. En los sesenta, al amparo de las nuevas políticas de integración, se polarizan las visiones asimilacionistas, las perspectivas multiculturales y las visiones antirracistas. En 1985, se publicó el Informe Swann, cuyas recomendaciones proporcionaron soporte gubernamental a la educación multicultural. No obstante, cuando, en 1988, se implantó en Inglaterra un currículo nacional, quedaron pocas oportunidades para el desarrollo del multiculturalismo.

Las perspectivas políticas han evolucionado a lo largo del tiempo y, en ocasiones, también se ha modificado la práctica, pero todavía se mantienen profundas desigualdades.

Respecto a Holanda, **N. Kremers** revisa la situación de la educación intercultural en el, así denominado, país de la tolerancia y la diversidad cultural. Por un lado, la política sigue enfocada hacia la conservación de la “propia” lengua (en este caso se habla de lenguas alóctonas) de las comunidades de procedencia no holandesa. La nueva ley OALT de 1998, sobre la Enseñanza de Lenguas Alóctonas Vivas, regula

que los ayuntamientos organicen completamente la enseñanza de tales lenguas. Si hay una demanda, en los primeros años de la enseñanza básica, esas clases se dan dentro del currículo con la idea de que resulten una ayuda para el aprendizaje del holandés. En el segundo ciclo de la enseñanza básica, las clases son extracurriculares y enfocan más bien el aprendizaje propio de la lengua extranjera. Por otro lado, la política se ha ido dirigiendo a cómo hacer que en los colegios de secundaria se vea reflejada la pluralidad de la sociedad. A consecuencia de diversas leyes y por las experiencias de varias investigaciones, se está intentando acoplar la enseñanza a la sociedad multicultural, desarrollando nuevos materiales didácticos y organizando todo tipo de proyectos para lograr el cambio de actitud que esto supone en el profesorado, la Administración y, más en general, en la sociedad. A pesar de ello, la realidad de la práctica educativa dista de superar las desigualdades: en Holanda ya existe la costumbre de hablar de “colegios negros” y “colegios blancos”.

El libro continúa con la sección dedicada a la formación de profesores en educación intercultural, ofreciendo al profesorado experiencias que les aporten nuevas ideas y sugerencias con las que puedan llegar a complementar sus estrategias de trabajo y modos de interactuar en el aula. Igualmente, se incide sobre las ventajas asociadas al intercambio de experiencias internacionales, ya que éstas permiten una reflexión renovadora sobre las situaciones y realidades locales desarrolladas a lo largo del contexto europeo.

En el primer capítulo de la sección, **A. Muñoz** contrasta las necesidades sentidas y manifestadas por los profesores frente a otras más amplias de formación inicial, para superar las limitaciones de los *modelos educativos asimilacionista o compensatorio*. Después describe los modelos de formación de profesores y los objetivos y contenidos actitudinales, cognoscitivos y de competencias pedagógicas que posibilitan la concreción de la educación intercultural. Por último, se presentan experiencias y proyectos desarrollados o en marcha en las diferentes ciudades. **J. De Valk**, desde el contexto holandés, señala el carácter obligatorio de la educación intercultural en la formación inicial de los profesores de educación primaria y secundaria, si bien el tiempo que se le dedica es escaso, a pesar de apreciarse un cierto avance en los últimos años. El artículo presenta, además, tres investigaciones en curso del ILO de la Universidad de Amsterdam. Por su parte, **M. Cotilla** presenta una experiencia de formación continua en educación intercultural del profesorado de un centro de educación primaria de la Comunidad de Madrid, con la metodología de Investigación-Acción, especificando los objetivos, los contenidos por sesiones y la evaluación. **N. Kremers** y **S. Frijters** cierran este apartado con dos modelos para la enseñanza intercultural: el modelo Abram, o corona ABCD, para comprender cuatro conceptos agrupados en dos grandes dimensiones: la autobiografía y la biografía (o identidad), el conflicto y el diálogo. El modelo de Frijters tiene como objetivo la elaboración de materiales didácticos para su aprovechamiento en la comprensión intercultural.

No podía faltar en el libro una sección dedicada a investigaciones educativas y experiencias en esta línea. **A. Moya** ofrece el resumen de una tesis doctoral en avanzada elaboración, cuya finalidad es aplicar la teoría y las técnicas de evaluación de programas interculturales y de atención a la diversidad en educación primaria. La experimentación del modelo se realiza en un colegio público, que fue objeto de visita de estudio en el curso organizado dentro del proyecto Comenius. Por otro lado, **S. Blom** y **S. Severiens** presentan los resultados de una investigación realizada en ocho centros de Amsterdam con 650 alumnos del 4º curso de bachillerato medio (HAVO) y del 4º curso de bachillerato superior (VWO): a partir de las elevadas puntuaciones obtenidas por los alumnos de origen no holandés, se concluyó que exhibían un estilo de aprendizaje más autónomo e independiente que sus compañeros de origen holandés, siendo este dato especialmente significativo en el caso de las alumnas no holandesas.

El artículo *décimo tercero* de **K. Williams** plantea una experiencia concreta sobre cómo transformar una acción de refuerzo educativo para que sea inclusiva y no segregadora: la mediadora contratada para trabajar con niños y niñas bilingües menores de tres años, y con sus familias, realiza sus actividades con prácticas de aprendizaje a través del juego, de modo inclusivo.

Puesto que a lo largo del proyecto se dedicó especial atención al pueblo gitano, se ha dedicado un capítulo específico al mismo. **S. Tebbutt** defiende las aportaciones de los pueblos romaníes al mapa cultural de Europa: la variedad de estos pueblos representa un microcosmos de diversidad cultural y étnica dentro de Europa; son pueblos que siguen recreando su propia cultura: su lenguaje, su música y danza, sus festivales, su arte, su trabajo, sus costumbres. En este mismo apartado, **J. Salinas** presenta la situación actual de escolarización del pueblo gitano en España, que incluye un análisis crítico de la política educativa al respecto y un resumen de las reivindicaciones y estrategias que, según las Asociaciones Gitanas, han de tenerse en cuenta para un planteamiento global de la educación.

El libro se cierra con la expresión de las expectativas y esperanzas abiertas desde este proyecto Comenius, con dos breves artículos. **A.C. del Canto** sintetiza los principales frutos del trabajo en común, destacando sobre todo el proceso de aprendizaje conjunto de actitudes, conocimientos y destrezas interculturales, gracias a la interacción, la comunicación y las acciones grupales de los socios de diversos países y diversas culturas. Finalmente, **M. Power** expresa, en nombre de los socios y participantes en los distintos cursos y experiencias docentes realizadas, las esperanzas de que todas las comunidades y todas las escuelas contribuyan a la formación de ciudadanos responsables y valiosos con capacidades críticas, que sigan adelante con el trabajo de aquellos que desean participar en el proyecto de una Europa diversa, de un ventana sensible y abierta al mundo, a sus gentes y a sus culturas.

Agradecemos a la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión de la Unión Europea la aprobación y financiación de este proyecto Comenius.

Agradecemos específicamente a la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid su enorme contribución a la edición bilingüe de este libro que permitirá una amplia difusión del trabajo realizado.

Igualmente queremos expresar nuestro reconocimiento al CAP Madrid Norte y al equipo pedagógico del mismo por el esfuerzo invertido y el entusiasmo demostrado en la coordinación de este proyecto.

I. EL PROYECTO COMENIUS 3.1.

*“La Educación Intercultural: Un reto en el presente de Europa.
Un plan de formación del profesorado”*

Institución Coordinadora:

Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte (España).¹

Instituciones Asociadas:

Universiteit van Amsterdam (Holanda).

Bradford University (Reino Unido).

Bradford College (Reino Unido).²

Instituut voor de Lerarenopleiding. Universiteit van Amsterdam (Holanda).

Universidad Complutense de Madrid (España).

¹ Cuando comenzó este proyecto, los actuales *Centros de Apoyo al Profesorado (C.A.P.)* en la Comunidad de Madrid se denominaban *Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.)*. A lo largo del documento, nos referiremos al C.P.R. por haberse desarrollado la actividad del proyecto con anterioridad al cambio de denominación.

² Igualmente, esta institución ha sufrido un cambio en su denominación, ya que al comenzar el proyecto su nombre era *Bradford and Ilkley Community College*.

MEMORIA EXPLICATIVA DEL PROYECTO

Ana Carmen del Canto Nieto
Coordinadora del Proyecto
Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

Al cabo de cuatro años largos de trabajo y cooperación, nos hallamos ante la tarea de recopilar y transcribir la experiencia llevada a cabo por un **equipo internacional, diverso y multidisciplinar**. Y parece lógico echar una mirada hacia atrás en el tiempo y partir de los objetivos que establecimos en el proyecto que, al iniciar la andadura, constituían una declaración de intenciones.

La finalidad de este proyecto europeo de colaboración quedaba expresada en su título: se trataba de abordar la Educación Intercultural desde la formación del profesorado, como un reto presente de nuestra sociedad europea.

El objetivo del proyecto era compartir la experiencia internacional para avanzar en la conciencia de la enseñanza y aprendizaje en contextos multiculturales y adaptar sistemáticamente las prácticas educativas a los mismos, desde una perspectiva innovadora, integral y positiva.

Se pretendía elaborar un plan de asesoramiento y formación permanente del profesorado que ayudara a desarrollar la Educación Intercultural en los centros, basándose en una metodología de investigación-acción para, en una dinámica de reflexión, tomar conciencia del propio quehacer y así transformar la práctica educativa.

Dicho programa de formación ha venido elaborándose a través del establecimiento de una red de instituciones que ha ido consolidándose poco a poco en España, Reino Unido y Holanda.

Desde la perspectiva de la experiencia vivida, podemos comprobar cómo el título cobra todo su sentido al final del proceso.

El proyecto se subtítulo entonces “Un reto en el presente de Europa”, quizás de una forma un tanto intuitiva, pero ahora afirmamos que es una realidad experimentada.

Reto es una palabra de una gran carga semántica. Suena a desafío, riesgo, algo difícil, pero a la vez atrayente. Un reto se acepta, arrastra, motiva y seduce. Aunque no se alcance, satisface en sí mismo.

Cuando el equipo del Centro de Profesores gestaba el embrión del proyecto pensaba en afrontar un futuro inmediato que se cernía sobre la sociedad española. Se trataba de la presencia creciente de alumnado diverso, en cuanto a su identidad étnica y procedencia cultural en el contexto educativo. Sin embargo, a pesar de percibirlo como una situación futura, el equipo lo expresó como una realidad presente en el contexto europeo y, además, una realidad irreversible.

Lo que el equipo transnacional no sospechaba era que la participación en el proyecto iba a suponer una auténtica vivencia intercultural, una experiencia personal y grupal que iluminaría todo el proceso de comprensión de una realidad compleja y multifacética, tanto más desafiante cuanto más nos adentrábamos en ella.

En las páginas siguientes, quisiéramos difundir nuestra experiencia de participación en el proyecto desde la perspectiva del proceso, con todo lo que ha supuesto para el equipo de trabajo transnacional.

CÓMO SE GENERÓ Y DESARROLLÓ EL PROYECTO

Partir de una necesidad

El Equipo Pedagógico del Centro de Profesores y Recursos venía detectando el fenómeno de la creciente multiculturalidad en su ámbito geográfico y comprendía la necesidad de formación del profesorado para esta nueva realidad. A pesar de que el Estado español es pluricultural y plurilingüe, no se ha ido tomando conciencia de esta multiculturalidad hasta que la población inmigrante de diferente procedencia geográfica se ha hecho notablemente visible en la sociedad española.

Se constataba que la gran mayoría del profesorado en ejercicio no había recibido la formación inicial mínima en este campo y que la presencia del alumnado extranjero en las aulas les provocaba dificultades. Además de la diversidad presente en un sistema comprensivo, se presentaban otras diferencias añadidas, lingüísticas, axiológicas, conductuales y religiosas.

El CPR detecta como necesidades, por una parte, la dinamización del conjunto de la Comunidad educativa y otras instituciones para lograr una escuela abierta, libre de prejuicios y respetuosa, para así lograr el desarrollo integral de alumnos y alumnas; y, por otra, la reflexión sobre qué factores son necesarios para el cambio hacia una escuela plural e intercultural.

Ante la situación descrita, el equipo del CPR se propone proporcionar una **dimensión europea** a la formación continua del profesorado, promoviendo la **cooperación** entre instituciones de formación y favoreciendo los **intercambios de experiencias**, con el fin de mejorar las competencias y la práctica educativa. Con estos objetivos decide participar en un proyecto europeo.

De entre los países europeos con una trayectoria más dilatada en situación de multiculturalidad, el equipo consideró que Holanda y Reino Unido podrían aportar su experiencia en este campo. A partir de esta decisión, se iniciaron las gestiones

para localizar instituciones experimentadas que pudieran estar interesadas en participar en el proyecto.

La red de socios: Un equipo multidisciplinar

Para abordar este trabajo, se constituyó en el Centro de Profesores y Recursos un equipo de asesoras y asesores que participarían voluntariamente. Esta institución asumió el papel de la coordinación del proyecto.

Con el fin de encontrar socios en los países elegidos, se recurrió a contactos personales de algunos miembros del equipo de asesores. Se trató de comunicarles la idea embrión del proyecto y conseguir su implicación en el mismo.

Como resultado de esta búsqueda, se asociaron inicialmente al proyecto la **Universidad de Amsterdam** y la **Universidad de Bradford**.

La ***Faculteit der Geesteswetenschappen*** (Departamento de Filología Hispánica) de la **Universidad de Amsterdam**, se dedica a la formación del profesorado en este campo. Tiene gran experiencia en la enseñanza de la L2 a alumnos inmigrantes y extranjeros. Coordina y participa en el Programa ERASMUS dentro de la Universidad.

El ***Social and Economic Studies Department*** de la **Universidad de Bradford**, Reino Unido, se dedica a la investigación de aspectos relacionados con el racismo y las relaciones étnicas, así como con cuestiones relevantes en el campo educativo para una sociedad multicultural. Por ejemplo, en dicho Departamento se llevó a cabo el ERaM Programme (Programa sobre Etnicidad y Racismo y Medios de comunicación).

Posteriormente se incorporaron al Proyecto expertos de diferentes Departamentos de la **Universidad de Bradford**.

Por último, colaborando con el centro coordinador, participaría la **Facultad de Educación de la Universidad Complutense**. En el plan de estudios de esta Facultad ya se incluye la educación cultural en la formación inicial del profesorado.

Sin embargo, se valoró que era conveniente establecer una red de socios más equilibrada. Por ello, se hicieron gestiones para conseguir que se incorporasen otras instituciones dedicadas a la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado.

Acompañando al Departamento de la Universidad de Amsterdam participaría en el proyecto el **Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO)**, un instituto de capacitación y de formación continua del profesorado, con gran experiencia en Educación Intercultural.

En colaboración con el Departamento de la Universidad de Bradford, participaría también el **Bradford and Ilkley Community College (BICC)**, un centro de formación inicial y continua del profesorado, con gran experiencia de participación en los programas europeos.

Más tarde se incorporó al equipo local español la **Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid**. Su

contribución se centraría en la aportación teórica para la reflexión sobre los aspectos sociales implicados en la Educación Intercultural.

Se consolida, pues, una red de instituciones equilibrada, que en cada país cuenta con la presencia de, al menos, un departamento universitario y un centro de formación inicial y/o continua del profesorado.

No obstante, nos hallamos ante un equipo muy diverso en cuanto a su formación inicial, sus intereses profesionales y científicos, sus campos y perspectivas de trabajo así como su propia cultura institucional. Se trata de un equipo multidisciplinar, lo que se aprecia inicialmente como una buena aportación al proyecto, ya que se considera que la sociedad multicultural es una realidad multifacética y compleja que requiere una mirada múltiple y desde distintas perspectivas.

El proyecto toma forma

El centro coordinador tenía muy claro el objetivo de la cooperación en un programa europeo, pero era necesario concebir la idea del proyecto. Se concluyó que no convenía abordar algo que estuviera muy lejos de la actividad habitual, sino que más bien se trataba de encardinar el proyecto en el propio trabajo y función. Se decidió partir de la propia actuación como asesores de formación permanente, tratando de buscar un valor añadido que vendría de la participación en el programa europeo. El propósito era compartir para aprender de lo que hacen los demás y aprender mostrando lo que hace cada uno.

Con este punto de partida, y ante una situación que no es nueva en el contexto europeo, pero sí nueva su magnitud y su relevancia en la Europa del siglo XXI, lo primero que convenía era preguntarse: *¿Qué se ha hecho hasta ahora?*

Habría que documentarse para situar el tema, haciendo un estudio comparado de la situación de cada país participante en materia de Educación Intercultural. Iniciaríamos una recogida y análisis crítico de experiencias y enfoques europeos desarrollados en el ámbito de la educación intercultural.

Estas experiencias habrían de versar sobre temas tales como:

- Enfoques y modelos de Educación Intercultural.
- El marco histórico y sociológico para la Educación Intercultural.
- Introducción de la dimensión intercultural en los planes de enseñanza.
- Proyectos educativos de centro y Educación Intercultural.
- Política lingüística y Educación Intercultural.
- Proyecto curricular y Educación Intercultural.
- Enseñanza y aprendizaje en contextos interculturales.
- Actitudes y expectativas del profesorado
- Métodos de enseñanza y Educación Intercultural
- Vínculos entre los centros escolares, servicios sociales y familias.
- Factores psicosociales que inciden en la Educación Intercultural.
- Materiales y recursos para la Educación Intercultural.

En la reflexión sobre todos estos temas se haría referencia siempre a la formación del profesorado, tanto inicial como continua.

Un plan para tres años

El plan de trabajo quedó establecido con una proyección para tres años.

El primer año se destinaría a conocer los contextos nacionales de los tres países participantes en lo que a los sistemas educativos se refiere y a la forma en que se aborda la atención a la diversidad cultural y la Educación Intercultural en los mismos.

Con este proceso se pretendía contextualizar el trabajo de un equipo transnacional, en el que se hacían presentes diversas realidades sociales y educativas y, por tanto, diversas respuestas a las mismas. Cada país aportó un informe con ligeras diferencias en su enfoque.

Estas aportaciones se comunicaron en un seminario-jornada abierta que se celebró al final del primer año.

Para abundar en el mismo objetivo, se acordó recopilar un repertorio de experiencias en Educación Intercultural, desarrolladas en cada uno de los países, que pudieran también considerarse ejemplos de buena práctica. Estas experiencias provendrían de diferentes ámbitos, desde el ámbito de la investigación hasta el de la práctica escolar, pasando por la formación del profesorado.

El objetivo de esta recopilación era iluminar desde diversas ópticas una realidad compleja y plurifacética, como se ha indicado anteriormente, así como propiciar la reflexión del equipo transnacional en torno a múltiples aspectos y factores presentes en la misma.

Así se aportaron estudios e investigaciones de índole diversa, iniciativas de las escuelas, ejemplos de buena práctica, materiales escolares, enfoques metodológicos diversos, tanto por lo que respecta a la formación del profesorado como a la misma actividad escolar.

Desde el primer año se incorpora, como una actividad más en el proyecto, la visita a los centros escolares y los intercambios con el profesorado y otro personal implicado en la tarea educativa.

Simultáneamente, el equipo coordinador del Centro de Profesores y Recursos aborda una intervención formativa múltiple, global y coordinada, en su área de influencia, concretizada en una serie de actividades de formación que se prolongarán a lo largo de los tres años del proyecto y que servirán de punto de partida para la elaboración de su plan de asesoramiento y formación para la Educación Intercultural.

Esta intervención es múltiple, ya que contempla diversas modalidades de formación:

- Actividades abiertas a todas las personas interesadas, con el carácter de sensibilización (cursos, jornadas).
- Seminarios para grupos de profesores de distintos centros, con el carácter de profundización y reflexión.

- Actividades de formación en centros: proyecto de formación para un equipo docente con la metodología de Investigación-Acción.
- Seminario permanente constituido por el propio equipo de asesores y asesoras participantes en el proyecto.

Denominamos a esta intervención global y coordinada, ya que hay una intencionalidad previa en su diseño que pretende abarcar distintas necesidades y contrastar los procesos que van desarrollándose y los resultados que se van obteniendo, siendo lo prioritario para el equipo de asesores y asesoras el proceso llevado a cabo.

El segundo año se centraría en el diseño y organización de una formación común por parte del equipo transnacional, que se ensayaría en uno de los países, en España concretamente, y que conduciría, en **el tercer año** del proyecto, al desarrollo de un curso de formación internacional en el marco de la acción 3.2 de Comenius.

Para el diseño de esta formación común se fueron recogiendo e integrando las aportaciones de los socios, tratando de armonizarlas en un producto común coherente y que se concretó en el curso citado.

EL CURSO DE FORMACIÓN INTERNACIONAL (COMENIUS - ACCIÓN 3.2)

Procurando actuar con la mayor precisión posible, teniendo en cuenta la antelación con la que hubo que hacerlo, el equipo lanzó su oferta de curso internacional, que trataría de recoger la experiencia acumulada en el transcurso del proyecto y compartirla con la de los participantes europeos que asistieran con las becas individuales concedidas por la Comisión Europea.

Así pues, el título del curso fue muy similar al del proyecto europeo de cooperación:

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN RETO EN EL PRESENTE DE EUROPA

El curso se ofreció a un amplio sector de personal educativo de ámbito europeo: formadores de profesores, asesores, consejeros, inspectores, personal directivo de centros educativos y profesorado de todos los niveles educativos.

El curso tenía como objetivo promover el trabajo cooperativo en el campo de la formación del profesorado para la Educación Intercultural.

Se mostró y compartió la experiencia de la red de instituciones que habían venido trabajando en el Proyecto Comenius 3.1, a través de ponencias, a cargo de los representantes de las instituciones socias, referidas a los ámbitos de trabajo que se habían venido explorando.

Se presentaron comunicaciones de naturaleza teórica y otras teórico-prácticas sobre:

- Interculturalidad y globalización. La gestión de la diversidad.
- Historia, memoria y cultura. Educación y etnicidad.
- Enfoques y modelos de Educación Intercultural.
- Formación inicial y continua.
- Estrategias en la gestión de la clase multicultural y estrategias de aprendizaje en culturas diferentes.
- La metodología de Investigación-Acción para la formación del profesorado en Educación Intercultural.
- La enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua en un contexto multicultural.
- De la exclusión a la inclusión. Europa y la educación de los gitanos.

También se presentaron investigaciones, materiales curriculares, y se ofrecieron ejemplos de buena práctica realizados en los distintos países. En esta línea, se realizaron visitas a escuelas españolas con el fin de pulsar la realidad educativa nacional.

La metodología del curso incluyó una mezcla de sesiones de gran grupo dirigidas por los organizadores y trabajo en pequeño grupo, a fin de que los participantes pudieran intercambiar sus experiencias y puntos de vista con vistas al enriquecimiento mutuo.

Previamente se había pedido a los participantes que prepararan un breve informe sobre el modo en que el sistema escolar de sus países respectivos proporcionan la atención a la diversidad cultural, desde el punto de vista legislativo y/o desde una perspectiva histórica. También se les invitó a que relataran alguna experiencia educativa desarrollada en su país (a nivel local, regional o nacional) en el campo de la formación en Educación Intercultural.

El curso se llevó a cabo durante la semana del 23 al 29 de abril de 2001.

BENEFICIOS RECIBIDOS

Aparte del contexto de aprendizaje y enriquecimiento al que nos hemos referido anteriormente, los beneficios de la participación en el proyecto se pueden enumerar bajo los siguientes epígrafes:

Fomento y desarrollo de las relaciones interpersonales

Si se ha conseguido un grado de implicación profesional fuerte por parte de los participantes en el proyecto ha sido, en parte, por el interés y esfuerzo que se dio, desde el principio, por fomentar y desarrollar las relaciones interpersonales, sobre todo en los encuentros transnacionales.

Comunicación periódica

No sólo en los momentos fuertes de trabajo, sino de forma constante. Es también una manera de desarrollar la dimensión europea de nuestras tareas cotidianas, así como el sentimiento de pertenencia a un equipo supranacional.

Proceso de autoformación

El equipo consideró necesario destinar un tiempo, aparte del establecido para el desarrollo del proyecto, a su propia autoformación, con el fin de apoyar e impulsar la marcha del mismo y de profundizar en los aspectos que irían surgiendo a lo largo del proceso.

Enriquecimiento derivado de las visitas a centros escolares

Por parte de los socios, se consideró muy positivo el tiempo destinado en los encuentros a las visitas a centros escolares, ya que es importante identificar para y con quiénes estamos trabajando y también encontrarnos en su terreno y poder recibir así sus aportaciones.

Participación y colaboración de otros profesionales de la educación

Asimismo, se valoró la participación de otros profesionales bien a lo largo del proceso, bien en algún momento de los encuentros transnacionales, lo que permitió escuchar y conocer otras contribuciones constructivas en un foro de debate.

Incremento de la colaboración entre las universidades y las instituciones de formación continua en los tres países

En todos los equipos locales se señala este aspecto como un beneficio del proyecto muy bien valorado.

Ampliación de la red de colaboración con la participación en otros proyectos

Como consecuencia de la participación en el proyecto se ha ampliado la red de contactos con instituciones de otros países y con otros profesionales, abriéndose así la posibilidad de colaboración en futuras iniciativas.

Impulso al estudio de otras lenguas

Como consecuencia de la participación en el proyecto, algunos miembros del equipo han sentido la necesidad de recordar o elevar su nivel de expresión en otras lenguas para la comunicación y han retomado el estudio de las mismas.

Participación en otras Acciones de Sócrates

Varios miembros del equipo han participado en la Acción 3.2 de Comenius asistiendo a cursos de formación, lo cual redundó en la buena organización y diseño del que se realizó en el tercer año de este proyecto. También se participó en la Acción Arión.

COMUNICAR LO APRENDIDO: DIFUSIÓN

La difusión de la experiencia en marcha ha sido llevada a cabo, por parte de los tres países participantes, fundamentalmente entre personas responsables de la formación del profesorado y/o implicadas en cuestiones de Educación Intercultural. Para ello, se destinaba una parte del tiempo de las reuniones de los socios a la difusión y encuentro entre profesionales. Así se ha venido haciendo en Bradford, Amsterdam y Madrid, especialmente en los seminarios que se han celebrado al final de cada curso escolar, y también con motivo de la celebración del curso internacional.

El proyecto se ha ido dando a conocer, a lo largo de su desarrollo, entre el profesorado implicado en la formación y también entre el que participaba en alguna de las actividades emprendidas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La participación en el proyecto ha contribuido a que el equipo de trabajo comprenda mejor los conceptos de dimensión - identidad - ciudadanía europea, y a que los haya experimentado aplicados a la educación.

Se ha constatado que esto sólo puede conseguirse a través de la colaboración y el esfuerzo de los individuos que trabajan juntos desde las instituciones, y que partiendo de diferentes contextos, pero con problemas similares, encuentran diferentes o parecidas respuestas.

La dimensión europea de la formación del profesorado vendrá dada, en este caso, por la capacidad de buscar, compartir, contemplar juntos, idear en común, ejecutar y evaluar propuestas innovadoras e integrales por parte de un equipo de trabajo internacional.

Se traspasa así el umbral de los enfoques locales y nacionales para adentrarse en la riqueza de la colaboración entre instituciones de distinto nivel y distintos países, a pesar de las dificultades.

EL CONTENIDO DE ESTA PUBLICACIÓN

Esta publicación pretende ser una recopilación consensuada de las contribuciones de los equipos participantes en el proyecto. Es el "producto-expresión" de lo que ha supuesto el trabajo de un equipo heterogéneo y de una mirada múltiple proyectada desde diversas perspectivas a una realidad multifacética, como es la de la Educación Intercultural.

II. EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

MARCO SOCIOLÓGICO

INMIGRACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y LEGITIMACION DEL LIBRE MERCADO

Richard M. Cleminson y Ángel J. Gordo López
Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Bradford

Bajo el paraguas de la diversidad cultural se dan cita actualmente una nutrida gama de términos afines como “transculturalidad”, “pluriculturalidad”, “multiculturalidad” e “interculturalidad”. A finales de los años setenta, organismos internacionales como el Consejo de Europa elaboraron definiciones consensuadas de estos términos con el propósito de esclarecer sus similitudes y diferencias. Por ejemplo, la definición de multiculturalidad propuesta por este organismo internacional hacía referencia a “la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos” (Aguado, 1996: 46). La interculturalidad, por su parte, en lugar de referirse a situaciones particulares se definía como “un enfoque, un procedimiento, un proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (ibid.).

A pesar de que estas definiciones de “multiculturalidad” e “interculturalidad” distinguen respectivamente entre “situaciones” y “enfoques”, entre un “estar” y un “proceso social”, ¿qué significan las ambigüedades existentes en torno a estos términos?, ¿qué tendencias sociales y procesos sociales subyacen a semejantes confusiones? Para analizar estas cuestiones, en este capítulo intentaremos abordar la interculturalidad desde una mirada crítica mediante la cual, en lugar de orientarnos a proporcionar una definición precisa de los términos, pretendemos contribuir a la comprensión de la génesis de sus distintos usos y ambigüedades, y al modo en que éstas obedecen a contextos e intereses socioeconómicos particulares. Nuestra intención es, por tanto, aportar una serie de reflexiones relacionadas con el contexto más amplio en el que surgen las políticas sociales y campañas en torno a la diversidad.

En un primer momento, plantaremos una serie de correspondencias entre distintas visiones sobre la diversidad cultural y las funciones sociales de los discursos gobernados por lo políticamente correcto, apoyándonos para ello en ejemplos representativos de diversas formas de segregación cultural. Seguidamente pasamos a identificar ejemplos donde confluyen discursos interculturalmente correctos y de legitimación del libre mercado. Dichas correspondencias, como veremos, encuentran resonancias en otros escenarios de nuestro legado sociohistórico. Por último, y atendiendo al endurecimiento de las legislaciones

internacionales en temas de inmigración y políticas de extranjería, exploraremos el modo en que la creciente preocupación de nuestras autoridades e instituciones por la diversidad, muchas veces no va más allá de la instrumentalización y gestión socioeconómica de la diversidad, que a su vez legitima el libre mercado transnacional de bienes y personas.

LA MÁS CORRECTA IN/DIFERENCIA POR LA DIVERSIDAD

Desde el momento en que una minoría reivindica sus derechos, o un movimiento político o cultural intenta hacer cambiar las cosas, como señala Eribon, “los guardianes del orden social se movilizan para oponerse a las transformaciones y a los progresos” (Eribon, 2000: 88). Cuando estas movilizaciones son promovidas por las capas dirigentes, en lugar de adoptar estrategias dirigidas abiertamente a reprimir o erradicar iniciativas contrarias a sus intereses, suelen desplegar dispositivos o discursos que legitiman órdenes sociales dominantes. Es decir, las propias reivindicaciones de las minorías son incorporadas o anuladas dentro del aparato sociopolítico imperante. Es en este sentido que autores afines al pensamiento foucaultiano plantean que en el Estado liberal “el ejercicio del poder, la violencia no adopta predominantemente la forma de represión cuanto de tecnologías sutiles, calculadas, de sometimientos; es decir, se transforma en una instancia productiva” (Varela y Álvarez-Uría, 1989: 32).

Uno de los dispositivos disponibles actualmente para neutralizar los movimientos críticos se encuentra en el funcionamiento de lo que se conoce como “políticamente correcto”. A pesar de ser un fenómeno complejo y con significados y usos culturalmente específicos, por políticamente correcto entendemos, a grandes rasgos, decir o hacer lo que se *debe* por contraposición a lo que realmente se *siente* o *piensa* (Aduara, 2001:8). Otra dimensión no tan explícita de este fenómeno, como también señala Aduara, sería la de impedir que se diga lo que se piensa si no coincide con lo que se debe *decir* (ibid.).

D. Eribon recuerda que esta expresión apareció por primera vez al comienzo de la década de los sesenta en medio de una campaña de difamación contra los movimientos feminista, de gays y lesbianas y étnicos, entre otros. Categorizar las reivindicaciones de estos grupos como “políticamente correctas” fue una manera de intentar diluirlas, denunciando su naturaleza subjetiva y contraria al sentido común, a las tradiciones o al sentir de la mayoría (cfr. Eribon, 2000: 89). Este tipo de campañas también hicieron acto de presencia en Europa con las grandes maniobras liberales, bajo la forma de incipientes sociodemocracias, para contrarrestar la herencia del pensamiento crítico de la contracultura de los años sesenta.

Aunque concebido primera y justamente para deslegitimar las críticas de sus opositores racistas u homófobos, lo políticamente correcto no tardó en mostrar su doble función. Por una parte, se dice lo que todo el mundo sabe, porque está de moda o porque nos sale como algo ‘natural’, como si se tratara de repetir un eslogan, o una frase hecha. Por otra parte, lo políticamente correcto sirve igualmente para

silenciar lo que, además de no ser rentable, podría suscitar dudas e intentar transformar lo que se impone como pensamiento dominante, o “pensamiento único”, en contextos socioeconómicos determinados (Adsuara, 2001).

Cuando no se acata lo políticamente correcto, se puede dar paso a todo tipo de comentarios o acciones para denigrar la vida o las reivindicaciones de grupos marginados por la sociedad. Así se entienden las declaraciones en apariencia fuera de lugar o de tono como las expresadas no hace mucho por algunos de nuestros dirigentes políticos, quienes, en una sociedad en principio aconfesional como la española, no reparan en descalificar a las parejas de hecho por salirse de los patrones del matrimonio, culpándolas de vivir en concubinato, aumentando así las posibilidades de enfermedades venéreas. Por añadidura, en el contexto de la sociedad del riesgo, del libremercantilismo económico y donde la ética y la política en última instancia se reducen a un problema de buena gestión, como veremos posteriormente, este tipo de declaraciones en lugar de transgredir -aparentemente- lo políticamente correcto, puede que denoten una transformación latente de sus significados, discursos y referentes sociales e ideológicos. Es decir, puede que lo políticamente correcto esté cada vez más impregnado de discursos xenófobos, racistas y conservadores. Es decir, unos discursos que, atendiendo a las declaraciones anteriores, bien podrían haber aludido a los homosexuales, a las lesbianas, a las “putas” o, incluso, a los jóvenes del botellón o a los inmigrantes, como veremos posteriormente, en lugar de las parejas de hecho.

Bajo la acusación de que la necesidad de ser políticamente correcto ha impedido un amplio debate en torno a cuestiones como la inmigración, se ha cometido un verdadero asalto a los derechos de los inmigrantes, endurecido todavía más después de “11-S”. En el caso de los inmigrantes, se les suele culpar de venir a nuestras ciudades, quitándonos el pan de la boca además de incrementar la inseguridad ciudadana con sus asiduos robos y crímenes. No obstante, no se suele reflexionar sobre cómo este tipo de discurso se fomenta a través de actitudes y medidas legislativas que autores como Javier de Lucas (2000) denominan “racismo institucional”. De este modo, surgen manifestaciones tales como que los “moros deberían irse a Marruecos”, o las no menos notorias acusando a los inmigrantes de un supuesto deterioro o “contaminación” de la cultura catalana, por no mencionar las más recientes declaraciones en el contexto español proponiendo un recorte de las pensiones de las mujeres debido a su mayor longevidad.

Cabría plantearse si este tipo de declaraciones, lejos de ser meros desaciertos de nuestros representantes, no estarán sirviendo para legitimar visiones económicas y culturales dominantes o hasta qué punto dejan entrever los racismos institucionales e intereses económicos que subyacen a los distintos gobiernos nacionales e internacionales en contextos como, por ejemplo, de unificación en la diversidad como el de la Europa actual.

En un momento de paulatina privatización y gestión mercantilista de derechos públicos como la educación, la sanidad y el trabajo, este tipo de declaraciones se divulgan y proyectan hacia el gran público como vía fácil para la mejora o remedio

para lo que falsamente se representa como cotos cerrados con beneficios y posibilidades limitadas: las fronteras. Visiones de este tipo tienen efectos más nefastos, si cabe, cuando, en lugar de aparecer de manera explícita, se encuentran latentes en planteamientos aparentemente correctos como aquellos que intentan contrarrestar la xenofobia por medio de argumentos socioeconómicos.

LAS MIL Y UNA CARAS DE LA INMIGRACIÓN ECONÓMICAMENTE CORRECTA

Desgraciadamente, las políticas en torno a la diversidad cultural no escapan a la pandemia neoliberal. En nuestras sociedades del capitalismo tardío, lo que tiende a prevalecer son las lógicas de gestión y su celebración del libre mercado. Así quedó patente en el certamen organizado por *The Economist* sobre el fenómeno de la globalización económica y su impacto en las empresas y economías locales (Amusátegui, 2000). En este prestigioso evento participó como ponente invitado el señor José María Amusátegui, copresidente del Banco Santander Central Hispano y protagonista de muchas de las grandes fusiones acaecidas recientemente en nuestra economía (entre las que cabría destacar la fusión del Banco de Santander y el Central Hispano).

Amusátegui comparte la visión, cada vez más común entre los sectores dirigentes, de que el nuevo orden social ha de regirse por los principios de la economía de mercado, la competencia del comercio internacional y las liberalizaciones. Este nuevo orden se presenta como vía facilitadora de la implantación de regímenes democráticos en la medida que conlleva un supuesto incremento de riqueza a través de la creación de más puestos de trabajo. En este contexto, y quizá lo más importante para nuestro argumento, es la función que desempeñarían los gobiernos, fundamentalmente encaminada a procurar una mayor productividad y una reducción de costes. Según Amusátegui, lo único que les debería interesar a los gobiernos en el nuevo panorama socioeconómico de la globalización es la mejora de sus economías nacionales, viendo de este modo restringidas sus funciones a ganarse la confianza de los inversores. De ahí que el señor Amusátegui, representativo del pensamiento cada vez más imperante, sugiere que los gobiernos “se comporten, ante todo y sobre todo, como buenos gestores”.

Representativo de un pensamiento cada vez más dominante del libre mercado, donde se reducen cada vez más las diferencias entre lo económico y lo social, entre la gestión y la política, típico de la teoría y práctica neoliberal, para el señor Amusátegui da lo mismo si un gobierno es de izquierda o de derechas, lo único que importa es que sus miembros sean buenos gestores, y gestores transnacionales, ya que las empresas “tienen que tener los mejores gestores, óptimos gestores, en dos direcciones. Primero, en una manera de dirigir distinta, más compleja, mucho menos jerarquizada, donde se puedan tener realmente lo que se llaman equipos multifuncionales globales (...) porque todas las empresas grandes, efectivamente, por definición son transnacionales... Esta apertura [global] de comercio y de

capitales es algo que, sin la menor duda, es bueno y que aquí no hay ni ganadores ni perdedores porque todos ganan”.

Y es en este contexto neoliberal, de lógicas de libre mercado, en el que todo el mundo gana, en el que aparentemente hay café para todos, donde democracia y bienestar social se confunden con índices socioeconómicos totales y su gestión, donde no se fomentan unos derechos básicos de ciudadanía internacional, de derechos internacionales, donde la flexibilización de las fronteras económicas no se corresponde con la flexibilización de las fronteras sociales y de bienestar transnacional, es donde quisiéramos situar el cada vez más asiduo discurso economicista fomentado por distintos sectores como el mejor remedio contra la xenofobia. Para ilustrar parte de su funcionamiento, nos remitimos a un artículo de opinión de Javier Ortega Diego (2000), un maestro de conferencias en la Universidad de Toulouse, titulado “¿Perjudica la inmigración a los trabajadores autóctonos?”, publicado en uno de los periódicos españoles de mayor tirada como *El País*.

En este artículo, Javier Ortega Diego proporciona argumentos económicos para contrarrestar la idea xenófoba de que “vienen aquí y nos quitan el pan de la boca”. Para desaprender esta idea tan instaurada en algunos partidos xenófobos (como el partido de Haider en Austria o el partido de Le Pen en Francia), Ortega se detiene en analizar el terreno del mercado de trabajo, para puntualizar la idea de “Si no hay suficientes puestos de trabajo para nosotros ¿cómo vamos a hacer que venga más gente?”. Plantea igualmente que la inmigración “puede llegar a tener efectos positivos sobre los trabajadores autóctonos incluso cuando los dos grupos de trabajadores realizan el mismo trabajo y existe desempleo”. Después de toda una serie de recomendaciones respaldando una aprobación de leyes de extranjería que permitan el libre comercio y contratación de mano de obra, indistintamente de la nacionalidad, lo que nos extraña es el argumento aducido sobre las diferencias salariales:

Estas diferencias salariales pueden ser el resultado de varios factores, y no sólo de la existencia de una discriminación. Por ejemplo, los inmigrantes pueden estar dispuestos a aceptar salarios inferiores a los de los autóctonos porque han debido gastar ya sumas importantes para desplazarse o porque el salario alternativo que podrían obtener en su país de origen es mucho menor. Otro factor puede ser el mal conocimiento de la lengua del país en el que se instalan: una serie de estudios (para Holanda o Alemania, por ejemplo) demuestran que los inmigrantes que tienen un buen conocimiento de ella reciben salarios superiores a los otros inmigrantes. La tercera característica parece también realista: tiene que cumplirse que la búsqueda de un trabajador sea menos costosa para una empresa si hay más individuos buscando un empleo (Ortega, *El País*, 2000).

Estos comentarios que, en última instancia, podrían entenderse como un intento de educar a la población, incluyendo a los empresarios autóctonos y las poblaciones que experimentan y viven de la mano de obra foránea, recurren, no obstante, a ecuaciones de costes y beneficios para justificar la inmigración y los derechos

básicos de estos ciudadanos. Con semejantes argumentos contra la xenofobia, lo que se impone en última instancia no son nociones desinteresadas de unos mínimos sociales y de dignidad que a toda persona, esté donde esté y sea de dónde sea, le pertenecen por derecho propio e histórico. Por el contrario, este tipo de discursos multicultural y económicamente correctos reflejan el valor mediático e instrumental que la figura del inmigrante está tomando en el contexto más amplio de las lógicas neoliberales.

Gran parte de los programas y políticas sociales relacionados con la diversidad cultural distan de priorizar los derechos y mínimos de dignidad de estas minorías, la mayor parte en posiciones indigentes, primando a cambio, como indica el ejemplo anterior, los posibles beneficios que pueden aportar a la sociedad de “acogida”.

UN ENFOQUE INTERCULTURAL DE LA INMIGRACIÓN

Sobra decir que la inmigración está estrechamente ligada al fenómeno de la interculturalidad, en la medida que no cabría contemplarla meramente como un fenómeno de translación espacial o factor del cambio demográfico. La inmigración también supone un cambio en las sociedades implicadas, la de origen y la de acogida, y un cambio, como veremos a continuación, que puede deparar tanto brotes de xenofobia como enormes beneficios para la población de acogida, especialmente en un momento en el que la visión económica no deja indemnes otros derechos sociales básicos que, a buen sentir, deberían estar al margen de las lógicas de gestión mercantilista.

En tanto que se habla de un proceso de integración en una sociedad de acogida en absoluto superior ni homogénea, como señala Javier de Lucas, la perspectiva de aculturación, de adaptarse al sitio de llegada, está totalmente equivocada. Por el contrario, la versión fuerte de integración supone aceptar las reglas del juego, los derechos y los deberes por ambas partes; es decir, como plantea Joaquín Estefanía (2000), las personas que llegan a un contexto cultural distinto al suyo deberían profesar un cierto respeto por la comunidad o cultura que las recibe, su urbanidad, costumbres e idioma. Y, al mismo tiempo, “los anfitriones tienen que respetar la cultura, los aspectos diferenciales de los inmigrantes. En definitiva, los inmigrantes tienen que asumir la civilización de los anfitriones, pero no su cultura, y éstos el derecho a la diferencia de los primeros”.

Javier de Lucas está de acuerdo en la necesidad de reconocerse mutuamente, si bien plantea que la integración social supone a su vez “la aceptación de la pluralidad como punto de partida para participar en el espacio público” y esta aceptación tiene que estar condicionada a una relación de simetría o a un tomarse en serio la situación de asimetría de ambas partes. Esto supondría garantizar unos derechos básicos, además de unos presupuestos, para “educar a todos -no sólo a los que viven en contacto con los de fuera- en la necesidad del conocimiento mutuo, en el valor del pluralismo, en la interculturalidad”. De lo contrario, si no se reconocen los derechos políticos de estos ciudadanos, de todos y cada uno de ellos, por muchos que sean los

esfuerzos educativos interculturales y por elevada que sea la corrección política de nuestros gobernantes y leyes de extranjería, seguiremos reproduciendo modelos paternalistas y cosméticas de igualdad desde la diversidad cultural.

En este sentido, entendemos que una mirada más amplia, una que acoja la dimensión sociohistórica y legislativa, ayudaría a establecer una cierta distancia o sospecha analítica en torno a los intereses que subyacen a las correcciones económica y políticamente correctas (cada vez más cercanas y equiparables como hemos visto anteriormente) que puntúan los programas y políticas sociales en temas de diversidad cultural. Para este cometido, empezaremos identificando distintos marcos históricos que nos ayuden a ilustrar algunas de las relaciones entre la diversidad cultural y aspectos económicos y xenófobos. En concreto, hemos optado por remontarnos a distintos escenarios históricos: así, el Gueto Judío que plantea R. Sennett (1994) de la ciudad de Venecia, a principios del siglo XVI, como ejemplo de interdependencia y simbiosis socioeconómica, y el estudio de Max Weber (1891) sobre “La situación de los trabajadores de las granjas al este del río Elba”, a finales del siglo XIX, como ejemplo de proceso de segregación con tintes nacionalistas.

UNA VISIÓN HISTÓRICO-SOCIAL DE LAS PRESENTES INTOLERANCIAS

J. Estefanía (2000) recordaba las palabras del filósofo existencialista J.P. Sartre cuando decía que *Todos somos judíos respecto a alguien*. En este artículo también se alude a los sucesos ocurridos recientemente en el pueblo de El Ejido en Almería, una provincia del sureste del Estado español donde, como en otros muchos lugares, grupos de trabajadores subsaharianos, en su mayoría magrebíes, sufrieron agresiones y vejaciones infringidas, en última instancia, por las nuevas lógicas de producción y exportación a las que están expuestas los nuevos agricultores-empresarios de la zona.

Tampoco se trata aquí de distinguir entre “buenos” y “malos”, en la medida en que la responsabilidad recae, en última instancia, en el tipo de libre mercado. A estos jornaleros que vienen a nuestros campos en busca de condiciones laborales y vitales más dignas que la penuria que a menudo les obliga a abandonar sus países, se les conoce igualmente bajo el calificativo de “espaldas mojadas” ya que, al igual que los jornaleros mejicanos en el sur de Estados Unidos, realizan su trabajo en invernaderos de plástico donde las temperaturas alcanzan grados insoportables, durante gran parte del estío español. Aunque en nuestra época el racismo adquiere la faz de las migraciones, hubo un tiempo, desgraciadamente todavía no extinguido del todo, en el que racismo era sinónimo de antisemitismo en entornos cultural y económicamente prósperos.

- *El gueto judío de Venecia*

A diferencia de otras ciudades europeas del siglo XVI, Venecia se mostraba como la ciudad modelo para el mercado y la arquitectura en toda Europa. Esta

ciudad, sin ser dominio de ningún gran poder o imperio, era lugar de residencia para alemanes, griegos, turcos, dálmatas y judíos, todos ellos, como muchos de nuestros conciudadanos hoy en día, condenados a vivir en guetos.

Como señala R. Sennett (1994), los venecianos cristianos pensaban que al segregar a estas comunidades en guetos aislaban una enfermedad que infectaba a la comunidad cristiana, ya que los pueblos “foráneos” se asociaban con la impureza y la sensualidad, faltos de los límites y restricciones cristianos. Por ejemplo, en el caso de la comunidad judía, si durante milenios, como señala Sennett, los judíos habían sobrevivido mezclados con todo tipo de opresores, desde el Renacimiento, la comunidad hebrea era segregada en espacios que paradójicamente contribuían a afianzar modos concretos de ser y sentirse judío. Así, la segregación de los judíos en el Gueto Judío de Venecia se contemplaría como la solución espacial para poder tratar y abordar la diferencia, surgiendo así uno de los grandes temas de la sociedad moderna urbana: la segregación espacial como aspecto fundamental en los distintos procesos y gradientes de xenofobia e interdependencia socioeconómica.

En otras palabras, el otro, el inmigrante indigente puede que no fuese tanto “otro” como lo que, en el siglo XXI, sigue siendo -si no fuese por las condiciones legales e institucionales que le destinan a condiciones particulares en lugares socioeconómicos y geográficos específicos- una condición a la que, como veremos, apuntan cada vez más las leyes de inmigración nacionales e internacionales. Antes de entrar a ver cómo estas dinámicas encuentran similitudes en el talante regresivo de las leyes europeas de inmigración, quisiéramos ilustrar con un segundo ejemplo el modo en que las representaciones del racismo relacionado con la inmigración conllevan un discurso manipulador que incorpora la psicosis de invasión masiva foránea, el impacto sobre el empleo autóctono y la productividad, o el volumen de inmigración clandestina.

- *Otros El Ejido en la Alemania de finales del siglo XIX*

Los discursos articulados en torno al eslogan de que “vienen aquí y nos quitan el pan de la boca” o de que empobrecen nuestros patrimonios sociales, económicos y culturales, también aparecieron en la Alemania de Bismarck, como ilustran los estudios de Max Weber, en 1891, sobre la situación de los trabajadores agrícolas al este del río Elba, en un momento en que la nobleza terrateniente germana empezaba a experimentar una escasez de mano de obra (en Marianne Weber, 1995).

Los elementos más vigorosos y mejor remunerados de la población campesina, que durante años habían prestado servicio por estatuto a cambio de remuneración en especie, empezaron a abarrotar las grandes ciudades alemanas o a emigrar al extranjero. Polacos y rusos, por millares, estaban invadiendo las fronteras del Este, que Bismarck había abierto a obreros desplazados y cerrado a colonos. Sus sucesores no fueron lo bastante fuertes para resistir la presión de los nobles

terratenientes. Ahora, los extranjeros entraban libremente como trabajadores de temporada. Pero algunos de ellos se quedaban y de este modo ocupaban las tierras de la frontera oriental que los alemanes habían arrancado a estos pueblos hacía siglos. ¿Cuál era la razón?, ¿dónde radicaba semejante amenaza y cómo hacerla frente? (Marianne Weber, 1995: 162).

Weber identificó el surgimiento de las granjas a gran escala en detrimento del antiguo sistema agrario colectivo como la razón más importante de la despoblación de las regiones rurales del Este. Los terratenientes adquirían más y más tierras, remplazaban los viejos privilegios y pagos en especie de sus aparceros por salarios en dinero, y administraban los productos pensando en el mercado, dejando así de ser una clase señorial patriarcal para convertirse en una clase empresarial comercial y destruyendo la antigua comunidad de intereses con sus trabajadores. De este modo, los peones abandonaban el empleo de sus amos, no tanto por razones materiales sino por ideales, en la medida en que, como indicaba Weber, en la cuestión económica también hay ideales.

Así pues, como en el caso de los muchos lugares como El Ejido que tenemos actualmente en el sur de Europa, en estas comunidades del este del río Elba también se recurrió a mano de obra barata contratable, situación en la que se encontraban miles de polacos y rusos. Inmigrantes que a su vez intensificaban, según Weber, el deseo de los agricultores autóctonos de emigrar. Y, quizá, lo más curioso, el nivel nutricional y cultural de la población rural alemana se reducía al de una civilización inferior del Este.

Estos dos ejemplos nos sitúan en una visión histórica más informada para comprender parte del itinerario histórico y geográfico de algunos discursos en torno a la diversidad, que subyacen al fenómeno de la inmigración. Estas pinceladas sociohistóricas subrayan igualmente coexistencias entre el temor y la necesidad, entre el desconocimiento y la xenofobia que en nuestros días no puede desvincularse de los discursos políticamente correctos sobre la diversidad cultural.

El aparente respeto por la identidad, el doble juego y función de manifestaciones políticamente correctas tampoco pueden desligarse del talante de los marcos legales que gestionan los flujos y políticas de acogida o inmigración. Unas leyes que, como la Nueva Ley de Extranjería española, tienen grandes repercusiones a la hora de abordar y seguir pensando sobre la posibilidad de apostar por una educación y, en definitiva, un estilo de vida comprometido con la diversidad, desde un enfoque intercultural íntegro.

TENDENCIAS REGRESIVAS EN LA LEGISLACIÓN EUROPEA SOBRE MIGRACIÓN

No hace falta decir que la inmigración es un fenómeno complejo y difícil en la medida en que responde al comportamiento de los individuos y a las propias dinámicas de las sociedades. Así se ha intentado ilustrar con los ejemplos del Gueto Judío de Venecia y de los trabajadores en las granjas al este del río Elba. Estos

ejemplos también muestran la necesidad de abordar la inmigración, y por tanto la interculturalidad, desde múltiples perspectivas que acojan en su seno la visión económica, social, política, cultural e histórica.

Aunque, en el momento actual de liberalización global, cabría pensar en la necesidad de leyes y derechos internacionales que facilitaran el flujo de ciudadanos, al igual que el libre mercado de capitales y mercancías, por el contrario, lo que se impone paulatinamente son leyes estatales con un incremento de normas policiales y de trabas administrativas y legales para la adquisición de la nacionalidad, de la residencia legal y del acceso al mercado laboral. Así se evidencia en el endurecimiento que muestran las legislaciones europeas en temas de política de inmigración en el transcurso de las últimas dos décadas.

Si, en la década de los cincuenta en Europa, se relajaron los controles de inmigración, adoptándose estatutos de asilo muy avanzados en un contexto de expansión económica, con la llegada de la primera gran crisis del Estado del Bienestar, en los setenta, y en el contexto de crecimiento del desempleo, la mayoría de los gobiernos europeos empezaron a adoptar políticas regresivas y endurecidas en asuntos de inmigración (Domínguez y Olivella 2000: 233-34). Entre los distintos acuerdos europeos destaca el Acuerdo intergubernamental adoptado por el Grupo de Schengen, entre cuyos objetivos se encontraba salvaguardar la seguridad interior, obstaculizar la inmigración ilegal de los Estados no miembros de la Comunidad Europea y, en definitiva, la lucha contra la emigración clandestina y el establecimiento de normas comunes de repatriación, el establecimiento de redes de cooperación policial y la posibilidad de persecución transfronteriza (Domínguez y Olivella, 2000).

Con este tipo de controles de flujos migratorios se evidencia cómo todos los derechos de entrada y residencia legal de personas extranjeras quedan supeditados a las posiciones económicas, sociales y de control discrecional de las administraciones sobre el derecho de recepción. A su vez, el endurecimiento de estas políticas supone una redefinición del perfil del inmigrante (y del refugiado o asilado) que incita a distinguir cada vez más entre el verdadero o buen inmigrante y el inmigrante malo o clandestino (sin papeles), pero asimismo se percibe cómo al mismo tiempo ambos son, sin embargo, necesarios y compatibles.

Se aprecia pues que el creciente interés por la diversidad cultural aparece, paradójicamente, en un marco de progresivo endurecimiento de las leyes de inmigración en el que las políticas liberalizadoras tienden cada vez más a cuantificar derechos básicos como el derecho a la residencia o al trabajo. ¿En qué otros contextos culturales y económicos afines aparecen dinámicas parecidas que nos sirvan para profundizar en estas lógicas de control migratorio? ¿Qué papel han de desempeñar o están desempeñando las políticas, acciones y actuaciones educativas orientadas a la interculturalidad en semejante contexto?

Estas interrogantes nos reenvían al estudio de la crisis del Estado de Bienestar y el rol central que desempeñan los modelos de etnicidad y el fenómeno emergente de la interculturalidad, en un contexto de retorno y de auge de un nuevo tipo de moral

conservadora. Así lo apreciaremos en los primeros programas de acción social sobre la problemática de la etnicidad e interculturalidad en los años sesenta en los Estados Unidos, y en algunos países europeos con una tradición postcolonial como Inglaterra. En el siguiente apartado veremos cómo las primeras propuestas interculturales surgen en un marco de confluencia entre los discursos neoconservadores sobre la etnicidad, el deterioro de la economía y el Estado del Bienestar, y el discurso del nuevo conservadurismo que hace uso de la expresión “políticamente correcto”.

EL MARCO SOCIOECONÓMICO DE LOS PRIMEROS ESTUDIOS Y POLÍTICAS ÉTNICAS

Para ilustrar la relevancia de algunas de estas cuestiones y, en general, las posibilidades que brindan reflexiones sobre los procesos socioeconómicos e históricos relacionados con los programas y políticas en torno a la diversidad, tomamos prestado el trabajo de F. Álvarez-Uría (1998) sobre la sociología de la pobreza y sus distintos significados en el marco naciente del neoliberalismo.

Frente a una visión exclusivamente legitimista de la pobreza, casi siempre estigmatizada y criminalizada, los estudios sociológicos sobre la cultura de la pobreza plantean que los pobres también conformaban una cultura de oposición, de resistencia y subsistencia. Es decir, la cultura de la pobreza pasaba por entenderse desde esta perspectiva como una subcultura en sí misma, con sus propios códigos y consecuencias sociales y psicológicas distintivas para sus miembros. Aunque los trabajos de O. Lewis (1959, 1966), máximo exponente de la sociología de la pobreza, proporcionaron un nuevo modo de percibir a los pobres y las culturas populares alejado del miserabilismo cultural y del racismo, como señala Álvarez-Uría (1998), fueron curiosamente los sociólogos más cercanos al desarrollo del nuevo Estado del Bienestar o *Welfare* en Estados Unidos, a principios de los años sesenta (por ejemplo, Harrington, Glazer, Moynihan -véase Álvarez-Uría, 1998), quienes popularizaron la sociología de la pobreza. Resulta curioso que estos sociólogos de corte neoconservador, cuyos trabajos aparecen al amparo del surgimiento de la Nueva Derecha en los setenta, figuraran igualmente como los promotores del concepto de “etnicidad”, un concepto que remite a la especificidad cultural de un grupo social.

En este marco, la etnicidad se convertía en sinónimo de diversidad cultural, en un elemento fundamental para preservar las diferencias arraigadas en la tradición norteamericana en donde cada vez más los conflictos de clase eran sustituidos por los conflictos étnicos. Como señala Álvarez-Uría (1998), en nombre de la diversidad étnica y religiosa (como es el caso de Estados Unidos), la verdadera alternativa tiende más bien a inclinarse del lado de las agencias privadas y voluntarias creadas por grupos étnicos, religiosos y de barrio, o lo que actualmente conocemos como ONG o asociaciones de vecinos, centros culturales, etc. En semejante contexto, al amparo de la por aquel entonces creciente lógica neoliberal, tanto la comunidad

como la diversidad, se convirtieron en los baluartes de las políticas de Reagan. En parte, esta delegación de responsabilidad en la comunidad, a pesar de que en un principio se ofrecieron subvenciones de los fondos federales, supuso la posibilidad posterior de recortar fondos y, por tanto, subvenciones a estos mismos grupos.

Dos grandes aspectos se derivan de este ejemplo. Por una parte, los teóricos y las políticas neoliberales diluyen la cuestión social, en tanto que problema nacional, en lo étnico, en lo local e individual. Asimismo, al identificar la cultura de la pobreza con la cultura de subsidio y la dependencia social, con la cultura del Estado del Bienestar, emerge uno de los vectores fundamentales de la economía de mercado que impera actualmente, en la que se muestra cómo las políticas sociales, lejos de hacer frente a los problemas sociales, tienden a acentuarlos. Y lo hacen eximiendo responsabilidades, delegando éstas, así como la planificación en las mismas comunidades, a las comunidades religiosas, étnicas, sexuales. Así, de este modo tan perverso, lo que se está planteando es minimizar el rol intervencionista del Estado, lo que supone una celebración, un apogeo, una intensificación de las lógicas del libre mercado. Este tipo de lógicas permiten exaltar y hacer extensivo el concepto de diversidad cultural en el mercado mediante la retórica de la cultura empresarial, tal como hemos ejemplificado con el discurso del señor Amusátegui. En última instancia, se hacen presentes las políticas sociales basadas en principios de igualdad y diversidad, a través de un planteamiento de “buena gestión”, de “hay café para todos”, o el modo en que opiniones como las de Ortega plantean, paradójicamente, el discurso economicista, en lugar de la educación en el respeto y la igualdad por el otro, como remedio último y más eficaz para combatir la xenofobia, como si la xenofobia se limitara a un problema económico.

De este modo, los valores de la moralidad asociados a la etnicidad, tal como se observa actualmente, han cobrado una nueva significación a través de lógicas de mercado neoliberal. Si antes lo que prevalecía era el modelo de racismo y/o políticas de emancipación, actualmente vemos asociados nuevos matices a las políticas y programas de multiculturalidad, que igualmente tenemos que entender dentro de esta lógica de la naturalización de las diferencias, por una parte, y, por otra, como señala Álvarez-Uría (1998), de regreso a una sociedad de estamentos que legitima tanto las diferencias a nivel socioeconómico como a nivel biológico.

En este contexto de mínimos sociales, de precarización del empleo y gestión de la diversidad, de grandes fusiones y liberalizaciones que premian falsos aumentos de libertades y desarrollos, ¿hasta qué punto la interculturalidad participa, de alguna manera, de medidas sociales políticamente correctas? ¿Cómo podemos diversificar estos recursos desde un compromiso social, desde planteamientos ético-políticos igualmente existentes en la historia y en la lucha por la igualdad en Occidente, desde la práctica cotidiana y desde dentro de nuestras instituciones? En otras palabras, ¿cómo pensar sobre nosotros mismos y los otros desde un paradigma sensible a la diversidad, en un momento en que las leyes de Extranjería o el modelo del Bienestar Social Europeo se asientan sobre argumentos económicos en lugar de principios éticos?

COMENTARIOS FINALES

El marco de investigación internacional que origina este texto nos brindó la posibilidad de empezar a trabajar sobre la interculturalidad, mientras aprendíamos de los distintos bagajes y de la diversidad de conocimientos y trayectorias profesionales del resto del equipo. En el terreno de la Educación Intercultural, en el que todavía nos sentimos en la fase de exploración, nos parecía pertinente reparar en los distintos discursos y marcos socioeconómicos que posibilitan la creciente preocupación y el surgimiento de iniciativas sobre problemáticas interculturales.

Desde esta primera mirada hemos identificamos algunas de las coordenadas sociohistóricas y reflexiones socioeconómicas que, a nuestro parecer, deberían tener cabida, al igual que ejemplos de buena práctica intercultural, en el diseño de módulos dirigidos a personas cualificadas y preocupadas por la formación intercultural en el marco de la Unión Europea. Es así como debería entenderse igualmente el objetivo de estas páginas, que, en última instancia, ha sido intentar denunciar el modo en que la efervescencia multi e intercultural puede contribuir, en alguna medida, a legitimar políticas de libre mercado a partir de programas sociales revestidos de cosméticas interculturales. Estas tendencias, como hemos intentado argumentar, están en consonancia con otros discursos enmarcados en lo políticamente correcto y que, en definitiva, intentan neutralizar enfoques críticos, además de hacer prevalecer intereses de gestión socioeconómica.

En este sentido, hemos intentado contribuir al debate y a la reflexión crítica sobre un fenómeno, en principio, altruista y cargado de buenas intenciones, como es el estudio y el desarrollo de una buena práctica profesional guiada por la sensibilidad y el respeto por la diferencia, objetivo básico de toda sociedad plural, pero que puede verse mediado o contribuir a reproducir discursos e ideologías dominantes.

Por último, en lo relativo a la institucionalización de lo políticamente correcto, también nos hemos preguntado hasta qué punto participar en proyectos europeos sobre la interculturalidad no estará igualmente contribuyendo a instaurar discursos y prácticas interculturalmente correctas que, en el marco de la Unión Europea y cada vez más en nuestros entornos locales, se traducen en “productos” u “optimización” de “buenas prácticas” o experiencias “transnacionales”. No obstante, si bien es cierto que este tipo de proyectos internacionales obedecen en parte a políticas europeas interculturalmente correctas, también es cierto que permiten negociar visiones desde múltiples situaciones, premisa fundamental si queremos seguir aspirando a desarrollar enfoques alternativos o, incluso, rescatar visiones como la de interculturalidad acuñada en el seno del mismo Consejo Social Europeo. En última instancia, este tipo de proyectos otorga voz a colectivos heterogéneos, con distintos intereses y con distintas trayectorias, desde los que necesariamente tenemos que negociar distintas formas de educar y vivir en la diversidad.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a Ana Escobar y a Mario Domínguez su atenta lectura y comentarios a versiones anteriores de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ADSUARA, A.** (2000): “Medrar”, *Archipiélago*, 44: 8-11.
- AGUADO, M.T.** (1996): *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica* (Cuadernos de la UNED). Madrid: UNED.
- ÁLVAREZ-URÍA, F.** (1998): “Retórica neoliberal”, en ÁLVAREZ-URÍA, F.A. [et. al.] (eds.) *Neoliberalismo vs Democracia*. Madrid: La Piqueta.
- AMUSÁTEGUI, J.M.** (2000): “El fenómeno de la globalización económica y su impacto en las firmas, empresas y economías locales”. Jornadas sobre economía y globalización organizadas por *The Economist*, 10 de abril.
- DOMÍNGUEZ, M. y OLIVELLA, A.I.** (2000): “La Europa de Schengen: la política migratoria como control de flujos”, en MORENTE MEGÍAS, F. (ed). *Cuadernos Étnicos. Inmigrantes, claves para el futuro inmediato*. Jaén: Universidad de Jaén.
- ERIBON, D.** (2000): *Identidades. Reflexiones sobre la Cuestión Gay*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. La Biblioteca del Ciudadano (Prólogo de Oscar Guasch).
- ESTEFANÍA, J.** (2000) “El racismo de las mil caras”, *El País Digital*. Sección Opinión, 9 de febrero.
- LEWIS, O.** (1959): *Five Families (Mexican Case Studies in the Culture of Poverty)*. New York: Basic Books. [Antropología de la pobreza. Cinco familias. México DF.: FCE, 1961].
- . (1966) ‘The culture of poverty’, *Scientific American*, 215: 19-25.
- LUCAS, J. de** (2000): “La integración social como purga de Benito”. *El País Digital*. Sección Opinión, 15 de febrero.
- SENNETT, R.** (1997): *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F.** (1989): *Sujetos frágiles: ensayos de sociología de la desviación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, M.** (1891): *Biografía de Max Weber*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MARCO PEDAGÓGICO

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ENFOQUES Y MODELOS

Antonio Muñoz Sedano
Universidad Complutense de Madrid

La *educación multicultural* y la *educación intercultural* son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.

El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Precisamente esta complejidad exige que -en los estudios teóricos- se analicen a fondo las teorías y modelos propuestos y que -en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural- se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin hacer frente al problema, buscar las causas y llevar a cabo las soluciones auténticas del problema social.

Para incrementar el sentido crítico, se ofrece seguidamente una visión esquemática de los diversos enfoques políticos y, dentro de ellos, de los modelos de educación multicultural e intercultural.

1. ENFOQUE: HACIA LA AFIRMACIÓN HEGEMÓNICA DE LA CULTURA DEL PAÍS DE ACOGIDA

La política asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante.

Dentro de este enfoque y finalidad podemos situar los *modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio*.

En el modelo asimilacionista, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica pues, de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica.

Es frecuente utilizar *programas de inmersión lingüística* en la lengua del país de acogida.

No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la *cultura originaria* que llevan consigo los niños minoritarios es algo que *entorpece*, más que ayuda, a una buena “integración” en el colegio y en la sociedad.

Paralelamente a los programas asimilacionistas, se desarrollaban en algunos Estados políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros.

En el *modelo compensatorio* se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Resaltamos aquí un grave inconveniente: etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprimido, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar. La adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar en éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno; con lo que se produce el nefasto resultado de la profecía que se cumple por sí misma. (Efecto Pigmalión; Rosenthal y Jacobson 1968).

2. ENFOQUE: HACIA LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS

2.1. Modelo de relaciones humanas y de educación no racista

La *integración cultural* se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que expresamente añaden el término *pluralista*, para resaltar que una integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad (Clanet 1990; Vreede 1990; Ouellet 1991).

La *política integracionista* se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las

minorías desde los propios estereotipos de éstas. Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora.

El *modelo de relaciones humanas y de educación no racista* articula programas que intentan la reducción y progresiva eliminación de *prejuicios y actitudes racistas*.

3. ENFOQUE: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA PLURALIDAD DE CULTURAS

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y el de la sociología británica contribuyeron, en el campo ideológico, a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

3.1. Modelo de curriculum multicultural

Se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo citamos algunos programas:

Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al currículum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo.

Los programas *biculturales y bilingües* parten de la hipótesis de que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para mejorar el éxito escolar de los alumnos minoritarios se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos.

3.2. Modelo de orientación multicultural

Hay abundancia de publicaciones actuales sobre la orientación (*counseling*) multicultural, poco desarrollada aún en Europa. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos (Pedersen 1991).

Se elaboran programas de *desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural*.

3.3. Modelo de pluralismo cultural

El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda

cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural (Sales y García 1997).

Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones.

Dentro de esta política pluralista cabe incluir los *programas de estudios sobre grupos culturales* (Sales y García 1997).

3.4. Modelo de competencias multiculturales

Gibson (1976) lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, crear y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas diversas en la misma escuela.

4. ENFOQUE: HACIA UNA OPCIÓN INTERCULTURAL BASADA EN LA SIMETRÍA CULTURAL

4.1. Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales

Diversos autores, *defensores de la educación intercultural*, han señalado los “efectos perversos” engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias (Ouellet 1999).

Por parte de los autores pertenecientes al *paradigma o corriente sociocrítica*, se hacen críticas aún más duras a los diversos programas multiculturales e interculturales. Esta corriente intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política. Para la teoría crítica, “la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo”. (Etxeberria 1992: 58).

4.2. Modelo de educación antirracista

Frente al tipo “liberal” de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una *educación multicultural antirracista* basada en la identificación de los grupos y

problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux 1992).

El racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado.

Los defensores de una *Educación No-racista* parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una *Educación Antirracista* (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que, subliminal y subrepticamente, sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

4.3. Modelo holístico

Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico (Banks 1986 y 1989).

4.4. Modelo de educación intercultural

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, y sobre construcción crítica de la realidad social, han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo *educación intercultural*.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción

conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas (Pagé 1993).

Como resumen, cabe afirmar que la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANKS, J. A.** (1986): "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals", en Banks, J.A. y Lynch, J. (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- . (1989): "Multicultural Education: Traits and Goals" en Banks, J.A. y Banks, C.A. (eds.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Londres: Allyn and Bacon.
- BARTOLOMÉ, M.** (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- CLANET, C.** (1990): *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- ETXEBERRÍA, F.** (1992): "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.
- GIBSON, M.A.** (1976) "Approaches to Multicultural Education in the United States." *Anthropology and Education Quarterly*, 7.
- GIROUX, H. A.** (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- MUÑOZ, A.** (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- . (2000): "Hacia una educación intercultural", *Encounters on Education*, Manitoba: Univ. of Manitoba, Canadá: 1, 81-106.
- MUÑOZ, A. Y MARTÍN, F.** (2000): "La recherche dans l'éducation interculturelle: analyse critique et perspective systémique", *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail: 3, 111-130.

- OUELLET, F.** (1991): *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- . (1999): "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure", *Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle* 32: 16-27.
- PAGE, M.** (1993): *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- PEDERSEN, P.B.** (1991): "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling". *Journal of Counseling and Development* 70(1), 4.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.** (1968): *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- SALES, A. y GARCÍA, R.** (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VREEDE, E.** (1990): "What are we talking about? Plural education and teacher education". *European Journal of Teacher Education* 13(3):129-140.

MARCO LEGISLATIVO

PANORAMA LEGISLATIVO ESPAÑOL EN MATERIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

M^a Isabel Martínez de Osaba
Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

Todos los españoles y extranjeros residentes en España menores de 18 años tienen derecho a una educación básica y gratuita (Constitución española de 1978, Ley Orgánica 8/1985 y Ley de Extranjería 4/2000).

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece un modelo de Escuela Integradora, una escuela para todos los escolares, capaz de atender a cada uno según sus características.

La Educación Intercultural tiene una presencia marginal en nuestra legislación educativa, puesto que no queda contemplada a nivel normativo de forma explícita. No obstante, sí está presente de forma implícita, y en este sentido cabría analizar:

- Cómo la normativa trata el desarrollo de actitudes entre el alumnado relacionadas con valores interculturales.
- Cómo enfoca el tratamiento de la diversidad en centros y aulas.
- Cómo afronta el reto de fomentar una escuela que no genere diferencias a partir de la procedencia sociocultural del alumnado, y que esté encaminada al logro de la igualdad de oportunidades y resultados de los diversos grupos culturales que la componen.

DESARROLLO DE VALORES INTERCULTURALES

El desarrollo de las actitudes propias de la competencia intercultural se prevé en la Ley de 1990 (art.2,3) que señala que *la actividad educativa se desarrollará atendiendo a los principios de: [...] la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas. [...] El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.*

El contenido de este artículo se desarrolla en:

- Real Decreto (R.D.) 1006/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria,

- R.D. 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Ambos decretos plantean objetivos tales como *relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.*

Para el desarrollo de estas actitudes, también se prevé la integración en el currículo de los Temas Transversales¹.

Se puede afirmar que la normativa hace un tratamiento adecuado del tema, porque se propone que estos objetivos se trabajen de forma procesual y continua e integrada en el currículo ordinario, que es la forma más efectiva de llevar a cabo la educación en valores y actitudes.

En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, hay un aspecto que queda muy poco explicitado en nuestra normativa, como es el de la incorporación en el currículo de contenidos referentes a las diversas culturas presentes en la escuela y en la sociedad. En el R.D. 1006/1991, Art. 8, apartado 2, desarrollando lo previsto en la LOGSE, se apunta que *los centros docentes contemplarán y desarrollarán el currículo mediante la elaboración de proyectos y programaciones curriculares [...] que deban responder a las características de los alumnos.*

Aunque consideramos acertado dejar en manos de los centros la elección de los temas que estimen adecuado incorporar al currículo, atendiendo a su población escolar, hay omisiones tan graves como la presencia del pueblo gitano en nuestra Historia y en la sociedad actual. Esta omisión lleva, en muchos casos, a hacer un tratamiento estereotipado y prejuicioso del tema, incluso en los libros de texto, a pesar de que en el R.D. 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de los libros de texto y demás materiales curriculares, se señala que *todos los materiales curriculares que se pongan a disposición de los alumnos deberán reflejar en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a las diversas culturas, fomento de los hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales de los alumnos.*

El tratamiento inadecuado o la omisión de determinados contenidos se podría evitar prescribiendo su incorporación en el currículo.

¹ Los Temas Transversales son componentes obligatorios del currículo, pero no constituyen asignaturas específicas, sino que deben incorporarse durante el desarrollo de todas éstas; ejemplo: educación vial, educación para la paz, etc.

TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CENTROS Y AULAS

Cabe señalar que se trata de un tema recién llegado al ámbito académico y político español. La **LODE**, en su Título Preliminar, hace referencia explícita al derecho de los extranjeros a ser incluidos en el sistema educativo español. Por su parte, la **LOGSE**, si bien no dedica ningún capítulo específico a la diversidad cultural y su tratamiento educativo, en su Título Preliminar, introduce el principio del *“respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia y del ejercicio de la tolerancia y de la libertad”*.

Asimismo, señala que:

1. “La educación completa significa desarrollo de habilidades para vivir en libertad, tolerancia y solidaridad de forma crítica dentro de una sociedad con un sistema de valores múltiples”
2. La educación completa “es un vehículo para luchar contra la discriminación por razón de raza, género, credo o ideología”.

Pese a esta declaración de intenciones, las nuevas propuestas y orientaciones educativas mediante las que se desarrolla la ley, aún optando por medidas respetuosas a la diversidad, son poco explícitas cuando se refieren al tratamiento de las diferencias culturales.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y RESULTADOS

Por último, planteábamos la necesidad de valorar cómo la legislación vigente afronta el reto de fomentar una escuela que no genere diferencias a partir de la procedencia sociocultural del alumnado, y que esté encaminada al logro de la igualdad de oportunidades y resultados de los diversos grupos culturales que la componen. Éste es, tal vez, el elemento más desarrollado en la normativa de los aquí señalados, y está ubicado dentro de las medidas de compensación educativa.

Aunque la educación compensatoria tiene como objeto compensar las diferencias de partida de todos los alumnos en situación de desventaja socioeducativa, en la práctica, los alumnos de minorías étnicas e inmigrantes, con mayor o menor desventaja socioeducativa respecto a otros, son destinatarios de estos programas. Al mismo tiempo, se trata de las únicas medidas específicas dirigidas hacia este alumnado, lo que genera una situación compleja y paradójica para la puesta en práctica de las medidas de educación intercultural.

La Administración educativa considera a estos escolares que se hallan en una situación de desigualdad en el acceso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo como *alumnos con necesidades educativas especiales* producidas en el contexto social, cultural o económico (R.D. 696/95 y Ley Orgánica 9/1995). El

Programa de Compensación Educativa surge como una medida de atención a la diversidad de alumnado y como fórmula de cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades en educación. El Programa fue implantado en el año 1983, habiendo sufrido desde entonces una serie de transformaciones.

El R.D. 299/1996, que ordena actualmente las acciones para la compensación de desigualdades en educación en el territorio nacional, es el desarrollo del capítulo V de la LOGSE. Lo vamos a exponer brevemente.

Los principios generales en que se fundamenta el Programa de Compensatoria son:

- Globalización y convergencia de las intervenciones.
- Normalización de servicios.
- Atención a la diversidad.
- Flexibilidad en la respuesta educativa
- Integración, incorporación e inserción social.

De estos principios se desprenden los siguientes objetivos:

- Promover la igualdad de oportunidades en educación.
- Facilitar la integración social y educativa del alumnado.
- Potenciar el enriquecimiento del multiculturalismo -con este objetivo se apunta la posibilidad de una educación intercultural-.
- Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Impulsar la coordinación y la colaboración del MEC con otras Administraciones, otras instituciones y/o asociaciones sin ánimo de lucro. Se subraya la idea de que debido al origen sociocultural de las necesidades educativas especiales de los alumnos, éstas han de ser atendidas desde el marco de una intervención coordinada entre los servicios educativos y los sociales.

El Programa de Compensatoria en centros se desarrolla en dos ámbitos:

Ámbito interno: Incluye la adopción de medidas tales como la programación de actividades de acogida y de integración del alumnado, los criterios organizativos que flexibilicen la respuesta educativa y adecuen el currículo del centro y del aula mediante la diversificación y las adaptaciones curriculares. Respecto al modelo organizativo, el R.D. propone como fórmula general la atención junto con su grupo-clase.

Ámbito externo: Se requiere la coordinación con los servicios sociales del entorno y con otras entidades para desarrollar actuaciones de mediación y acercamiento a las familias, de control del absentismo y de orientación y formación a las familias.

Asimismo se plantea que la incorporación del Programa dentro del centro escolar debe quedar registrada en el Proyecto Educativo de Centro. Y las medidas adoptadas en los dos ámbitos de actuación mencionados han de estar recogidas en el Proyecto Curricular de Centro y en las Programaciones.

Del espíritu de la normativa citada se derivan las siguientes señas de identidad del Programa:

- El carácter preventivo. La regulación de estas medidas se realiza con el propósito de prevenir situaciones de fracaso escolar, marginación o exclusión social.

- Su incidencia en el centro en su conjunto.
- La implicación de los equipos docentes.
- Profesorado de apoyo y recursos adicionales.
- Una formación específica del profesorado para atender adecuadamente las necesidades de compensación educativa del alumnado.
- El acercamiento al entorno social inmediato de los alumnos.
- El respeto de la lengua y cultura de origen, paralelamente al proceso de inmersión lingüística.
- Una actuación coordinada con otras instituciones o entidades.

Respecto a la *política lingüística* conviene indicar que el aprendizaje de español se realiza con el profesorado de apoyo del Programa. Cuando en un centro no hay dicho Programa, los niños inmigrantes sufren la “inmersión espontánea” de la lengua española en las aulas. La oferta de clases de lengua y cultura materna no es obligatoria, aunque queda recogida por la legislación. Cuando existen clases de lengua de las culturas de origen, se suelen impartir fuera del horario escolar. En lo relativo a la enseñanza de las lenguas de origen, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español ha firmado diversos convenios de cooperación con los Ministerios de Educación de Portugal y Marruecos, que se han concretado en los respectivos Programas de Lengua y Cultura Portuguesa y de Lengua Árabe y Cultura Marroquí. En éstos la enseñanza de la lengua de origen se introduce en el currículo del alumnado, vinculándolo especialmente a las áreas de Lengua Española y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Como desarrollo del R.D. 299/1996, se realizan, con carácter anual, desde los distintos niveles de la Administración, las siguientes actuaciones:

- Escolarización de alumnado acogido al Programa -Comisión de Escolarización-.
- Detección de nuevos centros que desarrollen actuaciones de Compensación Educativa.
- Provisión de plazas de profesores de apoyo de Compensatoria.
- Propuesta de actividades de formación específica para este profesorado -formación inicial y continua-, para ser organizadas y desarrolladas principalmente por los Centros de Apoyo al Profesorado.
- Convocatoria de subvenciones a asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas, sin fines de lucro, que favorezcan la inserción socioeducativa de la población escolar atendida por el Programa; y
- Convenios de cooperación institucional entre España y algunos países para el establecimiento de Programas de enseñanza de Lengua y Cultura materna.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte asume la responsabilidad de que la escolarización del alumnado perteneciente a grupos sociales y culturales desfavorecidos tenga una distribución equilibrada entre los centros financiados con fondos públicos, para evitar su concentración o dispersión excesivas (R.D. 299/1996, art.6). Esta igualdad de consideración entre los colegios públicos y los concertados se rompe significativamente en el artículo 14 del mismo Real Decreto,

cuando se establece la diferenciación entre unos y otros. Con respecto a los centros públicos, existe el carácter de obligatoriedad para desarrollar actuaciones de compensación educativa, pues viene determinado por las Direcciones Provinciales. En el caso de los centros privados sostenidos con fondos públicos, éstos tienen la posibilidad de solicitarlas.

Por este motivo, no es de extrañar la existencia de una desigual distribución de la población de Compensación Educativa entre los centros sostenidos con fondos públicos. Ante la queja procedente de diferentes estamentos y agentes educativos por este “modelo segregado encubierto”, y para paliar ésta y otras deficiencias del Programa, las Administraciones educativas autonómicas -la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas tienen actualmente competencias en educación- están adoptando una serie de medidas.

En concreto, por lo que respecta a Madrid, en noviembre de 2000, se aprobó el Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid que, sin ser específicamente una normativa, es considerado por la Asamblea madrileña como el eje vertebrador de las actuaciones dirigidas al sector. Vamos a centrarnos en esta Autonomía y en este Plan, que ilustra cuáles son las directrices de la atención al alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales.

Respecto a la distribución equilibrada del alumnado con necesidades de compensación educativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, se establecen como mecanismos: la determinación de una reserva de plazas en la red de centros con anterioridad al proceso de matriculación, la adecuación de la normativa en materia de escolarización y el control del proceso de escolarización por parte de las Comisiones de Escolarización, que son permanentes.

Con el propósito de la mejora de la calidad de la respuesta educativa del alumnado en situación de desventaja, se impulsará la formación del profesorado en la enseñanza del español para inmigrantes, en la resolución de conflictos sociales y en la interculturalidad; se adecuarán los recursos personales y los materiales didácticos de los centros, y se desarrollarán aspectos curriculares, metodológicos y organizativos en las distintas etapas educativas. En Educación Secundaria Obligatoria, ya se ha publicado la Resolución de 4 de septiembre de 2000 que, con carácter orientativo, propone modalidades y estrategias organizativas y metodológicas para la atención de alumnos de entre 12 y 16 años.

Y, por otro lado, el “desarrollo de la educación intercultural” se convierte en un eje prioritario de actuación, con clarísimas alusiones a los colectivos culturales minoritarios escolarizados en el territorio. Se proponen, entre otras, las siguientes actuaciones:

- “Incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del currículo, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los centros, en función de los procesos de inmigración” -dirigido a todos los escolares, formará parte del Currículo Básico-.

- “Creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural como organismo dinamizador de iniciativas orientadas a la formación y a la investigación en el ámbito de la Educación Intercultural”.

Además, se refuerza la actuación compensadora para los grupos étnicos y culturales en desventaja, desarrollando acciones de apoyo y formación de madres y padres, y acciones complementarias para alumnado gitano e inmigrante. Para éste último, es prioritario el objetivo de adquirir el castellano. Para la etapa de la ESO, en la Resolución de 4 de septiembre de 2000, se prevé la posibilidad de desarrollar un programa intensivo de aprendizaje de la lengua durante un trimestre escolar en la modalidad organizativa de grupo de apoyo.

A modo de síntesis y desde nuestra experiencia como docentes y como asesores de formación permanente, hemos detectado algunas deficiencias o disfunciones en la respuesta educativa ante la diversidad socio-cultural en el plano práctico:

- Cierta segregación encubierta, que se manifiesta en la adopción generalizada de la atención (grupal o individualizada) al alumnado de educación compensatoria (que comprende gran número de inmigrantes) fuera del aula de referencia, como fórmula organizativa.
- Deficiente formación, por cuanto suele dirigirse al profesorado de apoyo y no a equipos docentes completos, por lo que la incidencia del Programa en los centros es relativa: en muchos casos la responsabilidad de la atención a los alumnos del Programa se atribuye únicamente al profesorado de apoyo.
- Lentitud en el cambio de concepción del profesorado -y de la sociedad- de una escuela desde, en y para la diversidad, que asuma las diferencias de cualquier índole del alumnado como un reto y una riqueza y no como un problema a evitar.
- Escasez de materiales y recursos didácticos que posibiliten un planteamiento intercultural de la enseñanza y falta de sistematización y de difusión de los que existen.

No obstante, concedemos un enorme valor al Programa de Compensación Educativa y, en general, a toda la legislación referida y también a los pasos que se están dando hacia un enfoque intercultural de la educación.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS*

- Constitución Española de 1978.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

* Se incluyen ordenadas por rango.

- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (Ley de Extranjería).
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Programa de Educación Compensatoria.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regulan las Actuaciones de Compensación Educativa.
- Orden 1752/2000, de 20 de julio, por la que se establece la dotación complementaria para gastos de funcionamiento por unidad escolar con actuaciones de compensación educativa en centros privados sostenidos con fondos públicos.
- Orden 253/2001, de 26 de enero, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se establecen las condiciones y módulos económicos que regulan la suscripción de convenios y de colaboración con corporaciones locales para el desarrollo de programas de prevención y control del absentismo escolar del alumnado de centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 12 de febrero de 2001, de la Directora General de Promoción Educativa, por la que se procede a la publicación del Plan Regional de Compensación Educativa (BOCM 26-2-2001).
- Circular de la Dirección General de Centros Educativos relativa a la Organización y Seguimiento de las Actuaciones de Compensación Educativa para el curso escolar 1996/1997.

- Circular de la Dirección General de Centros Educativos relativa a la Planificación de las Actuaciones de Compensación Educativa para el curso escolar 1997/1998.
- Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos, de 28 de octubre de 1996, relativas a la organización y funcionamiento del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa para el curso 1996/1997.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PROGRESOS EN INGLATERRA

Maggie Power
Bradford College

UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Vivimos en una isla pero nunca hemos estado separados del continente europeo. Siempre ha habido individuos o grupos más o menos numerosos que llegan, se integran y se convierten en una parte de lo que constituye nuestra heterogénea comunidad. Esto es algo indiscutible, y se ve reflejado en nuestra historia y en nuestro idioma. La diversidad forma parte de nuestras vidas y, desde la Segunda Guerra Mundial, se ha visto intensificada por la inmigración de ciudadanos de la Comunidad de Naciones Británica (Commonwealth), especialmente del Subcontinente indio y el Caribe.

A lo largo del tiempo, han ido desarrollándose diversos enfoques educativos, con una evolución no lineal, orientados a abordar las necesidades de esta heterogénea población de alumnos. Inicialmente, el Gobierno consideró que la tarea consistía en hacer frente a las necesidades de los "inmigrantes". Más tarde, hacia los años cincuenta, como señala Craft (1986), hubo un acuerdo en las políticas gubernamentales para dirigir los esfuerzos hacia la asimilación, lo que suponía que, con el tiempo, todos estos "extranjeros" olvidarían su bagaje histórico, su cultura y su lenguaje y llegarían a ser "exactamente como nosotros". Con estas políticas, los primeros grupos procedentes de Europa del Este, de Irlanda, o de cualquier otra parte, se volvieron invisibles, en algunos casos.

Con los cambios en las leyes de inmigración de los años sesenta, los hombres que habían venido a trabajar a Inglaterra y enviaban el dinero ahorrado a su país de origen, se vieron más tarde obligados a traer a sus familias al país. El número de niños nacidos de padres extranjeros comenzó a crecer, con el consiguiente incremento en el porcentaje de alumnos matriculados en los colegios de las zonas en las que estas familias se instalaban. En 1965, una circular del Gobierno (DES 7/65) promovió la dispersión de los alumnos cuya segunda lengua era el inglés, distribuyéndolos en colegios alejados de sus casas, con el objetivo de garantizar que no hubiera en ningún colegio más de un tercio de niños de "origen

inmigrante". Al mismo tiempo, se creó un fondo especial para financiar la enseñanza del inglés.

Los problemas sociales y educativos provocados por esta política de dispersión llevaron a su revocación en 1973. Sin embargo, el traslado obligatorio de los niños a colegios alejados de sus áreas de residencia no se detuvo hasta mediados de los años ochenta, cuando la última autoridad educativa decidió suprimir definitivamente esta medida.

En 1966, Roy Jerkins, un destacado miembro del Gobierno, planteó que las políticas deberían hacer hincapié y centrarse en la integración. Definió el término "integración" como la necesidad de desarrollar una sociedad culturalmente homogénea, que podría ser creada si los "inmigrantes" se adaptaban y cambiaban lo suficiente para ajustarse a la sociedad receptora, mayoritariamente blanca. De este modo, no se pretendía que los inmigrantes abandonaran totalmente su cultura, sino que se adaptaran. Las ramificaciones de los objetivos de esta política han continuado formando parte del debate existente en torno a las medidas a adoptar, tanto por parte de las instituciones como de los grupos, para convivir en una sociedad heterogénea.

La expresión "minoría étnica" comenzó a ser utilizada como un término genérico para referirse a aquellos grupos de personas a los que anteriormente se había denominado "inmigrantes". En la actualidad, la idea de que el término "étnica/o" puede ser aplicado a los miembros de todos los grupos dentro de una sociedad, y no sólo a aquellos considerados una minoría, se está desarrollando muy lentamente, especialmente por lo que respecta al modo en que se enseña la Historia.

En el ámbito de la educación, a principios de los años setenta, existía una tensión creciente entre aquellos que veían a los niños pertenecientes a minorías étnicas como el problema y aquellos otros, cada vez más numerosos, que consideraban que el problema era la incapacidad de las escuelas para ofrecer una educación efectiva y relevante para todos en una sociedad heterogénea. Las posiciones comenzaron a polarizarse en torno a un continuo en el que podían distinguirse desde enfoques asimilacionistas, hasta perspectivas multiculturales, o visiones antirracistas. La naturaleza del debate comenzó a cambiar, concentrándose principalmente en la importancia de respuestas institucionales apropiadas para la búsqueda de la igualdad. Algunos colegios y sus profesores se convirtieron en especialistas de la integración en el sistema escolar existente de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas, pero, en la mayoría de los colegios, el currículo era todavía etnocéntrico. Poco a poco, comenzó a considerarse prioritaria la necesidad de que el pluralismo cultural fuera introducido explícitamente en el currículo educativo. Asimismo, los valores del bilingüismo y de una sociedad culturalmente heterogénea comenzaron también a ser reconocidos por los colegios como temas de interés prioritario.

En 1985, se publicó el Informe Swann, cuyas recomendaciones proporcionaron soporte gubernamental a la educación multicultural. Empezaron a concederse subvenciones destinadas a financiar iniciativas locales en educación para introducir la diversidad étnica en el currículo, tanto en zonas étnicamente mixtas como en áreas de población predominantemente blanca. No obstante, cuando en 1988 se implantó en Inglaterra un currículo nacional, quedaron pocas oportunidades para el desarrollo del multiculturalismo, en la medida en que se potenciaron únicamente perspectivas antirracistas.

Desde finales de los años ochenta, el interés del Gobierno central se desplazó desde el contenido curricular hacia la cuestión del rendimiento, implantándose a escala nacional la realización de tests a los 7, 11 y 14 años. Desde entonces, los resultados de estas pruebas de los alumnos de 11 y 16 años se agrupan según las clasificaciones de la *National Performance League**, realizándose comparaciones públicas, frecuentemente sin prestar ninguna atención a las diferencias de contexto o de los niveles de partida. Se empezó a someter a las escuelas a inspecciones periódicas, con la publicación de informes puestos a disposición de las familias y los medios de comunicación. Cuando una escuela no alcanza los estándares exigidos, puede considerarse que está fracasando, viéndose obligada a introducir planes especiales para corregir tal situación.

Como parte de esta campaña dirigida a perfeccionar los niveles de rendimiento, el Gobierno introdujo una hora de alfabetización y otra de competencia en cálculo para los alumnos de escuelas primarias. Para los alumnos entre 11 y 13 años se ideó una estrategia similar y, aunque para estos últimos no se trata de contenidos obligatorios, sí se recomienda su adhesión a esta iniciativa.

Es ampliamente reconocido el hecho de que, dentro de la educación formal, existe gran variabilidad en las habilidades de los alumnos y que los niveles que los profesores y la escuela pueden lograr está, en buena medida, determinado por ese conocimiento y experiencia previos. Sin embargo, las implicaciones derivadas de dicha constatación quedan escasamente reflejadas en las políticas y las prácticas.

Como hemos visto a lo largo de estas líneas, el debate en torno a la interculturalidad ha atravesado distintas fases y concepciones. El proceso no ha estado exento de dificultades, y muchos de los problemas que surgieron a principios de los años 50 no están todavía resueltos.

Sin duda, es apropiado considerar el rendimiento como algo importante. Todos nuestros niños y niñas tienen necesidad de ser preparados para poder desenvolverse en una sociedad tan compleja como la nuestra. Tanto las escuelas como la sociedad

* Liga Nacional de Rendimiento.

tienen la obligación de asegurarse de que los niños y niñas estén en condiciones de participar como miembros alfabetizados de nuestras comunidades, pero, de alguna manera, el sistema educativo también debe preparar a los alumnos para la vida en un mundo heterogéneo y complejo. Desgraciadamente, según indican varios informes, éste no es el caso para determinados grupos de alumnos, incluso cuando algunos individuos pertenecientes a dichos grupos presentan un buen rendimiento.

Dos representantes del *Office for Standards in Education*, pusieron de relieve, en 1996 y en 1999 respectivamente, las diferencias existentes cuando se comparaban los niveles de logro entre distintos grupos étnicos. Si bien es cierto que las diferencias de clase social y género influyen en las diferencias de logro, no sirven para explicar las desigualdades que se producen entre los distintos grupos étnicos, lo que supone que algunos alumnos pertenecientes a determinadas minorías étnicas queden excluidos del actual incremento en las marcas nacionales con respecto a los niveles de logro.

Las perspectivas contenidas en el Informe Macpherson, resultante de la investigación sobre el asesinato racista de un estudiante de color, Stephen Lawrence, suponen varios desafíos para el sistema educativo y su respuesta a la diversidad. A lo largo de esta investigación, se otorgó especial atención a la noción de “racismo institucional”, llegando a la conclusión de que el impacto del racismo involuntario sobre las personas pertenecientes a minorías étnicas no era necesariamente diferente de la discriminación explícita o directa. El informe de investigación señala:

“El racismo involuntario o no deliberado puede surgir por la falta de comprensión, la ignorancia o las creencias erróneas. Puede proceder de palabras o acciones bien intencionadas pero condescendientes, o surgir a causa del desconocimiento del comportamiento o de las tradiciones culturales de las personas o familias pertenecientes a minorías étnicas.” (Informe Macpherson 6.17)

En última instancia, como se recoge en este informe, lo importante son los efectos de cualquier tipo de discriminación sobre las personas. Se considera que existe racismo institucional cuando no se proporciona un servicio apropiado y profesional a determinadas personas en razón de su color, cultura u origen étnico, y cuando estas personas son tratadas de forma diferente por estos motivos. No es necesario demostrar las intenciones de aquellos que proporcionan el servicio, sino que el propio servicio, o el trato recibido, son evidencias suficientes y vinculantes para poder afirmar que se está incurriendo en racismo institucional.

Las perspectivas políticas han evolucionado a lo largo del tiempo y, en ocasiones, también se ha modificado la práctica, pero todavía persisten profundas desigualdades. Los disturbios en algunos pueblos del norte de Inglaterra han

revivido parte de los problemas que surgieron a principios de los años cincuenta. Un influyente informe de la Secretaría para la Cohesión Social ha reconocido la existencia de serias polarizaciones en estas zonas basadas en diferencias étnicas y circunstancias socioeconómicas, polarizaciones que, de hecho, han venido gestándose durante largo tiempo. El problema del número de inscripciones en las escuelas y los porcentajes de población escolar en relación con la etnicidad y las creencias religiosas se ha convertido en una cuestión política prioritaria.

El reto para los educadores de toda Europa es el mismo, cualquiera que sea el contexto en el que desarrollan su trabajo. Debemos eliminar el racismo involuntario o implícito y asegurarnos de que nuestras respuestas a los alumnos y sus familias son capaces de garantizar que el proceso educativo contribuye a ampliar la visión que los niños y niñas tienen de su mundo, capacitándoles para valorar la diversidad, aceptando las diferencias, así como para reemplazar los estereotipos por el conocimiento y ofreciéndoles igualdad de oportunidades mediante la eliminación de las barreras que les impiden desarrollar sus potencialidades. El trabajo continúa...

REFERENCIAS

- CANTLE, Ted** (2001): *Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team*. London: The Stationery Office.
- GILLBORN, David y GIPPS, Caroline** (1996): *Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils*. Report for the Office for Standards in Education. London: HMSO.
- GILLBORN, David y MIRZA, Heidi** (2000): *Educational Inequality, mapping race, class and gender, a synthesis of research evidence*. London: OFSTED.
- MACPHERSON, Sir William** (1999): *The Stephen Lawrence Inquiry*. Report CM 4262-1. London: The Stationery Office.
- SWANN, Lord M.** (1985): *Education for All. The report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups Cmnd 9453*. London: Stationery Office.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL PANORAMA EDUCATIVO HOLANDÉS

Nina Kremers

*Instituut voor de Lerarenopleiding
Universiteit van Amsterdam*

INTRODUCCIÓN

Holanda ha sido un país que se ha caracterizado por la tolerancia y la diversidad cultural, en parte debido a su espíritu comerciante y a la política de subsistencia desarrollada a lo largo de su historia. Desde su independencia de la corona de España en el siglo XVI, Holanda expandió sus horizontes económicos y culturales a través del comercio y la interacción con otras culturas colindantes y de ultramar.

Poco ha cambiado desde entonces. Holanda sigue dependiendo de otros pueblos, aunque la dependencia sea actualmente recíproca. En las décadas de los sesenta y setenta, Holanda pasó a convertirse en un país receptor de población inmigrante para suplir la demanda de mano de obra en el sector industrial y los altos hornos. Los inmigrantes, a su vez, buscaban mejorar su nivel de vida en sociedades con mayor desarrollo económico. Las principales olas migratorias procedían de España, Italia, Turquía y Marruecos. Otro gran foco de inmigración se hallaba en las antiguas colonias, principalmente de las Antillas Holandesas y del Surinam, en Sudamérica.

Estos procesos de inmigración convirtieron a Holanda en un sociedad con una gran variedad de culturas, religiones, normas y valores. La trayectoria socioeconómica multicultural de Holanda, acrecentada por la política de unificación europea y la eliminación de las fronteras, afecta a los distintos sectores de la sociedad holandesa, el sector educativo inclusive. Así se aprecia en el marco legal e investigador, que trabajan conjuntamente para desarrollar una enseñanza y materiales didácticos adaptados a la diversidad de la cultura holandesa, mientras se intenta promover un cambio de actitud y sensibilidad intercultural en el profesorado, la Administración y, en definitiva, el conjunto de la sociedad.

EL SISTEMA EDUCATIVO HOLANDÉS

Para entender el panorama educativo intercultural holandés, es imprescindible presentar brevemente su marco educativo, y el modo en que refleja el espíritu -independiente- del país.

Como en la mayoría de los países, el sistema educativo holandés está dividido en tres niveles: el primario, el secundario y el terciario o educación superior. Cada nivel comprende distintos tipos de educación. La educación a tiempo completo es obligatoria desde los 5 a los 16 años. No obstante, los 4 años es la edad más habitual para iniciar la escolarización.

Una de las características más distintivas del sistema educativo holandés, con reconocimiento constitucional, es la "libertad educativa" para elegir escuela, organizar los contenidos curriculares y la libertad de creencias. Por lo tanto, se puede fundar una escuela según las distintas creencias, principios o métodos educativos, consiguiendo subvenciones estatales, a condición de cumplir unos requisitos mínimos (Onderwijs, 1999).

Otras dos características adicionales son, en primer lugar, el derecho a una buena educación, o la mejor de las posibles, lo que supone buenos medios y condiciones óptimas para los estudiantes con discapacidades, problemas de aprendizaje o conductuales, además de una gran flexibilidad en los métodos de enseñanza y aprendizaje. Una segunda característica distintiva del sistema educativo holandés es el derecho a la "educación suficiente" (o adecuada). Este derecho, en principio, supone que cada alumno y alumna debería tener la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para vivir en un ambiente social cambiante y para obtener un remuneración económica digna por su trabajo, además de poder participar de lleno en la sociedad democrática.

La educación secundaria ha sido motivo de numerosas reformas durante la última década. En 1993, se aprobó la reforma de la Educación Secundaria Básica (*Basisvorming*) con un currículum único compuesto de 15 asignaturas obligatorias. Para la Educación Secundaria General Superior (*HAVO*) y la educación preuniversitaria (*VWO*), las reformas comenzaron en 1998 con la aprobación de La Casa del Estudio (*Studiehuis*) o La Segunda Fase (*Tweede Fase*) con especial énfasis en la noción de "aprender a aprender". Un año después, en 1999, la Educación Secundaria pre-vocacional o de Formación Profesional (*VMBO*) fue igualmente modificada.

Las reformas anteriores compartían los siguiente objetivos: 1) ampliar el desarrollo general de todos los alumnos y las alumnas; 2) promover una actitud activa e independiente hacia el aprendizaje; y, por último, 3) ser capaces de atender las capacidades y necesidades de cada uno de los alumnos/as (Onderwijs, 1999: 21).

En la medida en que fomentan la autonomía al igual que la comprensión, la igualdad de oportunidades y las habilidades para un aprendizaje mejor y más autónomo, estas reformas deberían, supuestamente, ser un gran recurso para el desarrollo de tierras fértiles para la educación intercultural.

EL MARCO LEGISLATIVO

En el marco europeo, desde comienzos de la década de los setenta, se inauguró el debate sobre la enseñanza intercultural con el fin de fomentar que los hijos de los inmigrantes desarrollaran y conservaran parte de sus legados culturales. En 1975, el

Consejo Europeo constituyó una comisión para investigar los efectos de la enseñanza reglada en los escolares inmigrantes. Los informes coincidieron en la necesidad de procurar los medios necesarios para promover una educación intercultural entre este sector social. El hecho de que el Consejo Europeo y sus distintas comisiones no tuviesen un carácter vinculante, dificultó la puesta en marcha de estas recomendaciones en pro de una educación intercultural reglada (Homan, 1999).

El gobierno holandés también empezó a reflexionar sobre la importancia de la educación basada en la diversidad durante la década de los setenta, aunque las primeras prácticas fueron iniciativas de los propios colectivos inmigrantes. En 1967, un grupo de padres españoles sentaría precedente entre el resto de colectivos inmigrantes al organizar cursos de lengua española para complementar la educación reglada que recibían sus hijos e hijas en el idioma holandés. Esta iniciativa obtendría posteriormente financiación de la Organización para Trabajadores Extranjeros (*Stichting Buitenlandse Werknemers*), la Embajada española y el Ministerio de Cultura holandés para implementar en los colegios la enseñanza extracurricular de la lengua española.

Los objetivos de estas intervenciones educativas se centraban en la preservación de la identidad y la autoestima de los hijos de inmigrantes además del dominio de la lengua materna. No obstante, se asumía que la enseñanza de la lengua materna facilitaría la inserción laboral de los hijos de inmigrantes en su cultura de origen. En definitiva, la enseñanza de la lengua de origen a este nuevo sector de población holandesa funcionaba a modo de pasaporte de regreso a las culturas de sus padres. Un pronóstico equivocado en la medida en que la presencia de estudiantes de procedencia no holandesa era cada vez mayor en las escuelas (Homan, 1999; Sierra Martínez y Kremers, 2001).

Otros colectivos de inmigrantes emprendieron iniciativas similares, hasta que, coincidiendo con el progresivo crecimiento de alumnos de procedencia no holandesa (o alóctonos¹) en las aulas, la financiación de estas actividades extracurriculares, conocidas como Enseñanza de las Culturas y las Lenguas Propias (OECT) pasaron a ser competencia del Ministerio de Educación y Ciencias (Extra, Mol y De Ruiter, 2001; Sierra Martínez y Kremers, 2001). A partir de este momento, surge un debate social sobre los objetivos de la enseñanza para los grupos minoritarios, atisbándose el comienzo de una política educativa de doble itinerario (*two-track policy*).

La política sigue actualmente centrada en la conservación de la “propia” lengua, a pesar de que para gran parte de los descendientes de inmigrantes, especialmente los de la tercera generación, la lengua alóctona no sea su lengua materna. La nueva ley de la Enseñanza de Lenguas Alóctonas Vivas (*OALT*), aprobada en 1998, delega

¹ El término alóctono, según la RAE, se refiere a la persona o grupo de personas “que no es originario del lugar en que se encuentra”. En el contexto holandés, el término sirve a su vez para referirse a las personas de origen extranjero, bien sea por nacimiento propio o por el de uno de los progenitores.

en los ayuntamientos la responsabilidad de organizar la enseñanza de las lenguas autóctonas. Si hay una demanda, en los primeros años de la enseñanza básica, dichas clases forman parte del currículo en la medida que pueden estimular a su vez el aprendizaje del holandés. En el segundo ciclo de la enseñanza básica las clases de las lenguas alóctonas siguen siendo extracurriculares (Extra y De Ruiter, 2001; Homan 1999). Esta política educativa procura, a su vez, aportar una inflexión multicultural a los colegios (de secundaria) como reflejo del carácter multicultural de la sociedad holandesa.

Esta última “inflexión” intercultural en el ámbito educativo surge en el contexto de una política de integración de mayor alcance. El exacerbado interés que aparece en los años ochenta en torno al fomento del respeto, de la tolerancia a la diversidad cultural, del conocimiento de otras culturas y la necesidad de combatir la xenofobia, pasaría a percibirse como una obligación, además de un derecho, de educarse en la diversidad cultural.

En 1996, el Ministerio de Cultura creó una comisión para el desarrollo de un marco teórico, y una serie de pautas y actividades para la enseñanza intercultural. A partir de los estudios de esta comisión, la enseñanza intercultural se concibe como parte primordial en la formación de la identidad, así como un proceso inclusivo, positivo, reflexivo e integrador (Homan, 1999). Desde esta concepción, se ha desarrollado un importante corpus de materiales educativos entre los que cabe mencionar la publicación de la Asociación Anne Frank para todos los sectores de la enseñanza (*Waar een wil is y een weg*, 1996) y un proyecto sobre modos de afrontar el conflicto en el aula (*Projectgroep ICO-VO*, 2000).

De lo comentando hasta aquí, se puede afirmar la necesidad y la importancia de la enseñanza intercultural. No obstante, la dificultad reside en cómo llevar este reconocimiento a la práctica cotidiana en el aula y, por ejemplo, cómo conseguir que los profesionales de la educación reciban una formación especializada en lugar de meros manuales o recetas de buenas prácticas interculturales. En nuestra opinión, urge trabajar la educación y la formación intercultural conjuntamente desde distintos niveles: en el aula, en el centro en su conjunto, y en otros ámbitos sociales más allá incluso del sistema educativo público.

Pensamos igualmente que tanto la sociedad europea, en general, como las concepciones y valores en torno a la interculturalidad, están en continuo proceso de cambio y redefinición. En Holanda, por ejemplo, se empieza a hablar de “colegios negros” y “colegios blancos”. También se sabe que si en un colegio el alumnado “alóctono” alcanza el 40% del total del alumnado, en menos de dos años es muy probable que dicho colegio se convierta en un colegio exclusivamente “negro”. De este tipo de tendencias se deriva que las familias autóctonas opten por retirar a sus hijos de los centros con un alto porcentaje de estudiantes de procedencia no holandesa o alóctona.

El informe nacional de educación de 1998 del Ministerio de Educación (*Inspectie van het Onderwijs*) indica que el grupo de alumnos “desaventajados” (definidos como los que se hallan por debajo de la media de rendimiento) son en su

mayoría alumnos de procedencia no autóctona. A su vez, en 1997, un 16% de la población total era alóctona y un 20% se encontraba en la franja de edad comprendida entre 0 y 20 años. Según las previsiones actuales, esta cifra se verá incrementada en un 5% en el año 2015.

Ante estas cifras, no se puede negar la necesidad de una nueva orientación en la política social ¿Cabría contemplar la enseñanza intercultural como otro mecanismo de estratificación social? ¿A qué obedece la escasa atención dedicada al diseño y desarrollo de materiales educativos y, en general, a los recursos que promuevan una sociedad más intercultural en el panorama actual de creciente diversidad entre nuestras conciudadanos? ¿Por qué no tomar más en serio los objetivos interculturales a nivel nacional, integrándolos en las asignaturas curriculares, en lugar de percibirlos como una obligación y carga educativa adicional? Es en este tipo de frentes donde reside el reto y la obligación básica de la enseñanza: ajustar la docencia al grupo de alumnos y a sus necesidades sociales y culturales.

BIBLIOGRAFÍA

- EXTRA, G. & DE RUITER, J.J.** (2001): “Inleiding. Nieuwe talen in Nederland?”, en Extra, G. y De Ruiter, J.J. (eds.). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- EXTRA, G., MOL, T. & DE RUITER, J.J.** (2001): *De status van allochtone talen thuis en op school*. Tilburg: Babilon.
- HOMAN, H.D.I.** (1999): *Interculturalisatie op de universitaire lerarenopleidingen: een inventarisatie. Een onderzoek naar aspecten van intercultureel onderwijs*. Utrecht: ECHO.
- Inspectie van het Onderwijs** (1998): *Onderwijsverslag over het jaar 1998*. Den Haag: SDU.
- Onderwijs, 9.1** (1999): *Going to school in the Netherlands. Naar school in Nederland*. Den Haag: LDC Publicaties.
- Projectgroep ICO-VO** (2000): *Conflictvaardigheden. Interculturele didactische arrangementen*. (Red. Hoeij, J. Van). Den Bosch: VSLPC.
- PROCEE, H.** (1991): *Over de grenzen van culturen. (Voorbij universalisme en relativisme)* Amsterdam: Boom.
- SIERRA MARTÍNEZ, F. & KREMERS, N.** (2001): “Spaans”, en Extra, G. y De Ruiter, J.J. (eds.). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- Waar een wil is y een weg... Sprekende voorbeelden van intercultureel onderwijs.** (1996): Amsterdam/Den Bosch: Projectgroep ICO/Anne Frank Stichting.

III. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Antonio Muñoz Sedano
Universidad Complutense de Madrid

El papel de los profesores es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir con personas de otro medio cultural. No basta la buena voluntad. Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural (Conseil de la Coopération Culturelle, 1987: 36).

La Recomendación nº 18 (84) del Comité de Ministros de los Estados miembros (25/9/1984), sobre la formación de los docentes para la comprensión intercultural en contextos migratorios advierte a los gobernantes de los Estados miembros que “incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente” (Fermoso, 1992, p.129).

1. NECESIDADES MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO, FRENTE A NECESIDADES REALES DE FORMACIÓN

Veamos algunos resultados referidos en investigaciones recientes de nuestra realidad española.

En una investigación realizada (Muñoz, 1993) sobre escolarización de niños gitanos en Madrid, se presentaban las siguientes conclusiones:

Los **profesores** que trabajan con los niños estudiados en la muestra tienen en su mayoría experiencia escolar con alumnos gitanos, actualmente tienen alumnos gitanos en sus clases y no tienen formación específica para trabajar con población gitana. Tienen escaso trato con los adultos gitanos y sólo trato ocasional con los padres de alumnos gitanos. Participan escasamente en actividades y asociaciones de

los barrios donde están ubicadas sus escuelas. **Sólo realizan adaptaciones curriculares sistemáticas sobre cultura gitana un 27%** y ocasionales otro 28%.

En el aspecto de **aceptación-rechazo de los profesores** hacia los gitanos hay que resaltar:

- Un 7% propugna escuelas separadas específicas para gitanos.
- Un 14% pone reparos fuertes a la escolarización de gitanos en mitad de curso y otro 31% dice que deben esperar al período de inscripción y matriculación.
- En sus opiniones ante dos casos de discriminación racial, un 8% la justifica claramente y otro 34% la justifica parcialmente.
- Un 7% piensa que los gitanos deben vivir en poblados apartados y otro 21% en edificios exclusivos para gitanos. Según estos datos podemos afirmar que entre el profesorado estudiado al menos un 28% es racista, manifestando clara discriminación frente a los gitanos.

Jordán (1999: 66) destaca algunas de las **percepciones que suelen tener los profesores** que ejercen en las escuelas multiculturales:

- Suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un problema añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida atención a la diversidad.
- La vivencia de este multiculturalismo escolar se torna más viva y aun ansiosa, generando en muchos un sentimiento de impotencia profesional y un deseo de repartir el problema entre los diversos centros cercanos.
- En algunos casos, ciertos profesores imparten una educación intercultural *light*, que les invita a cultivar en el currículo o en la vida escolar algunos aspectos puntuales, a veces folclóricos, relacionados con la diversidad cultural del centro.
- Incluso los profesores más sensibilizados reconocen que han de luchar contra ciertas actitudes subconscientes para no dejarse arrastrar por ellas: rechazo sutil, indiferencia, falta de vínculo afectivo, etc., que se generan hacia los niños de grupos minoritarios con pautas axiológicas, conductuales y actitudinales distintas a las valoradas por la cultura escolar mayoritaria.
- Hay escuelas y profesores ejemplares en la concepción y en la puesta en práctica de una educación intercultural equilibrada.

Margarita Bartolomé (1997), en una investigación reciente, destaca la **diferencia entre las necesidades manifestadas por los profesores y las necesidades reales**:

La ayuda explícita que se solicita, en las entrevistas, va en la línea de contar con el soporte del Programa de Educación Compensatoria para el aprendizaje instrumental de las lenguas catalana y castellana. Sólo uno o dos profesores (de un total de 56 profesores entrevistados) han señalado aspectos como “formación

del profesorado en Educación Intercultural”, “más información sobre la cultura de estos niños” o “información de las familias”.

La apreciación global que se desprende de las respuestas de las familias y del profesorado a las entrevistas pone de manifiesto que el modelo educativo que subyace en la realidad multicultural estudiada oscila entre un modelo de naturaleza asimilacionista y un modelo compensatorio... Existe, por lo tanto, una escasa percepción por parte del profesorado de las implicaciones que tiene la multiculturalidad en el ámbito educativo, especialmente en el trabajo cotidiano en el aula y los modelos de comunicación y disciplinares que en ella se emplean... Ahora bien, aun cuando el profesorado se encuentra todavía bastante lejos de haber interiorizado un modelo educativo intercultural, se aprecia una preocupación e interés auténticos por su alumnado de grupos minoritarios que pueden constituir un excelente punto de partida para el trabajo formativo.

Las **necesidades formativas del profesorado** son, entre otras (Bartolomé, 1997: 299):

- Llegar a comprender la *complejidad del hecho multicultural* actual y su incidencia en la educación.
- Aprender a *descubrir sus propias contradicciones* entre lo planteado en el *Proyecto Educativo* o cualquier otra declaración de principios de la escuela y *su práctica habitual educativa*.
- Una mayor sensibilidad para *percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora y no como un déficit*, lo que conduciría a desarrollar actitudes favorables a la diversidad multicultural. El conocimiento de algunos elementos claves de las distintas culturas favorecería la eliminación de estereotipos, la reducción del etnocentrismo y la apertura a un diálogo intercultural.
- Llegar a aprender y desarrollar prácticamente *estrategias pedagógicas* que favorezcan procesos educativos interculturales para ir consiguiendo un cambio en el modelo educativo normalmente utilizado.
- Aprender a *introducir a las familias* del alumnado procedente de la migración exterior en la dinámica de la escuela, superando los planteamientos asistenciales y favoreciendo una relación más *participativa*, a fin de que puedan llegar a insertarse efectivamente en la vida del centro.
- Tales procesos han de situarse en un proyecto más amplio social y político que implique a toda la comunidad.

Jordán insiste en varias publicaciones acerca de otra **necesidad** real de formación del profesorado: aumentar el nivel de expectativas respecto a las poblaciones minoritarias. Explicita detenidamente las consecuencias de un bajo nivel de expectativas (Jordán, 1996: 90):

Un docente que tenga unas bajas expectativas respecto a la capacidad de un alumno concreto, muy probablemente le preguntará menos, le pondrá ejercicios más fáciles, lo evaluará fijándose sobre todo en los errores, le hará repetir

tediosamente una y otra vez los ejercicios equivocados, o valorará muy poco sus logros positivos.

Toda esta lluvia de estímulos de carácter “negativo” irá calando en el autoconcepto que tenga ese alumno como “aprendiz”; es decir, acabará probablemente interiorizando un sentimiento de impotencia; de algo así como un: “yo no sirvo para estudiar”, o un “yo no lograré nunca dominar esa asignatura como los otros”.

Estos alumnos son propensos a atribuir sus fracasos a una falta de capacidad, más que a un esfuerzo insuficiente o al uso de estrategias inadecuadas de aprendizaje.

Frente a ello, también hay profesores que depositan **expectativas positivas** sobre sus alumnos, incluidos los minoritarios desaventajados. La influencia de éstas se produce por mecanismos similares, pero de orden inverso.

Parece demostrado, en este sentido, que los profesores que tienen unas “esperanzas” realistas, pero positivas, de los alumnos culturalmente diferentes son aquellos que tienen como profesionales un sentimiento de *competencia profesional*; una percepción que se podría traducir así: “yo puedo enseñar también con éxito a estos muchachos” o “*si yo me esfuerzo* por buscar vías alternativas para enseñar a estos niños, puedo conseguir que aprendan”.

En **formación inicial** de los alumnos de Magisterio o profesores en formación, destaca Marcelo (1992) lo siguiente:

- Los estudiantes que inician un programa de formación de profesores ya poseen unas concepciones y creencias asentadas e interiorizadas respecto a lo que se espera de un profesor, cuál es el papel de la escuela, qué es un buen alumno, cómo se enseña, etc.
- Han sido socializados a lo largo de su escolarización y de sus experiencias familiares y personales en unos valores culturales, en un conocimiento de la historia del propio país y de la de países relacionados, en unas costumbres, hábitos y creencias, etc.
- Esta socialización puede no ser apropiada para la enseñanza en una situación diversa culturalmente o para vivir en una sociedad en donde la mayoría no la constituye un solo grupo. Parte del currículo de la formación inicial del profesorado debería ir dirigido a *resocializar a los profesores en formación* y a ayudarles a verse a sí mismos dentro de una sociedad culturalmente diversa.
- Investigaciones realizadas muestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación pretenden transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo y conductual del futuro profesor.
- Frecuentemente en las prácticas, durante el período de formación, confirman

sus concepciones y creencias iniciales al lado de los profesores de los centros escolares, que mayoritariamente no están preparados para una educación intercultural completa y equilibrada.

2. DEFINICIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Hay ya muy diversos enfoques y modelos que inspiran diversidad de programas de intervención en el campo de la educación multicultural¹.

Estimamos que la formación inicial y permanente del profesorado debe definir previamente en qué modelo se insertan y se inspiran los programas, haciéndose explícito el modelo ante los participantes, para no colaborar en los defectos de transmisión del currículo oculto. Uno de los modos de explicitarlo es trabajar teórica y prácticamente acerca de la diversidad de modelos existentes. Propongo específicamente el **modelo de educación intercultural**.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas (Pagé, 1993, 101).

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación;

¹ Puede verse un desarrollo de este apartado en el artículo "Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos", dentro de esta misma obra.

intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

3. MODELO Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

3.1. Modelo de formación de profesores

Existe un acuerdo fundamental entre los especialistas de que el reto fundamental que tiene la formación del profesorado en el ámbito multicultural no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que éste debería dominar, cuanto en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, etc. (Bartolomé, 1997: 300).

Sharon Feiman (1990) ha planteado cinco orientaciones diferentes en la formación del profesorado, que derivan en otras tantas estructuras y concepciones de las metas y funciones de la enseñanza, el profesor, el currículo, etc. En la *Orientación Académica* la preocupación principal consiste en formar al profesor para que domine los conocimientos profesionales y pedagógicos. En la *Orientación Tecnológica* se busca el dominio por parte del profesor de los conocimientos y destrezas derivados de la investigación científica sobre la enseñanza. En la *Orientación Personal*, aprender a enseñar se entiende como un proceso de transformación, maduración y desarrollo personal del profesor. En la *Orientación Práctica* destaca el componente práctico, artístico, ligado a la acción de la enseñanza. Por último, la *Orientación Crítica* destaca el compromiso social de la enseñanza, que debe conseguir la emancipación de los alumnos, el desarrollo de la mentalidad crítica y la transformación de la sociedad.

Es cierto que en la práctica se busca un modelo que sintetice los elementos valiosos de estas orientaciones: se busca profesores que sean críticos, pero que posean un amplio y experto conocimiento pedagógico, así como un equilibrio personal que les prevenga contra el “malestar” docente. Sin embargo, son las concepciones de profesor, enseñanza, educación, cultura, etc. que cada programa asume explícita o implícitamente las que determinan el énfasis en una u otra orientación.

El modelo de educación intercultural propuesto se podrá realizar mejor desde una *orientación crítica* o social-reconstruccionista. Esta perspectiva asume la concepción del *profesor como profesional reflexivo*, que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica (Marcelo, 1992).

No es suficiente que el profesorado cuente con un repertorio de conocimientos culturales y pedagógicos, sino que es necesario un cambio de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones que, en definitiva, son las que influyen en el modo de realizar la tarea educativa.

3.2. Contenidos de formación

En cuanto a formación del profesorado en educación intercultural están bien articuladas y son sugerentes la clasificación y las propuestas que formula De Vicente (1992). Entre otros puntos, responde a la cuestión base:

¿Qué actitudes, qué valores, qué habilidades y qué destrezas, qué conocimientos, qué características en general serían necesarias en un profesor para que llegara a ser efectivo en una sociedad, institución, clase, que refleje una tal diversidad?

3.2.1. Actitudes y valores

El profesor necesita adquirir, entre otras cosas, valores y actitudes democráticos... unas actitudes muy positivas hacia los estudiantes que, por una u otra razón, pertenezcan a una minoría o se encuentren agrupados con estudiantes de diferentes orígenes, clase social, educación, de *backgrounds* diversos. La investigación sugiere que son los profesores los que, después de los padres, influyen más en la creación de actitudes en los estudiantes. También se han investigado los efectos de las actitudes que los profesores tienen en relación con minorías étnicas o grupos socioeconómicos bajos sobre el autoconcepto, las actitudes, las percepciones y la conducta de los estudiantes...

Las **actitudes básicas** que deben conseguirse en la educación intercultural **de los alumnos** son principalmente:

- Respeto a toda persona humana.
- Respeto a todo pueblo y a su propia cultura.
- Respeto a la autonomía de los individuos, de los pueblos y de las culturas.
- Tolerancia de ideas y de conductas individuales y grupales que no sean contrarias a los derechos humanos.
- Sentido crítico frente a las leyes y situaciones injustas que lesionan los derechos humanos.
- Lucha activa contra la discriminación racial.

- Aceptación interpersonal.
- Superación del egoísmo y del etnocentrismo.
- Comunicación con personas de diversas etnias y grupos.
- Cooperación activa en la construcción social.
- Corresponsabilidad social.
- Conservación del medio natural y social.
- Aceptación positiva de las diversas culturas.
- Sentido crítico personal.
- Autonomía.
- Autoestima.

Las **actitudes de los profesores en educación intercultural** han de ser:

- Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias.
- Respetar el derecho a la diferencia, pero sin etiquetar al educando en razón de su diferencia. La negación de la diferencia conduce a la deculturación y asimilación. La exaltación de la diferencia conduce a la segregación, marginación y empobrecimiento de la autoimagen de sí mismo.
- Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas.
- Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.
- Considerar la multiculturalidad como una posibilidad de enriquecimiento común.
- Deseo de conocer, estudiar y comprender las culturas de origen de cada uno de sus alumnos, en especial los hábitos familiares, culturales y códigos morales.
- Interés en descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas, en orden a comprender cuál es la estructura cognitiva y afectiva de sus alumnos, para adaptar a ellos la enseñanza.
- Atención especial a los problemas de lenguaje. Comprensión ante las dificultades de expresión en una lengua distinta a la familiar.
- Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial.
- Superación progresiva del propio etnocentrismo.
- Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir en el niño, para ayudarle a construir su personalidad, y en el adulto, para preservar su identidad.

Parece que el cambio de actitudes en los profesores se consigue más fácilmente si éstos se sumergen en las culturas de los grupos minoritarios con los que han de trabajar, y que es más fácil si se diversifican las estrategias (seminarios, visitas, trabajo en comités, conferenciantes invitados, películas, materiales multimedia, talleres), que si se sigue un modelo singular. Es sugerente el capítulo que dedica Jordán (1996) a estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales; entre ellas destacan:

- Estrategias sociomorales o de educación moral: clarificación de valores, comprensión crítica, discusión de dilemas, autorregulación y autocontrol.
- Estrategias socioafectivas.
- Otras estrategias: situaciones de contacto vicario; comprobación de principios; compromisos; dramatización; información; ejemplaridad del profesor.

3.2.2. Conocimientos

De igual manera, es importante que los profesores no sólo asimilen sino que hagan suyos aquellos conceptos y nociones que giran en torno a la educación intercultural, que entiendan el significado del interculturalismo y que sepan asignar a cada cultura la bondad de los valores que la caracterizan y respetar la diversidad... Deben llegar a ser buenos conocedores tanto de los problemas como de las posibilidades que tiene trabajar en una cultura diferente. Funcionando en otros ambientes culturales aprenderán más y mejor acerca de las normas, valores, percepciones y conductas propios de otras culturas.

Los profesores necesitan adquirir las siguientes **competencias cognitivas** (Bartolomé 1997: 302):

- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto.
- Migración y marginación. Análisis de la situación de marginación vivida por alguno de estos grupos.
- Conocer y analizar los enfoques y modelos de educación multicultural.
- Planteamiento de las condiciones necesarias para establecer un proyecto educativo global.
- Análisis de las políticas sociales y educativas existentes y de los modelos de multiculturalismo que se promueven.
- Reflexión sobre el currículo oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.

3.2.3. Competencias pedagógicas

De acuerdo con Davidman y Davidman (1988), señalamos algunas competencias que deberían poseer los profesores para... *diseñar y formular un currículum intercultural*. Deberían ser capaces de recoger datos familiares, educativos y culturales e interpretarlos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de la actividad de clase, del currículum, de la instrucción y de los modelos de comunicación entre el profesor y los estudiantes; establecer canales de comunicación con las familias de diferentes bases culturales e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos; facilitar la comunicación entre estudiantes de orígenes culturales diversos; construir unidades didácticas inspiradas en la perspectiva intercultural; seleccionar contenidos, recursos y estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que hayan de bregar; poner su propia cultura al servicio de la creación en los alumnos de bases culturales conformes con la diversidad y la justicia; reconocer desviaciones y prejuicios

contenidos en los materiales de enseñanza, en los instrumentos de evaluación y las propias prácticas de clase y en la organización de la escuela; entender el significado de la relación entre lengua y cultura, comprendiendo, por tanto, la teoría y la práctica de la educación multilingüe, cuando ello proceda; ... interpretar las normas que apoyan y defienden una verdadera igualdad de oportunidades y distinguirlas de aquellas otras que puedan dificultarla. (De Vicente, 1992: 541).

Pueden resumirse así las **competencias pedagógicas** principales (Cabrera y otros, 1999: 80):

- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.
- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.
- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza y en los medios de comunicación social.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Dominar estrategias para una pedagogía del éxito escolar, que incremente el rendimiento de todos los alumnos, especialmente los pertenecientes a minorías marginadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, S.** (1991): "Forming a Critical Pedagogy in the Social Studies Methods Class", en R. Tabachnick and K. Zeitchner (eds.). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. London: Falmer Press.
- CABRERA, F.** [et al.] (1999): "La formación del profesorado en educación multicultural", en *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano.
- CONSEIL DE L'EUROPE** (1987): *L'interculturalisme: théorie et pratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- DAVIDMAN, L. & DAVIDMAN, P.** (1988): "Multicultural Teacher Education in the State of California", *Teacher Education Quarterly*, 15 (2): 50-67.
- FEIMAN, S.** (1990): "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives", en Houston, R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- FERMOSO, P.** (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- GIMÉNEZ ROMERO, C.** (1993): *Alumnos extranjeros en las escuelas madrileñas*. Informe de investigación. Madrid: Subdirección General de Educación Compensatoria.

- JORDÁN, J.** (1988): "An analysis of the problem of disappearing black educators", *The Elementary School Journal*, 88, 5: 503-513.
- JORDÁN, J.A.** (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- (1999): "El profesorado ante la educación intercultural", en Essomba, M.A. (coord.), *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- MARCELO, C.** (1992): "Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado", en AA.VV., *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.
- MUÑOZ SEDANO, A.** (1993): *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid*. Informe de investigación. Madrid: CIDE. (Inédito).
- MUÑOZ SEDANO, A.** (1997): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- PAGÉ, M.** (1993): *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- VICENTE, P.** (1992): "El perfeccionamiento intercultural de los profesores", en AA.VV., *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.

FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Jannis de Valk
Universidad de Amsterdam

“Achmed, mírame cuando te hablo...”

Cornelie, una profesora en formación, es “blanca” y rubia. Creció en un medio burgués protegido de una pequeña ciudad de provincia. Tras terminar con éxito sus estudios de Historia en la universidad escogió la enseñanza. Sus 10 clases de prácticas las realizó en una escuela “blanca” en los alrededores de Amsterdam. Junto a estas prácticas no remuneradas y sus obligaciones como estudiante de un centro de capacitación del profesorado, aceptó recientemente un puesto remunerado de 8 horas en una escuela de La Haya. Este centro es 100% “negro”, es decir, los alumnos pertenecen a familias que no conocen bien el sistema educativo holandés. Doce nacionalidades y aún más grupos étnicos y tradiciones cuenta ella en sus cuatro clases. ¿Está Cornelia suficientemente preparada para poder hacer frente a este desafío? (Observación de campo¹)

EL PROBLEMA

Los holandeses viven en una comunidad pluriforme y multiétnica. Sin embargo, a través de una suerte de debate nacional que se está llevando a cabo en la actualidad, se ha vuelto a poner en duda que se haya llegado al estadio de una sociedad realmente multicultural (incluso si sería deseable su desarrollo). Por multicultural se entiende una sociedad en la que todos los grupos contribuyen -de forma proporcional- a la existencia de una nueva cultura dominante, aceptable para todos.

Debido a la dimensión culturalmente específica de los términos multicultural e intercultural conviene igualmente señalar que, en Holanda, el término intercultural es más habitual que el multicultural. El término “multicultural” se considera más estático y sirve para expresar la aceptación y reconocimiento de otras culturas, el desarrollo de un conocimiento de las mismas, además de tolerancia y convivencia en

¹ Estos comentarios son producto de las observaciones que surgían de mi relación con estudiantes aspirantes a maestros. Anotaciones en esta misma línea se encuentran en Fuller, 1994.

la diversidad. El término “intercultural” tiene connotaciones más dinámicas, sugiere un encuentro activo de distintas culturas y, en el contexto educativo, se refiere igualmente a una escolarización basada en un diálogo intercultural más dialéctico, capaz de hacer frente a los retos planteados por las nuevas situaciones.

En el momento actual, se está planteando en Holanda un enérgico debate sobre la existencia y la conveniencia de una sociedad multicultural. Algunos intelectuales y políticos abogan por un modelo de desarrollo más monocultural. Se constata una preocupación porque se pueda llegar a una situación de segregación, de formación de guetos, en la medida en que, en las circunstancias actuales, no se aprecia una integración plena de la sociedad holandesa. Aunque en las aulas se constata la existencia de comunicación entre estudiantes procedentes de distintas culturas, el problema consiste en saber hasta qué edad se mantendrá semejante convivencia y comunicación intercultural y también si esta integración tiene lugar o permanecerá más allá del encuentro casual, del saludo desde el portal de nuestras casas. De todas formas, hoy en día, Holanda es multicultural y ésta es una realidad que, en el siglo XXI, no es probable que vaya a desaparecer.

Tras mucho negar y dar largas a esta realidad, hace poco que Holanda decidió reconocerse a sí misma como “país de emigración”, una etiqueta que legitima *a posteriori* una realidad existente desde hace más de veinte años. En principio, habría sido lógico que este reconocimiento oficial se tradujese en unos efectos positivos sobre la educación y la enseñanza. Y, si bien es cierto que no ha llegado a cuestionarse la necesidad de una enseñanza multi- e intercultural (ni que esta última debería tener un alto grado de “diálogo”), por el momento, no se aprecian signos claros de medidas efectivas al respecto. Así pues, podría decirse que, en lo relativo a la enseñanza intercultural, no existen más que buenos deseos.

A pesar de las buenas intenciones, las previsiones legales en materia educativa con respecto a los niños y niñas de origen no holandés se caracterizan por una vaga política, experimentos mal planificados, así como por la aplicación de soluciones *ad hoc*. Este panorama contrasta con la generosidad de los presupuestos asignados por las autoridades educativas al desarrollo de proyectos de investigación que permitan identificar las carencias de la educación intercultural. Pero ¿cómo proceder?, ¿quién tiene acceso a toda esta información?, ¿cómo se utiliza?, ¿en qué medida se podría aplicar a la realidad pluralista cotidiana? Estas preguntas ponen de manifiesto el enorme abismo existente entre los responsables de la gestión, los investigadores y la población directamente implicada.

En muchas escuelas de Amsterdam, la actitud es la de “hacer lo que creemos que debe hacerse”, lo que, normalmente, significa impartir una enseñanza “normal, blanca”, o una enseñanza diseñada “para extranjeros”, en lugar de desarrollar prácticas educativas basadas en una sensibilidad intercultural. De este modo, tanto los alumnos de origen holandés como no holandés se sienten, a menudo, incomprendidos, inseguros y aislados. Los responsables de la aplicación de las políticas educativas, esto es, los profesores y directores de centros, se sienten en general muy poco preparados e insuficientemente apoyados para llevar a cabo esta

tarea. Por el momento, los programas de formación de profesores siguen sin prestar la debida atención al fenómeno de la “interculturalización”.

Dentro de este panorama, comienza a plantearse la necesidad de cuestionarse la efectividad de los programas de educación intercultural basados en estrategias de implementación “arriba-abajo” (*top-down*). Puede que haya llegado el momento de adoptar medidas y desarrollar programas en estrecha *colaboración* con las comunidades inmigrantes (a través de sus organizaciones) y con los educadores y los directores de los centros educativos; el momento de tenerlos en cuenta y de aprender de su experiencia; en resumen, el tiempo de poner en práctica programas que aboguen por un auténtico desarrollo intercultural basado en el diálogo (Bannik 2001).

LA SITUACIÓN ACTUAL EN LA ENSEÑANZA

En los últimos años se han venido aprobando en Holanda una serie medidas de educación multicultural para los alumnos de edades comprendidas entre los 4 y 12 años (correspondientes a la educación básica) (Schellekens, 2000). Unas medidas que cabría calificar de esperanzadoras al mismo tiempo que lógicas, si atendemos al hecho de que más del 50% de la población escolar de las grandes ciudades de Holanda no es de origen holandés, y que, actualmente, se estima que un 30% de los profesores tampoco son de origen holandés.

En los centros de formación del profesorado de primaria (PABOS), se han abordado de manera expresa los problemas interculturales. Esto puede apreciarse por el número de artículos y libros dirigidos a exponer y clarificar tanto la filosofía de fondo como los implicaciones metodológicas, así como por la existencia de distintos organismos encargados de desarrollar materiales interculturales apropiados (Sercu 1999; Pattynama y Verboom, 2000).

Los centros superiores de formación del profesorado de educación secundaria (12 a 15-16 años) se rigen por los mismos criterios que los centros de profesorado de educación primaria. Estos centros disponen de materiales de educación multicultural. Asimismo, resulta esperanzador comprobar cómo los grupos de trabajo sobre temáticas de educación multicultural empiezan a adquirir carácter obligatorio dentro del programa de formación. No obstante, cabría igualmente señalar que el tiempo obligatorio dedicado a la educación intercultural, a pesar de su carácter obligatorio, sigue siendo escaso y limitado. De hecho, no se cuenta todavía con tiempo suficiente para poder desarrollar otras perspectivas o reflexionar debidamente sobre las observaciones realizadas a partir de la práctica educativa (Van der Geugten, 2000).

Por lo que respecta a la formación continua del profesorado, en los últimos años se observan ciertos avances. Las escuelas solicitan cada vez más de las instituciones responsables de la formación del profesorado que familiaricen a sus docentes con la educación intercultural. Por su parte, los centros universitarios especializados en la formación del profesorado siguen sin disponer de clases prácticas para la formación

de profesores de enseñanza secundaria superior (alumnado de 15 a 18 años) en educación intercultural. De acuerdo con la investigación realizada por Homan (1999) sobre educación intercultural, lo único que predomina en este ámbito son los buenos propósitos (véase también Sercu 1999; Pattynama y Verboom 2000).

Cornelie va al Centro universitario de formación del profesorado. Hasta que aceptó el trabajo en la escuela "negra" (¡y la carencia de profesores en Holanda también desempeña un papel en esto!), había tenido un contacto muy superficial con el fenómeno intercultural; evidentemente, no estaba preparada para lo que tuvo que hacer en La Haya; aún tenía que aprenderlo todo... Tras su primer día en la nueva escuela, me la encontré en el Instituto (el centro universitario de formación del profesorado: nota del traductor). Se sentía desesperada e incapacitada para enfrentarse a los problemas que la abrumaban. Le aconsejé inscribirse rápidamente en nuestra oferta -opcional- de cursos de sensibilización intercultural; esto le permitiría mostrar algunos casos relevantes extraídos de su propia experiencia... (Observación de campo, ibid.)

TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL ILO/UVA

El programa del ILO (*Instituto de Formación del Profesorado de la Universidad de Amsterdam*) se dedica a la investigación, el desarrollo y la formación de estudiantes de tercer ciclo o postgrado. La formación interna de los profesores e investigadores en el área de la interculturalidad se lleva a cabo en régimen de días de estudio y a través de conferencias bianuales. Los asistentes a estas actividades son principalmente profesores del centro que han entrado en contacto con la enseñanza intercultural a través de congresos nacionales e internacionales y encuentros de expertos.

Diversos investigadores del ILO colaboran actualmente en tres proyectos de investigación en el campo de la educación intercultural. Estos proyectos abordan, respectivamente, el desarrollo de material didáctico multicultural para la educación medioambiental; el aprendizaje de la lengua, y estilos de aprendizaje de los alumnos de origen no holandés. Uno de nuestros profesores participa en un Foro europeo para la Educación intercultural (*Europäisches Forum t.b.v. Interkulturelles Lernen*). Algunos de estos profesores-investigadores asisten a programas de formación del profesorado, así como a otros programas de formación en educación intercultural, ya que en las clases de didáctica específica, o en las de teoría de la educación, tienen escaso contacto con los problemas existentes en torno a la educación intercultural (Kaldenbach 1998). En algunas escuelas donde se llevan a cabo las prácticas, se da una "preparación interna", que, a pesar de su escasa estructura y coordinación, permite que los estudiantes desarrollen algún tipo de investigación sobre aspectos interculturales de la enseñanza.

El ILO ofrece un elevado grado de especialización y profesionalización, a través del módulo optativo "Enseñanza Intercultural en una Sociedad Multicultural". El objetivo de este curso es proporcionar a los estudiantes de magisterio fundamentos teóricos y apoyo práctico para saber desenvolverse en el terreno de las diferencias étnicas y culturales existentes en el aula y en los centros. El módulo (de 40 horas de clase) consta, a grandes rasgos, de los siguientes contenidos:

- Hechos y opiniones acerca de la identidad cultural.
- Profundización en el conocimiento y desarrollo de perspectivas.
- Casos prácticos en el aula y en el centro.
- Orientaciones prácticas y posibles estrategias personales.

Se utilizan materiales elaborados por el mismo centro y el manual de Van der Werf (1998). Por último, hay también tres módulos de formación complementaria en el área de la interculturalidad (todos de 40 horas lectivas). Sus títulos y objetivos principales son:

- *Educación y etnicidad*: centrado en la filosofía y desarrollo de perspectivas personales.
- *El aula multicultural*: relacionado principalmente con el desarrollo y evaluación de materiales didácticos.
- *El aula multilingüe*.

Los contenidos de estos programas se elaboraron a partir de una investigación sobre las carencias y necesidades de recursos de aprendizaje expresadas por los estudiantes. Los contenidos de los cursos se ensayaron y evaluaron a partir de cursos, grupos de trabajo y encuentros de carácter nacional e internacional, como, por ejemplo, los celebrados en Madrid, en el marco del proyecto europeo *Comenius* que da origen a este volumen. Una de las principales conclusiones de estas investigaciones fue la identificación de cuatro tipos de necesidades básicas de los estudiantes:

- Conocimiento de otras culturas y religiones.
- Habilidades para la interacción con jóvenes de otras culturas.
- Sugerencias prácticas para la enseñanza del día a día.
- Información acerca del debate multicultural dentro de la sociedad en general.

Los asistentes a los cursos de origen no holandés, cuyo porcentaje de participación ha venido oscilando en los dos últimos años entre el 25 y el 40% del total de participantes, incluyeron además una quinta categoría:

- Problemas de las minorías y de las mayorías en el contexto de las estructuras de poder vigentes.

Al contrario de lo que esperábamos, los estudiantes no mencionaron en qué medida habían ampliado y profundizado su propia perspectiva intercultural (Howard 1999). No obstante, se incluyó como una necesidad adicional, toda vez que los estudiantes reconocieron su importancia y conveniencia.

EL CURSO EDUCACIÓN Y ETNICIDAD

El propósito central de este curso avanzado es impulsar una reflexión general sobre otras culturas, partiendo de la premisa de que los participantes pueden relacionarse con personas de culturas distintas. De este modo, se pretende conseguir que los alumnos participen activamente, desempeñando un papel catalizador de la sociedad multicultural y plural (Besalu Costa, 1997). Los objetivos específicos son:

- Concienciarse sobre la importancia fundamental de las áreas de experiencia en el desarrollo de la identidad cultural de los jóvenes.
- Ser consciente de nuestros propios bagajes culturales y ser capaz de “reflexionar” sobre estos bagajes en situaciones interculturales.
- Reconocer que otras personas tienen un bagaje cultural distinto.
- Desarrollar distintos mecanismos para identificar formas latentes de discriminación.
- Abordar adecuadamente prejuicios, discriminación y distintas formas de comunicación intercultural.
- Identificar y seleccionar documentación relevante para el estudio de cuestiones prácticas.

Durante la sesión inicial, la identidad cultural juega un papel central. Se pide a los estudiantes que rellenen un diagrama de identidad en forma de un gráfico dividido en sectores. Esta prueba permite a los estudiantes indicar la importancia e influencia de la nacionalidad, la religión y otros aspectos relacionados con su propia identidad cultural. Después de analizar las respectivas representaciones gráficas de identidad elaboradas por sus compañeros, inician un debate sobre el significado y relevancia de tales diferencias, en el contexto de la práctica docente. Así mismo, se les anima a identificar y a analizar las complejidades y pluralidades que la identidad cultural implica.

El método de los tres pasos de Pinto se utiliza como introducción teórica para la siguiente sesión del curso (Pinto 1990). Este método es de gran utilidad técnica para enfocar las diferencias culturales, así como para identificar puntos de encuentro. El primer paso presta atención al conocimiento de las normas y valores de la propia cultura. El segundo paso consiste en conocer las normas y los valores de otras culturas. El último paso consiste en desarrollar estrategias para poder relacionarse a

partir de distintos valores y normas sociales. En este momento del curso, se inicia un análisis acerca de los límites de la asimilación y aceptación del "otro" y sobre cómo pueden ser explicados tales límites a ese otro.

La segunda sesión se dedica a la comunicación intercultural. El tema se trabaja a partir de juegos de simulación como, por ejemplo, "X se encuentra con Y", que consiste en la formación de dos equipos que actúan como si se tratase de dos grupos culturales distintos; después de un primer contacto, se les requiere para que aborden una determinada cuestión o tema desde puntos de vista radicalmente diferentes. Otro ejemplo es el juego de "La tercera presencia", tomado de la disciplina de etnología, y cuyo objetivo es que los participantes de dos culturas diferentes intenten comunicarse a través de una supuesta tercera cultura.

En la tercera sesión, los estudiantes practican la aplicación de normas y valores en situaciones reales. Se les pide que visiten una mezquita, un templo hindú, o una organización social de una minoría étnica y que identifiquen y discutan algunas de sus normas basándose en estudios relevantes.

Por último, en la cuarta sesión, se discuten y evalúan las aplicaciones prácticas de esta experiencia en el contexto escolar. La evaluación se realizará a partir de estudios de casos basados en las experiencias y observaciones de los estudiantes en situaciones reales. Se les pide que propongan soluciones a algunas de las situaciones reales presentadas, utilizando para ello distintos tipos de materiales (por ejemplo, materiales audiovisuales).

De este modo, los participantes podrán reincorporarse a sus escuelas con una formación previa en temas y relaciones interculturales, así como con nuevos recursos para poder manejar situaciones interculturales. No obstante, también llegan con un sinnúmero de preguntas y dudas. La práctica escolar les permite contrastar distintas experiencias y perspectivas interculturales con profesores y estudiantes con distintos bagajes culturales. Esta ampliación de su formación, así como el apropiado seguimiento, tanto si se hace para consolidar como para completar su práctica profesional, son de máxima importancia, si queremos equiparles adecuadamente para el desempeño de su profesión. Sin embargo, el Instituto de Formación del Profesorado (ILO) necesita formarse todavía una opinión definitiva acerca de este aspecto práctico de la formación, por lo que es necesario continuar investigando en lo relativo a la fase de seguimiento:

Cornelie ha terminado con éxito sus estudios de maestra, ha finalizado su trabajo en la escuela de La Haya y ha conseguido un trabajo: ¡estos seis meses no le han resultado nada fáciles! Opina que dos de los cursos del ILO fueron "importantes, con mucha razón de ser y muy útiles". Sin embargo, considera que fueron muy cortos y piensa que, en su caso, los ha cursado demasiado tarde.

Posiblemente lo intentará de nuevo cuando tenga más experiencia, a través de cursillos de perfeccionamiento. (Observación de campo, ibid.)

PROPUESTAS

Los cursos de formación intercultural se pueden mejorar a corto plazo por medio de:

- Un sistema de seguimiento para comprobar los progresos del estudiante y un contacto más directo con las escuelas, con el fin de actualizar y adaptar tanto los objetivos de los cursos como las competencias del alumnado.
- Una mayor coordinación entre los cursos y sus contenidos.
- Una mejor y más efectiva integración de la teoría, la investigación, la enseñanza y la práctica.

En este sentido, se debe hacer todo lo posible por:

- Conseguir que la formación intercultural sea una materia obligatoria dentro del plan de estudios.
- Contrastar y evaluar nuestros programas con grupos de expertos, así como con otras iniciativas similares desarrolladas en otros países europeos (y en EE.UU).

CONCLUSIÓN

En Holanda, país de emigración, la enseñanza intercultural sigue sin ser una prioridad para las autoridades, las instituciones y los docentes. Esto es atribuible, en parte, al hecho de que aún se continúa negociando los perfiles que han de caracterizar una futura sociedad multicultural. Las reacciones imprevistas a los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 en esa Holanda que podría ser apodada “el país de los cursos punteros de formación”, pone de manifiesto que los remedios *a posteriori* y las soluciones *ad hoc* no son suficientes. Así, pues, urge una nueva actitud cuya responsabilidad principal recae, en primer lugar, en la comunidad educativa. Educar al profesorado en una perspectiva intercultural es un desafío que no exige una respuesta dogmática, sino un proceso de evaluación constante, así como de adaptación de los objetivos y estrategias educativos. Sin embargo, resulta esencial encuadrar estas tareas en un marco más amplio, dentro de una perspectiva que otorgue coherencia y estructura a la práctica educativa. Pues, sólo así, mediante un determinado esfuerzo de comprensión y entendimiento, podremos encarar el futuro de forma creativa y combinar y armonizar los mejores elementos de cada cultura y, de este modo, llegar a alcanzar una verdadera actitud intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- BANNINK, Anne** (2001): "Mixed cultures in in-service training: the case of Dutch trainers in Vietnam", en Bannink A., *Learning in Context*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 81-95.
- BESALU COSTA, Xavier** (1997): "Intercultural education and teacher training", en Woodrow D. (ed), *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. Aldershot, Brookfield: Ashgate P.L, Ashgate PC, 183 - 201.
- PINTO, David** (1990): *Interculturele communicatie*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghmen.
- FRIJTERS, Stan** (2000): *NME, een multiculturele benadering*. Leiden: IVN, ILO, Zorn Uitg.
- FULLER, Mary Lou** (1996): "The Monocultural Graduate in the Multicultural Environment: A Challenge for Teacher Educators", *Journal of Teacher Education*. Vol. 45. No 4, p. 269 - 277
- GEUGTEN, Tom v.d.** (2000): "Intercultural education is nothing but good education with a difference", en Willems S. & Veugelers (eds.), *Trends in Dutch Teacher Education*. Leuven, Apeldoorn: Garant, 97 - 106.
- HOMAN, Han** (1999): *Interculturalisatie op de universitaire lerarenopleidingen: een inventarisatie*. Utrecht: Echo.
- HOWARD, Gary R.** (1999): *We can't Teach What We Don't Know. White Teachers, Multiracial Schools*. New York: Teachers College, Columbia University.
- KALDENBACH, Hans** (1998): *Kleur in de klas. 101 kernpunten van intercultureel onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- MOK, Ineke** (1997): *Interculturele leermiddelen in de Tweede Fase. Adviezen voor uitgevers en auteurs*. Utrecht: Parel.
- MOK, Ineke & REINSCH, P.** (eds.) (1997): *Kieskleurig: Handleiding intercultureel lesmateriaal*. Utrecht: Parel. Traducción al inglés: *A colourful choice*, 1999.
- PATTYNAMA, Pamela & VERBOOM, Marjolein** (2000): *Werkboek kleur in het curriculum. Interculturalisatie in het hoger onderwijs*. Utrecht: NGV.
- SCHELLEKENS, Els** (2000): *Intercultureel leren in de klas*. Baarn: Bekadidact.
- SERCU, Lies** (ed.) (1999): *National helpdesks for intercultural learning materials. A guideline*. Utrecht: Parel.
- WERF, Siep v.d.** (1998): *Allochtonen. Een inleiding in de multiculturele samenleving*. Bussum: Coutinho. (5ª edición).

APLICACIÓN PRÁCTICA CON LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

María F. Cotilla Vivar

Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

INTRODUCCIÓN

Dentro del proyecto, la labor del equipo coordinador del Centro de Profesores y Recursos implica una intervención formativa múltiple, global y coordinada, en su área de influencia, que se concreta en una serie de actividades de formación que se prolongarán a lo largo de los tres años de duración del mismo y que servirán de punto de partida para la elaboración de su plan de asesoramiento y formación para la educación intercultural.

Esta intervención es múltiple, porque contempla diversas modalidades de formación:

- Actividades abiertas a todas las personas interesadas, con el carácter de sensibilización (cursos, jornadas).
- Seminarios para grupos de profesores de distintos centros, con el carácter de profundización y reflexión.
- Actividades de formación en centros: proyecto de formación para un equipo docente con la metodología de Investigación-Acción.
- Seminario permanente, constituido por el propio equipo de asesores y asesoras participante en el proyecto.

La denominamos global y coordinada porque la intención es abarcar distintas necesidades y porque se pretende que los procesos y resultados que se vayan desarrollando sean siempre contrastados por el equipo de asesores y asesoras que lleve a cabo el proceso

En este capítulo presentamos brevemente el proyecto de formación planteado para el equipo docente del Colegio Público Enrique Granados, que tenía como eje metodológico la aplicación de la metodología de Investigación-Acción. Elegimos realizar esta metodología porque además de favorecer la reflexión conjunta sobre

situaciones reales de la práctica cotidiana, permite el planteamiento de eficaces estrategias para las solución de problemas concretos y potencia el trabajo en grupo, el aprendizaje entre iguales y la toma de conciencia de ser los protagonistas del cambio que quieren realizar. De modo paralelo y muy conectado con la formación en este Colegio Público, en el seminario del equipo de asesoras y asesores conceptualizábamos las propuestas que llevábamos al centro y de vuelta reflexionábamos y modificábamos la intervención. A lo largo de las diferentes sesiones del seminario se ensayaban algunas de las propuestas que se realizaban luego en el centro, se comentaban los temas que se tenían que trabajar y, sobre todo, se reflexionaba sobre lo que ya se había hecho, siendo este último aspecto el que más enriquecía nuestro aprendizaje como formadores.

El presente capítulo describe la práctica formativa que realizamos en el centro.

Antes de empezar con la exposición, nos gustaría mencionar algunos pensamientos y citas que nos han guiado en este proceso:

“Tengo fe en el hombre. Tengo fe en la Educación. Espero que la Educación Intercultural contribuya a un mundo mas humano, más justo y más solidario”. (Muñoz, 1997, 5).

- “Todo proceso educativo innovador, necesita tiempo para que las distintas actitudes y voluntades vayan armonizándose y respetándose”.
 - “La comunicación intercultural ha de ser cuidada en todo el ambiente educativo y en todas las actividades escolares dedicando tiempos específicos para favorecerla y fomentarla”.
 - “Es difícil reconocer nuestro etnocentrismo, más difícil aún superarlo. Es duro reconocer que nuestros criterios, nuestra visión, nuestras medidas y apreciaciones, nuestros juicios pueden ser parciales, incompletos, incorrectos”.
 - “Propugnar que las personas en una situación educativa encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan. Entender la Interculturalidad como búsqueda de lo común sin renunciar a las diferencias”.
- (Escámez 1992: 98)

EL CENTRO

La actuación se dirigió al Colegio Público Enrique Granados, por ser uno de los que respondió a nuestra oferta y mostrar un decidido interés por afrontar las dificultades inherentes a su alumnado. Se realizó una reunión con todo el claustro en la que, además de informar sobre los contenidos y metodología, se recogió información tanto acerca de la situación real del centro con relación a la problemática abordada como sobre la motivación del profesorado. Igualmente se conoció la dinámica interna

de trabajo en grupo. A partir de estas informaciones, centramos el trabajo en las dificultades existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los problemas que presentaban de forma individual los alumnos (mayoritariamente de población gitana y en situación social muy desfavorecida), problemas que tenían que ver, sobre todo, con actitudes, recelos y miedos, factores que influían en el aula y en la organización del centro y que obligaban a dar respuestas adecuadas a una amplia diversidad.

El profesorado, con una tradición de formación permanente incorporada a la dinámica interna, presentó gran interés ante una actuación que incidía en la reflexión y el cambio sobre sus prácticas. Participaron casi todos los profesores y profesoras del centro. En el momento del inicio de la actividad, curso 1998-99, había 21 profesores: los tutores y especialistas de área, una profesora que atendía el Programa de Compensatoria, especialistas en Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Cerámica. Se trabajaba a partir de la Comisión de Coordinación Pedagógica, que funcionaba como equipo guía del proceso, programando las actividades comunes que había que realizar, nombrando una comisión encargada de cada tarea, y todo ello teniendo en cuenta el Proyecto Educativo del Centro y el Proyecto Curricular. Funcionaba, asimismo, una Comisión de Convivencia desde la que se afrontaban los conflictos.

La mayoría del alumnado procede del barrio, situado en el extrarradio de Madrid, con situación social medio baja, y de los poblados chabolistas de Las Liebres y Malmea, que acogen población inmigrante portuguesa de etnia gitana. Existen 18 alumnos diagnosticados de Necesidades Educativas Especiales y 17 inmigrantes marroquíes y de países del Este.

PROGRAMA

Objetivo global era tomar distancia y analizar con objetividad la problemática existente para poder elaborar y llevar a cabo estrategias que mejoren la actuación en las aulas y la convivencia en el centro.

Se plantearon dos fases, una primera, que llamamos de sensibilización y concienciación, en la que el objetivo fue favorecer el trabajo en equipo y abordar conceptos relativos a la Educación Intercultural; y una segunda, en la que se llevó a cabo la metodología de Investigación Acción propiamente dicha.

Contenidos de la primera fase:

- Situación del centro y del profesorado en cuanto a la Educación Intercultural.
- Creación de un clima favorable para el trabajo grupal.
- La comunicación.
- Cuestionamiento del etnocentrismo.
- Claves de las culturas gitana y marroquí.
- Superar el prejuicio, discusión y representación de conflictos.

Contenidos de la segunda fase:

- Qué es la metodología de la Investigación-Acción.

- Planteamiento de situaciones conflictivas que es necesario resolver.
- Clasificar y priorizar las situaciones en ámbitos de trabajo.
- Plantear y contrastar hipótesis.
- Análisis de resultados y planteamiento de estrategias.
- Puesta en práctica y evaluación de algunas estrategias.
- Conclusiones.

APLICACIÓN PRÁCTICA

SESIÓN N°	NOMBRE	OBJETIVO
1	Plan de trabajo. Detección de la situación del centro.	Establecer objetivos y metodología de trabajo. Cuestionario de actitudes.
2	Regalo de la alegría	Crear un clima favorable de trabajo.
3	Comunicación	Mejorar la comunicación necesaria en la Educación Intercultural.
4	El etnocentrismo	Reflexionar sobre nuestro etnocentrismo.
5 y 6	Cultura gitana. Cultura marroquí.	Aportar algunas claves de estas culturas para abrirlas a ellas y trabajar el prejuicio étnico.
7	Discusión y representación de conflictos	Visionar el vídeo sobre "Otras culturas en el aula". Reflexionar.
8 y 9	Habilidades sociales	Poner en escena funcionamientos de adultos para trasladarlos a los alumnos.
10	Evaluación de la primera fase	
11	Investigación-Acción	Los cinco pasos de la rueda de I-A.
12	Primera aproximación a problemas	Plantear problemas en general.
13 y 14	Ámbitos y temáticas	Clarificar, clasificar, concretar y acotar por ámbitos y temas los problemas.
15 y 16	Priorización de ámbitos	Agrupar las situaciones repetidas. Dar prioridad y elegir aquel ámbito en el que se trabajará.
17 y 18	Planteamiento de hipótesis	Buscar relaciones causales que expliquen el problema de manera crítica. Elaborar las que se puedan medir y cuya intervención redunde en una mejora de la convivencia.
19	Elaboración y contrastación	Elegir hipótesis e instrumentos.
20	Análisis de resultados	Poner en común el trabajo para que se vaya planteando la estrategia.
21	Estrategias	Plantear y poner en práctica estrategias.
22	Evaluación de las estrategias	Valorar cada estrategia aplicada y tomar decisiones.
23	Evaluación	Evaluar la 2ª fase y el Seminario. Tomar decisiones.

SESIONES

A continuación se describe brevemente el contenido de las sesiones realizadas

1ª sesión. *Plan de trabajo y situación.*

Destinada a describir y explicar los conceptos que se trabajarán, el porqué de la Educación Intercultural (EI), y la metodología a seguir, así como a detectar la situación grupal en cuanto a actitudes hacia la interculturalidad y la dinámica de trabajo en grupo. Se pasaron los cuestionarios de manera individual, garantizando el anonimato de las respuestas. Después se manifestaron las expectativas sobre EI, y partiendo de éstas se seleccionaron los contenidos. Finalmente se realizó la evaluación de la sesión.

2ª sesión. *Regalo de la alegría.*

Se inició con un comentario individual sobre las respuestas a los cuestionarios. Se aplicó la dinámica Regalo de la alegría (Muñoz, 1997: 52), como ejemplo de técnica para creación y enriquecimiento de un clima de aceptación mutua. Se evaluó positivamente el grado de confianza y aceptación mutua.

3ª sesión. *La comunicación.*

El tema fue introducido a través de frases elegidas al respecto y mediante preguntas del tipo: ¿qué pasa con la comunicación entre nosotros mismos?, ¿cómo es la comunicación sin que medie otra cultura? Igualmente se realizaron aportaciones espontáneas que facilitaron trabajar los axiomas de la Comunicación que plantea Paul Watzlawick, dramatizando escenas relativas a cada uno de ellos, reflexionando luego para lograr conceptualizarlos. Por último, se evaluaron el contenido como novedoso y las dramatizaciones como muy sugerentes, aunque poseedoras de cierta dificultad.

4ª sesión. *El etnocentrismo.*

Comenzamos con una rueda inicial de recuerdo de los contenidos de la sesión anterior. Se trabajó el tema realizando en grupos pequeños un ejercicio destinado a reflexionar sobre la relatividad de nuestras costumbres. En la puesta en común, en comentarios espontáneos surgió la evaluación. La siguiente frase sintetiza la conclusión principal: el respeto a otras culturas significa que hay diversos modos legítimos de vivir, pensar, sentir e interpretar la realidad.

5ª y 6ª sesiones. *Cultura gitana y cultura marroquí.*

Dos ponentes externos aportaron algunas claves de ambas culturas.

7ª sesión. *Discusión y representación de conflictos.*

El vídeo sobre "Otras culturas en el aula" tiene como objetivos reflexionar sobre aspectos tales como: los valores del grupo minoritario, el descubrimiento de lo

positivo incluso en los defectos, el maltrato a los diferentes sólo porque lo son, etc. Después de visionarlo, la reflexión se planteó en torno a lo que nos había aportado, a lo que nos parecía más importante y sobre lo que aún no se había conseguido. En la evaluación se pone de manifiesto la necesidad de cambiar las metodologías en las aulas, pero asimismo se plantea la gran dificultad de hacerlo.

8ª y 9ª sesiones. *Habilidades sociales.*

Un experto en el tema realizó las sesiones poniendo en escena muchas situaciones de la vida cotidiana tanto dentro como fuera del aula. La finalidad era ofrecer respuestas a las mismas y aprender a trasladarlas a los alumnos.

10ª sesión. *Evaluación de la primera fase.*

Hacemos un recorrido recuerdo de los temas trabajados, y en grupos de 3 personas hacemos la evaluación. A partir de ella, expresamos la satisfacción por el uso de esta metodología, que nos permite aprender de manera relajada y lúdica. También destacamos la motivación del grupo para llevar el trabajo, así como la gran dificultad que todo ello entraña.

11ª sesión. *Planteamiento de la metodología de Investigación-Acción.*

Se explican los cinco pasos: Definir el problema. Construir hipótesis. Contrastar e interpretar resultados. Propuesta de acción. Evaluación. Se aclaran las dudas que surgen, y se decide comenzar a plantear problemas en general para luego poder definir algún ámbito que los englobe y trabajar sobre el mismo.

12ª sesión. *Trabajo en grupos.*

En un trabajo de pequeños equipos se plantean problemas que se ponen en común en el grupo grande. En la evaluación se pone de manifiesto la gran carga que supone vivenciar los problemas de todos y el alivio de compartirlos con los compañeros.

13ª y 14ª sesiones.

En pequeños equipos se clarifican, acotan, clasifican y concretan por temas los problemas planteados. Al hacer la puesta en común se hace una segunda acotación, quedando mucho más reducidos. En la Evaluación se manifiesta la dificultad del trabajo y al mismo tiempo la ayuda que supone hacer el trabajo de forma conjunta.

15ª y 16ª sesiones. *Priorización por ámbitos.*

Nos ponemos de acuerdo en que con el concepto ámbito estamos definiendo un área concreta de trabajo en la que se pueden centrar los esfuerzos colectivos y conseguir una mejora amplia. Después del trabajo en equipos pequeños y la puesta en común, se deciden los siguientes ámbitos: 1 Convivencia, 2 Situación sociofamiliar, 3 Afectividad, 4 Escuela y 5 Comunicación. Al tratar de elegir uno, se observa que el 2 y el 3 sobrepasan los límites del trabajo escolar y que el 1 puede

incluir los otros dos. Al final, se elige el ámbito Convivencia entre cuyas situaciones conflictivas se incluyen: conductas agresivas y caprichosas, incumplimiento de normas básicas y faltas de respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

17ª y 18ª sesiones. Planteamiento de hipótesis.

Trabajamos una serie de hipótesis en las que se planteaba la existencia de una estrecha relación entre causas diversas. En estas sesiones se produce un desaliento y falta de motivación en el grupo como consecuencia de la dificultad a la hora de encontrar causas a los conflictos y ante la necesidad de buscar soluciones aunque deban hacerlo fuera de la escuela. Se reconduce el trabajo y la motivación grupal recogiendo las contradicciones y devolviéndolas en forma de interrogantes para facilitar el trabajo.

19ª sesión. Elaboración y contraste de hipótesis.

El grupo afronta, mucho más motivado, el trabajo de elegir las hipótesis más adecuadas y de elaborar los instrumentos para contrastarlas. El trabajo en grupo pequeño se pone en común y se decide que cada grupo trabajará con una hipótesis e instrumentos distintos.

20ª sesión. Análisis de resultados.

La puesta en común de lo que han trabajado los grupos en sus aulas facilita el análisis de los resultados y posibilita ir perfilando algunas estrategias.

21ª sesión. Estrategias.

Se plantean cuatro cuya finalidad es afrontar una situación agresiva. Se decide ponerlas en práctica durante dos semanas, atendiendo a la siguiente secuencia: 1 Hablar con los implicados y realizar un entrenamiento dramatizado para buscar otra salida distinta de la agresión. 2 Realizar talleres de teatro en horario de tarde. 3 Dialogar con los implicados. 4 Dar más atención individualizada.

Las actuaciones se realizan durante durante dos semanas de manera individual. Se recogen las conductas de los alumnos después de haber aplicado la estrategia.

22ª sesión. Evaluación de las estrategias.

Las personas que han aplicado la misma estrategia trabajan en grupo y en la puesta en común se manifiesta que, en las primera y tercera, se ha registrado una significativa disminución de conductas agresivas y, en la segunda, ausencia total de ellas, mientras que la cuarta no modifica apenas. Concluyendo que los talleres de las tardes sería una metodología eficaz ya que, durante ellos, no se producen conductas agresivas y, fuera de ellos, esas conductas negativas han mejorado mucho.

23ª sesión. Evaluación.

La evaluación se plantea en relación con las siguientes respuestas: ¿Cómo ha influido el Seminario en el trato con el alumnado, con los compañeros y en su

práctica docente?; ¿Qué posibilidad de incluir la metodología de Talleres en la Programación del curso próximo?

El trabajo del Seminario se valora muy positivamente pues nos ha permitido compartir con los compañeros problemas, expectativas y actividades y a sentirnos artífices de un cambio importante en nuestro trabajo. No podemos obviar que se han planteado retos a veces muy difíciles, pero su superación ha sido siempre motivo de gran satisfacción.

Se valora también muy positivamente la aplicación de los talleres, pero dada la poca formación que se tiene en esta metodología y en la aplicación de las técnicas de teatro adecuadas, se toma la decisión de hacer el curso próximo un Seminario de Teatro y seguir trabajándolas con los alumnos.

CONCLUSIONES

Desde el Seminario de Asesores, la intervención en el centro siempre se tuvo como una actividad del Proyecto que nos ponía en contacto con la práctica real. La reflexión constante y la aplicación en la práctica son, sin duda, una parte fundamental de nuestro trabajo como formadores; por ello, enfrentarnos a las dificultades que se fueron presentando y plantear soluciones ha sido un trabajo muy enriquecedor y nos ha servido mucho para afrontar próximas intervenciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ESCÁMEZ, J. (1992): "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales", en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- MUÑOZ, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- WATZLAWICK, P. (1989): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL

*Stan Frijters y Nina Kremers
Instituut voor de Lerarenopleiding
Universidad de Amsterdam*

INTRODUCCIÓN

La didáctica o el arte de enseñar es un cometido tan natural como complejo. En el aula, los profesores nos enfrentamos con grupos de alumnos cada vez más diversos, viéndonos obligados a desarrollar una enseñanza que sea lo más asequible para todo el alumnado. Las diferencias son muchas en función de la edad, las clases sociales, las relaciones entre los géneros, las motivaciones intrínsecas o extrínsecas además de, entre otras posibles, la procedencia cultural. En este capítulo ofrecemos un marco teórico y algunas experiencias con materiales experimentales para seguir contribuyendo al desarrollo de una docencia sensible a la diversidad cultural. De los dos modelos que presentamos para la enseñanza intercultural, el primero ofrece un marco teórico para la elaboración de materiales didácticos. El segundo modelo plantea un método elaborado específicamente para una materia llamada “NME”¹, o educación socioambiental, y para los alumnos de los primeros cursos de educación profesional (13 a 15 años).

EL MODELO ABRAM

Entre 1995 y 1998, un equipo de profesores e investigadores holandeses llevó a cabo una investigación en torno a la enseñanza intercultural en el aula. En este marco de investigación y docencia, se elaboró el modelo “la corona ABCD” que comprende cuatro conceptos agrupados en dos grandes áreas: la autobiografía y la biografía (o identidad), y el conflicto y el diálogo (Abram, 1998).

La autobiografía o identidad atiende a la imagen, la valoración y la percepción que una persona (o un grupo) tiene de sí mismo. Esta dimensión también presta

¹ Acrónimo de *Natuur- en MilieuEducatie* [la enseñanza sobre la naturaleza y el medioambiente]. Se trata de una disciplina dedicada al estudio de las interrelaciones entre la naturaleza, el medioambiente y la sociedad. En este caso, educación sería sinónimo de “formación” (es decir, el empleo conjunto de recursos manuales, cognitivos, comunicativos y de valores y actuaciones sociambientales). En el sistema educativo holandés hay ocho asignaturas que tienen que incorporar objetivos del NME. En la práctica diaria, esto no implica que haya necesariamente un diseño conjunto y contenidos comunes entre estas asignaturas.

atención a las valoraciones entre el momento actual y momentos pasados y posibles futuros, reflejando el modo en que una persona da sentido a su trayectoria vital en función de sus expectativas. La identidad puede referirse a un individuo o un grupo de personas, y la noción de “grupo” se refiere a dos o más personas que comparten determinadas características. Se pueden distinguir diversas identidades en función de los valores culturales o de procedencia étnica, sociocultural, religiosa, sexual o profesional. De este modo, una misma persona puede adoptar varias identidades en función de las distintas dimensiones, lo que a su vez permite la posibilidad de pertenecer a distintos grupos. En la práctica, los aspectos autobiográficos o de identidad se suelen abordar a partir de diálogos y relatos. También se suele recurrir a diarios y cartas.

La biografía o la imagen se concibe como el espejo o ventana de la autobiografía o cómo el resto de las personas interpretan y dan sentido a la vida de otra persona a través de la relación de vivencias pasadas y expectativas de futuro. Se pretende, pues, que el modelo sea sensible a procesos dinámicos en lugar de partir de visiones estáticas de personalidad de los individuos y/o el grupo. (Abram, 1998).

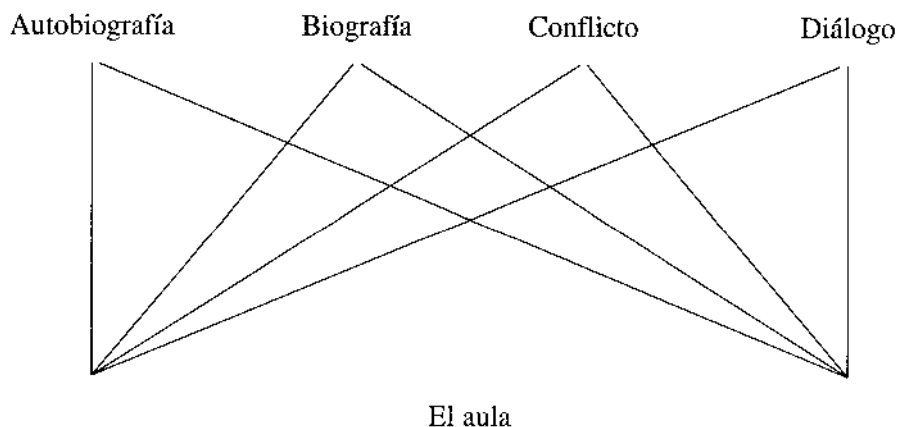


Figura 1. El modelo de la corona ABCD, tomado de Abram (1998: 22)

Partiendo de las autobiografías y biografías, entendidas como procesos de interacción (entre individuos, un individuo y un grupo, entre distintos grupos, o incluso a partir de la introspección individual o cultural), en un segundo momento, se crean situaciones que permitan abordar posibles conflictos por medio del diálogo. Según Abram (1998: 5), el papel privilegiado de la imagen en detrimento de la identidad de las personas ha sido una constante a lo largo de la historia de Occidente. Esta tendencia, según Abram, suele situar a las personas en posiciones de conflicto.

Desde el punto de vista de la enseñanza intercultural, el conflicto puede ser uno de los grandes obstáculos que dificulten el desarrollo de relaciones basadas en el respeto, la franqueza y el interés mutuo. En este tipo de relaciones, el “diálogo”

suele jugar un papel central. Frente a las relaciones basadas en el diálogo, donde la resolución de los conflictos suele deparar posiciones “exitosas” o razonables, aquellas basadas en el conflicto suelen dar lugar a posiciones “ganadoras” y a la frustración de los “perdedores”. Así pues, mientras que el diálogo crea ambientes positivos y distendidos (abiertos), el conflicto genera ambientes adversos y de rivalidad (cerrados).

Al adoptar la “corona ABCD” como marco teórico para el desarrollo de materiales didácticos, se pretende, en última instancia, crear un ambiente abierto y afable que permita valorar las autobiografías y las biografías de todos los participantes, permitiendo a su vez abordar constructivamente los conflictos.

Para fundamentar el proceso de cambio de perspectivas, Abram se basa en el modelo psicológico denominado “el espejo” o la “ventana de Johari”, desarrollado originalmente por Joseph Luft y Harry Ingham en 1955 (Luft, 1970; DeVito, 1992). El modelo está dividido en cuatro cuadrantes, tal como aparece representado en la figura 2.

		Conocido por MÍ (o el grupo)	
		<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
Conocido por los DEMÁS	<i>SÍ</i>	ESPACIO ABIERTO	ESPACIO OCULTO
	<i>NO</i>	ESPACIO PRIVADO	ESPACIO DESCONOCIDO

Figura 2. El modelo de la ventana de Johari (Luft, 1970)

- El **ESPACIO ABIERTO** es donde uno se puede mover libremente. Es parte de nuestro yo consciente (nuestras actitudes, comportamientos, motivación, valores, estilo de vida), que conocemos nosotros y los demás.
- El **ESPACIO PRIVADO** es lo privado de una persona y que los demás no pueden conocer al menos que lo revelemos. Es lo que uno mismo sabe de sí mismo, pero que no quiere compartir necesariamente con los demás, no siendo visible para el mundo exterior.
- El **ESPACIO OCULTO** es la autopercepción. Es esa parte de la actitud de una persona que, al contrario del espacio privado, es desconocido para ella aunque no para los demás: “Sabes algo de mí que yo no sé de ti”. En este sentido, las amistades pueden ayudarnos a reducir esta dimensión, proporcionándonos información sobre aspectos que desconocemos de nosotros mismos.
- El **ESPACIO DESCONOCIDO** se refiere a procesos que se desarrollan en el subconsciente y, por tanto, desconocidos para uno mismo y los demás. (Lufton, 1970).

En lo relativo a la enseñanza intercultural, sería deseable llegar a ampliar el espacio abierto por medio de la interacción entre la autobiografía y la biografía. En este sentido, aportar más información sobre uno mismo facilitaría el desarrollo del autoconocimiento y la comprensión. Otro de los objetivos de la educación intercultural, como se ha apuntado anteriormente con el ejemplo de las amistades, sería reducir el espacio oculto a partir de la comunicación y el diálogo; por ejemplo, sobre costumbres 'ocultas' no explicadas. Claro está que para ello, como señala Abram, precisamos de ambientes distendidos y fiables. (Abram, 1998: 17).

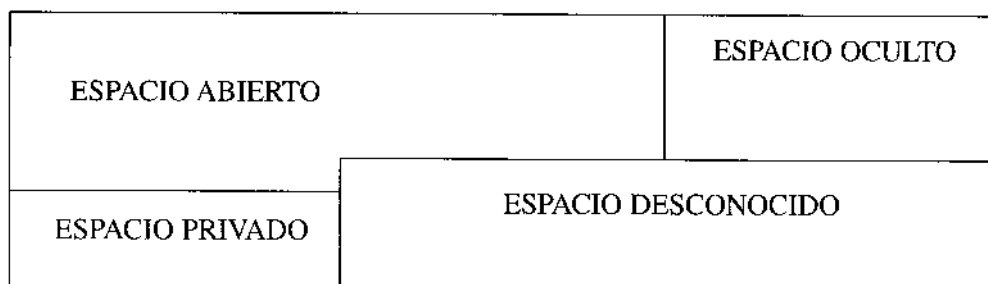


Figura 3. Resultado del diálogo, tomado de Abram (1998: 17)

Para comprobar el funcionamiento del modelo de la corona, participamos en unas jornadas con otros profesores e investigadores (Kremers, 2000). Con el uso de estos materiales pretendíamos contribuir al desarrollo de la cooperación y comunicación entre el alumnado (Kremers, 2000: 3). Siguiendo a Abram, partíamos de una situación de conflicto para alcanzar progresivamente modelos de comunicación más cercanos al diálogo. Se comenzó trabajando en equipos temas que podrían resultar polémicos en contextos multiculturales tales como "el matrimonio: ¿libertad total?". En un segundo momento, se pretendía fomentar determinadas habilidades de comunicación por medio de la búsqueda de información complementaria que permitiese identificar pros y contras sobre el tema debatido. El objetivo era establecer una cierta distancia analítica hacia los temas tratados y, por consiguiente, sobre los distintos conflictivos. (Kremers, 2000: 1).

Para muchos profesores, partir del conflicto no era la práctica más habitual ni aconsejable, resultándoles una experiencia distinta pero válida en la medida en que el equipo de profesionales consiguió establecer desde el principio un ambiente positivo y de participación. Las experiencias de cada una de las clases quedaron recogidas en los materiales utilizados en las mismas y en la publicación llevada a cabo. En varias ocasiones, se mencionaba que los alumnos necesitaban una aclaración adicional de algunos de los conceptos empleados, incluso del mismo concepto de "conflicto" (Kremers, 2000: 14, 20, 32). También se incluían otras recomendaciones que surgieron *a posteriori* para mejorar la experiencia, entre ellas, la necesidad de realizar una introducción más extensa y detallada sobre distintos temas tratados.

Hubo ocasiones en que los temas conflictivos elegidos eran motivo de fuertes discusiones, si bien esto no impidió alcanzar un consenso o entendimiento entre los alumnos. Lo más destacable, a nuestro parecer, fueron las similitudes encontradas entre las discusiones en el aula y la evaluación de los materiales por parte de los profesores e investigadores. En el proceso de evaluación, al igual que en las discusiones entre los alumnos, también se consiguió superar el temor o el desconocimiento del otro que, en el caso de los profesionales, era “el alumnado”.

EL MODELO FRIJTERS

El modelo de Frijters (2000) se desarrolló en la Universidad de Amsterdam² específicamente para la educación intercultural dentro del área de medioambiente de enseñanza profesional. Frijters elaboró para su proyecto de investigación un libro con siete capítulos que se emplearía como texto básico de la asignatura de biología para alumnos con un bagaje cultural distinto al de la enseñanza profesional de nivel inferior, VMBO 2³. También se elaboró una versión del libro para el profesor donde se incluía una guía didáctica con explicaciones detalladas para su uso docente. Estos materiales fueron utilizados por más de 500 alumnos en Holanda y Surinam.

Uno de los objetivos principales del proyecto era mejorar la convivencia multicultural, así como llegar a aportar un conocimiento de los ciclos ecológicos entre los que se incluyeron procesos de desecho y reciclaje. Para alcanzar este doble objetivo, era necesario tener en cuenta las diferencias culturales.

Para establecer un proceso de comunicación sobre valores, era necesario que el libro (del alumno) contribuyese a crear un ambiente distendido y seguro. Partiendo de esta premisa, se trabajó concienzudamente el componente lingüístico de los contenidos: ¿cómo es posible trabajar los conceptos complejos si no se facilita una buen entendimiento y comunicación sobre los hechos tangibles? De este modo, se puso en práctica una estrategia ‘lingüística’ múltiple (con distintas ‘tareas lingüísticas’) para que los contenidos fuesen más asequible para todos los alumnos.

El diseño de estos materiales cuestionaba la perspectiva occidental imperante sobre la enseñanza de la biología haciéndola sensible a la variedad multicultural existente en las clases mixtas (incluyendo alumnos autóctonos). A partir de esta perspectiva, se pretendía maximizar la participación de todos los alumnos además de crear un proceso interactivo de aprendizaje para los alumnos y los profesores.

A continuación, resumimos las principales características y estructura de estos materiales docentes:

² En el proyecto colaboraron la IVN (*Instituut voor Natuur- en Milieu-educatie*) [Asociación para la educación de la naturaleza y el medioambiente] y el ILO (*Instituut voor de Lerarenopleiding*) [Instituto de formación del profesorado de la Universidad de Ámsterdam].

³ VMBO2 (Voorbereidend Middelbaar BeroepsOnderwijs, klas 2 / Enseñanza Profesional nivel inferior, alumnos de 13 a 15 años).

- En las primeras páginas se incluye un apartado de instrucciones sobre el uso del libro y modos de trabajar sus contenidos. En la página 5 del libro del alumno se incluye una serie de ilustraciones explicando cómo utilizar el libro y sus materiales (Ilustración 1). Debajo de los pictogramas se detalla una serie de instrucciones de uso (*aanwijzingen*), a partir de los conocimientos del grupo al que va destinado. Se utiliza una serie de expresiones que intentan incentivar el uso de los conocimientos previos culturalmente específicos como: “utiliza lo que ya sabes” (*gebruik wat je al weet*), “compara” (*vergelijk de uitkomsten*), “usa el texto” (*gebruik de tekst*), “da tu opinión” (*geef je mening*), “completa” (*vul in*), “marca con una cruz” (*kruis aan*). Aunque estos términos puedan parecernos sencillos, si no se garantiza su comprensión desde el comienzo, a la larga, pueden dificultar seriamente el aprendizaje.

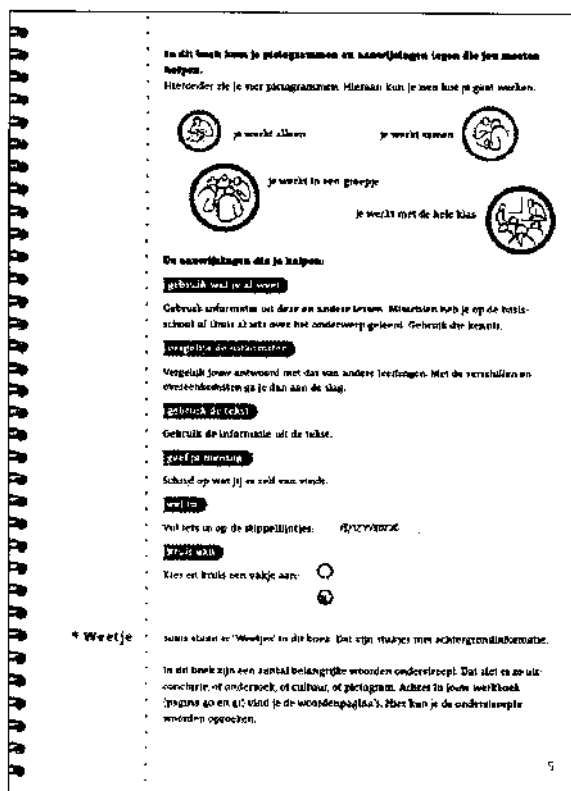


Figura 1, Frijters (2000: 5)

- La inclusión de una sección bajo el título de “Sabes” (*Weetje*), a modo de contexto, aporta información general sobre el tema que se trabaja en cada unidad (Ilustración 1).

- El libro va dirigido a alumnos con procedencias y bagajes culturales distintos, por lo que incluye ejemplos y conocimientos culturalmente específicos. Esta diversidad de contenidos y ejemplos pretende facilitar el proceso de comunicación (intercultural) en el aula. Véase, como ejemplo, la figura 3 donde se optó por introducir un animal conocido por los niños surinameños, la capybara).

1.1 **gebruik de taal:**
Wat doet herstellen en afbreken in een kringloop?

1.2 **gebruik de taal:**
Wat is volgens jou het belangrijkste verschil van een kringloop?

1.3 **gebruik de taal in je 2e taal:**
Vergelijk deze kringlopen:

In welke van deze twee kringlopen zit een fout?
In kringloop Suriname zit een fout.
De fout is:

Recyclen, kringlopen in je 2e eigen omgeving
Leren produceren alle producten of diensten is essentieel in de samenleving. Maar al dat afval is vervuiling. Samen met milieuvriendelijke producten kunnen afvalstoffen gebruikt worden. Deel van papier, plastic, glas of textiel of elektronica gebruikt van materiaal hergebruikt. Door te recyclen worden er minder nieuwe grondstoffen gebruikt.

21

Figura 2: Frijters (2000: 21)

- En la comunicación de valores se pueden distinguir los siguientes pasos, derivados del modelo de Lewin (1961) (Frijters, 2000; Schalk, 2000):
 - expresar y aclarar las opiniones propias.
 - intercambiar puntos de vista con otros alumnos (en grupos de diferentes “tamaños”).
 - reformular el punto de vista individual y colectivo.
- La comunicación intercultural precisa de la capacidad de comprender o ponerse en la posición del otro, además de la posibilidad de modificar nuestras

perspectivas. El libro fue diseñado para el trabajo individual, en grupos de dos alumnos o para poder trabajar con toda la clase. En las actividades de aprendizaje se fomenta la comunicación entre los distintos grupos culturales a partir de las instrucciones. Por ejemplo, uno de los ejercicios consiste en describir costumbres de los distintos grupos culturales existentes en la clase (Frijters, 2000: 12).

- Como para muchos alumnos el holandés no es la lengua materna, se procura que, a lo largo de todo el libro, el uso de la lengua holandesa, sea lo más sencillo y asequible posible. Al final del mismo, se incluye un glosario de términos claves en la asignatura de biología. Tampoco se da por sabido que símbolos como las flechas sean familiares para todos los alumnos. Por ello, como se aprecia en la ilustración 3, se incluyen preguntas y ejercicios sobre el significado de una flecha en el contexto de un ejercicio (4.1). Estas preguntas también se pueden trabajar en grupos. Entre las contestaciones posibles, se incluyen las respuestas: “va hacia”, “está comido por” y “come”.

planten konijn vos

4.1 **Armoede**

Hierboven zie je een voedselketen. Bespreek met elkaar wat de pijlen betekenen.

- gaat naar
- wordt gegeten door
- eet op

4.2 **Stofwissel**

Wat betekent het woord 'stoffen'?

- voedingsstoffen
- kringloop
- oude huizen
- een langdurige kwestie

• Weet je? Voeding is een ander woord voor wat je eet. In je eten zitten verschillende voedingsstoffen. Om in leven te blijven heb je voedingsstoffen nodig.

Voedingsstoffen

Planten en dieren gaan dood. De overblijfselen van planten en dieren worden verteerd. Vertaalt het betekent dat bacteriën en schimmels de overblijfselen afbreken. Daaruit afbreken kunnen nuttige stoffen vrij die zijn voedingsstoffen. Ze blijven in de grond achter. Planten gebruiken deze voedingsstoffen om te groeien. De planten worden opgegeten door planteters. Daarnaast zijn deze stoffen ook weer stoffen die worden die voedingsstoffen steeds weer opnieuw gebruikt.

Als je daar een schema van maakt, lijkt dat op een cirkel. Een ander woord voor cirkel is kringloop. Bekijk dat schema.

Het stelde opnieuw gebouwen van stoffen is een kringloop. In een kringloop gaat niets verloren. Alles wordt weer opnieuw gebruikt. Dat heet een gesloten kringloop.

planten konijn vos

voedingsstoffen in de bodem

bacteriën en schimmels

217

Figura 3: Frijters (2000: 20)

- Se prestó especial atención a la forma y a la presentación, procurando de este modo que el aprendizaje a través de las tareas lingüísticas fuese comprensible para los alumnos y los maestros. Podemos encontrar un ejemplo en la Ilustración 3, sección 4.2, donde se pregunta el significado del término “cadena” (*keten*), un concepto central de esa lección. Algunas respuestas posibles son “mucho ruido”; chabola (en holandés *keten* también es el plural de la palabra *keet* que significa chabola), “un asunto que se viene arrastrando” (*een langdurige kwestie*).
- El texto presenta un nivel de dificultad progresivo. La progresión en el nivel de dificultad se aprecia en la Ilustración 3: al comienzo de la página se presenta un dibujo sencillo, para terminar representando las mismas figuras en un esquema más complejo, al final de la página.
- Cada alumno lleva un diario donde va registrando la comprensión y reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Cada clase, cada grupo de alumnos, cada profesor, cada país es diferente. Uno de los grandes puntos de encuentro o de identificación sigue siendo nuestro bagaje cultural y procedencia. Estos modelos son herramientas para organizar situaciones de aprendizaje en el aula que pueden servir como punto de partida para el desarrollo de materiales y su reorganización, o para reflexionar o intercambiar impresiones sobre las posibilidades didácticas en nuestras aulas. Lo mismo que sucede con los materiales con los que se trabaja, muchas veces predeterminados y estandarizados, no siempre se adecuan a los distintos contextos de enseñanza ni a las experiencias, conocimientos y posibilidades de aprendizaje de nuestro alumnado. Por último, quisiéramos terminar con una lista de control que nos han ayudado a organizar y evaluar las dimensiones interculturales de nuestras herramientas y materiales didácticos. Aunque sea de un modo aproximativo, si a la siguiente lista de preguntas le siguen demasiadas respuestas negativas, al menos en nuestro caso, sabemos que en el currículo se han dejado al margen o ignorado otras muchas posibilidades.

INTERCULTURALIZACIÓN: LISTA DE CONTROL

¿Son reconocibles en el currículo los siguientes elementos?

	sí	no
<p>1. Reconocimiento máximo para todos los alumnos de grupos culturales diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenido (ejemplos del mundo de vivencias de todos los alumnos). • Ilustraciones (¿hay ilustraciones de los distintos grupos culturales presentes en el aula?) 		
<p>2. Posibilidades de intercambio de puntos de vista y visiones influidos por la cultura con respecto al material de aprendizaje = comunicación de valores. En el proceso de la comunicación de valores se distinguen los siguientes pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aclaración y formulación de la visión personal. - Intercambio de puntos de vista con otros alumnos (en grupos de diferente tamaño). - Reformulación de un nuevo punto de vista. Éste puede ser un punto de vista común. 		
<p>3. Máximo acceso lingüístico, aprendizaje en una segunda lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> • En general, pocas palabras difíciles. • Inclusión de una lista de vocabulario aclaratorio. • Tipo de instrucción. • Principio directivo de las actividades del alumno, por ejemplo, por medio de pictogramas. 		
<p>4. Presentación equitativa de los distintos grupos culturales (evitar etnocentrismo).</p>		
<p>5. Cambio de perspectiva (crear en el currículo situaciones en las que el alumno haya de ponerse en la situación de otros).</p>		
<p>6. Informes del aprendizaje (cuadernos de apuntes como instrumento de control para los alumnos y los profesores).</p>		
<p>7. Habilidades (diversidad o énfasis en un número limitado).</p>		
<p>8. Otros criterios, por ejemplo:</p>		

Figura 4. Lista basada en Mok & Reivisch (1996), Margadant-van Arcken (1997) y Sercu (1999).

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAM, I.** (1998): *Het ABCD van Intercultureel leren in de klas* (concept-publicatie projectgroep ICO. Den Bosch: KPC.
- DeVito, J.A.** (1992): *The Interpersonal Communication Book*. New York: HarperCollins, pp. 109-111.
- FRIJTERS, S.** (2000): *NME, een multiculturele benadering. Een serie lessen over kringloop, afval en recyclen voor de 2e klas van het VMBO*. Leiden: Zorn Uitgeverij.
- LEWIN, K.** (1961): "Quasi-stationary social equilibria and the problem of permanent change", en Bennis W.G., Benne K.D., Chin R.H. (eds.). *The Planning of change. Readings in the Applied Behavioral Sciences*. New York: Rinehart and Winston.
- LUFT, J.** (1970): *Group processes; an introduction to group dynamics*. Palo Alto, CA: National Press Books, 2ª edición. [Introducción a la dinámica de grupos: los pequeños grupos y su rol en la práctica social y educativa. Barcelona: Herder, 1978, 4ª edición].
- MARGADANT-VAN ARCKEN, M.** (1997): *Wat is natuur- en milieu-educatie (NME)*. Wageningen: Landbouwniversiteit Wageningen.
- MOK, I. & REIVISCH, P.** (1996): *Kieskleuring. Handleiding intercultureel lesmateriaal*. Plaats: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Projectgroep ICO-VO** (2000): *Conflictvaardigheden. Interculturele didactische arrangementen*. Den Bosch: Red. Hoeij, J. Van. VSLPC.
- SCHALK, H.** (2000): "NME goes multiculti". Interview met Stan Frijters, *Niche: Ger Schippers*, juni 2000, pp. 15-17.
- SERCU, L.** (ed.) (1999): *National helpdesk for intercultural learning materials. A guideline*. Utrecht: Parel.

IV. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PROPUESTA DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE MEDIDAS INTERCULTURALES Y DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Aránzazu Moya Gutiérrez

En este artículo se presenta el resumen de un avance de la tesis doctoral "*Evaluación de Programas Educativos: La Educación Intercultural en Madrid Capital*". En primer lugar, se expone el diseño de investigación que parte, dentro del ámbito de la investigación evaluativa, del diseño *Respondente de Stake*. Posteriormente, se perfila el proceso llevado a cabo para elaborar y validar el instrumento de evaluación. El artículo finaliza con la exposición de las conclusiones obtenidas, hasta la fecha, tras la aplicación del *modelo de evaluación de programas de educación intercultural* en un centro de Educación Primaria.

JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL TEMA

Se puede decir que Madrid capital es hoy una ciudad plural y multicultural. En nuestra región existe una destacada presencia de minorías culturales, especialmente población gitana e inmigrante, llegando a representar en algunos distritos de la capital más del 10% de la población total, y en algunos centros educativos más del 50% (Gloria Lora-Tamayo 1999). A esta diversidad cultural se suma la diversidad socioeconómica del alumnado, que aumenta a medida que se universaliza la educación con la obligatoriedad de la misma.

En consecuencia, desde hace años se vienen desarrollando programas de intervención educativa y social de **carácter compensador**. Pero la realidad educativa y social necesita no sólo de medidas encaminadas a dar respuesta a las consecuencias derivadas las desigualdades de acceso a la educación (**medidas compensatorias**), sino la reordenación general del sistema educativo con vistas a

¹ Tesis en elaboración muy avanzada, inscrita en la Universidad Pontificia de Salamanca, financiada por la Fundación Santa María.

potenciar que el conjunto de la escuela sea capaz de atender adecuadamente a los diversos grupos que integra.

En esta línea surge, en 1990, la **L.O.G.S.E** con medidas tales como la ampliación de la oferta de educación infantil, extensión del período de educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, pero sobre todo con **una opción clara por una educación capaz de atender a la diversidad cultural, capaz de generar una enseñanza comprensiva e intercultural.**

La concreción y plasmación, en la vida diaria de los centros, de la educación intercultural y atención a la diversidad es el **objeto** de esta investigación;

Se trata de generar un modelo para la evaluación de programas de educación intercultural y de las medidas de atención a la diversidad. Aplicarlo posteriormente en centros que escolaricen grupos marcadamente multiculturales y, tras su validación, ponerlo a disposición de la comunidad educativa para facilitar la autoevaluación.

METODOLOGÍA Y DISEÑO

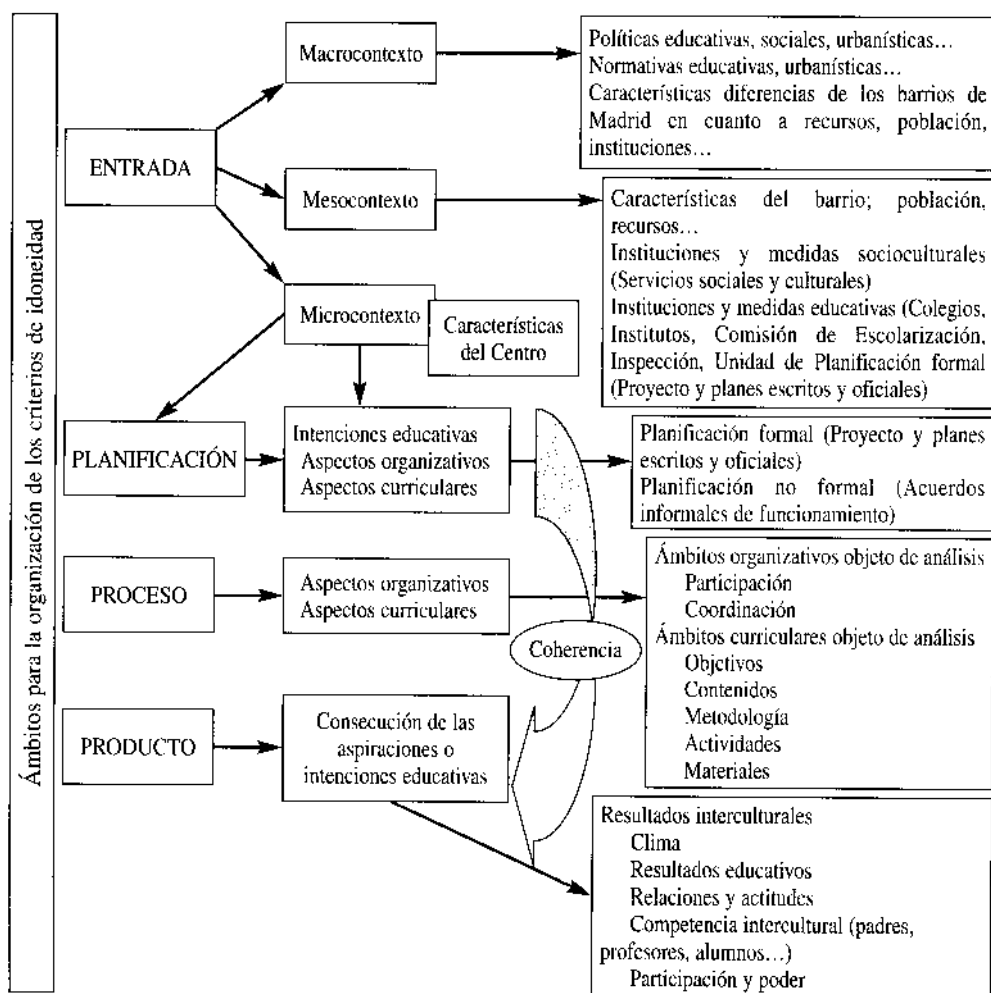
Se ha partido de la *Investigación Evaluativa*, ya que está especialmente diseñada para determinar el valor de programas educativos que es el objeto de esta investigación. Se utiliza el *Diseño Respondente de Stake* (Arnal 1994), ya que está centrado en responder a problemas y cuestiones reales que se plantean al llevar a la práctica programas educativos.

Modelo básico propuesto por Stake

- 1ª Fase: Descripción del programa o medidas de atención a la diversidad:
 - a) Descripción de la **entrada**, del contexto en el que se desarrollan las medidas.
 - b) Descripción de la **planificación**.
 - c) Descripción del **proceso** de implantación.
 - d) Descripción del **producto**, de los efectos.
 - e) Análisis de la información: coherencia entre la información obtenida de los puntos previamente expuestos
- 2ª Fase: Juicio del programa:
 - a) Establecer criterios valorativos del programa: especificaciones ideales establecidas por grupos de referencia; psicólogos, pedagogos, filósofos, profesores...
 - b) Valoración: juzgar las cotas de eficacia alcanzadas en relación a los criterios especificados.

Se han introducido modificaciones a este modelo debido a las necesidades peculiares de la investigación. Nos referimos fundamentalmente a que se ha integrado la primera y la segunda fase. Los instrumentos desarrollados para la descripción del programa llevan incluida la valoración del mismo. Esto es así por la necesidad que se encontró de simplificar el modelo para hacerlo operativo. Los ítems se desarrollaron a partir de los criterios de idoneidad identificados tras asumir las ideas señaladas por los grupos de referencia (ver fundamentación teórica en soporte informático).

A continuación se exponen los **ámbitos** sobre lo que se han señalado los **criterios de idoneidad**, que serán los puntos de referencia para establecer los juicios valorativos del programa, que aparecen seguidamente.



CRITERIOS DE IDONEIDAD

Los criterios de idoneidad se han seleccionado partiendo del paradigma sociocrítico y de la educación intercultural entendida como:

Una acción educativa en sentido amplio, encaminada a la valoración y el encuentro de lo diverso, con el objeto de buscar soluciones comunes a los retos que plantea la diferencia. Tiene como objetivos promover la igualdad de los diferentes grupos culturales, proporcionar una visión crítica y plural de la realidad, desarrollar una educación que elimine prejuicios y estereotipos y potenciar cauces de participación e inclusión de las diferentes culturas en la escuela desde el diálogo y el consenso.

ENTRADA

Macrocontexto y meso contexto

A nivel macro y meso contextual, cabe analizar:

En **primer lugar**, las políticas y la normativa educativas y determinar si son un marco adecuado para la consecución de los objetivos interculturales siguientes:

- *El logro de la igualdad de oportunidades y resultados de todo el alumnado.*

Valorar si se parte de políticas que entienden la educación como un derecho fundamental y, por tanto, proponen un modelo educativo de carácter comprensivo, compensador y capaz de adaptarse a la diversidad del alumnado, con el objetivo final de que todos alcancen cotas similares de éxito en la escuela.

- *La superación del racismo en sus diversas manifestaciones personales e institucionales.*

Valorar si se parte de políticas que entienden la diversidad cultural como un valor enriquecedor y, por tanto, promueven una escuela basada en el encuentro y el diálogo intercultural, teniendo presente este diálogo en todas sus manifestaciones (materiales curriculares, contenidos curriculares, normativa disciplinaria, órganos de poder...).

En **segundo lugar**, existe otra serie de elementos del entorno, no relacionados con la educación, que también afectan, de forma directa o indirecta, al desarrollo de la educación intercultural en los centros educativos. Por este motivo, se han analizado aspectos del contexto de carácter: sanitario, de consumo, de relaciones, de ocio, de comunicación, económicos, de trabajo y empleo, ideológicos o religiosos, de seguridad... Todo ello con el fin de determinar si favorecen la consecución de los objetivos señalados previamente o por el contrario los dificultan.

Microcontexto

Éste es el contexto que ha sufrido un mayor análisis en la evaluación llevada a cabo con el objeto de esta tesis doctoral y se refiere a todo lo que sucede en el centro escolar. Presentamos los criterios de idoneidad más relevantes utilizados para la evaluación.

PLANIFICACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Intenciones educativas

- Atención y priorización de las intenciones educativas propias de la educación intercultural en la planificación educativa del centro. Éstas son:
 - Desarrollo de capacidades interculturales del alumnado y profesorado.
 - Aumento y mejora de las relaciones interétnicas.
 - Éxito escolar de todo el alumnado (acceso, continuidad, paso a Secundaria...).
- Coherencia de las intenciones educativas generales con las características del contexto y las necesidades educativas detectadas.

Planificación de aspectos organizativos

- La planificación es participativa, democrática y plural. Hay representantes de grupos minoritarios en órganos de decisión y poder.
- Se implica a todo el profesorado en la planificación y ejecución de medidas de atención a la diversidad cultural.
- Se integran las medidas de atención a la diversidad en la dinámica del centro; cubriendo todo el proyecto educativo y curricular, planteando acciones globales.
- Existe coordinación, integración y coherencia entre las medidas de carácter ordinario y las medidas de atención a la diversidad cultural.
- Se parte de una evaluación contextual en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural y social del entorno y del alumnado.

Planificación de aspectos curriculares

- Validez de los objetivos, contenidos, metodología, recursos, tiempos, espacios, modalidades de apoyo y la evaluación planificada, en base a los criterios de idoneidad señalado en el apartado de proceso (aspectos curriculares).

PROCESO DE APLICACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

- Implicación y apoyo del equipo directivo a las medidas de atención a la diversidad o educación intercultural.

- Existencia de coordinación y consenso en el modelo de atención a la diversidad cultural propuesto de todo el claustro.
- Coordinación, integración y coherencia entre las medidas educativas ordinarias y las medidas educativas de atención a la diversidad cultural.
- Coordinación con agentes externos al centro y con las familias.
- Los apoyos se organizan partiendo del principio de normalización e integración.
- Se promueven medidas de apoyo y atención a la diversidad dentro de las aulas ordinarias.
- Los tutores asumen como parte de su responsabilidad la planificación y ejecución de los apoyos educativos.
- Se evitan los agrupamientos de tipo homogéneo y las medidas de tipo segregador.
- Se organizan agrupamientos flexibles, mixtos y heterogéneos.
- Se parte de una organización flexible del tiempo y del espacio.

ASPECTOS CURRICULARES

Objetivos

- Introducción en el currículo de los objetivos interculturales.

Contenidos

- Incorporación en el currículo de contenidos referentes:
 - Al conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica y su relación con las situaciones y condicionantes sociales de determinados colectivos, sociedades y países.
 - Al conocimiento de otras culturas y al conocimiento de la diversidad y la pluralidad de la sociedad entendida como hecho positivo, enriquecedor y dinámico.
 - Al racismo, la xenofobia, los prejuicios y sus efectos más perjudiciales.
 - A actitudes de diálogo, respeto intercultural y la resolución de conflictos interculturales.
- La selección de contenidos debe realizarse:
 - Vinculando los contenidos curriculares con los referentes experienciales de **todo** el alumnado.
 - Seleccionando y adaptando los contenidos a las características del alumnado y a sus necesidades.
 - Priorizando los contenidos de las áreas instrumentales y todos aquellos que son funcionales.
 - Recogiendo diferentes niveles de profundización.

Metodología

Para la incorporación de la educación intercultural a las aulas se esgrimen como principios metodológico básicos:

- La personalización/ individualización de la enseñanza.
- La atención a la diversidad.

Para ello, se aplican los siguientes criterios metodológicos.

- Las actividades se organizan de manera que todo el alumnado pueda participar.
- Se promueve la interacción y la cooperación entre alumnado diverso.
- Se promueve el diálogo como principio de resolución de conflictos.
- Se parte del principio de motivación (seleccionando actividades que supongan un reto superable).
- Se parte del principio de funcionalidad.
- La enseñanza se organiza como un proceso de mediación-apoyo.
- Se organizan grupos mixtos y heterogéneos en el aula.
- Se parte de una organización temporal adaptada al ritmo de **todo** el alumnado.

Actividades ordinarias, complementarias y extraescolares

- Todo el alumnado participa en las actividades que se llevan a cabo.
- Se desarrollan medidas complementarias y alternativas para facilitar la participación de todo el alumnado.

Materiales

- Se utiliza material didáctico adaptado y diversificado.
- Se utilizan materiales diversos y asequibles a todo el alumnado.
- El material contempla la presencia de minorías culturales en la sociedad desde una perspectiva intercultural.
- El material es adaptable a la diversidad y facilita llevar a la practica los principios metodológicos señalados.
- Todo el alumnado tiene acceso al material escolar.

Diagnóstico y evaluación

- Se evalúan los contenidos propios de la educación intercultural.
- Las evaluaciones positivas se reparten de forma equilibrada entre los miembros de los diferentes grupos culturales.
- Se practica una evaluación inicial con el objeto de adaptar la intervención educativa al alumnado.
- La evaluación es continua y global.

PRODUCTO/ RESULTADOS DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Existe un clima positivo de acogida hacia el alumnado de minorías culturales o en situación de desventaja social.

- El alumnado de estos grupos disfruta de las mismas cotas de éxito escolar que el conjunto de la población escolar.
- El alumnado señalado disfruta de índices similares de competencia curricular.
- El paso del alumnado de estos grupos a la Enseñanza Secundaria Obligatoria es similar al del resto de el alumnado.
- Las relaciones y la aceptación interétnica e intergrupales son similares a las intraétnicas o intragrupalas.
- Se han erradicado actitudes racistas o xenófobas entre padres, profesores, personal no docente y alumnos.
- El profesorado tiene conocimientos sobre la cultura de los grupos minoritarios y sobre aspectos organizativos y curriculares que fomentan la educación intercultural.
- Los grupos minoritarios tiene las mismas cotas de participación y poder que los grupos mayoritarios.
- La toma de decisiones y la resolución de conflictos en todos las situaciones escolares parte del principio de diálogo intercultural.

Instrumentos utilizados

Los instrumentos utilizados para la recogida de información han sido elaborados a partir de la confluencia de las *variables* o ámbitos a evaluar y de los *criterios de idoneidad* señalados.

- Pautas para la revisión de estudios e investigaciones previas.
- Entrevista al secretario del centro.
- Entrevista al director del centro.
- Entrevista al jefe de estudios del centro.
- Entrevista a los profesores de educación compensatoria.
- Entrevista a los encargados de atención a la diversidad.
- Entrevista a profesores.
- Cuestionario para profesores sobre educación intercultural.
- Cuestionario para los encargados de atención a la diversidad.
- Cuestionario para el equipo directivo sobre educación intercultural.
- Entrevista al responsable de la actividad educativa y social.
- Modelo para el análisis de los documentos de planificación educativa.
- Modelo para el análisis de material impreso.
- Modelo para la observación del aula.
- Cuestionario sociométrico para alumnos.
- Entrevista a madres y padres de alumnos del grupo mayoritario autóctono.
- Entrevista a padres de grupos minoritarios.
- Entrevista a antiguos alumnos de grupos minoritarios.

Modelo para el análisis de datos

Los objetivos de la investigación y el tipo de instrumentos utilizados y, por tanto,

la información que con ellos hemos recogido nos permiten hacer un análisis fundamentalmente de corte cualitativo, conjugando un ámbito descriptivo y otro valorativo de las medidas de atención a la diversidad cultural que se llevan a cabo en el centro objetivo de estudio.

La valoración se ha realizado sobre la base de contrastar la realidad estudiada con los criterios de idoneidad y con las características de entrada/ contexto del programa.

Selección del centro educativo para la validación del modelo

La selección del centro para aplicación del modelo de evaluación se ha hecho en base a su idoneidad para aportar una experiencia significativa que sirviera para la mejora del modelo de evaluación. Por ello, se buscó un centro:

- Que escolarizara un número significativo de alumnos de minorías culturales o extranjeros.
- Que escolarizara alumnado en situación socioeconómica desigual.
- Que hubiera desarrollado medidas específicas de atención a la diversidad cultural durante, al menos, 6 cursos escolares.
- Que tuviera reconocido prestigio o percepción de éxito en el desarrollo de dichas medidas.

Una vez encontrado el centro que reunía todas estas características, se propuso al equipo directivo la posibilidad de evaluar las medidas de atención a la diversidad cultural que estaban llevando a cabo, a lo que éste accedió. Durante un trimestre se aplicaron los diversos instrumentos.

CONCLUSIONES

Las modificaciones que ha sufrido el modelo, hasta la fecha, han sido drásticas en dos sentidos. Por un lado, la primera versión tenía una complejidad que la hacía excesivamente engorrosa con vistas a su aplicación; por lo tanto, y tras la valoración de los expertos, se simplificó su formato. En segundo lugar, la primera versión estaba concebida para la evaluación de programas educativos en sentido estricto; la constatación de que la mayoría de los centros educativos de la Comunidad de Madrid llevan a cabo medidas de atención a la diversidad cultural que no se enmarcan dentro de un programa de educación intercultural estrictamente, y el hecho de que en el centro seleccionado sucediera esto mismo, llevó a adaptar el primer modelo, dotándolo de la capacidad para evaluar las medidas de atención a la diversidad, sin necesidad de que estuvieran incluidas dentro de un programa *formato*. Este proceso condujo a la tercera versión, que es la aplicada en el Colegio Público objeto de estudio.

Hasta que no se obtengan los resultados de la valoración en marcha, es necesario ser prudente respecto a determinar conclusiones sobre la idoneidad del modelo de

evaluación. No obstante, podemos adelantar algunas conclusiones generales sobre el mismo.

- El conocimiento de la entrada (macro, meso y micro contexto), según la hemos definido, es esencial para emitir juicios válidos sobre los resultados obtenidos con las medidas de atención a la diversidad cultural aplicadas en un centro.
- El estudio de la planificación de las medidas de atención a la diversidad basada en el análisis de documentos oficiales de planificación del centro (proyecto educativo, curricular...), no aporta información válida sobre el tema, ya que la burocratización ha vaciado de contenido dichos documentos. Luego, hay que identificar cuáles son los elementos que verdaderamente se utilizan para planificar la acción y valorarlos.
- El proceso, es decir, la acción, es el elemento que más información nos proporciona sobre qué, cómo, quiénes,... planifican, hacen y consiguen. La observación directa, participativa y estructurada de los diferentes ámbitos de la vida del centro proporciona la información más rica para responder a las preguntas formuladas.
- La evaluación de las medidas de atención a la diversidad, como tal, no nos aporta ninguna información si no conocemos el resto del funcionamiento del centro, ya que es el funcionamiento de éste, en su conjunto, el que determina que los objetivos de la educación intercultural puedan alcanzarse. Quizás deba tenderse a la evaluación de centros por encima de la evaluación de programas.
- El modelo de evaluación propuesto debe evolucionar hacia una propuesta más sistémica, ya que las explicaciones de carácter lineal quedan invalidadas al estudiar fenómenos tan complejos

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAL, J.** (1994): *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- LORA-TAMAYO, G.** (1999): *Extranjeros en la Comunidad de Madrid 1999*. Madrid: Delegación Diocesana de Migraciones - A.S.T.I.
- MOYA, A.** (2002): *Evaluación de programas educativos: la educación intercultural en Madrid capital*. Salamanca: Universidad Pontificia. Tesis en elaboración.

LAS JÓVENES DE PROCEDENCIA NO HOLANDESA EXHIBEN ESTILOS DE APRENDIZAJE MÁS AUTÓNOMOS QUE OTROS ALUMNOS EN EL SISTEMA DENOMINADO “CASA DE ESTUDIO”¹

*Sarah Blom y Sabine Severiens
Instituut voor de Lerarenopleiding
Universidad de Amsterdam*

INTRODUCCIÓN

En una investigación realizada en ocho centros de Amsterdam, en la primavera de 2000, con 650 alumnos del 4º curso de bachillerato medio (conocido en Holanda con el nombre de HAVO) y del 4º curso de bachillerato superior (VWO), a partir de las elevadas puntuaciones obtenidas por los alumnos de origen no holandés, se concluyó que éstos exhibían un estilo de aprendizaje más autónomo e independiente que sus compañeros de origen holandés.

Por “aprendizaje autónomo” entendemos un estilo de aprendizaje que fomenta un pensamiento relacional, un buena comprensión y organización de las tareas escolares y de las distintas materias de estudio, además del pensamiento crítico y el uso de estrategias metacognitivas. Por lo tanto, un alumno “autónomo” no es equiparable a un alumno que trabaja de forma independiente.

El trabajo independiente requiere que el profesor organice y estructure previamente las distintas tareas de aprendizaje con respuestas cerradas y unívocas. Por el contrario, en el aprendizaje autónomo, las tareas son más abiertas y las “respuestas” pueden variar, permitiendo que los alumnos aprendan de un modo más autónomo, así como que ellos mismos definan sus objetivos y estrategias de logro.

¹ *N.T.* El sistema denominado “casa de estudio” tiene que ver con la nueva estructuración del aprendizaje de los alumnos en Holanda. Supone la creación de un espacio en el centro escolar (a veces es la misma aula de las clases regulares) en el que los alumnos han de programarse ellos mismos sus tareas y definir su propio “tempo” de actuación y trabajo. Ha habido otras experiencias similares, como el sistema de fichas que se puso de moda al principio de la aplicación en la EGB (Educación General Básica), en países como España, que permitía que el alumno determinara qué iba a hacer en cada momento, trabajando, teóricamente, a su ritmo, y que aprendiera a desarrollar estrategias de consulta y uso de la biblioteca y de los medios audiovisuales, así como el tipo de ayuda a solicitar del profesor.

En lugar de estructurar y programar el aprendizaje, el profesor hace un seguimiento, siendo su principal función la de ayudar a aprender.

Hemos investigado en qué medida los alumnos aprenden de manera autónoma, sirviéndonos para ello de un cuestionario diseñado por Pintrich y De Groot (1990). Este cuestionario, en lugar de limitarse a preguntar sobre las actividades relacionadas con el aprendizaje, tiene en cuenta el tipo de motivación y las posibles estrategias de ayuda. En una escala ordinal que va del "1" (totalmente en desacuerdo) al "7" (totalmente de acuerdo), se pide a los estudiantes que señalen en qué medida y grado realizan las distintas actividades de aprendizaje. En la *figura 1*, aparecen las medias de los distintos grados de aprendizaje autónomo de los sujetos estudiados, según la variable sexo y su procedencia cultural: holandesa y no holandesa.

En el estudio participaron un total de 650 alumnos: el 57% de los participantes era de procedencia holandesa y el 43% restante, de origen no holandés. Se hizo una distribución proporcional de los grupos según la variable sexo. La categoría de procedencia "no holandesa" se definió a partir del lugar de nacimiento del estudiante, su padre y madre. El criterio para asignar a un estudiante a esta categoría era que al menos dos de las tres personas (estudiante, padre y madre) no hubiesen nacido en Holanda. Los grupos más representativos de esta categoría eran respectivamente surinameños (58 alumnos), marroquíes (49 alumnos) y turcos (45 alumnos). De las ocho escuelas seleccionadas, según los criterios holandeses, tres eran escuelas "negras", tres "mixtas" y dos "blancas". Como apreciamos en la siguiente tabla, existe una diferencia patente: las puntuaciones de los alumnos de procedencia "no holandesa" son significativamente superiores que las de los de procedencia "holandesa".

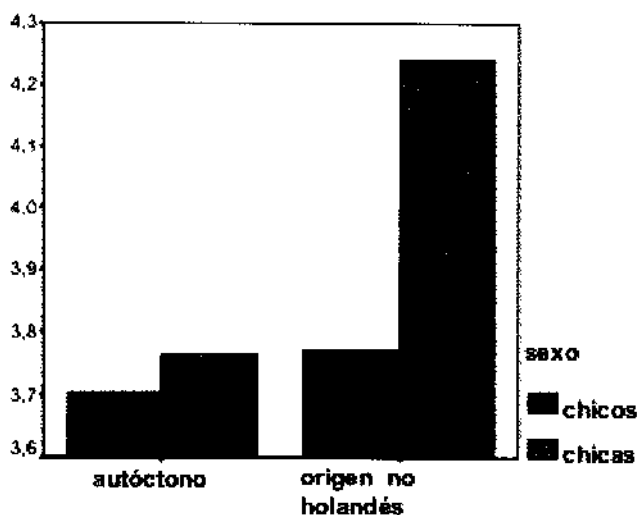


Figura 1. Puntuación media de chicos y chicas de procedencia no holandesa en aprendizaje autónomo (la escala vertical se encuentra entre 1 "totalmente en desacuerdo" y 7 "totalmente de acuerdo").

POSIBLES EXPLICACIONES

¿Cómo explicar las diferencias encontradas? ¿Hasta qué punto podríamos pensar en una relación entre inteligencia y aprendizaje autónomo?, y, en función de esta posible relación, ¿cabría pensar que el grupo de chicas de procedencia no holandesa tienen una inteligencia extraordinaria?

Otra forma posible de abordar la interpretación de estos datos sería a partir de la variable “motivación”. La motivación es un factor determinante en la identificación del grado de aprendizaje autónomo. Así pues, desde esta perspectiva, ¿cabría pensar que las jóvenes de origen no holandés están más motivadas y, por lo tanto, estudian habitualmente de un modo más autónomo? ¿En qué medida los alumnos pueden generar un entorno que facilite un aprendizaje autónomo? Por “entorno” entendemos no sólo un lugar tranquilo, sino también un contexto que permita que los alumnos pidan ayuda (o ejerciten sus estrategias de ayuda), así como colaborar con sus compañeros o trabajar individualmente.

En lo relativo a la motivación, es preciso señalar la importancia del factor “encontrarse bien” o “estar a gusto”. El hecho de que los alumnos se sientan en la escuela como en casa, con una buena relación con los profesores y el resto de alumnos, puede que también influya en la adquisición de un aprendizaje más autónomo. Por el contrario, sentirse a disgusto, incómodo o fuera de lugar en la escuela, probablemente no fomente este estilo de aprendizaje. Asimismo el factor “estar a gusto” también aporta información sobre la escuela.

Otro factor adicional en el nivel escolar es la composición de la población escolar. En este sentido, cabría preguntar si existen diferencias entre las jóvenes de procedencia no holandesa en función del tipo de escuelas, es decir, dependiendo de si son escuelas “negras”, “mixtas” o “blancas”.

Empezaremos abordando la inteligencia como posible factor explicativo. En este sentido, se pidió a los alumnos que realizaran un cuestionario-test y un test de matemáticas (razonamiento matemático). Ninguno de los dos tests arrojó una diferencia significativa sobre el estilo de aprendizaje que permitiese afirmar que los “alumnos listos” presentan un estilo de aprendizaje más autónomo. No obstante, se apreciaba una relación entre aprendizaje autónomo y el resultado del cuestionario-test. En los alumnos de procedencia holandesa (sobre todo los chicos), se aprecia una relación inversa entre sus puntuaciones en el cuestionario test y el aprendizaje autónomo. En concreto, la puntuaciones bajas en el cuestionario se correspondían con un estilo de aprendizaje autónomo. Este tipo de relación inversa podría explicarse por medio de un mecanismo de compensación, en la medida en que los jóvenes de procedencia no holandesa que tienen un menor dominio del idioma compensan esta deficiencia con un estilo de aprendizaje autónomo. Sin embargo, este supuesto mecanismo no explica las altas puntuaciones obtenidas por las jóvenes de procedencia no holandesa.

Por su parte, la motivación y las estrategias de ayuda resultan ser factores explicativos determinantes en la medida en que confían en sus propias posibilidades y perciben las tareas escolares como relevantes y útiles (ambos aspectos aparecen

como componentes de la motivación en el cuestionario utilizado). Del análisis se deriva que, especialmente, las chicas obtienen puntuaciones altas en estos componentes de motivación, siendo parcialmente factores explicativos de los resultados. Lo mismo se puede decir sobre las estrategias de ayuda. Los alumnos que piden ayuda cuando tienen problemas, y que son capaces de organizar por sí mismos un buen ambiente de estudio, tienden a aprender de un modo más autónomo. Se comprueba nuevamente que las jóvenes de procedencia no holandesa son las que consiguen puntuaciones más elevadas.

Que los alumnos se sientan bien en la escuela, el hecho de llevarse bien con sus compañeros, influye positivamente sobre el nivel de aprendizaje autónomo alcanzado. Son precisamente las jóvenes de procedencia no holandesa las que se sienten mejor con sus compañeros. Por el contrario, tener una buena o mala relación con los profesores no parece influir sobre el grado de aprendizaje autónomo. Esto no significa que establecer una buena relación con los profesores no sea importante o no deseable.

Por último, hemos encontrado que el tipo de población escolar influye sobre el estilo de aprendizaje autónomo. En las escuelas “negras”, se aprende más autónomamente que en las de carácter mixto y, en éstas, más que en las escuelas “blancas”. Vemos también un efecto de interacción, en especial, en los alumnos de procedencia no holandesa, a quienes sí les importa el tipo de escuela en la que estén (“negra”, “mixta” o “blanca”). El grado de aprendizaje autónomo es superior si se encuentran en una escuela “negra” que en una “mixta”. En las escuelas “blancas” también se aprecia un grado inferior en este tipo de aprendizaje, principalmente en el caso de los chicos. Las chicas aprenden igual que los alumnos y alumnas autóctonos.

A modo de conclusión, a partir de los datos obtenidos se podría afirmar que el aprendizaje autónomo de las jóvenes de procedencia no holandesa obedece a su motivación, a la inclusión de estrategias de ayuda y a una buena relación con sus compañeros.

OTROS HALLAZGOS INTERESANTES

El estatus socioeconómico no parece ser una variable relevante en la adquisición del estilo de aprendizaje autónomo ya que los alumnos con alto nivel socioeconómico no aprenden más autónomamente. Los alumnos de bachiller estudiados tampoco se diferencian en lo relativo a su forma de afrontar las tareas escolares. Este dato resulta sorprendente ya que suele ser habitual esperar que los alumnos de bachillerato superior sean más autónomos que los de bachiller medio, en la medida en que a estos últimos se les suele percibir como más necesitados de guía e instrucción. Por consiguiente, nuestra investigación cuestiona visiones estereotipadas en torno a estos tipos de estudiantes.

A grandes rasgos, se podría mantener que los alumnos que trabajan de forma autónoma consiguen las calificaciones medias más altas. Por otra parte, esta afirmación no es válida para todos los tipos de escuelas. Atendiendo a la media de

las notas, en función de la población escolar, resulta que los alumnos de las escuelas “blancas” no obtienen notas más altas si aprenden autónomamente. Por el contrario, en las escuelas “negras”, se recompensa el aprendizaje autónomo con calificaciones superiores.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este momento, estamos realizando una investigación cualitativa para intentar profundizar en distintos aspectos entre los cuales quisiéramos destacar los siguientes:

- Relación aprendizaje autónomo y sus consecuencias.
- La situación excepcional de los alumnos de procedencia no holandesa en las escuelas “blancas” parece provocar una menor motivación y niveles inferiores de aprendizaje autónomo.

En relación a esta tendencia detectada, nuestra investigación intentará profundizar en los procesos que provoca que, en estas escuelas “blancas”, los alumnos de procedencia no holandesa (en especial los chicos) estén menos motivados y aprendan menos independientemente. A este respecto, habría que señalar que nuestros datos se refieren sólo a una de las escuelas de nuestra base de datos. En la segunda, no asistía prácticamente ningún alumno de origen no holandés, por lo que el efecto encontrado podría ser producto de la situación concreta de esa escuela.

Por último, queremos investigar a qué se debe que las jóvenes de procedencia no holandesa aprendan de forma autónoma. Sabemos que tiene que ver con la motivación, pero ¿por qué están tan motivadas?, ¿cuáles son sus aspiraciones?, ¿qué ocurre en las escuelas “negras” que motiva a este grupo de alumnas a aprender autónomamente?

BIBLIOGRAFÍA

- PINTRICH, P.R. & DE GROOT, E.V.** (1990): “Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performances”, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- PMVO** (1999): *Samen aan de slag. Klein praktijkboek voor actief en zelfstandig leren*. Den Haag.
- SIMONS, R.J. & ZUYLEN, J.** (1995): *De didactiek van leren leren*. Studiehuisreeks nummer 4. Tilburg: Mesoconsult.

UTILIZANDO NUESTRA INICIATIVA

*Kath Williams
Bradford College*

A continuación, presentamos una descripción del modo en que un jardín de infancia, situado en un área del interior de una ciudad al norte de Inglaterra, llevó a cabo una iniciativa gubernamental, en beneficio de toda la población escolar, y, además, desde una perspectiva de práctica intercultural.

El jardín de infancia está situado en una zona que fue seleccionada como objetivo de una iniciativa de subvención gubernamental, debido a su alto porcentaje de desempleo y nivel de pobreza, así como al número de familias bilingües que viven en ella. Gracias a su ubicación, la guardería pudo participar en este programa destinado tanto a abordar las urgentes necesidades y problemas existentes en el área, como a elevar el nivel de rendimiento escolar.

Las familias que acuden al jardín de infancia residen en un área muy amplia, por lo que no forman parte de la misma comunidad, ni se conocen necesariamente entre ellas.

En concreto, esta guardería se benefició de una subvención adicional destinada a la contratación de un mediador intercultural, como parte del proyecto para incrementar el rendimiento de los alumnos bilingües en la zona. La mediadora contratada organizó una serie de visitas, con el fin de familiarizar a niños y padres, o cuidadores, con una serie de recursos (juegos de plastilina, libros, juegos de construcción, pinturas) destinados a promover el aprendizaje mediante el juego. De este modo, además de proporcionar a los niños una valiosa experiencia, se mostraba a los adultos el valor del juego como elemento educativo.

La mediadora tenía instrucciones de trabajar con niños y niñas bilingües menores de tres años y con sus familias, antes de entrar en el jardín de infancia. Las familias debían residir en la zona designada, lo que significaba que esta experiencia no estaba abierta a todas las familias que llevaban a sus niños a la guardería, sino únicamente a aquellas que fueran bilingües y vivieran dentro del área contemplada en el proyecto.

Aunque con las restricciones expuestas no era posible que la mediadora acudiera al domicilio de las familias residentes fuera del área especificada, se ideó una

estrategia para poder desarrollar una práctica inclusiva que incluyera a todas las familias. La estrategia consistió en la creación de un grupo pre-guardería -que se reunía una vez por semana- destinado a facilitar el acceso a la guardería de las familias bilingües que participaban en el proyecto, a través de la mediadora social, y, además, a otras familias, procedentes de la lista de espera del jardín de infancia, que residían fuera de la zona designada. El acceso de estas familias fue posible gracias a la ayuda de otros profesionales del propio jardín de infancia.

Los menores de tres años acudían a la guardería los viernes por la tarde acompañados de sus familias y cuidadores, que permanecían con ellos, compartiendo una zona del centro con los alumnos más pequeños que asistían todos los días. La zona se reestructuraba y reorganizaba por la tarde, a fin de que los recursos y actividades disponibles resultaran apropiados para los más pequeños. Éstos podían consistir en arena y agua, pintura para hacer con los dedos, pintura con rodillo, “el rincón de casa”, pequeños animales del mundo, así como otro tipo de actividades. Se hacía especial hincapié en que los niños y los adultos jugaran juntos y comenzaran a conocerse. Una actividad como “el rincón de casa”, por ejemplo, permitía a los niños expresar sus propias experiencias cotidianas y conocer las de los otros niños, al mismo tiempo que los adultos, observando cómo juegan éstos, podían vivir una experiencia centrada en las similitudes y recibir información sobre las diferencias de un modo apropiado y no culpabilizador.

Nuestra implicación en el Proyecto Europeo nos permite reflexionar sobre esta iniciativa en relación con los objetivos de la educación intercultural. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en su Plan Regional de Compensación Educativa (2001) afirma que, en efecto, es necesario introducir la igualdad de oportunidades en la acción educativa para eliminar “*situaciones de desventaja socioeducativa que presentan determinados colectivos que acceden a la escuela en situación desfavorecida por razones sociales, culturales, económicas o de residencia*”. Como hemos visto, la posibilidad de participar o no en el proyecto del jardín de infancia dependía de un criterio geográfico. El problema era que las familias objetivo del proyecto constituirían solamente una parte del área en la que vivían, y que, además, únicamente se incluían familias bilingües que residieran en esta zona. Existían muchas otras familias que, pudiéndose beneficiar de diversos aspectos del proyecto, quedaban excluidas del mismo. De este modo, había familias bilingües que vivían fuera del área designada (algunas veces, simplemente, al otro lado de la misma calle en que vivía una familia que, en cambio, sí era residente del área) y familias no bilingües que residían dentro del área designada. Teniendo en cuenta los criterios del proyecto, ninguno de estos grupos podía ser incluido. Parece que este hecho, por sí mismo, podía provocar más desigualdades dentro de la población escolar de la guardería.

La puesta en marcha del grupo “pre-guardería”, tal y como se ha descrito anteriormente, parecía constituir una oportunidad de que todas las familias pudiesen

beneficiarse, y no sólo las identificadas por el proyecto. Dado que el conocimiento de la existencia de este grupo se difundió por toda la comunidad, el número de familias que deseaban participar en el proyecto era cada vez mayor. Existía una política de puertas abiertas, y esto fue algo que todas las familias apreciaron. La experiencia podía ser considerada como una respuesta positiva hacia la educación intercultural, accesible a todos los niños, fueran cuales fueran sus circunstancias familiares y, por tanto, una educación inclusiva y no exclusiva. El principal interés de la guardería es que conserva la mezcla cultural de la población, que es un reflejo del área en la que viven las familias, así como de la ciudad en su conjunto. Un rasgo esencial era que todos los niños y sus familias se sentían respetados y valorados.

Las prácticas segregadoras, aunque se lleven a cabo con la intención de solucionar problemas verdaderamente reales de determinados grupos, dentro de una población escolar y, por tanto, dentro de la sociedad, de hecho, pueden dar lugar a sentimientos de desigualdad que amenazan los fundamentos de la educación intercultural. El carácter esencial del grupo “pre-guardería” es que beneficia a todos, capacitando, a su vez, a los profesionales de la guardería para hacer frente a las desigualdades. La mezcla social y cultural de familias que participan en el grupo y comparten experiencias constituye un signo esperanzador para futuras relaciones. Por otra parte, ver a padres y madres comentando entre ellos mismos los logros de sus hijos y los de otros niños constituye, igualmente, un signo de respeto mutuo.

Un rasgo importante del grupo “pre-guardería” es que confirma nuestra creencia de que una buena práctica puede ser accesible a todos. Una práctica efectiva de educación temprana es aquella que responde a las necesidades e intereses individuales dentro de una cultura de igualdad de oportunidades, respeto y expectativas elevadas. Ello depende, en gran parte, de la colaboración entre familias y profesionales. El grupo “pre-guardería” ofrece la oportunidad a los niños y a sus familias de empezar a conocer de forma temprana a otras familias y a los profesionales de la guardería. Además, y éste es un factor muy importante, es que el grupo también es accesible para las familias que han llegado recientemente a la zona, ya que no hay lista de espera para acceder al grupo, cosa que sí ocurre con una plaza en el jardín de infancia. Sin duda, desde el punto de vista de lo que constituye la esencia de la educación cultural, la inclusión de familias recién llegadas o que están de paso es crucial.

La participación de la mediadora intercultural asegura la accesibilidad de este proyecto tanto a las familias bilingües y no angloparlantes, como a aquellas que únicamente hablan inglés. Cuando se observa su funcionamiento, resulta evidente que los niños y sus familias disfrutaban del grupo. Tanto es así, que los niños acuden entusiasmados y lloran cuando llega la hora de tener que irse a su casa. Tanto los padres como los cuidadores han expresado su deseo de que el grupo esté disponible todos los días. Esta experiencia parece ser, por tanto, un comienzo positivo para la educación de niños y niñas fuera del hogar, dentro de una atmósfera de tolerancia y de respeto.

BIBLIOGRAFÍA

COMUNIDAD DE MADRID (2001): *Plan Regional de Compensación Educativa*.
Madrid: Consejería de Educación - Dirección General de Promoción Educativa.

V. EN TORNO AL PUEBLO GITANO

EL PUEBLO ROMANÍ Y EL MAPA CULTURAL DE EUROPA

Susan Tebbutt
Universidad de Bradford

Oda al Siglo Veinte

Por Leksa Manuš (Letonia)

Siglo Veinte,

¿Qué deparaste para la triste gente romaní?

¿Trajiste el sol a nuestras oscuras vidas?

¿Secaste las lágrimas de los ojos de nuestras mujeres?

¿Aligeraste nuestras danzas y canciones con júbilo?

Siglo Veinte: escucha nuestros cantos.

¿Puedes oír a través de sus notas

cómo nuestros corazones están ahogándose en lágrimas?

Mira nuestras danzas:

Los pasos de nuestras mujeres pueden parecer tan

ligeros como los de un pájaro,

pero en realidad están intentando

sacudirse un lastre amargo

de sus doloridos hombros.

Ese lastre eres tú,

Siglo Veinte,

y el dolor que trajiste

a cada una de nuestras vidas.

(Manuš 1998: 54)

Para el escritor y lingüista romaní de Letonia Leksa Manuš (1942-1997) el siglo veinte se personifica como un causante de dolor. Desde que llegó por primera vez a

la Europa medieval desde el noroeste de la India, el pueblo romaní¹ ha estado sometido al dolor, siendo víctima de los prejuicios y la persecución.² Esta persecución culminó con el genocidio de, aproximadamente, medio millón de europeos de etnia romaní durante el período nazi, pero no terminó ahí. En los años noventa, la escalada de hostilidades hacia los miembros de la comunidad romaní, especialmente en la Europa del Este, condujo a un gran número de personas pertenecientes a esta minoría a buscar refugio en otros países.³ Luego ¿está Manuš en lo cierto? ¿Hay razones para creer que no existen motivos para el optimismo?

Todavía es muy elevado el nivel de animadversión popular hacia el pueblo romaní, que constituye la minoría étnica más grande de Europa y cuyas comunidades se extienden desde Francia a Finlandia y desde España a Eslovaquia. Esta actitud queda reflejada en los resultados de las encuestas de opinión realizadas en diversos países europeos, que indican que, aproximadamente, dos tercios de la población considera a los *romà* como las personas que menos les gustaría tener como vecinos. Pero la corriente está cambiando.

La antología *The Roads of the Roma* (Los Caminos de los *Romà*), editada por el romaní inglés Ian Hancock, Presidente del Congreso Mundial Romaní, junto con el antropólogo cultural irlandés Siobhan Dowd, y Rajko Djuric, escritor romaní y activista político de la antigua Yugoslavia, constituye una iniciativa verdaderamente internacional, tanto por sus planteamientos como por la visibilidad que otorga a la voz de la propia comunidad.

En el presente capítulo trataré de explorar el “lastre amargo” del pueblo romaní, así como la configuración de un nuevo mapa cultural que, conforme transcurre el siglo veintiuno, permite vislumbrar un horizonte más optimista.

EL LASTRE AMARGO

Aunque la comunidad romaní ha sido objeto de discriminación durante siglos, su sufrimiento no ha sido reconocido hasta finales del siglo pasado. Wippermann (1997) fue el primero en escribir un libro sobre el racismo contra los gitanos⁴,

¹ *N.T.*: No existe un consenso en la denominación que ha de darse en español a esta etnia. El Parlamento Europeo recomienda el uso de fórmulas como “minoría romaní” o “etnia romaní”, y la Unión Romaní, en su historia sobre la etnia gitana, habla sistemáticamente de “los *romà*” para referirse a la población perteneciente a esta cultura. Hemos traducido el término “Romanies” de la versión inglesa siguiendo estas recomendaciones, si bien generalmente en España se utiliza la denominación “pueblo gitano” como término colectivo para denominar a los múltiples grupos pertenecientes a esta cultura.

² Ver Fraser (1995) para un informe amplio sobre la historia del pueblo romaní.

³ Ver Guy (2001) para una visión global de la situación de la población romaní en Europa Central y Europa del Este, junto con diez estudios de caso de regiones específicas.

⁴ La autora hace notar en la versión inglesa que el uso de mayúsculas para la palabra “Gypsy” (gitano) o “Romany” (romaní) es importante. A nadie se le ocurriría escribir las palabras “Spanish” (español) o “Italian” (italiano) sin mayúsculas, pero muchos escriben descuidadamente “gypsy” o “romany”. No todas las personas de la etnia romaní están de acuerdo con la importancia del uso de mayúsculas en estos gentilicios, considerando que se trata de cuestiones periféricas. *N.T.*: En inglés todos los gentilicios se inician con mayúsculas al igual que los nombres propios. No ocurre lo mismo en castellano, por lo que este matiz se pierde para los lectores de la versión traducida.

señalando los paralelismos entre la persecución sufrida durante siglos por el pueblo judío y la del pueblo gitano⁵. He tratado de ampliar y ahondar en esta línea argumentativa (2000a) con el propósito de analizar el racismo contra el pueblo gitano y el modo en que las actitudes orientalistas han atormentado a los sinti y los roma⁶, exponiendo más adelante cómo, en la actualidad, el pueblo romaní ha adquirido mayor seguridad, fortaleciendo sus propios grupos de presión y de poder. Finalmente, pongo de relieve la diversidad del pueblo romaní y las múltiples formas en que contribuye al patrimonio cultural de Europa (2000b).

Antes de proseguir, es importante prestar atención al uso de los términos “racismo contra los gitanos” y “gitanos” en medio de esta discusión sobre la etnia “romaní”. En el pasado, el término “gitano” era utilizado indistintamente para referirse a los gitanos “reales” y a las personas con un estilo de vida nómada. Actualmente, en contextos como el británico, algunos sectores (e.g. educativos) recomiendan sustituir el término “gitanos” por “Viajeros” (*Travellers*), una expresión más cercana a lo políticamente correcto. El cambio en la denominación se ha debido, en gran parte, a las connotaciones negativas y peyorativas del término “gitanos” adquiridas especialmente durante el período nazi.

No obstante, el término “Viajero” no es una panacea. Por una parte, la población sedentaria tiende a sentirse amenazada por aquellos que llevan una vida nómada. Por otra parte, los “Viajeros de la Nueva Era” (*New Age Travellers*) (una etiqueta que con frecuencia se aplica con poca exactitud a personas con determinada apariencia), y los “Nuevos Viajeros” (*New Travellers*) (personas que forman parte de un movimiento contra-cultural y viajan a lo largo y ancho del país en busca de trabajo)⁷ son mezclados con los roma⁸ británicos, quienes comparten sin embargo una herencia cultural con otros roma⁸ europeos. El término “Viajero”, o su equivalente en otros idiomas, no suele utilizarse fuera de Inglaterra para referirse a las personas de etnia romaní, sobre todo porque, en el resto de Europa, la mayoría de los roma⁸ han dejado de llevar una vida nómada y, a su vez, porque esta denominación priva a la comunidad romaní de sus raíces étnicas. La palabra “romaní” es un término colectivo que engloba a los múltiples grupos tribales gitanos. No resulta sencillo construir un mapa que muestre la distribución de estos diferentes grupos, ya que la diversidad de la etnia romaní representa un microcosmos de la diversidad cultural y étnica de Europa.

Un exponente claro de este hecho es el caso de Alemania, donde se distingue entre los roma⁸ alemanes o húngaros y las personas de la comunidad romaní que viven en Alemania o Hungría. En Alemania, se encuentra la minoría étnica

⁵ Heuß (2000) estudia el racismo contra los gitanos, pero se refiere casi exclusivamente a fuentes alemanas y a la historia de Alemania.

⁶ N.T.: La asociación de los términos “sinti y roma” (población “sinti y roma”) es frecuente en Centroeuropa, según fuentes del Parlamento Europeo, y responde al expreso deseo de los “sinti” de ser diferenciados de los “roma” (o roma⁸).

⁷ Ver Kenrick and Clark (1999) para un perfil de la Comunidad Gitana y Viajera en Inglaterra, y, en particular, el capítulo (1999: 117-136) sobre los “Nuevos Viajeros”. Willems (1997), a su vez, intenta realizar estudios sobre el “verdadero Gitano”, pero su éxito en estas investigaciones resulta inevitablemente muy limitado pues únicamente examina fuentes no-romaníes.

autóctona (o indígena) de los “sinti”, un término que se utiliza para referirse a los *romà* alemanes cuyas familias han habitado en la zona durante siglos. Por otra parte, están los “roma”⁸, que emigraron a Alemania durante la Revolución Industrial, en el siglo XIX, desde Europa del Este y que, al igual que los sinti, se consideran a sí mismos alemanes. Por último, un tercer grupo lo constituyen los *romà* del Este de Europa que se trasladaron a Alemania en busca de trabajo en los años sesenta, tras la caída del comunismo en 1989, o que llegaron como refugiados políticos a finales de los años noventa.

En función de sus diferentes orígenes, algunos grupos de etnia romaní en Alemania son cristianos, mientras que gran parte de los que inmigraron desde el Este de Europa profesan la religión musulmana. Si les preguntamos sobre su origen étnico, algunos *romà* se definirán en términos del país de procedencia (dirán Alemania o Hungría), mientras que otros se identificarán exclusivamente como parte de la etnia romaní.

Averiguar el número exacto de la población romaní resulta complejo. Los líderes de los derechos civiles romaníes tienden a inflar las cifras, mientras que los planificadores políticos responsables de los presupuestos destinados a la educación o a la sanidad de esta comunidad suelen “tirar por lo bajo”. Además, en muchos documentos oficiales no es posible reflejar dos tipos de raíces étnicas (esto es aplicable, por ejemplo, a los catalanes en España o a los bretones en Francia, quienes también reivindican dos procedencias distintas o nacionalidades), lo que convierte en algo difícil recopilar datos fiables. En añadidura, puede ocurrir que algunas personas de etnia romaní se muestren reticentes a identificarse como tales. El único hecho indiscutible es que Rumanía es el país que acoge, con diferencia, a la mayor población romaní en Europa, seguida por España, Hungría y las áreas que antiguamente comprendían Checoslovaquia y Yugoslavia. Dentro de cada país, la comunidad romaní tiende a asentarse cerca de las intersecciones / fronteras entre dos culturas, pudiendo así acogerse a las leyes de uno u otro lado en distintos momentos, dependiendo de su mayor o menor indulgencia con los *romà* en determinados aspectos.

¿Cómo retratan los libros de historia la historia del pueblo romaní? Desde un interés casi exclusivo por los nombres y las fechas de coronación de reyes y reinas, el estudio de la historia ha ido cambiando progresivamente hasta llegar a reflejar e interesarse por la vida cotidiana de los hombres y mujeres de distintas épocas. Sin embargo, la etnia romaní parece caer en una especie de “tierra de nadie”, pues no son considerados como inmigrantes, o como una minoría, o como un grupo religioso o étnico, sino meramente como personas con un particular estilo de vida. Así, no es de extrañar que resulte difícil encontrar alusiones a edictos o leyes concernientes a los gitanos entre la ingente cantidad de documentos legales y jurídicos existente en las estanterías y oficinas de nuestro juzgados.

⁸ Este es el término en Alemania, que en alemán resulta ambiguo ya que es aplicado tanto a las personas de etnia romaní en general, como específicamente a aquellos que son originarios de Europa del Este para distinguirlos de los sinti, que viven principalmente en Europa Occidental.

La obra *The Great Gypsy Round-up* (La Gran Redada de Gitanos) de Alfaro (1993) aporta nuevas revelaciones sobre la magnitud de la degradación sistemática y la persecución de los *romà* españoles por motivos étnicos en el siglo XVIII. Del mismo modo que este vergonzoso episodio de la historia de España ha pasado largamente inadvertido, el asesinato de aproximadamente medio millón de ciudadanos europeos de etnia romaní ha sido relegado hasta hace bien poco a un segundo plano.

El hecho de referirse al genocidio de los *romà* como el “holocausto oculto” o el “otro holocausto”, o el “holocausto olvidado”, alude al destino de la minoría romaní en términos de “lo que no fueron” en lugar de “lo que fueron”. Si bien el término “holocausto” se encuentra estrechamente vinculado al destino del pueblo judío, y de hecho muchos judíos rechazan el uso de esta palabra en relación con otros grupos que también fueron víctimas, como los homosexuales, los enfermos mentales o la etnia romaní, prefiero “genocidio” de los *romà*, quienes, como los judíos, fueron perseguidos por motivos étnicos y formaron parte de la “decisión final” de Hitler. También es importante resaltar que los *romà* fueron sometidos a experimentación médica en nombre de la ciencia, que muchos de ellos tuvieron que “escoger” entre la esterilización obligatoria o ser enviados a un campo de concentración, y que su sufrimiento no terminó con la liberación, ya que muchos supervivientes tuvieron que luchar durante décadas para recibir algún tipo de indemnización o compensación por lo que habían padecido durante la hegemonía nazi. De hecho, con frecuencia se vieron obligados a tratar con los mismos oficiales que anteriormente habían firmado sus órdenes de deportación.

UN NUEVO MAPA CULTURAL

Una vez expuesto este “lastre amargo”, ¿de qué modo se está configurando un nuevo mapa cultural y a qué es debido? Tomlinson (1991) subraya los problemas relacionados con el imperialismo cultural y lingüístico. Para llegar a comunicarse en el ámbito nacional o internacional, parece necesario identificar y escoger una lengua de amplia difusión, pero en la práctica esta necesidad amenaza a las lenguas menos dominantes y las lenguas orales en particular, como el romaní⁹, que no posee una forma escrita estandarizada. Además, puesto que los intérpretes y traductores resultan caros o no siempre están disponibles, parece preferible la opción más sencilla de utilizar un idioma común. En *Culture and Imperialism* (1993) (Cultura e Imperialismo), Said señala que: ‘El poder de narrar, o de bloquear la emergencia y formación de otras narrativas, es muy importante para la cultura y el imperialismo, y constituye una de las principales conexiones entre ambos’ (1993: xiii). Said también explora la relación entre la geografía, el imperio y la cultura, y la necesidad de entender el presente en relación con el pasado que lo ha conformado e influido.

⁹ La autora hace notar que, en inglés, se ha normalizado el uso del término “Romani” para referirse a la lengua y “Romany” para los demás aspectos de la cultura.

El legado del imperialismo es omnipresente, aunque prima la necesidad de identificar las formas alternativas de cultura que surgen desde la resistencia a estas manifestaciones culturales imperialistas, posibilitando que las voces acalladas en el pasado sean ahora escuchadas. Said enfatiza de este modo la diversidad de la sociedad actual:

Nadie hoy en día ostenta una *sola* identidad. Etiquetas como hindú, mujer, musulmán o americano, no son más que puntos de partida que, pasando al ámbito de la experiencia real, quedan inmediatamente relegados. El imperialismo consolidó la mezcla de culturas e identidades a escala global, pero su peor y más paradójico legado ha sido permitir que la gente creyera que eran sólo, fundamentalmente, exclusivamente blancos o negros, occidentales u orientales. Desde el momento en que los seres humanos, como tales, construyen su propia historia, construyen igualmente sus culturas y sus identidades étnicas. Nadie puede negar la persistente continuidad de viejas tradiciones, convivencias sostenidas a lo largo del tiempo, lenguas nacionales y geografías culturales, pero no parecen existir motivos, salvo el miedo y los prejuicios, para continuar insistiendo en la segregación y la diferencia, como si eso fuese la cuestión principal en la vida humana. La supervivencia, de hecho, consiste precisamente en las relaciones. (1993: 336).

¿Cómo se relacionan las culturas gitana y paya (Gadzo)¹⁰? Los payos (no gitanos), por ejemplo, tienden a demonizar o romantizar la cultura romaní -no necesitamos ir muy lejos para encontrar imágenes como las evocadas por la figura de Carmen, o los famosos personajes de la obra de Victor Hugo, el Jorobado de Notre Dame y la Gitana Esmeralda, immortalizados en la película de Disney-.

A finales del siglo XIX y principios del XX, los pintores impresionistas y expresionistas se interesaron por los *romà*, pero éste resultaba ser más un interés por el exotismo y la sensualidad, que por la realidad de una minoría étnica. Uno de los pocos pintores que apreciaron el sufrimiento de la comunidad romaní fue el pintor expresionista Otto Pankok, quien convivió durante varios años con personas de esta etnia en el extenso poblado de chabolas situado en el Heinefeld, a las afueras de Dusseldorf. Este artista, declarado proscrito por los nazis en 1937, estaba dispuesto a luchar por los derechos de la minoría oprimida y, de hecho, después de la guerra, alzó la voz en nombre de los *romá* que perecieron a manos de los nazis.

Hasta ahora me he referido a imágenes del pueblo romaní creadas por “no-romanés”, pero para situar a la comunidad romaní de forma imparcial y objetiva en el mapa cultural de Europa, la imagen de esta comunidad no debe limitarse a reproducir estereotipos y prejuicios, o a visiones que suelen ser motivo de burlas y parodias de los medios de comunicación (a pesar de las leyes que persiguen la discriminación,

¹⁰ Existen en circulación muchas transcripciones de esta palabra romaní, como “Gadjo” o “Gorgio” entre otras. N.T.: en la traducción de la versión inglesa hemos escogido el término “payo”, habitualmente utilizado en España por la comunidad gitana para denominar a las personas que no pertenecen a su etnia.

existe todavía una tendencia a considerar que los *romà* no se acogen a las normas y reglas de la sociedad, convirtiéndoles así en objeto legítimo de los reparos racistas), sino que la comunidad romaní es también, por sí misma, creadora de cultura.

Una de las esferas clave en la identidad cultural es el idioma. El romaní no es un idioma unificado, sino que existen aproximadamente cincuenta dialectos distintos, que se derivan originalmente del sánscrito. En el Reino Unido, cada vez existen menos personas que hablen la lengua romaní, por lo que se están tomando medidas para intentar difundir este idioma entre las nuevas generaciones, lo que a su vez obedece al deseo de la comunidad romaní británica por redescubrir su propia lengua. El panorama es muy diferente en el resto de Europa, pues la mayoría de los *romà* todavía hablan romaní, aunque su uso se está viendo amenazado por la dominación americana de los medios de comunicación, la cultura pop y el mundo de Internet. La tradicional imagen de los cuentos alrededor de la hoguera se ha tornado anacrónica, y resulta necesario realizar esfuerzos sistemáticos para inyectar vida a un idioma en peligro de extinción. El problema se complica mucho más por el hecho de que muchos miembros de la comunidad romaní muestran grandes reservas hacia la conveniencia de enseñar su lengua a los payos (la población no-*romà*), pues los nazis utilizaron el conocimiento de la lengua romaní para ganarse la confianza de esta minoría. Eva Justin, por ejemplo, fue una de las investigadoras del equipo de Robert Ritter que realizaron entrevistas en lengua romaní y proporcionaron información que más tarde facilitaría la deportación de ciudadanos de la etnia romaní a los campos de concentración. Por ello, algunos *romà* consideran que los no-*romà* ya les han arrebatado bastante y no desean contribuir también con su idioma.

Pero ¿cómo pueden las jóvenes generaciones de la etnia romaní aprender y practicar su lengua cuando apenas existen libros, periódicos o documentos oficiales en romaní? Mientras que, por ejemplo, los inmigrantes de Turquía pueden ver los programas de la televisión turca vía satélite y leer periódicos turcos a través de Internet, para la población romaní existen muy pocas facilidades similares. Dado que el romaní es una lengua oral, hay muy pocos registros culturales disponibles. No existe todavía una gramática normalizada o un método de transcripción, y es dudoso que pudiera producirse cualquier intento de crearlos dada la diversidad de las formas de la lengua romaní.¹¹

No sólo existen problemas con la escritura en romaní. La asistencia de los *romà* a la escuela ha sido tradicionalmente escasa y la Unión Europea señala el analfabetismo como la principal causa de preocupación en esta minoría. Hasta hace poco tiempo, existían muy pocas personas entre la comunidad romaní que pudieran servir como modelos a imitar por los jóvenes de esta minoría, algo que está cambiando en la actualidad, ya que comienzan a aparecer nuevas iniciativas para alentar a los *romà* a completar sus estudios y dejar su impronta. Ilona Lacková, por ejemplo, describe con orgullo en su autobiografía (1999) cómo, una vez cumplidos los cincuenta, fue capaz de completar una licenciatura en la Facultad de Cultura y

¹¹ Ver Grant (1998: 65-70) para una visión de la lengua romaní y sus variantes.

Periodismo de la *Charles University*, en Praga. Por otra parte, en Pecz, al sur de Hungría, se fundó por primera vez en Europa una escuela romaní, una iniciativa que puede contribuir a romper moldes y demostrar que los *romá* también pueden sobresalir con éxito en el ámbito educativo.

El trabajo del grupo de Teatro *Pralipe* (de Skopje, en la antigua Yugoslavia) en Ruhr, área industrial de Alemania, logró el reconocimiento internacional en los años noventa. Esta compañía, que representaba en lengua romaní obras teatrales clásicas de autores como Lorca y Shakespeare, consiguió abarrotar los teatros, cautivando a los espectadores con sus coreografías, actuaciones y decorados, mostrando así hasta qué punto puede ser internacional una forma de expresión artística como el teatro.

De manera similar, el mundo de la música y la danza puede resultar atractivo más allá de las fronteras nacionales.¹² Ya se trate de Django Reinhardt y su banda de Swing de 1930, de músicos húngaros o de artistas de flamenco españoles, los *romà* han deleitado a los payos (no-*romà*) en infinidad de ocasiones. Paradójicamente, al igual que la historia de la persecución del pueblo romaní ha sido omitida de los libros de texto, con frecuencia los logros de la comunidad romaní no han sido atribuidos a esta comunidad como colectivo, sino tan solo a individuos concretos. Así, por ejemplo, el bailar de flamenco no tradicional Joaquín Cortés es célebre por derecho propio, pero no todos los que le admiran son conocedores de sus raíces gitanas.

En el mundo de la música se producen dos tipos de intercambio de “capital cultural”. Por una parte, los músicos romaníes toman canciones populares dándoles un nuevo estilo, del mismo modo que numerosos compositores clásicos y modernos han tomado y aún toman prestados temas de la música romaní. El intercambio de “capital cultural” puede también protagonizar nuevas iniciativas, como es el caso de la colaboración entre músicos sinti y un grupo de cantantes alemanes de canción popular en Hamm, Alemania Occidental, cuyo repertorio incluye las canciones de los judíos y los *romà* perseguidos, siendo de gran interés multicultural.

Donde la cultura romaní se hace quizás más visible es en los festivales públicos, como la romería anual de los *romà* a Saintes-Maries-de-la-Mer en el sur de Francia. En Inglaterra, las Ferias Gitanas y de Caballos como Appleby Fair en el Oeste de Yorkshire, o el festival tradicional que se celebra en Stowe in the World, que desde su comienzo en el siglo XV congrega a un gran número de visitantes de todo el mundo. Desgraciadamente, estos festivales también atraen ciertas hostilidades. No obstante, es importante que estas ferias sean reconocidas como parte de la herencia multicultural de las Islas Británicas y que se disipe la oposición basada en razones logísticas, permitiendo que este tipo de actividades sigan celebrándose.

Las artes aplicadas del pueblo romaní, ya sea en la construcción de sus caravanas, sus cestas o sus trabajos en metal, son admiradas desde hace mucho tiempo, pero sólo recientemente las pinturas de artistas de etnia romaní han comenzado a atraer la atención internacional. Las obras de los austriacos de etnia

¹² Ver Awosusi (2000) para un análisis de la tradición de Jazz Sinti.

romaní Karl Stojka y su hermana Ceija, ambos supervivientes de Auschwitz y otros campos de concentración, tratan de dar a conocer al gran público tanto el sufrimiento del pueblo romaní como su talento artístico.¹³

Mientras que el arte que refleja el genocidio del pueblo romaní produce un inmediato impacto emocional, algunas autobiografías de supervivientes de los campos de concentración están comenzando a contribuir a la elaboración de un cuadro en palabras de la experiencia romaní del período nazi. Tendrían que transcurrir cuarenta años después de la Segunda Guerra Mundial para que los *romà* expresaran en palabras algunos de sus traumas, algunas veces con la ayuda de un payo (no - *romà*) que grabara y transcribiese sus experiencias.

En este sentido, uno de los más interesantes progresos es la agrupación de diferentes ramas de la herencia romaní europea, como ocurre en *The Roads of the Roma*, un libro que combina el trabajo de escritores romaníes de diferentes culturas, ayudando a miembros de la minoría étnica más grande de Europa a ser reconocidos como escritores, proporcionándoles al mismo tiempo una plataforma como colectividad y como individuos.

MOTIVOS PARA EL OPTIMISMO

A pesar del legado de sufrimiento y persecución, el lastre amargo al que se refiere Manuš, el movimiento para los derechos civiles de la comunidad romaní está ganando terreno a lo largo y ancho de Europa y en el resto del mundo. La financiación está posibilitando la mejora en el ámbito de la educación para la comunidad romaní, y se están tomando medidas para lograr que decrezca la tasa de analfabetismo. No obstante, también es importante educar al resto de la población para modificar los estereotipos existentes en torno al pueblo romaní, así como a muchas otras minorías¹⁴, concienciándoles de la riqueza que rodea a esta cultura. El ámbito educativo puede ser un instrumento de máxima valía para diseminar una imagen más apropiada del pueblo romaní entre los responsables de la formación del profesorado, las personas encargadas de gestionar las peticiones de ayuda de la comunidad romaní y los propios alumnos. Solo así será posible contemplar un nuevo siglo en el que el pueblo romaní pueda esperar un período que incluya felicidad y retos, en lugar de dolor y desesperanza, un período en el cual el lastre amargo sea, definitivamente, parte del pasado.

¹³ Ver Tebbut (2000b) para un análisis de la forma en que Stojka contrarresta la predominante "invisibilidad" de la comunidad romaní en la cultura y elabora un testimonio político de su pasado.

¹⁴ Aunque este capítulo se centra en situar firmemente a la comunidad romaní en el mapa cultural de Europa, los principios son aplicables a cualquier minoría étnica hasta ahora descuidada, incomprendida o marginada.

BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, Antonio G.** (1993): *The Great Gypsy Round-up*. (La Gran Redada de Gitanos), traducido del castellano por Terence W. Roberts. Madrid: Centro de Investigaciones Gitanas.
- AWOSUSI, Anita** (ed.) (1997): *Die Musik der Sinti und Roma: Der Sinti-Jazz*. Heidelberg: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma.
- FRASER, Angus** (2nd edn 1995, 1st publ 1992): *The Gypsies*. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell.
- GRANT, Anthony P.** (1998): "Aspects of the Linguistic Interface between German and Romani", en Susan Tebbutt (ed.), *Sinti and Roma in German-speaking Society and Literature*. New York, Oxford: Berghahn, p. 65-80.
- GUY, Will**, (ed.) (2001): *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- HANCOCK, Ian, SIOBHAN Dowd & RAJKO Djuric**, (eds.) (1998): *The Roads of the Roma*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- HEUB, Herbert** (2000): "Anti-Gypsyism Research: The Creation of a New Field of Study", en Thomas Acton (ed.), *Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies*. Hatfield: University of Hertfordshire Press, p. 52-67
- KENRICK, Donald & COLIN Clark** (eds.) (1999): *Moving on: The Gypsies and Travellers of Britain*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- LACKOVÁ, Ilona** (1999): *A false dawn: My life as a Gypsy woman in Slovakia*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.
- MANUŠ, Leksa** (1998): "Ode to the Twentieth Century", en Ian Hancock, Siobhan Dowd and Rajko Djuri (eds.), *The Roads of the Roma*. Hatfield: University of Hertfordshire Press, p. 54.
- SAID, Edward** (1993): *Culture and Imperialism*. New York: Knopf.
- TEBBUTT, Susan** (ed.) (1998) *Sinti and Roma in German-speaking Society and Literature*. New York, Oxford: Berghahn.
- . (2000a): "Sinti und Roma: Antiziganismus und Orientalismus", en Jim Jordan and Peter Barker (eds.), *Migrants in German-speaking countries: aspects of social and cultural experience*; Modern German Studies Volume 2. London: CILT, p. 156-182.
- . (2000b): "From Carmen to Coppersmith?: The Unity and Diversity of the Romani Culture in Europe", en Barrie Axford, Daniela Berghahn & Nick Hewlett (eds.), *Unity and Diversity in the New Europe*. Oxford, Berne, Berlin, Brussels, Frankfurt am Main, New York, Vienna: Lang, p. 213-228.
- . (2000c): "My name in the Third Reich was Z: 5742: The political art of the Austrian Rom, Karl Stojka", en Thomas Acton (ed.), *Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies*. Hatfield: University of Hertfordshire Press, p. 69-80.
- TOMLINSON, John** (1991): *Cultural Imperialism*. London: Pinter.

WILLEMS, Wim (1997): *In Search of the True Gypsy: From Enlightenment to Final Solution*, traducido del alemán por Don Bloch. London, Portland/Oregon: Frank Cass.

WIPPERMANN, Wolfgang (1997): *“Wie die Zigeuner”*: Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich. Berlin: Elefanten Press.

EL PUEBLO GITANO Y LA EDUCACIÓN

Documento para debate¹

Jesús Salinas

Asociación Nacional de Enseñantes con Gitanos

A. SITUACIÓN ACTUAL

1. Escolarización generalizada

Durante las dos últimas décadas se ha dado una escolarización casi total de las niñas y niños gitanos, pero tanto la recepción de las escuelas como la respuesta de las familias gitanas han sido diferentes y hoy nos encontramos con situaciones escolares muy diversas. Para tener una visión general podemos reducir todas estas situaciones a los cuatro grupos más habituales:

- Asistencia y rendimiento normalizados.
- Asistencia con absentismo esporádico y fracaso escolar.
- Absentismo extremo y abandono escolar prematuro.
- Pequeño número de desescolarizados.

No hemos de olvidar a los adultos gitanos y su altísimo índice de analfabetismo. Las últimas, aunque escasas, investigaciones y encuestas realizadas entre los años 92 y 96 (v. Bibliografía citada) ofrecen una serie de datos que, aún con la duda de su validez y de la imposible generalización de sus resultados a todo el ámbito estatal, son los únicos que tenemos. Sin embargo, no creemos conveniente atenemos a datos y porcentajes para definir una situación tan heterogénea como heterogéneos somos las gitanas y gitanos españoles. Quedan aquí reflejados como hipótesis a comprobar -si es que fuera necesario hacerlo-, aunque pensamos que sólo reflejan a la población gitana más “visible”, más “estereotipada”, casi siempre ubicada y concentrada en

¹ Este documento es fruto de la participación del asociacionismo gitano y ha ido elaborándose, corrigiendo y ampliándose a lo largo del segundo semestre del año 1998 y durante los meses de enero a octubre de 1999. Constituye el sexto borrador de trabajo donde se recogen las aportaciones de las Asociaciones y Federaciones gitanas pertenecientes a la Comisión Consultiva, así como las aportaciones de los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Trabajo y Asuntos Sociales, tras la reunión del Grupo de Educación celebrada en Madrid el día 12 de mayo de 1999. La redacción final corresponde a Jesús Salinas quien la llevó a cabo durante el mes de noviembre de 1999. Fue presentado en el Curso Comenius 3.1 en abril 2001.

determinados barrios o zonas de ciudades y pueblos. Existe un alto índice de analfabetismo entre los adultos gitanos (33%). En cuanto a la población gitana en edad de escolaridad obligatoria, los datos son los siguientes:

- Asistencia regular de un 50%, que obtiene unos rendimientos normalizados en un 30%.
- Asistencia con absentismo esporádico (35%) y fracaso escolar (60%-70%).
- Absentismo extremo (10%) y abandono escolar prematuro (30% antes de 2º de ESO).
- Pequeño número de desescolarizados (5%).

2. Las familias gitanas están interesadas por la escolarización de sus hijas e hijos

Está cambiando la idea de desprestigio y de apayamiento, por el reconocimiento de la necesidad de la educación. Una educación que tiene un valor en sí misma, que eleva el nivel de formación y lo que, sin duda, resulta muy importante para nosotros, que supone un paso previo para conseguir y normalizar una situación social y de trabajo en el futuro de nuestras hijas e hijos.

A este proceso de cambio ha ayudado el hecho de que, a partir de los 80, las Administraciones educativas y de asuntos sociales hayan promovido una serie de programas de compensación educativa y de apoyo a la escolarización gitana, así como de seguimiento y refuerzo a la asistencia de las niñas y niños gitanos a la escuela.

Otros muchos y muy diversos factores han incidido en este cambio, tales como el acceso a una vivienda y, con ello, a normalizaciones en cuanto a la higiene, la relación y convivencia vecinal interétnica, estabilidad en un barrio, etc. Y también la estabilidad laboral, aunque ésta se dé en la venta ambulante y otras.

Con todo, algunas familias gitanas aún siguen opinando que la escuela es un instrumento a utilizar, pero no un recurso imprescindible para el futuro, porque entienden que la escuela está totalmente alejada de los valores tradicionales gitanos y, al mismo tiempo, se desconfía de su funcionalidad.

3. La situación de las niñas, niños y jóvenes gitanos en la escuela es la misma que las de sus familias en la sociedad

Las familias gitanas vamos formando parte del entramado social, conforme nuestras viviendas, trabajos y convivencia social van ayudando a situarnos en los

mismos niveles que el resto de la sociedad mayoritaria; es decir, vamos formando parte de la clase trabajadora, de la clase media, de la clase alta..., a la vez que nuestros hijos e hijas van llegando y normalizando su presencia en todo el sistema educativo: Primaria, Secundaria, Universidad. Se puede decir que las familias que alcanzan niveles socioeconómicos más altos son las que mantienen a sus hijos e hijas más tiempo en el sistema educativo. Aunque no siempre se da esta relación directa entre estatus socioeconómico y escolarización, ya que cuando los padres saben que sus hijos e hijas van a seguir con el oficio familiar y creen que éste no necesita el paso por la escuela, no fuerzan su permanencia en el sistema educativo. Este es el caso, por ejemplo, de los negocios familiares con buenos ingresos, del tipo de anticuarios o similares donde, además, no se ejerce ningún control por parte de los Servicios Sociales, ya que no hacen ningún uso de ellos.

Otro grupo de familias forma parte de una situación empobrecida o marginal. Es un grupo muy heterogéneo que va desde familias que viven en situaciones de paro y en viviendas sociales, a otras familias que viven en la extrema pobreza y el chabolismo. En estos grupos de familias se está desarrollando una situación de precaria escolarización, de rechazo desde los entornos escolares "normalizados", de desfase edad-conocimiento, de grandes absentismos, deserciones, con atención mayoritaria por parte de las escuelas públicas que van quedándose con una matrícula específica de población marginal. Sobre estas familias sí existe un control de los Servicios Sociales con respecto a la escolarización de sus hijos e hijas, ya que, en casi todas las Comunidades Autónomas, se trata de un requisito necesario para percibir ayudas, lo que ha creado una relación causa-efecto entre la asistencia a la escuela y las prestaciones sociales que va camino de perpetuarse ante la dificultad de crear otras estrategias eficaces.

4. La respuesta de la institución educativa

La normativa legal apoya la escolarización de los gitanos como ciudadanos de pleno derecho. Defiende su derecho y su deber de escolarizarse desde los seis hasta los dieciséis años y garantiza plazas escolares durante este período. Esta garantía de escolarización aún no se da en Educación Infantil, por no tener carácter obligatorio, aparte de la desigual oferta y apertura de aulas para esta etapa, según las áreas o territorios del Estado español. Igualmente, reconocemos que aún existen familias gitanas que no quieren llevar a sus hijos e hijas al colegio, en edad tan temprana.

Dicho lo anterior, queremos insistir en que la escolarización en la etapa de Educación Infantil (tanto en el primer ciclo como en el segundo) permite acceder a la Educación Primaria con mayores garantías de igualdad para el fundamental aprendizaje de esta etapa escolar. No debemos olvidar que, según se desprende del último estudio del CIDE (1994), sólo un 40 % de niñas y niños gitanos se habían matriculado en Educación Infantil.

SEIS GRANDES PROBLEMAS U OMISIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

1. *El doble sistema educativo*: público / privado (también es privada la escuela concertada-subvencionada) colabora, consolida y, a menudo, legitima la diferenciación social. Los datos existentes confirman la realidad que conocemos: no hay gitanos en la escuela privada, muy pocos en la concertada (7%-10%!) y el mayor índice de escolarización corresponde a la escuela pública. Y aunque la escuela pública tiene muy buenos profesionales e intenta garantizar el desarrollo de las diversidades culturales, las subvenciones a la escuela privada y el sistema de admisión de alumnos lleva a la conformación de escuelas específicas, donde a la vez que se van matriculando niños y niñas gitanos y no gitanos de familias socioeconómicamente deprimidas y marginales, se van marchando los no gitanos y los gitanos con más interés en la escuela, a otras escuelas (concertadas o públicas sin alumnado marginal). Esto es indicativo de una política educativa que está colaborando, cuando no legitimando, una diferenciación social que lleva implícito el reconocimiento de una discriminación y el mantenimiento de unos prejuicios contra los gitanos en particular y contra los pobres en general, que hace imposible el mandato constitucional de la “igualdad de oportunidades”. La escuela pública, no la privada ni la concertada, está asumiendo y será la única que asuma la atención de lo rural y lo marginal.

Es necesario evitar que los centros educativos públicos caigan en el dualismo de centros con prestigio y centros sin prestigio, como ya se está dando; unos con alumnado-familias con gran interés y altos niveles académicos y otros con alumnado-familias con escaso interés y bajo nivel académico. Es necesario hacer un trabajo de preparación e información a los padres y a las madres, a la vez que definir estrategias y establecer, con pautas muy concretas, un seguimiento de la matriculación para no dejar que se creen concentraciones y dualismos de este tipo, fundamentalmente en aquellos centros educativos que se nutren del erario público.

2. *La educación compensatoria*. Si la LOGSE se desarrollara bien, es decir, si los proyectos educativos de cada centro educativo atendieran correctamente las necesidades de su alumnado y la Administración educativa dotara del profesorado necesario y adecuado y de los recursos económicos imprescindibles, no harían falta otras medidas o programas compensatorios. El Sistema Educativo estaría compensado. Pero la propia LOGSE reconoce que esto no se va a dar y dedica el Capítulo V a la “Compensación de las desigualdades”.

En la actualidad constatamos que:

- Aunque es posible que ésta no haya sido la pretensión del legislador, lo cierto es que existe una ausencia de claridad con relación a la ubicación y desarrollo

de la educación compensatoria, al mezclarse los conceptos de compensatoria, multiculturalidad y educación especial. Al mismo tiempo, se está creando una concepción individualista de la educación compensatoria (Proyecto, Orden Ministerial, Regulación, Actuaciones de Compensación Educativa), que necesita “contabilizar” el número de usuarios para establecer cuotas, abandonando la concepción original de la educación compensatoria ligada al análisis del contexto, las necesidades del barrio y a su desarrollo comunitario. Mal entendida, la educación compensatoria da lugar a medidas segregacionistas.

- No hay un desarrollo legislativo claro. En algunas Comunidades Autónomas, no existe una legislación específica. Esto nos lleva a un funcionamiento discrecional respecto a su implantación y a los recursos a emplear, cosa intolerable, ya que los derechos básicos para participar de la igualdad de oportunidades no pueden ser opcionales y deben estar legislados y regulados.
- La educación compensatoria tiene una incidencia muy positiva en tanto que facilita recursos (becas para libros y de comedor, profesorado de apoyo para el desfase edad-conocimiento, programas de higiene, duchas, antiparasitarios, vacunaciones,...). Sin negar la necesidad de estos recursos para todos aquellos que los necesitan, la compensación educativa continúa siendo más de lo mismo, no solventa los problemas básicos de los alumnos gitanos al llegar a la institución educativa: no llegan en igualdad de condiciones que el resto del alumnado (rechazos, prejuicios, algunos con precaria situación socioeconómica); no salen de la escuela en igualdad de condiciones (se mantienen los rechazos y los prejuicios, así como la mala situación socioeconómica de sus familias, a lo que viene añadirse el fracaso escolar: no salen con una titulación académica). Y ello sin olvidarnos de que la institución escolar maneja criterios y parámetros distintos a los tradicionales de la Comunidad gitana y todos obedecen a una única visión aceptada mayoritariamente que exige de los alumnos la capacidad de aceptarlos para poder progresar, académicamente hablando. (v.gr.: la escuela posibilita una mejora individual que permite un cambio de clase social, pero siempre con carácter individual y no grupal, como se da dentro de la cultura gitana).

3. Como tercer problema, nos encontramos con que, en la normativa curricular vigente, *no existe una referencia normativa explícita a la educación intercultural*, lo que lleva numerosas veces a una idea incorrecta sobre la misma. Existe una confusión entre educación compensatoria y educación intercultural. Se produce la idea de que sirven para idénticos objetivos; asocia marginalidad a cultura gitana; en los programas educativos para extranjeros y emigrantes nos incluyen también a los gitanos; sin embargo, cuando se habla de las culturas del Estado español, de sus nacionalidades y pueblos, siempre queda excluida la cultura del Pueblo gitano. No

sabemos si ello se debe a nuestra extraterritorialidad o a que no es reconocida como cultura. Al no reconocerse nuestra diversidad cultural, no se pueden negociar los contenidos que deberían incorporarse al currículum escolar de la cultura gitana: una cultura ágrafa, de tradición oral, con otra escala de valores, con un concepto del tiempo diferente, etc. Lo cierto es que nuestros hijos e hijas no tienen, necesariamente, que identificarse con todos los contenidos culturales ni con todos los valores que en la escuela se desarrollan, ya que nuestros propios valores culturales no forman parte aún de los currículos escolares.

4. Cabría preguntarse, aunque sea difícil de admitir, si el alto fracaso escolar de los alumnos y alumnas gitanos podría deberse a un fracaso del sistema escolar (y del sistema social) en su conjunto. Entre las familias gitanas no existe esta idea de fracaso escolar o, por lo menos, no con el mismo valor o significado que para la sociedad mayoritaria. A esta falta de expectativas que para los gitanos tiene a veces la escuela (entre otras cosas porque no garantiza a su salida un trabajo), no es ajena la recepción y la oferta cultural unívoca que la propia escuela brinda, en contradicción con el espíritu de la Reforma Educativa respecto a la atención a la diversidad.

5. Una quinta cuestión es la total *falta de formación inicial del profesorado* de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y de Universidad, con relación a las materias referidas a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.

En el ámbito de la formación permanente, se están dando algunos cursos referidos a la escolarización gitana o de educación intercultural, pero no de forma sistemática, como tampoco se está dotando a los Centros de Apoyo al Profesorado (en los que se lleva a cabo esta formación permanente), de asesores en educación intercultural.

6. Un sexto planteamiento sería el de la *formación de jóvenes y adultos*. No debe dissociarse la educación de la población gitana en edad escolar de la educación de los jóvenes y adultos. Se debe crear una idea y un ambiente de formación continua a lo largo de toda la vida. Es necesario que en los Planes de Educación de Personas Adultas -sin que haga falta crear programas específicos "para gitanos"- se atiendan los intereses, necesidades y objetivos de carácter urgente de la población gitana, que deben ir encaminados a una inserción laboral y profesional en el tejido urbano residencial común.

La formación de adultos y la formación profesional (impartida por Casas de Oficios, talleres de inserción socio-laboral, talleres de IRPF, talleres de programas de las Comunidades Europeas, Garantía Social, etc.) denota muchas veces escasez

de tiempo, falta de continuidad y de efectividad. Los programas suelen ser tan “provisionales” que no crean situaciones de verdadera formación.

5. La respuesta social

Seguimos siendo en todas las encuestas e investigaciones el colectivo más rechazado de cuantos existen en el Estado español. Lo habitual es que se siga recelando y evitando compartir el entorno social con nosotros, con los gitanos. Existe un abismo entre las declaraciones institucionales y la práctica cotidiana, un abismo lleno de racismo social. Mientras las familias no gitanas sigan llevándose a sus hijos e hijas de las escuelas donde asisten los niños y niñas gitanos, la imposibilidad de conocimiento, de amistad, de interrelación cultural hará imposible un futuro de convivencia y sin racismo.

**REIVINDICACIONES Y ESTRATEGIAS A TENER EN CUENTA PARA UN
PLANTEAMIENTO GLOBAL DEL TEMA EDUCATIVO DESDE EL
ASOCIACIONISMO GITANO**

A) Institucional

- Plantear al Gobierno del Estado español y a los Gobiernos autonómicos, a las Administraciones y a los Partidos, una visión clara de que el Pueblo Gitano y su cultura necesitan un reconocimiento dentro de la sociedad y, por tanto, dentro de los currículos educativos, y esto pasa por admitir y hacer público su valor de cultura singular y positiva, al mismo nivel que el resto de las culturas de los pueblos y nacionalidades del Estado español. El reconocimiento de nuestra lengua, normas, leyes, costumbres, espiritualidad, historia, evitando, de una vez por todas, la folclorización, los estereotipos y la asimilación de gitano a marginado o extranjero, ya que se nos incluye en las políticas que se realizan para estos colectivos con los cuales nos sentimos solidarios y cuyas problemáticas compartimos algunas veces, pero cuya realidad no agota la nuestra propia.

Sería necesario que en el Currículo Oficial de Primaria y Secundaria apareciera el Pueblo Gitano como un grupo con identidad cultural al mismo nivel que las culturas y nacionalidades con territorialidad en el Estado español.

- Correcciones y prioridades en las políticas educativas:

- Evitar la segregación: aulas y escuelas específicas. (Sin olvidar que una política de vivienda que concentre a los gitanos en un barrio es a la vez una concentración de las niñas y niños gitanos en la misma escuela).

- Potenciar el acceso a la Educación Infantil de la población gitana. En los barrios donde no exista, han de crearse los dos ciclos completos de Educación Infantil, facilitando plazas, gratuidad; trabajando desde el principio los hábitos de socialización, convivencia, normas, interculturalidad, confianza y participación de la familia en la escuela, etc.
- Enmarcar los programas de educación compensatoria dentro de los programas de desarrollo comunitario del barrio o ciudad. Por lo tanto, se hace necesario establecer una coordinación y planificación conjunta entre servicios sociales y educativos, asociaciones y cualquier profesional o entidad que intervenga en el proyecto de desarrollo comunitario.
- Los programas de seguimiento y apoyo escolar necesitan una evaluación y un plan a medio plazo para regular y controlar su intervención. Los profesionales que trabajen en estos programas deben coordinarse o formar parte de equipos multiprofesionales y dentro de un programa global de desarrollo comunitario.
- Flexibilizar recursos (v.gr.: abrir los comedores escolares en septiembre y junio para evitar el absentismo).
- Buscar alternativas para quienes abandonan prematuramente el sistema educativo o tienen graves dificultades para seguir el proceso educativo obligatorio. Introducir talleres y desarrollar aspectos de formación ocupacional que sirva para incorporarse al mundo laboral de una forma inmediata. Todo ello dentro del sistema educativo, de la educación reglada. Es especialmente preocupante la situación que se está configurando en la Educación Secundaria con la perversión del uso de la diversificación curricular, en cuyo nombre se establecen aulas paralelas.
- Legislar la asignación de recursos para compensación educativa, evitando así la disparidad de criterios que, en la actualidad, existe dentro del mismo territorio MECD y en cada Autonomía. Evitar depender de la sensibilidad del administrador de turno. La igualdad de oportunidades exige que se garantice la asignación de recursos económicos, personales, etc. suficientes para que se realice el proceso educativo de la población gitana (becas de transporte, de comedor, libros; profesorado de apoyo; reducción de la ratio; aulas de estudio para realizar las tareas escolares, etc.). No debe olvidar el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el papel de garante de la igualdad que tiene subsidiariamente el Estado, independientemente de las competencias educativas transferidas a las Comunidades Autónomas.
- Apoyar y potenciar el paso a la ESO, con especial atención a aquellos que deben cambiar de centro educativo (organizar programas de relaciones e intercambios entre los centros de Primaria y los de Secundaria, facilitando algunas actividades de conocimiento entre el alumnado y el profesorado, mostrándoles el funcionamiento de un Instituto de Educación Secundaria, etc.).
- Buscar estrategias para facilitar la continuidad en la ESO del alumnado gitano (matriculación en el mismo centro de grupos de alumnos y alumnas que puedan apoyarse entre sí).

- Se hace necesario publicar materiales de cultura gitana, materiales didácticos, materiales técnicos de seguimiento escolar o de intervención social.
- Desarrollo de una política de educación intercultural.
 - No proponer contenidos ni momentos específicos en el currículum de cultura gitana que nos lleven a racializar o folclorizar el tema de la cultura gitana, es decir, no reducir el contenido cultural gitano a la celebración del “día de los gitanos” (como se hace con el “Día de la Paz”, el “Día de los Derechos Humanos”, etc.), o a incluir en los libros de texto, en un área determinada, un tema añadido que se resuelve con una redacción o una breve actividad, justificando con ello la presencia de la cultura gitana en los programas escolares. Se hace totalmente necesario potenciar la investigación, las publicaciones, así como dotar a todos los centros educativos de materiales sobre cultura, lengua, historia, ... de los gitanos que sirvan para consulta y su utilización a nivel escolar. Y, fundamentalmente, proponer un **desarrollo transversal de la interculturalidad donde lo gitano forme parte igualitaria con el resto de las culturas del Estado español.**
 - Con relación a la Universidad, implantación dentro de las carreras de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social, asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.
 - Dotar a los Centros de Apoyo al Profesorado y a las instituciones encargadas de la formación permanente de un plan sistemático de formación sobre las diversidades culturales, así como de asesores de educación intercultural. Estos asesores de educación intercultural son los que podrán posibilitar e incentivar la formación continua del profesorado, desarrollando cursos y seminarios permanentes de formación, con la participación de todo el equipo educativo y planteando a los claustros y a las comunidades escolares la necesidad de que sus proyectos educativos sean interculturales.

B) Social

- Cambio de actitudes de la sociedad mayoritaria.
 - Respeto hacia a las demás culturas y a su marco de convivencia intercultural negociado o al menos, equilibrado culturalmente. Pero respetándolo todos, también nosotros los gitanos.
 - Conocer la cultura gitana para contribuir a la desaparición de prejuicios y estereotipos.

- Cambio de actitudes en las generalizaciones sobre hechos luctuosos donde intervienen miembros gitanos. Fundamental labor con los medios de comunicación sobre el tratamiento de las noticias, la iconografía prejuiciosa, el uso del término gitano para generalizar o para adjetivar acciones mal vistas.

C) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

España como Estado miembro de las Comunidades Europeas participó en la elaboración de la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos el 22 de mayo de 1989, relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes. Dicha Resolución adoptaba una serie de medidas encaminadas a superar los obstáculos que frenan el acceso de los niños gitanos a la escuela, emplazándose a presentar, cuatro años más tarde, un informe sobre la ejecución de las medidas estipuladas en la Resolución. La Comisión de las Comunidades Europeas publica dicho informe en 1996, sobre la base de los informes elaborados por cada uno de los Estados miembros. En el informe emitido por el Ministerio de Educación y Ciencia del Estado Español (realizado en julio de 1993), se dice:

“Se observa un aumento de la tasa de escolarización en el nivel primario, pero la enseñanza secundaria sigue siendo poco frecuentada por el conjunto de los alumnos gitanos, y más especialmente por las chicas. La tendencia general es que el porcentaje de alumnos gitanos que pasan de curso disminuye rápidamente en cada nivel”.

Cuando el informe se plantea: ¿Cuáles son los proyectos a corto, medio y largo plazo?, el Ministerio responde:

- “Profundizar en el análisis cuantitativo y cualitativo de las necesidades socioeducativas de la comunidad gitana, con miras a orientar mejor el trabajo;
- “Aportar una mejor respuesta gracias al desarrollo de modelos interculturales que tengan en cuenta la cultura de la comunidad gitana, sobre todo mediante la publicación de material pedagógico, la definición de nuevas orientaciones pedagógicas y la investigación;
- “Mejorar la coordinación entre las diferentes administraciones, así como la colaboración con las asociaciones gitanas y otros interlocutores;
- “Posibilitar el desarrollo de contenidos interculturales en los programas, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, por medio de la formación, la información, la elaboración y publicación de material necesario y la creación de un centro de documentación pedagógica;
- “Mejorar el nivel de cualificación profesional de la comunidad gitana en relación con sus expectativas profesionales;

- “Mejorar el conocimiento de culturas diversas por el gran público, y sobre todo de la cultura gitana.”

Todos estos proyectos, asumibles y deseados por el asociacionismo gitano, están prácticamente por desarrollar. Es hora de ponerlos en marcha con celeridad. **Día que pasa, día que hemos perdido de clase.**

Todo ello sin olvidar las propuestas más completas de estructuras, recursos y realizaciones prácticas que propone la Resolución; ni tampoco las Recomendaciones (ante todo las que van de la 55 a la 88) del Informe de Síntesis sobre “La escolarización de los niños gitanos y viajeros”, investigación realizada en los Estados miembros, a petición de la Comisión de Educación, Formación y Juventud del Parlamento Europeo, que sirvió de asesoramiento a los Ministros de Educación para dictar la posterior Resolución en 1989.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO ALCALDE, J.E.** (1997): *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ASOCIACIÓN SECRETARIADO GENERAL GITANO** (1994): *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1996): *Escuela y etnicidad: el caso del Pueblo Gitano*. Madrid: CIDE.
- CABANES HERNÁNDEZ, J.** (1998): “La escolarización de los niños gitanos en el País Valenciano”. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 6, oct. Alicante: Escuela Universitaria de Trabajo Social.

VI. EXPECTATIVAS

REFLEXIONES Y RESULTADOS

Ana Carmen del Canto Nieto
Coordinadora del proyecto.
Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

EL PROCESO ES EL PRODUCTO

Hace más de tres años, preparando la primera reunión transnacional del proyecto, se trabajaba intensamente, se sentían nervios y cierta inseguridad y temor, a la vez que gran expectación ante la nueva experiencia. Empezábamos un proyecto, emprendíamos un camino desconocido.

En el transcurso de aquella reunión, todos los miembros del equipo salvábamos escollos en la comunicación, nos esforzábamos en la comprensión mutua y tratábamos de ponernos de acuerdo.

En un momento dado, tras un largo debate sobre cuestiones metodológicas y acuerdos sobre productos y resultados, uno de los participantes sintetizó: **“El proceso será el producto”**. Al mirar atrás, al cabo del tiempo, podemos afirmar que aquella frase resultó profética.

Se ha expuesto en el capítulo de información sobre el proyecto la experiencia vivida por el equipo transnacional al realizar su trabajo en un contexto intercultural, pero ¿qué hace realmente que el proceso sea el producto?

En la jerga del programa Sócrates se utiliza el término “producto” para designar todo aquello “concreto” y en cierto modo tangible y cuantificable que se elabora en el marco de un proyecto subvencionado. Igualmente se utiliza el término “resultado” con parecido significado, aunque, en este caso, también se hace referencia a los beneficios que se obtienen de la participación.

Sin embargo, quisiéramos equiparar, -quizás no muy ortodoxamente, pensarán algunos-, el valor del proceso vivido al de resultado o producto. Y esto lo hacemos en virtud de la experiencia que hemos tenido, a partir de la cual podemos realmente decir que el proceso tiene valor en sí mismo, pues, en tanto es un proceso fértil y enriquecedor, se puede afirmar que el resultado de un proyecto de estas características es positivo.

El valor, la calidad y la permanencia de los llamados “productos” se pueden relativizar en este contexto.

Casi desde el principio de la colaboración, sabíamos que no íbamos a “descubrir la rueda”, pero, a medida que avanzábamos en el desarrollo del plan, nos íbamos dando cuenta del valor intrínseco de la cooperación, comprendiendo vivencialmente lo que significa la dimensión europea del trabajo cotidiano, avanzando en la conciencia de ciudadanía e identidad europea.

Los “productos” han sido muchos y variados, más o menos útiles según las personas o instituciones, pero el proceso se ha incorporado a nuestra visión personal e institucional. Nuestra identidad se ha enriquecido con una experiencia compartida que nos ha hecho compartir, aprender, crecer con los demás.

APRENDER A APRENDER

Al llegar al final del proyecto se puede volver la vista atrás en el tiempo y tomar conciencia del camino recorrido. Desde luego, a lo largo del proceso, nos fuimos dando cuenta de lo mucho que es posible aprender de cada nueva situación, sobre todo de aquellas que tienen que ver con actuaciones en las que se produce una verdadera cooperación transnacional y se incorpora la dimensión europea al trabajo habitual.

Fundamentalmente, la participación en un proyecto europeo supone un gran impulso y un reto profesional muy elevado, marca un ritmo de trabajo muy fuerte, pero sobre todo constituye un **contexto de aprendizaje** para todos los participantes, tanto a nivel personal como institucional, que proporciona un **dispositivo de retroalimentación continuo**, y que, en parte, viene dado por la oportunidad de cooperar con colegas de otros países de la Unión Europea.

No se puede ocultar la dificultad inicial de cualquier grupo de trabajo al constituirse y trabarse como equipo. Este era un gran objetivo en el primer año de trabajo. Hasta ese momento, había habido una gran dosis de liderazgo por parte del CPR como institución coordinadora y generadora del proyecto. Sin embargo, todo el equipo era totalmente consciente de que el éxito del proyecto dependía, en gran medida, del esfuerzo de todos los socios por hacerlo **“nuestro, de todos”**, desarrollando el sentimiento y compromiso de pertenencia al mismo.

Todo ello se empezó a conseguir desde la primera reunión, lo que proporcionó gran satisfacción a todos los miembros.

Para lograrlo, no obstante, se tuvo que poner sobre la mesa una serie de ingredientes: capacidad de escucha, de entendimiento, deseo de consenso,

tolerancia, generosidad y, por lo tanto, necesidad de ceder. Empezábamos a poner en práctica **actitudes interculturales** en el seno del equipo transnacional. Se iniciaba así el proceso de confluencia que permitiría diseñar una actuación común, pero respetuosa con todas las especificidades, lo que permitió a todos los participantes identificarse con el producto final.

Se trataba, pues, de un verdadero **contexto de aprendizaje intercultural**, un contexto que ofrecía, a los propios participantes, la oportunidad de adquirir **conocimientos**, de desarrollar **destrezas** y avanzar en la modificación e incorporación de actitudes.

Los conocimientos vinieron del intercambio de los diferentes sistemas educativos, de las aportaciones de las investigaciones diversas, de las prácticas que se compartieron. Muchas veces la valoración más repetida era lo mucho que se había aprendido de los demás.

En cuanto a las destrezas, la más importante, la comunicación, obviamente por la multiplicidad de lenguas, pero también por la necesidad de ponerse de acuerdo previamente en los términos, conceptos, y parámetros del proyecto.

No menospreciemos las habilidades sociales que se han de poner en juego: empatía, asertividad, capacidad de escucha, etc.

Por último, el proyecto ha sido un marco magnífico para el aprendizaje de actitudes interculturales: el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la reflexión, una actitud constructiva en definitiva.

El contexto formado por el equipo humano participante del proyecto es en sí mismo multicultural. Hablamos de cultura en términos del universo que supone cada individuo, y que no viene sólo marcado por la procedencia geográfica o pertenencia étnica, sino por la identidad cultural en sentido amplio.

Cobra así sentido la pertenencia a un equipo transnacional que avanza en la consecución de unas metas comunes, que hace suyo un proyecto y se identifica cada vez más con un trabajo compartido. La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la comunicación y de la información hace posible experimentar la sensación de que, de algún modo, los colegas de otros países están presentes en nuestra actividad cotidiana.

Todo esto es parte de lo que hemos encontrado por el camino. En la última reunión transnacional, celebrada muy recientemente, todas las sensaciones de inseguridad y temor de la primera reunión se habían transformado en sentimientos personales de cordialidad, colaboración y amistad.

Ahora, después de todo lo vivido, y pensando en el título del proyecto, podríamos decir que

*“La educación intercultural: un reto en el presente de Europa”
se ha transformado en
“Europa para la educación intercultural”.*

No podemos ligar únicamente la educación intercultural a la presencia de alumnado inmigrante o de etnias minoritarias en la escuela. Europa es un contexto multicultural privilegiado, lo cual debería facilitarnos el aprendizaje de esa competencia intercultural que ha de incorporar toda la ciudadanía.

La interacción dentro del equipo del proyecto de personas de distinta procedencia geográfica, identidad diversa, culturas diferentes, como se ha expresado al comienzo de esta publicación, ha sido, sin duda, la experiencia más enriquecedora del trabajo compartido.

INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE EUROPA

La interculturalidad tiene que ser un rasgo de identidad de la educación europea, un meta hacia la que han de intentar confluir, a través de la cooperación, los Estados, pero fundamentalmente las personas. Ése es el gran objetivo del programa Sócrates. Y diremos más, ha de ser el rasgo de la educación, simplemente, sin adjetivos.

ESTO ES LO QUE ESPERAMOS PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS EN NUESTRAS ESCUELAS, ESTÉN DONDE ESTÉN EN EUROPA

Maggie Power
Bradford College

Esperamos que las comunidades escolares:

- ayuden a formar a ciudadanos responsables y valiosos, hombres y mujeres, con capacidades críticas, que sigan adelante con el trabajo de aquellos que desean crear una Europa con capacidad de acoger dignamente a todos y a todas.

Esperamos que las escuelas que pueden trabajar en colaboración con las comunidades a las que sirven:

- valoren las habilidades lingüísticas de los niños y niñas;
- comprendan el valor de celebrar la diversidad;
- sepan que los niños y niñas son, antes que nada, educados dentro de la cultura de sus hogares y aprecien esta educación;
- comprendan la importancia y la significación del trabajo realizado por los padres y madres, abuelos y otras personas dentro de la familia;
- dispongan de un espacio, dentro de ellas, para las historias personales, familiares y religiosas.

Esperamos que las escuelas:

- tengan los recursos disponibles para conocer las necesidades de los niños y niñas;
- puedan enseñar a los estudiantes las habilidades necesarias para conseguir un trabajo y contribuir a la economía europea y mundial;
- posean un currículo en el que se reflejen las contribuciones que han realizado a lo largo de los siglos una amplia gama de grupos e individuos, contribuciones que han de añadirse a la base de conocimientos que poseemos en ciencias, matemáticas, música y todas las demás áreas de conocimiento.

Esperamos tener escuelas donde los niños y niñas:

- aprendan a apreciar a los demás y sean capaces de trabajar junto a otras personas distintas a ellos mismos, con una religión, un color de piel, o una procedencia étnica diferente;
- aprendan el valor de conocer más acerca de otros individuos o grupos;
- obtengan información que les permita aprender a transmitir a otras personas la forma de convivir en paz y justicia.

Esperamos escuelas donde a los niños y niñas:

- se les enseñe que tienen un papel que representar en la sociedad, y que
- tienen la necesidad de contribuir, de trabajar por el bien de todos en sociedad.

Esperamos que las escuelas sean lugares:

- para el debate, donde exista comunicación, diálogo entre los educadores y los que son educados;
- donde los jóvenes puedan ser alentados a crecer y desarrollarse como personas orientadas y motivadas hacia un aprendizaje continuo.

Esperamos que las escuelas sean consideradas como espacios:

- donde los estudiantes sean estimulados para dar los primeros pasos en la búsqueda de información y conocimiento sobre ellos mismos y los otros, y que estos primeros pasos sean el comienzo de un largo viaje de autoconocimiento y de una larga vida de aprendizaje.

Esperamos que los estudiantes:

- sientan que han sido valorados y provistos de las habilidades que necesitan para progresar en el estudio o el trabajo.

RESEÑA DE AUTORES

Sarah Blom es profesora en la Graduate School of Teaching and Learning (ILO) de la Universidad de Amsterdam. Dirige un proyecto de investigación sobre diferencias de grupo en el aprendizaje autorregulado. Su tesis doctoral es un estudio comparativo de la educación secundaria holandesa y francesa. Es miembro del *Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire* francés (CNRS).

Ana Carmen del Canto Nieto trabaja actualmente en la Unidad de Programas Internacionales de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Ha trabajado como profesora de Educación Primaria y Secundaria y como formadora y Asesora de Formación Permanente en el Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte. Ha coordinado el proyecto Europeo en el marco del Programa Sócrates (Acción Comenius) que es el origen de esta publicación.

Richard M. Cleminson es Profesor de Estudios Hispánicos en la Universidad de Bradford, Inglaterra. Su especialidad es la historia sexual y ha publicado *Anarquismo y Homosexualidad* (1995) y *Anarchism, Science and Sex* (2000).

María F. Cotilla Vivar es una experimentada psicóloga, especialista en trabajo con grupos y psicología clínica infantil. Ha trabajado como profesora en escuelas infantiles y de Educación Primaria, y después como formadora y Asesora de Formación Permanente en el Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte.

Stan Frijters es profesor, formador e investigador en Biología y Educación Medioambiental, en la Graduate School of Teaching and Learning (ILO) de la Universidad de Holanda. Su campo de estudio es la Educación Medioambiental, incluyendo el valor de la comunicación y el pensamiento crítico en entornos multiculturales. Es autor de *Van Idee tot NME, stappen in het programmeren van*

natuur- en milieu-educatie, IVN, Amsterdam (1997), and of *NME, een multiculturele benadering, Zorn, Leiden* (2001). También ha escrito numerosos artículos sobre estos temas educativos.

Ángel Juan Gordo-López es Profesor Asociado en el Departamento de Sociología IV de la Universidad Complutense de Madrid, y miembro de la Discourse Unit, and Psychology Politics Resistance. Es co-editor con J.L. Linaza de *Psicologías, Discursos y Poder (PDP)* (1996) y con I. Parker [et al.] de *Psychology Discourse Practice* (1996). Actualmente trabaja con R.Cleminson en *A Technohistory of Sexuality*.

Nina Kremers es formadora e investigadora en español y lenguas modernas en la Graduate School of Teaching and Learning (ILO) de la Universidad de Amsterdam. Su campo de investigación es el discurso oral en la clase de lenguas modernas. Ha sido autora y co-autora de diferentes materiales y publicaciones y recientemente ha participado en una publicación sobre las principales lenguas en Holanda y su situación de emigración (*Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. 2001, Amsterdam: Bulaaq). En el proyecto Comenius sobre Educación Intercultural fue la coordinadora en el equipo holandés.

Isabel Martínez de Osaba Cañas ha trabajado como profesora en una Escuela de Educación Especial, en varias escuelas primarias y en Educación de Personas Adultas, y después como formadora y Asesora de Formación Permanente en el Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte. Actualmente es psicopedagoga en un centro de Educación Secundaria, miembro del Equipo de Orientación.

Aránzazu Moya Gutiérrez está terminando una tesis sobre Educación Intercultural en Madrid, dirigida por Antonio Muñoz Sedano. Tiene una trayectoria de investigación en este campo desde su trabajo previo con la Universidad Pontificia de Salamanca y la Junta de Castilla y León. Actualmente trabaja como psicopedagoga en un centro de Educación Secundaria con alumnado de diversas culturas.

Antonio Muñoz Sedano es profesor titular de la Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado- de la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones sobre inmigrantes y gitanos, entre ellas un libro para formación de profesores y educadores titulado *Educación Intercultural. Teoría y práctica* (1997).

Maggie Power es Profesora titular en el Departamento de Educación del Bradford College, Inglaterra. Ha trabajado muchos años en escuelas con alumnado de diferentes orígenes culturales. Su interés y experiencia especial es trabajar con y a través de historias y la dramatización. Ha estado implicada en varios proyectos europeos y valora la importancia del trabajo colaborativo en Europa para el beneficio de todo el alumnado en las diferentes ciudades.

Jesús Salinas Catalá ha realizado durante 22 años labor docente con alumnado mayoritariamente gitano. También es conferenciante o profesor colaborador en multitud de cursos, seminarios, congresos... dedicados, fundamentalmente, a la formación del profesorado, profesionales de los servicios sociales, mediadores gitanos, etc. Presidente de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Coautor de las siguientes publicaciones: *Cultura Gitana. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela* (1989). *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva Intercultural* (1993). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural* (1996).

Sabine Severiens es actualmente investigadora titular en el Institute of Social Policy Research (Universidad Erasmus, Holanda). Su interés en la igualdad de oportunidades en educación se concretó en un doctorado sobre diferencias de género y aprendizaje, llevado a cabo en el instituto de formación del profesorado Graduate School of Teaching and Learning (ILO) de la Universidad de Ámsterdam. Los temas clave en su trabajo actual son las diferencias étnicas y de género en diferentes campos de la educación. Además de su actividad investigadora, da cursos sobre este tema en el instituto de formación del profesorado.

Susan Tebbutt es Profesora Titular y Directora de la Sección de Alemán en la Universidad de Bradford, Inglaterra. Es editora de *Sinti and Roma: Gypsies in German-speaking Society and Literature* (1998), traducido al alemán 2001 y co-editora con N.Saul de *The Role of the Romanies* (2002). En 2001 obtuvo una beca para investigar en el Centro de Investigaciones Avanzadas sobre el Holocausto en el Holocaust Memorial Museum en Washington DC. Actualmente está trabajando en una monografía sobre *Gitanos y Genocidio*.

Jannis de Valk es formador del profesorado y experto en metodología de la Historia en la Graduate School of Teaching and Learning (ILO) de la Universidad de Ámsterdam. Ha enseñado metodología en las Universidades de Utrecht y Nimega. Es profesor a tiempo parcial en educación secundaria. Junto con Jola Jakson ha desarrollado un curso especial sobre Educación Intercultural para la formación inicial y continua del profesorado. Es un miembro del Standing Conference "Europäisches Forum" para el aprendizaje intercultural, un proyecto de Alemania, Polonia y Holanda.

Kath Williams ha enseñado en Bradford durante más de veinte años. Actualmente es Jefa de Estudios de una Escuela Infantil. También da conferencias sobre educación infantil y tiene una experiencia considerable en el campo del desarrollo de la lecto-escritura en la etapa infantil. Disfruta de su trabajo y está comprometida con la educación inclusiva.

AGRADECIMIENTOS

Este libro es un resultado de un proyecto desarrollado por una asociación de instituciones con sede en Madrid, Bradford y Amsterdam, que ha recibido financiación a través de una beca en el marco de la acción Comenius 3.1 del Programa Sócrates de la Comisión Europea.

Expresamos nuestro agradecimiento a todas las personas que han participado y contribuido al trabajo común. Aparecen sus nombres aquí como reconocimiento a todas ellas por su trabajo y ayuda.

Igualmente agradecemos el apoyo y ánimo prestados por un amplio grupo de personas de las tres ciudades y otros lugares de Europa, algunas pertenecientes a instituciones y otras que han colaborado a título individual.

También nuestro reconocimiento a los que, habiendo contribuido al proyecto directa o indirectamente, no aparecen nombrados aquí.

PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO EN LOS EQUIPOS LOCALES A LO LARGO DE LA VIDA DEL PROYECTO

ESPAÑA

Teresa Cabello Pérez
Ana Carmen del Canto Nicto
María F. Cotilla Vivar
Raquel Fernández Pascual
Ángel Juan Gordo López
Isabel Martínez de Osaba Cañas
Antonio Muñoz Sedano
José Luis Pérez Fuente
Ana Rodríguez Chamizo

HOLANDA

Sarah Blom
Stan Frijters
Nina Kremers
Sabine Severiens
Fermín Sierra Martínez
Jannis de Valk

REINO UNIDO

Richard Cleminson
Barry Miller
Norah McWilliam
Maggie Power
Susan Tebbutt
Kath Williams

ESCUELAS E INSTITUCIONES VISITADOS POR EL EQUIPO EN LOS TRES PAÍSES

ESPAÑA

C.P. Honduras, Madrid
C.P. Vicálvaro, Madrid
I.E.S. Villablanca, Madrid
I.E.S. Virgen de la Paloma, Madrid
C.A.P., Leganés (Madrid)

HOLANDA

Edith Stein College, La Haya, (Profesor: Marvel van Oosterom-Hilario)
Openbare Schoolgemeenschap Bijlmer, Amsterdam (Profesor: Dick Feenstra)
Openbare Basisschool De Kraanvogel, Amsterdam (Profesor: Jobbe Beks)

REINO UNIDO

High Craggs Primary School, Bradford (Profesor: Tim Curtis)
Travellers Education service, Bradford (Profesora: Despina Hadjioannou)

CENTROS QUE PARTICIPARON EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL CAP MADRID NORTE

C.P. Enrique Granados
C.P. Jaime Vera
C.P. Ortega y Gasset

**Ana Carmen del Canto • Richard Cleminson
Ángel J. Gordo López • Antonio Muñoz Sedano
Co-ordinators**

INTERCULTURAL EDUCATION: A PRESENT-DAY CHALLENGE FOR EUROPE



Educación y cultura

Sócrates



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



**MADRID
EN EL MUNDO**

CONTENTS

FORWORD	191
INTRODUCTION	193
I. THE COMENIUS 3.1. PROJECT	199
BACKGROUND ON THE PROJECT. <i>Ana Carmen del Canto</i>	201
II. THE FRAMEWORK OF THE INTERCULTURAL EDUCATION	213
SOCIOLOGICAL FRAMEWORK	215
IMMIGRATION, INTERCULTURAL RELATIONS AND THE LEGITIMATION OF THE FREE MARKET. <i>Richard M. Cleminson and Ángel J. Gordo López</i>	217
PEDAGOGICAL FRAME WORK	231
TOWARDS INTERCULTURAL EDUCATION: APPROACHES AND MODELS. <i>Antonio Muñoz Sedano</i>	233
LEGISLATIVE FRAMEWORK	239
AN OVERVIEW OF SPANISH LAW ON INTERCULTURAL EDUCATION. <i>María Isabel Martínez de Osaba</i>	241
INTERCULTURAL EDUCATION: DEVELOPMENTS IN ENGLAND. <i>Maggie Power</i>	251
INTERCULTURAL EDUCATION: AN OVERVIEW OF THE SCHOOL SYSTEM IN THE NETHERLANDS. <i>Nina Kremers</i> ..	255
III. TEACHER TRAINING	261
TEACHER TRAINING IN INTERCULTURAL EDUCATION. <i>Antonio Muñoz Sedano</i>	263

TEACHER TRAINING FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE. <i>Jannis de Valk</i>	273
APPLICATION IN PRACTICE USING THE ACTION-RESEARCH METHODOLOGY. <i>María F. Cotilla Vivar</i>	283
TEACHING MODELS FOR INTERCULTURAL EDUCATION. <i>Stan Frijters and Nina Kremers</i>	291
IV. RESEARCH AND EXPERIENCES	303
ASSESSING SUCCESS IN INTERCULTURAL MEASURES AND EDUCATION IN DIVERSITY AT PRIMARY SCHOOL. <i>Aránzazu Moya Gutiérrez</i>	305
GIRLS OF NON-DUTCH ORIGIN SEEM TO BE THE MOST SELF-RELIANT LEARNERS IN THE 'STUDY HOUSE' SYSTEM. <i>Sarah Blom and Sabine Severiens</i>	315
USING OUR INITIATIVE. <i>Kath Williams</i>	321
V. ABOUT THE GYPSY PEOPLE	325
THE ROMANIES AND THE CULTURAL MAP OF EUROPE. <i>Susan Tebbutt</i>	327
EDUCATION AND THE GYPSY PEOPLE: A DISCUSSION DOCUMENT. <i>Jesús Salinas Catalá</i>	337
VI. EXPECTATIONS	349
REFLECTIONS AND RESULTS. <i>Ana Carmen del Canto Nieto</i>	351
HERE ARE OUR HOPES FOR THE CHILDREN IN OUR SCHOOLS WHERE EVER THEY ARE IN EUROPE. <i>Maggie Power</i> ..	355
NOTES ON CONTRIBUTORS	357
ACKNOWLEDGEMENTS	361

FORWARD

The Community of Madrid has recognised the importance of providing an international dimension to educational work in our region and has stated this clearly in its action plan. It has in this sense encouraged all members of the educational community to take part in transnational projects in order to promote innovation in and exchange of educational experiences by means of co-operation amongst different countries.

The General Directorate of Education begins this new series of publications, "Madrid in the World", with the dissemination of the experiences of teachers, educational establishments and the institutions of Madrid which have participated in transnational projects. Fully aware of the need to take on board other realities, to make known and to study different experiences, as well as to incorporate other visions, the series that begins with this book opens up a window on to the complex social reality which is our present world. The horizon offered by this window will offer us, no doubt, new perspectives, allowing us to revitalise our thought and practice.

It is also a question of opening up, as it were, the doors of the city, to offer an invitation for people to enter and leave freely. Through them, we can go out into the world, driven by our curiosity, and cross the borderlands between the familiar and the other. Such an opening will permit different cultures to meet, to understand one another and to be mutually enriched as participants in universal citizenship.

We have thought it best to start this series with a subject of great importance in today's Europe: intercultural education. The work presented here is the end product of a European project funded as a Comenius Action within the Socrates scheme. Co-ordinated by the North Madrid Teacher Training Centre, this project has been

undertaken in collaboration with the following institutions dedicated to education and training at different levels:

The University of Amsterdam (The Netherlands)
 The University of Bradford (UK)
 Bradford College (UK)
 The Instituut voor de Lerarenopleiding (The Netherlands)
 The Complutense University, Madrid (Spain)

Europe is becoming a reality. In this process of construction, one of the cornerstones is the rich, varied and continuous re-creation of a common European culture, which incorporates, and respects the diverse pieces of what is a European multicultural mosaic. Another cornerstone of this process is the personal contribution of millions of immigrants with their different lifestyle and cultural identities. How to build this Europe is a question that requires critical discussion, a dialogue, within European political and social reality. It is also a process which requires new ways of relating for different human collectives and their cultures. It is hoped that intercultural education will be one of those new ways. It is true that education alone cannot achieve such an aim; a combined effort must emerge from society as a whole and all its institutions and members. They must all work towards achieving this aim together. However, education is an important factor in society's cohesion and process of renewal. This book conveys a proposal for a kind of education which is dedicated to infusing the noble, difficult, complex but ultimately rewarding task of education with the theoretical models and practical aspects of interculturality. It is an open proposal, for it does not suggest one and only one way of going about such a task. The book presents a number of different models, methods, examples and reflections that are intended to illustrate the complexity of a multifaceted reality, a reality that must be treated with a suitable degree of humility and continuous reappraisal. It is in this sense that we believe that to propose a project whose ultimate aim is to achieve intercultural education is to participate actively in the construction of a world infused with solidarity and harmony, something we also desire for Madrid.

María Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

INTRODUCTION

This book is the product of the joint work of a team that has been multinational, multidisciplinary and diverse; namely, the people who have spent five years collaborating on the Comenius project¹ entitled 'Intercultural education: A present-day challenge for Europe.'

Thus, it is not a work initially conceived for publication in book format, but the outcome of a collective endeavour to share between ourselves and make more widely available our experiences and analysis of programmes and plans for action in intercultural education in the institutional and social contexts that give rise to it. In short, this volume brings together a set of visions and experiences forming part of a rich, multinational and extremely varied process, carried out simultaneously in three European countries, with common connections in history, in the present day and in the future in Europe and the world.

The main thrust of this book is concerned with training for intercultural education. The participating institutions are engaged in initial and in-service teacher training, which was what inspired the origin and development of the present work, as **A.C. del Canto** explains in her essay on the Comenius project. This first chapter sets out the objectives, the process and the most important activities undertaken during four years' work (an initial year of planning and preparation, and three years of implementation).

Other chapters blend theoretical insights and practical applications, illustrating thoughtfully, within a range of conceptual frameworks, professional practices in schools and other educational institutions. Thus, the second section offers a series of sociological and pedagogic studies set in the context of the laws applying to intercultural education in the countries taking part.

¹ Comenius is an 'Action' of Socrates Education Programme of the European Union, concerned with school education from nursery level to sixth form and further education colleges, encouraging schools and colleges to introduce or strengthen the European dimension in their curriculum. It is named after the Czech educator, Joan Amos Comenius (1592-1670).

A.J. Gordo and **R.M. Cleminson** reflect in detail on the origin of various meanings and ambiguities that surround cultural diversity and how these serve particular socio-economic settings and interests, and define discourses that are interculturally 'correct' and serve to legitimate the free market. The pedagogical framework provided by **A. Muñoz** tries to clarify the various approaches that have developed in the brief history of multicultural and intercultural education and the social implications of the various educational models, whether designed to reinforce the hegemonic culture of the host country, to seek the integration of cultures, or to recognise the plurality of cultures and place them on an equal footing. A section on the legal framework has a twofold approach, dealing with the laws and measures adopted in different countries to deal with cultural diversity, and secondly with the historical development of the various models that have been discussed.

M.I. Martínez de Osaba gives an overview of Spanish legislation in regard to intercultural education, with particular reference to the Madrid autonomous region (*Comunidad*). She mentions the constitutional principle guaranteeing to all Spanish citizens, and foreign residents in Spain, under the age of 18 the right to a free basic education. She also shows that even if intercultural education is not explicitly dealt with in the regulatory regime, it is nonetheless present in the development of intercultural attitudes and values, the treatment of diversity in schools and classrooms and the drive to develop a school system that does not treat pupils differently on account of their social or cultural background.

M. Power deals with the progress of intercultural education in England. This chapter discusses how government policies of assimilation in the 1950s, based on the dispersal of pupils for whom English was a second language, led to social and educational problems that ultimately caused the repeal of such policies in 1973. During the 1960s, under the new policy of integration, divisions emerged between the assimilationist, multicultural and anti-racist perspectives.

In 1985, the Swann Report appeared, and its recommendations offered governmental backing for multicultural education. However, with the adoption in 1988 of the National Curriculum in England, few openings remained for the development of multiculturalism. While political perspectives have evolved over the years and practices have sometimes changed too, there are still profound inequalities.

In regard to the Netherlands, **N. Kremers** reviews the standing of intercultural education in a self-styled land of tolerance and cultural diversity. On one hand, policies are still directed towards the conservation of the 'native' languages (the term 'settled living languages' is used) of communities of non-Dutch origin. A new law on the teaching of such languages, the OALT of 1998, gives local authorities full responsibility for educational provision in these media. If a demand exists, classes in the early years of basic education will be delivered in those languages within the school syllabus, in the belief that this will be helpful in the learning of Dutch. In the second phase of basic education, such

classes are extra-curricular and concerned more with the acquisition of proficiency in the foreign language itself.

At the same time, policies have been addressing the issue of how to ensure that secondary schools reflect the plurality of society. Following a series of laws and drawing on several research exercises, efforts are being made to bring the school system into line with a multicultural society, developing fresh teaching materials and organising all kinds of projects to bring about the change of outlook that this demands in the teaching profession, in public administration and in society at large. Nonetheless, education in practice has a long way to go to overcome inequalities: in the Netherlands, it is now commonplace to speak of 'black schools' and 'white schools'.

The volume continues with a section on the training of teachers in intercultural education, offering the profession some experimental accounts that offer new ideas and suggestions in respect of work strategies and forms of classroom interaction. Also discussed are the advantages of international exchanges of experience, since they make for refreshing discussions of local circumstances and realities throughout the European context.

In the opening chapter of this section, **A. Muñoz** contrasts the needs felt and expressed by teachers, among the broader issues dealt with in their initial training, to overcome the limitations of the *assimilationist* and *compensatory* approaches in education. The author goes on to describe models of teacher training and the goals and content in respect of attitudes, knowledge and pedagogic skills required to make intercultural education a reality. Finally, the experiences gained, and projects completed or in progress, in several cities are discussed.

In the Dutch context, **J. De Valk** outlines the compulsory character of intercultural education within the initial training of primary and secondary teachers, although limited time is devoted to the theme, even if there has been some improvement in recent years. The chapter also describes three current research projects in the ILO at the University of Amsterdam.

M. Cotilla gives an account of in-service training in intercultural education among the staff of a primary school within the region of Madrid, using action-research methodology, setting out the objectives, the content of each training session and the final assessment. **N. Kremers** and **S. Frijters** close this section presenting two models of intercultural education: the Abram, or ABCD crown model, serves to explain four concepts grouped in two major dimensions - Autobiography and Biography (or identity), Conflict and Dialogue. The Frijters model is for the purpose of producing teaching materials that will contribute to intercultural understanding.

The book would be incomplete without a section devoted to educational research and experiences in this field. **A. Moya** presents the summary of a doctoral thesis presently nearing completion, which sets out to apply the theory and techniques of assessment of programmes in intercultural relations and

respect for diversity within primary education. The fieldwork in this project was conducted in a public-sector school, which hosted study visits during the school year under the auspices of the Comenius scheme. Elsewhere, **S. Blom** and **S. Severiens** present the findings of research conducted in eight Amsterdam schools with 650 pupils in the fourth year of the medium baccalaureate (HAVO) and the fourth of the higher baccalaureate (VWO). The high marks scored by pupils of non-Dutch origin led the authors to conclude that they showed a more self-reliant and independent learning style than their classmates of Dutch background, this being especially significant among non-Dutch girls.

The thirteenth chapter, by **K. Williams**, recounts a specific experience of how a remedial education intervention can be transformed in order to be inclusive and not segregative: a mediator working with bilingual boys and girls under the age of three, and with their families, practices game-based learning activities in an inclusive way.

Since this project has throughout paid special attention to the Spanish Gypsy community, a specific chapter is devoted to the subject. **S. Tebbutt** describes the contributions of Romany populations to the cultural map of Europe: the variety of these populations represents a microcosm of cultural and ethnic diversity within Europe. They are peoples who continually recreate their own culture: their language, their music and dance, their festivals, their art, their work and their customs. In the same section, **J. Salinas** describes the current state of education among the Spanish Gypsy people, including a critical study of policies in this regard and a summary of the demands and strategies which, according to Gypsy community groups, have to be on the agenda if educational needs are to be thoroughly addressed.

The volume concludes by expressing the expectations and hopes arising from this Comenius project, in two brief articles. **A.C. del Canto** sums up the main fruits of the collective effort, highlighting above all the process of learning together intercultural attitudes, knowledge and skills, thanks to the interaction, communication and group activities of partners from a variety of countries and cultures. Lastly, **M. Power** expresses, on behalf of the partners and participants in the different courses and school experiments held, the hope that all communities and all schools will contribute to raising responsible and useful citizens with critical faculties, who will carry on with the work of all who wish to take part in building a Europe of diversity, with a window of sensitivity open to the world, its peoples and its cultures.

The authors express their thanks to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission which gave approval and funding for this Comenius project.

We are especially grateful to the Directorate-General for Educational Promotion in the Education Ministry of the Madrid *Comunidad* for its enormous contribution to the bilingual publication of this book, allowing the work done to reach a wide audience.

We also would like to express our acknowledgement to the Staff in the North-Madrid Teacher's Support Centre for the effort and enthusiasm devoted to the co-ordination of this project.

I. THE COMENIUS 3.1. PROJECT

BACKGROUND ON THE PROJECT: THE TECHNICAL DETAILS

Project title:

Intercultural Education: A Present-day Challenge for Europe. A Plan for Teacher Training.

Co-ordinating institution:

Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte (Spain)¹

Associated institutions:

Universiteit van Amsterdam (Netherlands)

University of Bradford (United Kingdom)

Bradford College (United Kingdom)

Instituut voor Leraren Opleiding, Universiteit van Amsterdam (Netherlands)

Universidad Complutense de Madrid (Spain)

¹ When this project started, the teachers' centres that are now known as Centros de Apoyo al Profesorado (C.A.P.) in the autonomous region (Comunidad) of Madrid were called Centros de Profesores y Recursos (C.P.R.). In this text, references are made to the CPR, since the project took place in the period prior to the name change.

BACKGROUND ON THE PROJECT

Ana Carmen del Canto Nieto

Project Co-ordinator

Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

At the end of four long years of work and co-operation, we now have the task of drawing together and transcribing the experiences of an **international, diverse and multidisciplinary team**. It seems appropriate to look back in time and begin with what the project set out to achieve, which at the outset amounted to a declaration of intent.

The purpose of this European collaborative project was summed up in its title: it sought to approach the subject of intercultural education with regard to teacher training, as a contemporary challenge for our European society.

The objective of the project was to share international experience in order to raise awareness of teaching and learning in multicultural contexts and systematically to adapt educational practice to such settings, with an innovative, thoroughgoing and positive approach.

It was hoped to draw up a plan for advice and ongoing training for the teaching profession which would assist the development of intercultural education in the schools, making use of an action-research methodology whereby, in a spirit of reflection, teachers would improve their awareness of the task in hand and thus their ability to transform educational practice.

This training programme has been devised by a specially established network of institutions that have been consolidating links between Spain, the United Kingdom and the Netherlands.

As for what the experience has meant to us, we can now safely say that by the end of the process, the project has lived up to its title.

The project was subtitled 'A challenge for contemporary Europe', perhaps just because it sounded appropriate, but by now we can confirm that it accurately reflects what we have been dealing with. 'Challenge' is a fairly powerful word. It conjures up daring, risk-taking, something difficult but attractive at the same time. A challenge, once accepted, pulls you in, motivates and seduces you. Even if the outcome is imperfect, the pursuit of it is satisfying in itself.

When the team at the North Madrid Teachers' Resource Centre (CPR) started work on the first plans for the project, it was thinking of how best to respond to changes already taking shape in Spanish society. There was a growing presence in

our schools of students with a diverse range of ethnic identities and cultural backgrounds. However, although this was seen as an issue for the near future in Spain, the team addressed it as being already a reality in the European context, and an irreversible reality at that.

One thing the transnational team did not realise at the outset was that participating in the project would itself be an authentic intercultural experience, a personal and group experience which was to advance our understanding by casting light on a complex and multi-faceted reality that proved more challenging the more we studied it.

In the following pages, we would like to share our account of the project and the process, and what the experience has meant for the transnational research team.

GENESIS AND DEVELOPMENT OF THE PROJECT

Starting from an established need

The teaching team at the North Madrid Teachers' Resource Centre had noticed the increasingly multicultural profile of its catchment area and understood that this new reality would have implications for teacher training. Even though Spain is a multicultural country with a variety of its own indigenous languages, the issue of multiculturalism only came to the fore after the immigrant population, from varied geographical backgrounds, became a clearly visible feature of Spanish society.

It was noted that the great majority of practising schoolteachers had received absolutely no basic training to cope with this change, and the presence of foreign pupils caused some classroom difficulties. Apart from the usual diversity to be found in a comprehensive school system, these students brought additional differences in terms of language, moral codes, behaviour or religion.

The CPR identified two key needs. The first was for the whole educational community and other institutions to be wholeheartedly committed to schools that were open, free from prejudice and respectful towards all, so that every student might achieve all-round progress. The second need was for some serious thinking about what factors would have to change in order for schools to become plural and intercultural.

In these circumstances, the CPR team proposed to bring a **European dimension** to in-service teacher training, promoting **co-operation** among training institutes and encouraging **the sharing of experiences** with a view to improving educational skills and practices. With these goals in mind, the centre decided to take part in a European project.

Among the European countries with a more extensive track record on multicultural matters, the team decided that the Netherlands and the United Kingdom would have much experience to offer.

The next step was to identify experienced institutions that might be interested in joining the project.

The partner network: a multidisciplinary team

For this task, a group of advisers was formed within the CPR, taking part voluntarily. This institution took on the role of co-ordinating the project.

In order to locate partners in the chosen countries, some members of the advisory team were able to call on personal contacts. Efforts were made to convey to them the broad outlines of the project and to persuade them to become involved.

As a result of this trawl, both the **University of Amsterdam** and the **University of Bradford** agreed at an early stage to link up with the project.

The **Spanish Studies Department² at the University of Amsterdam** is responsible for teacher training in this field. It has substantial experience in second-language education for immigrant and other foreign pupils. The department takes part in the Erasmus programme, which it co-ordinates for the University.

The **Social and Economic Studies Department at the University of Bradford** is active in research relating to racism, ethnic relations and other matters relevant to educational work in a multicultural society. The department hosts, for example, the ERaM (Ethnicity, Racism and the Media) programme.

Afterwards, experts from other different Departements in Bradford University joined the project.

In collaboration with the co-ordinating centre, the **Education Faculty at the Complutense University** also agreed to participate. This faculty's curriculum already features intercultural education in its teacher training programme.

However, it was decided that it would be worthwhile to establish a more balanced network of partners, so steps were taken to draw in a number of other institutions active in both initial and in-service teacher training.

Alongside the Spanish studies department, the **University of Amsterdam Institute for Teacher Training³ (ILO)** also joined the project, bringing to bear its considerable experience in intercultural education.

In co-operation with the University of Bradford's department, the neighbouring **Bradford and Ilkley Community College⁴ (BICC)** would also take part. Its activities include both basic and continuing teacher training and it has done a lot of work on European programmes.

At a later stage, the local Spanish team was joined by the **Political Sciences and Sociology Faculty at the Complutense University**. Its contribution was to be centred on theoretical issues arising in the study of the social implications of intercultural education.

Thus, a well-balanced network took shape, with members in each country representing at least one university department and another institution involved in initial and/or in-service training for the teaching profession.

² *Facultiet der Geesteswetenschappen*

³ *Instituut voor de Lerarenopleiding*

⁴ Since this project began, BICC has been renamed Bradford College

It was, none the less, a very diverse team in terms of levels of training, professional and research interests, areas of work, approaches and institutional cultures. This was very much a multidisciplinary team, a fact that in itself was seen as an advantage for the project, given that a multicultural society is likewise a multifaceted and complex reality best observed from several different angles and perspectives.

The project takes shape

The co-ordinating centre was clear about its purpose in co-operating in a European programme, but the exact nature of the project remained to be determined. It was decided that the best approach would not be to tackle a subject far removed from the participants' normal activities, but rather to ground the project in our own work and function. We opted to take as our starting point our own role as advisers in in-service training and from there, to see what value could be added as a result of taking part in the European programme. The object would be to share knowledge: to learn from what others were doing, and to learn from showing each other what we did.

Looking at a situation that is by no means new in the European context, albeit one that has taken on a greater magnitude and importance in the Europe of the 21st century, the first question to be asked was: *What has been done up to now?*

It would be necessary to do some homework, in the form of a comparative study of what was happening in each participating country in the field of intercultural education. We would begin a survey and a critical analysis of European experiences and approaches in the intercultural education area to date.

This survey would have to focus on specific themes, such as:

- Intercultural education - approaches and models.
- The historical and sociological framework for intercultural education.
- How to introduce an intercultural dimension to teaching programmes.
- School projects and intercultural education.
- Language policies and intercultural education.
- Curriculum planning and intercultural education.
- Teaching and learning in intercultural contexts.
- Attitudes and expectations of the teaching profession.
- Teaching methods and intercultural education.
- Links between schools, social services and families.
- Psychosocial factors affecting intercultural education.
- Materials and resources for intercultural education.

In looking at each of these themes, the survey would need to home in on issues in teacher training, both initial and in-service.

A three-year plan

A work plan was drawn up to cover a period of three years:

Year one would be dedicated to getting to know the national contexts of the three participating countries, in terms of their education systems and the ways in which cultural diversity and intercultural education are tackled within them.

This was designed to place in context the work of an international team whose members reflected a variety of social and educational realities and a variety of responses to these. Each country presented a report, with slight differences of approach between them.

These contributions were shared in a seminar/open day held at the end of the first year.

To develop these points further, it was decided to compile a list of intercultural education experiences from each of the three countries, which might be regarded as examples of good practice. These instances would be sought in different fields, from research work through to classroom practice, including teacher training.

The aim of this information gathering was to highlight from several points of view what is, as we have mentioned, a complex and multi-faceted subject, and to facilitate the transnational team's reflections on many of its aspects and factors. We made use of a variety of studies and research projects, school initiatives, examples of good practice, teaching materials and various methodological approaches, from both teacher training and classroom settings.

It was decided from the first year that the project should also include school visits and interviews with teachers and others involved in the educational system.

At the same time, the co-ordinating team at the CPR embarked on a wide-ranging, global and co-ordinated training initiative in its own sphere of influence, taking the form of a series of training activities which would last through the three years of the project and serve as a starting point for the preparation of its advisory and training plans in intercultural education.

The initiative is wide-ranging, since it covers a variety of training methods:

- Awareness-raising activities, open to all those interested (courses, day-schools).
- Seminars for groups of teachers from different schools, for the purpose of in-depth study and discussion.
- School-based training activities: plan to train a teaching team using action-research methodology.
- A permanent seminar, consisting of the same team of advisers taking part in the project.

We also describe the initiative as global and co-ordinated, because it is designed with the specific intention of covering different needs, contrasting the processes developed and the results obtained, with the advisory team's main priority being the process itself.

Year two of the project would be centred on the design and organisation by the transnational team of a common training approach, which would be tried out in one of the three countries (Spain), leading to the **Year three** goal of developing an international training course within the framework of the Comenius Action 3.2.

For the design of this common training plan, contributions were drawn together from each of the partners, in an effort to harmonise them into a coherent common product, which took the form of this course.

THE INTERNATIONAL TRAINING COURSE (COMENIUS ACTION 3.2)

With the most careful preparation possible, within the available time span, the team launched the international training course. It set out to draw together the experience gathered in the course of the project and share it with that of other European participants, who would attend with the assistance of individual grants from the European Commission.

The title of the course was very similar to that of the European co-operation project: *Training teachers for intercultural education: A challenge for contemporary Europe*.

The course was offered to a wide-ranging group of educational personnel across Europe: teacher trainers, advisers, consultants, inspectors, school managers and teachers at every level.

The aim of the course was to promote co-operative work in the field of teacher training for intercultural education.

The experience of the network of institutions that had worked together on the Comenius 3.1 project was described and shared in papers presented by representatives of the partner institutions dealing with the areas of work they had been exploring.

Some theory-based presentations, and others of a theoretical/practical character, addressed:

- Intercultural relations and globalisation. The management of diversity.
- History, memory and culture. Education and ethnicity.
- Intercultural education - approaches and models.
- Initial and in-service training.
- Strategies in managing the multicultural classroom and learning strategies in different cultures.
- The action-research methodology in teacher training for intercultural education.
- Teaching and learning a second language in a multicultural context.
- From exclusion to inclusion. Europe and Gypsy education.

Research findings and curriculum materials were also presented, as were examples of good practice found in each country. This included visits to a number of Spanish schools to give participants a feel for the country's education system.

The course methodology featured a mix of large group sessions run by the organisers and small work groups to enable the participants to exchange experiences and points of view for mutual enrichment.

For these sessions, participants were asked to prepare a short report about how the school system in their country looked after cultural diversity, from a legislative point of view and/or in an historical perspective. They could also discuss some educational experience in their country - at local, regional or national level - relevant to training in intercultural education.

The course was held in the week of 23-29 April 2001.

WHAT HAS BEEN GAINED

Apart from the learning experience and the aforementioned mutual enrichment, the benefits of having taken part in the project might be summed up under the following headings:

The promotion and development of interpersonal relations

If the participants showed an impressive degree of professional commitment to the project, this is partly because from the outset they demonstrated an interest in promoting and developing interpersonal relations and put effort into it, particularly in the international meetings.

Regular communications

People kept in touch not only at the peak moments of the work schedule, but throughout. This is another way of developing the European dimension of our day-to-day tasks and the feeling of belonging to a supranational team.

A self-training process

The team found it necessary to devote some time, apart from that set aside for the development of the project, to training themselves to support it and stimulate its progress, deepening their knowledge of issues arising in the course of the process.

Benefits of school visits

The partners felt they gained a lot from the time devoted during meetings to school visits, which underlines the importance of bearing in mind for whom and with whom we are working and meeting them on their own ground, letting them make their contributions too.

Involvement of other education professionals

The participation other professionals, both throughout the research process and sometimes during the international meetings, was also valuable; it allowed other constructive contributions to be heard and to have an input to the debate.

Increased collaboration between universities and in-service training institutions in the three countries

All the local teams saw this as a very valuable benefit from the project.

Widening the collaborative network and participating in other projects

As a result of taking part in this project, the network of contacts with institutions in other countries and with other professionals has become more extensive, opening up the possibility of working together in future initiatives.

Encouraging the study of other languages

Participating in this project prompted some team members to feel the need to recuperate or enhance their level of competence in other languages to facilitate communication and they have resumed their language studies.

Participation in other Socrates actions

A number of team members have taken part in Comenius Action 3.2, attending training courses, which was reflected in the smooth organisation and good design of the third year of this project. Some also took part in the Arion Action.

DISSEMINATING WHAT HAS BEEN LEARNED

In the three participant countries, the experience of the present project has been disseminated chiefly among those responsible for teacher training and/or involved in aspects of intercultural education. To this end, a proportion of the time of the partners' meetings was given over to disseminating findings and arranging meetings between professionals. This has been done in Bradford, Amsterdam and Madrid, particularly at the seminars marking the end of each academic year and again when the international course was held.

Over time, the project has been made known among the teaching staff in training institutions, as well as those who have taken part in one or more of the activities undertaken.

BY WAY OF CONCLUSION

Taking part in this project has given the work team a better understanding of the concepts of dimensions of identity and European citizenship and some experience of how they apply in education.

It has become apparent that success in this field demands the collaborative effort of individuals working together from within their respective institutions, starting out from different contexts albeit with comparable problems and finding responses that may be different or similar.

The European dimension of teacher training in this matter calls for an international work team to seek innovative and thoroughgoing proposals, and

to share them, discuss them together, invent them collectively, put them into practice and evaluate the outcomes.

This takes us beyond the confines of local and national approaches and opens up the rich possibilities inherent in collaborative work between institutions in different countries and at different levels, notwithstanding the difficulties that involves.

THE PRESENT PUBLICATION

This publication is a mutually agreed compilation of contributions from the teams taking part in the project. It is the product, or expression, of the work of a heterogeneous team, looking from a variety of viewpoints at the multifaceted subject that we call intercultural education.

II. THE FRAMEWORK OF THE INTERCULTURAL EDUCATION

SOCIOLOGICAL FRAMEWORK

IMMIGRATION, INTERCULTURAL RELATIONS AND THE LEGITIMATION OF THE FREE MARKET

Ángel J. Gordo López & Richard M. Cleminson
Universidad Complutense de Madrid and Bradford University

The umbrella of cultural diversity nowadays encompasses a broad range of kindred terms such as 'transcultural', 'pluricultural', cross-cultural', 'multicultural' and 'intercultural'. Towards the end of the 1960s, international agencies like the Council of Europe drew up agreed definitions of these terms with a view to clarifying their similarities and differences. For example, the definition of 'multicultural' proposed by this international body referred to 'the condition of societies, groups or social organisations within which many groups or individuals belonging to different cultures live together' (Aguado, 1996: 46). Intercultural relations, on the other hand, rather than referring to specific situations, are defined in terms of 'an approach, a dynamic process of a social character in which participants are positively encouraged to become aware of their interdependence' (*ibid.*).

Although these definitions of 'multicultural' and 'intercultural' respectively distinguish between 'situations' and 'approaches', between a 'state of things' and a 'social process', what are we to make of the ambiguities around these terms? What social trends and processes give rise to such confusions? To study these questions, we shall attempt in this chapter to address intercultural relations from a critical viewpoint and rather than setting out to offer precise definitions of the terms, we hope to contribute to the understanding of how their different usages and ambiguities came about and how these respond to specific contexts and socio-economic interests. Thus, our aim is to offer some thoughts on the broad context in which social policies and campaigns take shape around the matter of diversity.

We will begin by describing certain relationships between different views on cultural diversity and the social functions of discourses governed by the notion of political correctness, basing our argument on representative examples of various forms of cultural segregation. We will go on to single out instances where 'interculturally correct' discourses coincide with the defence of free-market thinking. These coincidences, as we shall see, find echoes in other scenarios that form part of our social and historical heritage. Finally, and in view of the toughening of international laws in regard to immigration and nationality policies, we shall look

into how the increasing preoccupation of our public authorities and institutions with the subject of diversity often goes no further than how best to make use of it and to manage it on a socio-economic level, in ways that legitimate a free transnational market in goods and persons.

CORRECTNESS, (IN)DIFFERENCE AND DIVERSITY

From the moment when a minority starts to claim its rights, or a political or cultural movement tries to change things, “the guardians of the social order mobilise themselves to oppose change and progress” (Eribon, 2000: 88). When these mobilisations are promoted from within the ruling elites of society, rather than adopting strategies openly designed to repress or wipe out initiatives harmful to their interests, they tend to deploy mechanisms or discourses that legitimate the dominant social order. In other words, the claims of the minority are incorporated or cancelled out within the prevailing social and political framework. In this respect, writers in the tradition of Foucault suggest that in the liberal state, “the exercise of power, violence, does not tend mainly to take the form of repression as much as more subtle, calculated techniques of subjugation; that is, it becomes a productive apparatus” (Varela & Álvarez-Uría, 1989: 32).

One of the mechanisms presently available to neutralise critical movements is to be found in the workings of what is known as ‘political correctness’. Although this is a complex phenomenon, with culturally specific meanings and uses, by ‘political correctness’ we mean, broadly, saying or doing what one ought to as opposed to what one really *feels or thinks* (Adsuara, 2001: 8). A less explicit aspect of the phenomenon, also pointed out by Adsuaara, is that of preventing people from saying what they think if it does not fit in with what they ought to say (*ibid.*).

Eribon recalls that this expression made its first appearance in the 1960s, amid an upsurge of hostile campaigns against the feminist, gay, lesbian and ethnic minority movements, among others. To class the demands of these groups as ‘politically correct’ was a way of trying to water them down, portraying them as purely subjective and an affront to common sense, tradition or the feelings of the majority (cf. Eribon, 2000: 89). Such campaigns also made their presence felt in Europe against a background of the large-scale reorientation of liberalism, in its new guise as a social-democratic consensus, aiming to counteract the effects of the critical thinking associated with the counter-culture of the 1960s.

Although first thought of precisely as a way of dismissing criticisms from racist or homophobic opponents, political correctness was soon seen to work both ways. On the one hand, we say ‘what everyone knows’, because it is the fashionable thing to say or because it comes naturally to us, as though we were repeating a slogan or a cliché. On the other hand, political correctness also has the effect of silencing that which, apart from being unprofitable, might give rise to doubts and challenge the continuity of what is imposed, in certain socio-economic contexts, as the dominant school of thought, or ‘right thinking’ (Adsuara, 2001).

By failing to adhere to the norms of political correctness, one might be opening the floodgates to all kinds of comments or actions meant to humiliate or dismiss the claims of marginalised social groups. This is the impression given when public statements come across as inappropriate or ill-chosen, such as a recent declaration by a prominent public figure who, even in a supposedly secular society like Spain, had no hesitation in denouncing unmarried couples for stepping outside the norms of matrimony, accusing them of living in sin and thus contributing to the spread of venereal diseases. Moreover, in the context of ‘risk society’², where the economy is run on free-market lines and where ethics and politics can be boiled down to a matter of good management, as we shall see in due course, statements of this kind, rather than seemingly transgressing political correctness may in fact hint at an underlying transformation in its content, its discourse and its social and ideological points of reference. In other words, it may be that the realm of political correctness is increasingly capable of accommodating elements of xenophobic, racist and conservative discourses: that is, discourses which, looking at the statements quoted above, might well have said the same about homosexual men, lesbians, ‘whores’ or even teenagers who drink in the streets or immigrants - as we shall see - rather than about *de facto* couples.

The claim that the need to be politically correct has thwarted a wide-ranging debate on such issues as immigration has been used as an excuse for a frontal assault on immigrant rights, all the more hard-hitting since 11 September. Where immigrants are concerned, they are usually blamed for coming over to ‘our’ cities, taking the bread from our tables and increasing citizens’ sense of insecurity through their persistent robberies and other crimes. However, one seldom sees much thought given to how this kind of discourse is promoted through attitudes and legislative measures which authors like Javier de Lucas (2000) term ‘institutional racism’. This is what gives rise to statements like that “The Moors should go back to Morocco”, or the no less outrageous remarks, blaming immigrants for a supposed deterioration or “contamination” of Catalan culture. Still more recently, one might mention in a Spanish context the remarks, suggesting that women’s pensions be cut on the grounds that they tend to live longer.

It is worth looking into whether such statements, far from being mere slips of the tongue by our politicians, might in fact be serving to legitimise the dominant views on economic and cultural matters, or to what extent they hint at the

¹ Translator’s note: This phrase is routine in British legal discourse, as for instance in a libel hearing when the jury is asked to determine what opinion “any right-thinking person” would have of the conduct alleged. The nearest Spanish equivalent, “*pensamiento único*” (“the only way of thinking”), refers usually to the monolithic religious/political orthodoxy associated with the Franco regime.

² Translator’s note: A concept associated with German sociologist Ulrich Beck; see his (1986) *Risikogesellschaft; Auf dem Weg in eine andere Moderne* (Frankfurt am Main: Suhrkamp), translated by Mark Ritter (1992) as *Risk Society, Towards a New Modernity* (London: Sage).

³ Translator’s note: *The Pacto de Toledo* was a major cross-party social security policy deal agreed in the Spanish parliament in April 1995, analysing the structural problems of the system and setting out reforms to guarantee its survival.

institutional racism and economic interests that lie behind governments, both nationally and internationally, in contexts like 'unification in diversity' such as Europe is presently experiencing.

At a time when public rights like education, healthcare and employment are subject to gradual privatisation and market-led management, such statements are released and promoted to the public at large as offering easy solutions for the improvement or repair of what is falsely portrayed as a closed-shop system with limited resources - defined by international borders. Views like this can have even more pernicious effects when instead of being expressed in explicit terms they turn up as subtexts in outwardly 'correct' approaches, such as those which purport to tackle xenophobia by deploying socio-economic arguments.

THE THOUSAND-AND-ONE FACES OF 'ECONOMICALLY CORRECT' IMMIGRATION

Unfortunately, the politics of cultural diversity are not immune from the pandemic of neo-liberalism. In our late-capitalist societies, management thinking and the celebration of the free market are the values that tend to prevail. This was certainly demonstrated in a Madrid conference organised by *The Economist* to discuss the phenomenon of economic globalisation and its impact on local businesses and economies (Amusátegui, 2000). At this prestigious event, a guest speaker was José María Amusátegui, joint president of the Banco Santander CentralHispano and a protagonist in many of the large-scale mergers lately seen in our economy (not least, the merger of the Banco de Santander with the CentralHispano).

Amusátegui shares a view increasingly widespread among the ruling elites, to the effect that the new social order needs to be governed by the principles of the market, competition in international trade and economic liberalisation. This new order is presented as the way to facilitate the emergence of stable democracies, to the extent that it supposedly brings with it an increase in wealth through the creation of more jobs. Within this context, perhaps the most important point for our argument is the role meant to be played by governments, chiefly concerned with securing increased productivity and lowering costs. According to Amusátegui, the only thing governments should bother about in the new globalised socio-economic panorama is the betterment of their national economies, so that their function is essentially just to win investors' confidence. Hence señor Amusátegui, a spokesman for what is increasingly the dominant school of thought, suggests that governments "should behave, first and foremost, as good managers".

As a spokesman for an ever more prevalent free-market school of thought, which is seeing a constant shrinking of the gaps between the economic and the social, management matters and political matters, in a way that typifies neo-liberal theory and practice, señor Amusátegui does not mind whether a government is of the left or the right, so long as it is made up of decent managers - and transnational

managers, as with businesses: "They have to have the best managers, the very best... [with] a different management style, more complex, much less hierarchical, wherein one can really set up what are known as multi-functional global teams [...] because all big businesses, in fact, are transnational by definition... This [global] opening-up for trade and capital is, without a shadow of doubt, a good thing and here, there are neither winners nor losers because everyone wins."

And it is in this neo-liberal context, run by free-market logic, in which everyone is a winner; where apparently there is room for all; where democracy and social welfare get confused with overall socio-economic indices and their management; where, instead of promoting basic international citizenship rights, the relaxation of economic borders brings no relaxation of transnational social and welfare boundaries; it is here that we would wish to locate the increasingly often-heard economistic discourse developed in different areas as supposedly the most effective remedy for xenophobia. To illustrate, in part, how this works, we refer to an opinion piece by Javier Ortega Diego (2000), a lecturer at the University of Toulouse, entitled 'Does immigration harm the interests of indigenous workers?' and published in *El País*, one of Spain's biggest-circulation newspapers.

In this article, Javier Ortega Diana tables economic arguments against the xenophobic notion that 'They come over here and take the bread off our tables'. To undermine this idea, so deeply ingrained in some xenophobic parties (like that of Haider in Austria, or Le Pen's in France), Ortega takes a close look at the shape of the labour market before homing in on the question, 'If there aren't enough jobs for us, how are we going to take in more people?' He goes on to suggest that immigration "may have positive effects for the native-born workforce, even when the two groups of workers are doing the same type of work and there is some unemployment". After a whole series of recommendations supporting the passage of a nationality law that would allow free trade in labour and the hiring of workers without regard to their nationality, what puzzles us is the case he goes on to make in respect of pay differentials:

Such pay differentials may be the outcome of various factors, not just the existence of discrimination. For instance, the immigrants might be willing to accept lower wages than the indigenous workers because they have already had to spend a great deal of money to get here, or because the alternative wage they could earn in their country of origin is much smaller. Another factor could be poor knowledge of the language of the country where they have taken up residence: a series of studies (in the Netherlands and Germany, for example) showed that immigrants who speak it well earn more than those who do not. A third feature also seems relevant: it must be the case that finding an employee will cost a business less the more people there are looking for work (Ortega, 2000).

These comments, which might be seen as ultimately an attempt to educate the public, including native-born businesspeople and the populations of places that are

familiar with and live off foreign labour, nonetheless resort to cost/benefit equations to justify immigration and to accord these citizens some basic rights. When a case of this nature is made against xenophobia, the ultimate basis of the argument is not to be found in objective notions of the minimum social standards and level of dignity to which everyone is entitled as a matter of personal and historical right, regardless of wherever he or she is now or has come from. On the contrary, this kind of multicultural and economically correct discourse reflects the media profile which is being acquired by, and the uses being made of, the figure of the immigrant in the broader setting of neo-liberal thinking.

Many of the proposals and social policies relating to cultural diversity pay scant attention to the rights and minimum standards of dignity belonging to these minority groups, which often live in conditions of penury, homing in instead - as in the above instance - on the possible benefits accruing to the 'host' society.

AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE ON IMMIGRATION

It need hardly be said that immigration is intimately linked to the phenomenon of intercultural relations, to the extent that it would be inappropriate to consider it as merely a matter of geographical transfer or a factor of demographic change. Immigration also changes the societies affected, the one which sends people and the one which receives them, and this change, as we shall see, can find expression in xenophobic outbursts as well as bringing enormous benefits for the host population, particularly at a time when trends in economic thinking are casting doubt on other basic social rights which, by general consent, ought to be respected as over and above the dictates of market-led management.

If one thinks of a process of integration into a host society that is by no means superior or homogeneous, as Javier de Lucas (2000) points out, the case for acculturation, for adaptation to the host country, is completely misplaced. On the contrary, the strongest argument for integration requires acceptance by both parties of the rules of the game, their respective rights and duties; as Joaquín Estefanía (2000) puts it, people arriving into a cultural context very different from their own have to show a certain respect for the community or culture that receives them, its norms of polite behaviour, its customs and its language. By the same token, "the hosts have to respect the culture, the distinguishing marks, of the immigrants. What it comes down to is that the immigrant has to take on board the civilisation of the host community, though not its culture; and the latter has to accept the former's right to be different."

Javier de Lucas agrees on the need for mutual recognition, although he suggests that social integration in turn requires "the acceptance of plurality as a prerequisite for participation in public life" and that this acceptance must be on the basis of a symmetrical relationship, or else a serious consideration of the asymmetry between the two parties. It would demand the guaranteed protection of certain basic rights, as well as budgetary provision for programmes "to educate everyone - and not just those who live in contact with the 'outsiders' - on the need for mutual awareness, the value

of pluralism and of intercultural relations". In the absence of this, if there is no acknowledgement of the political rights of these citizens, each and every one of them, then no matter how much effort is invested in intercultural education and however highly politically correct are our politicians and our nationality laws, we will carry on reproducing paternalist and cosmetic models of equality within cultural diversity.

In this sense, we take the view that a broader outlook, one that encompasses social-historical and legal dimensions, would help to establish a certain analytical distance or suspicion regarding both economic and political correctness (concepts which, as we have seen, are increasingly converging and assuming a similar meaning) as expressed in proposals and social policies in respect of cultural diversity. To develop this point we shall begin by identifying different historical contexts which will help us illustrate some of the links between cultural diversity and aspects of economics and xenophobia. Specifically, we have chosen to look far back in history to scenarios like the Jewish Ghetto, as described by R. Sennett (1997), in the city of Venice in the early 16th century, as an example of socio-economic interdependence and symbiosis, and Max Weber's 1891 study on 'The condition of farm workers east of the River Elba' in the late 19th century, as an example of a segregation process with nationalistic undercurrents.

A SOCIAL-HISTORICAL VIEW OF PRESENT-DAY (IN)TOLERANCES

J. Estefanía (2000) reminds us of the existentialist philosopher J.P. Sartre's remark that *we are all Jews in someone's eyes*. The same article makes reference to the recent events in the village of El Ejido in Almería, a province in south-east Spain where, as in many other places, groups of migrant workers, mainly from the countries of the Maghreb, suffered physical and verbal attacks provoked, in the final analysis, by the novel pressures of production and export brought to bear on the region's new class of growers and entrepreneurs.

It is not a case here of distinguishing between 'good guys' and 'bad guys', in that the ultimate blame in this instance lies with the workings of the free market. These day-labourers, who come to our fields in pursuit of working and living conditions more dignified than the miserable circumstances which often spurs their departure from their homelands, are also known as 'wetbacks', just like the Mexican day-labourers in southern US, working in plastic greenhouses in temperatures that for much of the Spanish summer reach intolerable levels. Although racism is nowadays focused on migrations, there was a time, which is unfortunately not yet altogether forgotten, when racism was synonymous with anti-Semitism in culturally and economically well-off circles.

- *The Jewish Ghetto of Venice*

By comparison with other European cities in the 16th century, Venice was seen as a model city for market relations and architecture in the whole of Europe. This

city, not subject to any great power or empire, was home to Germans, Greeks, Turks, Dalmatians and Jews, all of them, like many of our fellow-citizens today, consigned to residential ghettos.

As R. Sennett (1997) points out, the Christian Venetians thought that by segregating these communities in ghettos they could isolate an illness that would otherwise infect the Christian community, since these 'foreign' peoples were associated with impurity and sensual excess, free of the limitations and constraints of Christianity. For example, in the case of the Jewish community, even though for millennia, as Sennett notes, the Jews had survived living amongst all kinds of oppressors, since the Renaissance the Hebrew community had been segregated into its own spaces: a fact which, paradoxically, contributed to the reinforcement of specific ways of being and feeling Jewish. Thus, the segregation of the Jews in the Venice ghetto might be envisaged as a spatial solution to handling and tackling difference, thus giving rise to one of the great themes of modern urban society: spatial segregation as a fundamental aspect of various processes and degrees of xenophobia and socio-economic interdependence.

To put it differently, the 'other', the destitute immigrant, may well not have been as 'other' then as he or she still remains in the 21st century, were it not for the legal and institutional conditions which designated them to occupy given situations in specified socio-economic and geographical locations; a kind of condition towards which, as we shall see, national and international laws on migration are increasingly pointing. Before we go into how such tendencies are finding echoes in the regressive spirit of European migration law, we would like to illustrate with another example the way in which representations of immigration-related racism involve a manipulative discourse taking in a psychosis about mass invasion by foreigners, the impact of this on indigenous employment and productivity, or the scale of clandestine immigration.

- *Other El Ejido in late 19th-century Germany*

Discourses constructed around the slogan that 'They come over here and take the bread off our tables' -or that, they impoverish our social, economic and cultural heritage -were also found in Bismarck's Germany, as Max Weber illustrated in his 1891 studies on the conditions of farm workers to the east of the River Elba, at a time when Germany's landowning aristocracy was beginning to experience a labour shortage (see Marianne Weber, 1995).

The fittest and best-paid among the peasant population, who for years had given statutory labour services in exchange for payment in kind, began to flood into the larger German cities or to leave the country altogether. Poles and Russians, in their thousands, were coming over the eastern borders which Bismarck had opened up to displaced workers and closed to settlers. His successors were not powerful enough to withstand the pressures of the aristocratic landlords. Foreigners could now enter freely as seasonal labourers. But some of them stayed on, and thus ended up

occupying the same eastern borderlands that the Germans had taken from their forebears centuries earlier. What was going on? Where was this threat coming from and how might it best be confronted? (Weber, 1995: 162)

Weber identified the emergence of large-scale ranches at the expense of the old collective farming system as the major reason for the depopulation of the eastern countryside. The landlords kept increasing their holdings, did away with the sharecroppers' old perks and payments in kind and substituted cash wages, administered production according to the needs of the market, thus changing their own status from that of a patriarchal, seigniorial class to become an entrepreneurial business class, and did away with the erstwhile community of interest they shared with their workforces. In this way, the farm labourers left the employment of their former masters, not for material motives so much as for ideas, so that as Weber pointed out, ideals play a part even in the world of economics.

Hence, as in many other places like El Ejido in today's southern Europe, these communities to the east of the Elba started to rely on cheap labour for hire, with thousands of Poles and Russians on hand to supply it. The presence of all these migrants, Weber noted, in turn made the indigenous farmers more eager to emigrate. And interestingly, the nutritional and cultural standards of the rural German populace slipped back closer to those of a less-developed eastern society.

These two examples help us take a more informed historical perspective, to appreciate part of the historical and geographical itinerary of certain discourses on diversity that lie behind discussions of immigration. These broad brushstrokes of social history likewise underline the linkages between fears and need, between ignorance and xenophobia, which nowadays must be borne in mind when looking at politically correct discourses on cultural diversity.

The outward show of respect for the other's identity, the double-dealing and the functioning of politically correct expressions are all tied up with the character of the legal frameworks governing population movements and policies on entry or immigration. Such legislation, like Spain's new Immigration Law (*Ley de Extranjería*), has serious repercussions when it comes to dealing with and thinking seriously about the possibility of opting for a form of education and, indeed, a way of life that is fully committed to diversity, wholly guided by an intercultural approach.

REGRESSIVE TRENDS IN EUROPEAN LEGISLATION ON MIGRATION

It need hardly be said that immigration is a complex and difficult phenomenon, in that it involves individual behaviour as well as the dynamics of whole societies. We have tried to illustrate this with the examples of the Jewish ghetto of Venice and the farm workers east of the Elba. These examples also show the need to tackle the subject of immigration, and equally that of intercultural relations, from a variety of perspectives, which encompass the economic, social, political and historical dimensions.

Although in this present period of global liberalisation it might be worth considering the case for international laws and rights to facilitate the free mobility of citizens to the same extent as there is a free market for capital and goods, the opposite is happening: states are gradually imposing laws that step up police controls and the amount of administrative and legal obstacles in the path of those seeking to acquire nationality, legal residence and access to the labour market. This has been evident in the hardening of European legislation concerning immigration policy over the past two decades.

If the 1950s saw a relaxation in Europe's immigration controls, with the adoption of fairly generous asylum regimes against a background of economic expansion, with the arrival of the first major crisis of the welfare state in the 1970s in a context of growing unemployment, most European governments began to adopt regressive and tougher immigration policies (Domínguez & Olivella, 2000: 233-4). Among a variety of European agreements, the intergovernmental accord signed by the Schengen group stands out; among its objectives were to safeguard internal security, to thwart illegal immigration from states outside the European Community and, in general, to fight clandestine migration and introduce common norms on repatriation, networks of inter-police co-operation and the possibility of cross-border pursuit (Domínguez & Olivella, 2000).

This kind of control over migratory flows makes it clear that all rights of entry and legal residence for foreign citizens are secondary considerations, subject to primary economic and social concerns and the discretionary powers of the authorities to grant or withhold entry rights. In turn, the toughening of these policies implies a redefinition of the profile of the immigrant (and of the refugee or asylum-seeker), encouraging an ever-greater distinction to be made between the genuine or 'good' immigrant and the clandestine (undocumented) or 'bad' kind, but at the same time paradoxically shows both to be necessary and compatible.

So the growing interest in cultural diversity can be seen as having arisen, strangely enough, against a background of steadily toughening immigration laws, with liberalising policies tending increasingly to quantify basic rights such as the right to residence or to work. In what other comparable cultural and economic contexts can we find similar dynamics that might help explain the logic of these controls on migration? What should be the role, or has been the role, in this context of policies, activities and educational initiatives promoting intercultural relations?

These questions take us back to consider the welfare state and the central role played by models of ethnicity and the growing preoccupation with intercultural relations, in circumstances when a new type of conservative morality is back in the ascendancy. This can be observed in the early social policy programmes concerning issues of ethnicity and intercultural relations developed in the 1960s in the United States, and in some European countries with post-colonial traditions like England. In the following section, we shall see how the first intercultural initiatives arose at a time when neo-conservative discourses on ethnicity, the deterioration of economic

conditions and the welfare state converged with the discourse of the new conservatism favouring the expression 'politically correct'.

THE SOCIO-ECONOMIC CONTEXT OF THE FIRST STUDIES AND POLICIES ON ETHNICITY

To illustrate the relevance of some of these questions and, in general, the usefulness of studying the socio-economic and historical processes relating to programmes and policies about diversity, we turn to F. Álvarez-Uría's work (1998) on the sociology of poverty and its various meanings within the emerging framework of neo-liberalism.

In contrast to a purely legalistic view of poverty, which nearly always stigmatises and criminalizes it, sociological studies on the culture of poverty proposed that the poor also represented a culture of opposition, resistance and subsistence. That is, the culture of poverty came to be seen from this perspective as a sub-culture in itself, with its own distinctive social and psychological codes and consequences for those belonging to it. Although the works of O. Lewis (1959, 1966), the foremost exponent of the sociology of poverty, provided a new way of seeing the poor and popular cultures, free from cultural condescension and racism, as Álvarez-Uría (*ibid.*) notes, it was surprisingly the sociologists most closely associated with the development of the new welfare state in the United States in the early 1960s (such as Harrington, Glazer or Moynihan - see Álvarez-Uría, *ibid.*) who popularised the sociology of poverty. Oddly enough, these sociologists of neo-conservative leanings, whose works earned the approval of the emergent New Right in the 1970s, were equally to the fore in promoting the concept of 'ethnicity', a term denoting the cultural specificity of a social group.

Within this framework, ethnicity was to become synonymous with cultural diversity, a vital element to preserve the differences rooted in American tradition wherein class conflicts increasingly gave way to ethnic conflicts. As Álvarez-Uría (*ibid.*) points out, when ethnic and religious diversity comes to the fore (as in the case of the United States), the preferred channels to intervene in society tend to be private and voluntary agencies set up by ethnic, religious or neighbourhood groups, or what we nowadays call NGOs, residents' associations or suchlike. In the circumstances, under the aegis of the then burgeoning neo-liberal school of thought, both 'community' and 'diversity' became pillars of Regan's policies. Whilst this delegation of responsibility to the community involved some initial subsidy spending from Federal funds, this left open the possibility that at some point in the future funding could be cut back and subsidies to these very groups might cease.

Two main points arise from this example. On the one hand, neo-liberal theoreticians and policies water down social questions to reduce nationwide problems to ethnic, local and individual concerns. Similarly, identifying the culture of poverty with the culture of subsidy, and social dependency with the culture of the welfare state, brings out one of the basic features of the currently

prevailing market-economy thinking, which holds that social policies, far from solving social problems, tend to make them worse. This argument excuses some public duties of care, delegating responsibility and planning to the communities themselves, or to religious, ethnic or sexual groups. In this perverse manner, what is proposed is to minimise the interventionist role of the state, which would mean an exaltation, a culmination, an intensification of the logic of the free market. Within this school of thought, the concept of cultural diversity can be lauded and promoted in the marketplace via the rhetoric of entrepreneurial culture, of the kind we have seen exemplified in señor Amusatégui's speech. Social policies based on principles of equality and diversity end up giving way to an approach that highlights 'good management', of 'room for all', or to opinions like those of Ortega in the way they paradoxically present an economic discourse; in place of advocating education in respect and equality for the 'other' as the ultimate and most effective remedy for xenophobia, they treat xenophobia as though it were merely an economic problem.

In this way the moral values associated with ethnicity can nowadays be seen to have taken on a new meaning within the neo-liberal market economy. Whereas the formerly dominant model involved racism and/or emancipation struggles, we can now see multicultural policies and programmes take on new nuances which we should also try to explain within that setting: on one hand, the portrayal of differences as facts of nature and on the other, as pointed out by Álvarez-Uría (1998), a drift back towards a more highly stratified society in which differences are legitimised on both socio-economic and biological levels.

In this context - where social rights are being eroded, employment is becoming less secure, diversity is being managed, large-scale mergers and privatisations are falsely touted as ushering in a new era of freedom and development -to what extent does intercultural discourse figure in politically correct social policies? How might we best share resources in advancing a social commitment, a set of ethical and political values manifested down through history and in the fight for equality in the West, in our everyday practice and within our institutions? In other words, how should we think of ourselves and of others in a way that respects diversity, at a time when nationality laws and the European welfare state model are being reshaped on the basis of economic arguments rather than ethical principles?

CLOSING COMMENTS

The international character of the project that gives rise to this volume afforded us the opportunity to start working on intercultural relations, whilst benefiting from the background knowledge, the assorted areas of expertise and career paths of the others in the research team. In the field of intercultural education, where we still consider ourselves to be at an exploratory level, it has seemed to us highly relevant to pay attention to the various discourses and socio-economic settings that

accommodate the growing interest in intercultural matters and the spread of new initiatives.

This initial survey has allowed us to pinpoint some of the social-historical dimensions and the socio-economic theoretical approaches we would consider essential, as well as finding some examples of good intercultural practice, in the design of modules aimed at qualified professionals interested in intercultural training in the framework of the European Union. The thinking behind this chapter is in a similar spirit, attempting ultimately to point out how the ferment of multicultural and intercultural phenomena may to some extent be used to legitimise free-market policies in the shape of social initiatives packaged in a cosmetic intercultural wrapping. Such trends, we have argued, fit comfortably with other discourses presented in terms of political correctness but which, in the final analysis, serve to defuse critical approaches as well as favouring the dominant interests in socio-economic management.

We have sought in this way to contribute to the debate and to critical thinking about an enterprise which begins with an altruistic purpose and the best of intentions, namely, the study and development of professional best practice governed by sensitivity and respect for difference, a basic goal for any plural society, but one which may end up serving other ends or contributing to the reproduction of dominant discourses and ideologies.

Finally, where the institutionalisation of political correctness is concerned, we have also posed the question of whether to some extent taking part in European projects on intercultural relations might also involve contributing to the establishment of interculturally correct discourses and practices, which in the European Union framework and increasingly in our local settings take the form of 'products', 'maximising best practice' or 'transnational' projects. But even if international initiatives of this kind are partly guided by interculturally correct European policies, it is equally true that they provide the chance to compare ideas from a range of different viewpoints, an indispensable starting point if we hope to go on trying to develop alternative approaches, or even to recover ideals like that of intercultural co-operation as embodied in institutions like the Council of Europe. At the end of the day, projects like this give a voice to heterogeneous groups, with varied interests and professional backgrounds, coming from which we will need to work out new ways of educating and living in diversity.

ACKNOWLEDGEMENTS

We wish to thank Ana Escobar and Mario Domínguez for their careful reading of and comments on earlier versions of this essay.

REFERENCES

- Adsuara, A.** (2000) 'Medrar', *Archipiélago*, 44: pp. 8-11.
- Aguado, M.T.** (1996) *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica* (Madrid: Cuadernos de la UNED).
- Álvarez-Uría, F.** (1998) 'Retórica neoliberal', in F. Álvarez-Uría, A. G. Santesmases, J. Muguerza, J. Pastor, G. Rendueles & J. Varela (eds.) *Neoliberalismo vs Democracia* (Madrid: La Piqueta).
- Amusátegui, J.M.** (2000) 'El fenómeno de la globalización económica y su impacto en las firmas, empresas y economías locales', jornadas sobre economía y globalización organizadas por *The Economist*, 10 de abril.
- Domínguez, M. y Olivella, A.I.** (2000) 'La Europa de Schengen: "la política migratoria como control de flujos"', in F. Morente Megías (ed.), *Cuadernos Étnicas. Inmigrantes, claves para el futuro inmediato* (Jaén: Universidad de Jaén).
- Eribon, D.** (2000) *Identidades. Reflexiones sobre la Cuestión Gay* (Barcelona: Ediciones Bellaterra. La Biblioteca del Ciudadano). (Prólogo de Oscar Guasch).
- Estefanía, J.** (2000) 'El racismo de las mil caras', *El País Digital*. Sección Opinión, 9 de febrero.
- Lewis, O.** (1959) *Five Families (Mexican Case Studies in the Culture of Poverty)* (New York: Basic Books) [*Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México DF: FCE, 1961].
- Lewis, O.** (1966) 'The culture of poverty', *Scientific American*, 215: pp. 19-25.
- De Lucas, J.** (2000) 'La integración social como purga de Benito'. *El País Digital*. Sección Opinión, 15 de febrero.
- Ortega Diego, J.** (2000), '¿Perjudica la inmigración a los trabajadores autóctonos?' *El País Digital*. Sección Opinión, 24 de abril.
- Sennett, R.** (1997) *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental* (Madrid: Alianza).
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F.** (1989) *Sujetos frágiles: ensayos de sociología de la desviación* (Madrid: Fondo de Cultura Económica).
- Weber, M.** (1995) *Biografía de Max Weber* (México: Fondo de Cultura Económica). [(1988) *Max Weber: A Biography*. Translated and edited by Harry Zohn. New Brunswick, USA / Oxford: Transaction].

PEDAGOGICAL FRAMEWORK

TOWARDS INTERCULTURAL EDUCATION: APPROACHES AND MODELS

Antonio Muñoz Sedano
Universidad Complutense de Madrid

The terms *multicultural education* and *intercultural education* have rapidly become commonplace and in recent times have become quite fashionable. The first term made its appearance in the late 1960s, the second in the 1970s. In a quarter century, they have developed from an emerging theme to become a field of research, a set of university-level disciplines and an issue of concern for teachers, managers, administrators and policymakers in education.

The birth and growth of multicultural programmes can be attributed to specific social problems affecting various population groups. Responses to these problems certainly differ according to political and social forces, the ideologies that inspire them and the interpretative theories guiding those who implement the programmes.

Precisely because of the complexity of the matter, theoretical studies need to analyse thoroughly the theories and models on offer, and practical programmes and applications in multicultural education need to be based on a thorough awareness of the social reality they address, since otherwise there would be a danger of merely touching upon symptoms or superficial aspects, without facing up to or seeking out the real causes and finding real solutions for a social problem.

To facilitate a critical overview, this chapter offers an outline sketch of various political approaches to the subject and of the models of multicultural and intercultural education that arise within them.

1. APPROACH: HEGEMONIC AFFIRMATION OF THE HOST COUNTRY'S CULTURE

Assimilationist policies aim to absorb the various ethnic groups into a society that is supposed to be fairly homogeneous, imposing upon them the culture of the dominant group.

Within this approach, and directed towards the same goal, we can identify three distinct models: the *assimilationist*, the *segregationist* and the *compensatory*.

In the assimilationist model, in order to be able to participate fully in national culture, pupils from ethnic minorities have to be encouraged to free themselves from their ethnic identity, because otherwise they would fall behind in their studies.

A syllabus of *linguistic immersion* in the language of the host country is frequently adopted.

More than a few teachers, well used to a traditional style of teaching, or with limited training in multicultural education, take the view that the *culture of origin* which minority children carry with them is something which *hinders*, rather than helps, a successful 'integration' into school life and society.

Alongside assimilationist programmes, some countries developed *segregation* policies towards ethnic minorities or specific racial groups. We recall, for instance, the Native American reservations or the all-black schools.

The *compensatory model* is premised on the idea that youngsters who belong to ethnic minorities grow up in families and social contexts where they lack opportunities to acquire the necessary cognitive and cultural skills to do well at school, and thus they need to be helped out of their socio-cultural backwardness by way of remedial programmes.

In this respect, we would point out one serious drawback: that of labelling the pupil from an impoverished background as a defective pupil, thus laying the blame for his or her lack of progress on a lack of ability arising from social and family circumstances. When teachers mentally adopt this theoretical posture, they are less likely to hope for good academic results; their conscious or unwitting communication of low expectations will have the effect of lowering the pupil's interest and motivation; and the unfortunate outcome will be a self-fulfilling prophecy (the Pygmalion effect: Rosenthal & Jacobson, 1968).

2. APPROACH: TOWARDS THE INTEGRATION OF CULTURES

2.1. The model of human relations and non-racist education

The idea of *cultural integration* is identified with the interdependence of groups of people of various cultures, with the ability to compare and exchange norms, values and patterns of behaviour, on starting from principles of equality and sharing. Some writers specifically add the word *pluralist*, to highlight the point that integration along these lines respects and favours the presence of different cultural groups within society (Clanet, 1990; Vreede, 1990; Oullet, 1991).

An *integrationist policy* is usually understood to mean a drive for amalgamation, an effort to create a common culture that incorporates contributions from all cultural and ethnic groups. Integrationism is a half-way house between the progressive idea of fighting for equality and the deficiency theory that ends up attributing the educational shortcomings of minority groups to the stereotypes forced upon them. Many writers regard this as another subtle form of racism, with an implied belief in the superiority of the majority or host culture.

The *model of human relations and non-racist education* involves programmes that try to curtail and progressively to eliminate *racist prejudices and attitudes*.

3. APPROACH: TOWARDS A RECOGNITION OF THE PLURALITY OF CULTURES

The civil rights struggles and the social movements of the 1960s gave rise to a tendency to oppose segregation and acknowledge the validity of different cultures. The cultural relativism of the Chicago School and of British sociology provided some of the ideological underpinnings for new models of multicultural education.

3.1. The multicultural curriculum model

Partial or wholesale changes are made to the curriculum to bring the cultures of all the groups represented in the student body into the life of the school. We can cite some examples that fit this model.

Ethnic additionality programmes add ethnically-specific content to the school syllabus, which is not otherwise revised or restructured.

Bicultural and bilingual programmes start from the hypothesis that ethnic minority children score lower marks because they receive their education in a language that is not their mother tongue. To improve the classroom performance of minority pupils, classes are organised to cover their first (maternal) and second (official or national) languages in different ways.

3.2. The multicultural counselling model

A great many current publications deal with multicultural counselling, a subject that as yet is not highly developed in Europe. It aims to link personal identity to the development of the cultural identity of the subjects (Pedersen, 1991).

Programmes are designed to cover the *development of self-awareness* or of *ethnic and cultural identity*.

3.3. The cultural pluralism model

Cultural pluralism, as an ideology and as a policy, favours defending each and every culture, that all of them might be preserved and developed wherever there are people belonging to the cultural communities that own them. Asserting the equal value of every culture leads to the argument that the well-being of each culture can only be secured by showing respect for the ways it differs from other cultures. This is a logical reaction to the one-size-fits-all assimilationist tendency, which confuses educational equality with cultural homogenisation (Sales & García, 1997).

According to this model, the school should promote feelings of ethnic identity and belonging; the syllabus should take account of the learning styles of different ethnic groups and their specific cultural content; special courses should be held in ethnic studies, and perhaps ethnic groups should even have their own schools to uphold their cultures and traditions.

Within this pluralistic policy, one might include *programmes of study on cultural groups* (Sales & García, 1997).

3.4. The multicultural competences model

Gibson (1976) proposes this model of multicultural education, defined as a process whereby a person develops a certain range of competences in a number of different ways of seeing, evaluating, believing and doing things. Individuals learn to deploy various cultural skills, according to the circumstances. This demands intensive interaction between people of different cultures within the same school.

4. APPROACH: TOWARDS AN INTERCULTURAL CHOICE BASED ON CULTURAL BALANCE

4.1. Critique of education centred on cultural differences

A number of writers, *supporters of intercultural education*, have pointed to the ‘perverse effects’ of a syllabus that over-emphasises ethnic and cultural distinctions and differences (Ouellet, 1999).

Among writers of the *social-critical paradigm or tendency*, multicultural and intercultural programmes come in for still stronger criticisms. This school of thought aspires towards a more fair society, struggling against cultural, social, economic and political injustices. For critical theorists, “multicultural or intercultural education is a new way for bourgeois ideology in the schools to deal with controversial themes, insulating them from their social and political repercussions, subtracting the dimension of power relations. It is a way of covering up social, racial and sexual conflicts” (Etxeberria, 1992, 58).

4.2. The anti-racist education model

As opposed to the ‘liberal’ kind of ‘soft’ multicultural education, critical theorists favour *multicultural anti-racist education* based on identifying social groups and problems, to embark on a process of liberation and the conquest of rights that have traditionally been denied (Giroux, 1992).

Racism is not just a set of prejudices towards other human beings, easily overcome by way of a non-racist education centred on changing attitudes and beliefs. Racism is an ideology that justifies upholding a system in which some individuals enjoy advantages derived wholly from their belonging to a given social group.

Supporters of *non-racist education* start from the premise that society as such is not racist, suggesting that schools need not take an active role in the fight against racism, since such struggles go beyond the scope of school life and are of a political or ideological character; it is not up to schools to promote given sets of values or

behaviour patterns. On the other hand, supporters of *anti-racist education* (of the social-critical tendency) start from quite another premise: that our societies are indeed racist and our educational system is one of the ways in which this ideology is reproduced. Accordingly, the advocates of anti-racist education hold that the main task of the school system should be to combat this ideology which is transmitted, subliminally and surreptitiously, via the process of schooling.

4.3. The holistic model

In this model, Banks (1986 and 1989) argues for the involvement of the whole school system in intercultural education, whilst also emphasising the need for schools to play their part in building society, engaging students in a critical analysis of social reality and in activity projects that involve fighting inequalities. This brings together two approaches, the intercultural and the social-critical.

4.4. The intercultural education model

Debates on multicultural and anti-racist education and on the critical understanding of social reality have helped shape and refine a model that goes by various names, each of them covering a similar content: green multiculturalism, a global education project, education for citizenship in a multicultural society. We prefer, like some other writers, to stick with the term *intercultural education* to designate this model.

Within this model, the school prepares its students to live in a society where cultural diversity is accepted as legitimate. The mother tongue (of students from cultural minorities) is regarded as an acquisition and a useful support for the whole learning process, including the study of the official (majority) language; it is treated as an achievement and not a drawback. The theme of cultural pluralism is very much part of the school syllabus and in the mission statements of schools, not for the sake of promoting cultural differences but in order to foster among students the desire and the capacity to work together in building a society wherein cultural differences are regarded as a shared wealth and not a divisive factor. It is put into practice with the entire student body and not just with those from immigrant families.

The goals of an intercultural education are: to acknowledge and welcome cultural pluralism as a social reality; to contribute to the establishment of a society of equal rights and fair play; and to contribute to building harmonious relations between ethnic groups (Pagé, 1993).

In short, it can be said that intercultural education means the systematic shaping of everything in education to favour the understanding of cultural diversity in contemporary society; the growing freedom of communication among people of different cultures; the creation of positive attitudes towards a plurality of cultures; and increased social interaction between persons and groups of different cultures.

When it is envisaged in such a full sense, intercultural education can cease to be perceived as a marginal requirement for schools that look after immigrants and minorities, and can instead be accorded recognition as one of the basic dimensions of the all-round education of individuals, social groups and communities.

REFERENCES

- Banks, J. A.** (1986) "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals", in J. A. Banks & J. Lynch (eds.) *Multicultural Education in Western Societies* (London: Holt, Rinehart and Winston).
- . (1989) "Multicultural Education: Traits and Goals" in J.A. Banks & C.A. Banks (eds.) *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (London: Allyn & Bacon).
- Bartolomé, M.** (1997) *Diagnóstico a la Escuela Multicultural* (Barcelona: Cedecs).
- Clanet, C.** (1990) *L'interculturel* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail).
- Etxeberria, F.** (1992) "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", in *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (Salamanca: Imprenta Provincial/Sociedad Española de Pedagogía).
- Gibson, M.A.** (1976) "Approaches to Multicultural Education in the United States", *Anthropology and Education Quarterly*, 7.
- Giroux, H. A.** (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural* (Barcelona: Roure).
- Muñoz, A.** (1997) *Educación Intercultural. Teoría y práctica* (Madrid: Escuela Española).
- . (2000) "Hacia una educación intercultural", *Encounters on Education*, University of Manitoba, Canada: 1, pp. 81-106.
- Muñoz, A. & Martín, F.** (2000) "La recherche dans l'éducation interculturelle: analyse critique et perspective systémique", *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, Université de Toulouse-Le Mirail: 3, pp. 111-130.
- Ouellet, F.** (1991) *L'éducation interculturelle* (Paris : L'Harmattan).
- . (1999) "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure", *Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle* 32: pp. 16-27.
- Pagé, M.** (1993) *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques* (Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation).
- Pedersen, P.B.** (1991) "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling", *Journal of Counseling and Development* 70(1), p. 4.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.** (1968) *Pygmalion in the classroom* (New York: Holt, Rinehart & Winston).
- Sales, A. & García, R.** (1997) *Programas de educación intercultural* (Bilbao: Desclée de Brouwer).
- Vreede, E.** (1990) "What are we talking about? Plural education and teacher education." *European Journal of Teacher Education* 13(3): pp. 129-140.

LEGISLATIVE FRAMEWORK

AN OVERVIEW OF SPANISH LAW ON INTERCULTURAL EDUCATION

María Isabel Martínez de Osaba Cañas
Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

All Spanish citizens and foreign residents in Spain under the age of 18 have the right to a basic education free of charge¹.

The Basic Law on the Right to Education (hereafter cited in its Spanish acronym, LODE) sets out a model of an 'integrative' school, a school catering for all kinds of pupil, able to serve the needs of each one, whatever their characteristics.

Intercultural education is hardly touched upon in Spain's educational legislation, since the concept has not been explicitly spelled out at a regulatory level. However, it is there implicitly, as we can see from a closer look at the following issues:

- How the system deals with the development of attitudes among pupils in relation to intercultural values.
- How the subject of diversity is approached, at the level of the school and in the classroom.
- How the system tackles the challenge of encouraging schools not to differentiate among pupils on the basis of their social and cultural background, and to pursue equality of opportunity and outcomes among the diverse cultural groups that make up the school community.

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL VALUES

An intercultural approach is envisaged in the 1990 Basic Law on the Structure of the Education System² (hereafter cited as LOGSE), which states that "educational work shall be carried out with due attention to the principles of [...] equality in practice between the sexes, the rejection of all kinds of discrimination, respect towards all cultures [and] the promotion of democratic standards of behaviour."

The provisions of this law are further clarified in two ministerial regulations³: *Real Decreto* (RD) 1006 of 14 June 1991, which sets out the basic content of the

¹ Provided by the Spanish Constitution, 1978; Basic Law on the Right to Education (*Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación*), 8/1985, and the Nationality Law (*Ley de Extranjería*), 4/2000.

² *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1/1990, 3 October: Article 2.3.

³ A Royal Decree (*Real Decreto*) is broadly equivalent to a ministerial regulation or guideline that is legally binding. The date of a decree's promulgation is formally part of its title but for convenience, the title can be abbreviated, e.g. to RD 1006/1991.

primary school curriculum, and RD 1007 of the same date, which does the same in respect of the compulsory stage of secondary education. Both of these set out learning goals such as *how to relate to other people and take part in group activities in a spirit of fellow-feeling and tolerance, overcoming inhibitions and prejudices, recognising and critically evaluating social differences and rejecting any discrimination based upon differences of race, sex, social class, beliefs or other individual or group characteristics*. Inculcating such attitudes is also envisaged as part of the programme of cross-curricular themes⁴.

Existing guidelines can be said to deal with this matter quite well, since they seek to address these goals in an ongoing process as an integral part of the standard curriculum, which is the most effective way of undertaking education in values and attitudes.

Where intercultural skills are concerned, one aspect which our regulations hardly touch upon in explicit terms is the inclusion in the curriculum of materials concerning the plurality of cultures present within the school and in society at large. The RD 1006/1991⁵, enlarging on the ideas embodied in the LOGSE, requires schools to *provide for and develop the curriculum by devising teaching projects and programmes [...] which should reflect the characteristics of the student body*.

Although we consider it fair to leave it up to the schools to choose which themes they find it appropriate to include in the curriculum, bearing in mind the make-up of each school's population, there are some very serious gaps in current provision, such as when it comes to dealing with the Gypsy population in Spanish history and in modern society. Neglect of this topic has often led to it being addressed in stereotypical and prejudicial terms, even in school textbooks - although RD 1744/1998⁶, the regulation governing the use and supervision of textbooks and other teaching materials, states that *all classroom materials made available to pupils must reflect in words and images the principles of equal rights between the sexes, the rejection of all kinds of discrimination, respect for different cultures, the promotion of democratic patterns of behaviour and care for the ethical and moral values of the pupils*.

Inadequate attention to certain topics, or their omission altogether, could be avoided by ordering their incorporation into the curriculum.

HANDLING CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOLS AND CLASSROOMS

It has to be said that this is a topic that has only recently surfaced on the agenda of Spanish academia and politics. The LODE, in its preamble, explicitly mentions the right of foreign citizens to be included in the Spanish school system. Although

⁴ These topics (*temas transversales*) are compulsory elements in the Spanish school curriculum that are not taught as separate subjects but are meant to feature as elements in other subjects; they include road safety, education for peace, etc.

⁵ Article 8, section 2.

⁶ 31 July.

the LOGSE does not have a specific section devoted to cultural diversity and its treatment within education, it does mention in its preamble:

- The principle of “respect for fundamental rights and freedoms within the democratic principles of peaceful coexistence, tolerance and freedom.”
- It goes on to state that “a full education means the development of the necessary skills to live in freedom, tolerance and good neighbourliness, in a critical way in a society with a plurality of value systems.”
- Education is also “a vehicle to combat discrimination on the grounds of race, gender, creed or ideology.”

Notwithstanding this declaration of intent, recent educational initiatives and guidelines for the fuller implementation of this law, whilst advocating respect for diversity, have had little to say on how cultural differences should be handled.

EQUALITY OF OPPORTUNITY AND OUTCOME

Lastly, we have thought it necessary to evaluate the extent to which the legislation in force deals with the challenge of encouraging a school system which does not reproduce lines of division based on the pupils’ social and cultural background but is progressing towards equality of opportunities and outcomes among the various cultural groups represented in it. Of all elements in the regulations surveyed here, this is perhaps the most highly developed one, under the heading of ‘supported learning’⁷.

Although the purpose of supported learning is to compensate for the different circumstances affecting all pupils who are socially and educationally disadvantaged, in practice such programmes tend to be run for the benefit of pupils from ethnic minority or immigrant families, at more or less of a disadvantage in social and educational terms compared to their peers. At the same time, these are the only measures specifically in place for these pupils, making conditions for the implementation of intercultural education measures complex and paradoxical.

The educational administration treats these schoolchildren, who face inequalities in access to the school system, remaining within it and making progress, as pupils with special educational needs arising in the social, cultural or economic context⁸. The supported learning programme arose in response to the growing diversity of the school population and as a means towards fulfilling the principle of equal opportunities in education. The programme was introduced in 1983 and has undergone a number of changes in subsequent years.

The provisions of RD 299/1996, which currently governs measures to address inequalities in education throughout Spain, are based on Chapter V of the 1990 LOGSE. They can be summed up briefly.

⁷ *Compensación educativa* is a broad term, covering remedial teaching and a range of other supportive measures to help disadvantaged pupils and their families avail of educational opportunities.

⁸ Under RD 696/1995 and Basic Law 9/1995.

The general principles underlying the supported learning programme are:

- Supporting measures should address the full range of the pupil's educational needs and be co-ordinated to that end.
- The aim is to make the school experience as normal as possible.
- The diversity of the school community will be respected.
- The school will respond flexibly to the needs identified in each case.
- The integration of pupils within the school community and society in general is a key goal.

In keeping with these principles, the following objectives are identified:

- To promote equality of opportunities in education.
- To facilitate the social and educational integration of the student body.
- To encourage pupils to profit from multiculturalism (an objective which raises the possibilities of intercultural education).
- To stimulate participation by all in the life of the school community.
- To promote co-ordination and collaboration between the central Ministry of Education and Culture and other (e.g. regional) administrations, institutions and/or the voluntary sector. This highlights the point that given the social and cultural roots of the special educational needs of these pupils, meeting those needs will have to involve a co-ordinated approach by the educational and social services.

In the schools, the supported learning programme is implemented in two areas.

The internal area includes steps such as planning activities to welcome and integrate the pupils and finding ways to make the teaching more flexible, and the school and class curricula more appropriate, by introducing curricular diversification and adjustments. So far as the organisational model is concerned, the RD 299/1996 recommends as a general rule teaching in the context of a class or study group.

The external area involves liaison with the local social services and other agencies able to act in a mediating role and encourage the families to befriend the school, to minimise truancy and to offer the families the appropriate guidance and training.

It is also recommended that a school's supported learning programme should be written into its educational mission statement⁹; and that work in the internal and external areas mentioned should figure in the school's curriculum project¹⁰ and programme planning.

⁹ The *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) is a given school's individual declaration of its identity, values, educational principles, goals and structures.

¹⁰ The *Proyecto Curricular de Centro* (PCC), which like the PEC is specific to each school, is a statement of its academic capacities, goals, priorities, methods and so on. Being essentially a working plan, the average PCC tends to be amended more frequently than the PEC.

The current regulations favour a programme with the following features:

- A preventive thrust. Measures are designed to prevent the development of scenarios of academic failure, marginalisation or social exclusion.
- It extends throughout the school.
- The teaching teams are closely engaged with it.
- Support teachers and additional resources are involved.
- The teaching staff will be specially trained to look after the pupils in need of supported learning.
- The school will be in touch with the immediate social setting from which its pupils are drawn.
- Respect for the pupil's original family language and culture will go hand in hand with the process of linguistic immersion.
- Implementation will be in co-operation with other institutions or organisations.

In regard to *language policy*, it should be noted that the support teachers assigned to the programme give Spanish classes. In schools with no such programme, immigrant children undergo a 'spontaneous immersion' in the Spanish language in class. Schools are not obliged to offer classes in the children's home language and culture, although the legislation does allow for this. Where classes are available in the mother tongue, they are usually given outside the normal school timetable. In respect of the teaching of languages of countries of origin, the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport has signed co-operation agreements with the education ministries of Portugal and Morocco, resulting in the language and culture programmes in Portuguese and Arabic. In these, the language of the country of origin is brought into the pupils' curriculum, linked in especially to the subject areas of Spanish language and awareness of the natural, social and cultural environment.

In line with RD 299/1996, the following steps are taken each year at various levels of the administration:

- the enrolment of pupils under the school recruitment campaign;
- the identification of schools that are newly active in the field of supported learning;
- the funding of placements for support teachers;
- the development of specialist training for these teachers, at both initial and in-service levels, mainly to be organised and delivered by teachers' centres;
- the offer of funding opportunities to associations, non-governmental organisations and non-for-profit private institutions, helping with the social and educational integration of pupils on the support programme;
- and the preparation of official co-operation agreements between Spain and certain other countries for the establishment of teaching programmes in the languages and cultures of those countries.

The Ministry of Education, Culture and Sport takes responsibility for ensuring that the enrolment of pupils from disadvantaged social and cultural groups is spread out among publicly-funded schools, to avoid them ending up excessively concentrated or dispersed (RD 299/1996, article 6). This equal treatment of public sector and semi-private schools¹¹ is significantly altered by article 14 of the same law, which draws a distinction between the two types. For public sector schools, involvement in supported learning activities is obligatory, since they come under the jurisdiction of the provincial office of the Ministry. Private schools, subsidised by the public purse, may request support in this area.

In the circumstances, it is not surprising that the school population in supported learning is unevenly distributed among schools sustained by public funds. Following complaints from several quarters, including educators, about this 'veiled segregation' and to address this and other shortcomings in the programme, Spain's autonomous regional governments - practically all of which now have powers in matters of education - are adopting a range of measures.

Madrid, specifically, adopted a regional plan for supported learning in November 2000. Although not a binding regulation, the plan is regarded by Madrid's regional parliament as the backbone of policy in this area. We will focus on this autonomous region and on this plan, which sets out the thinking behind the way pupils from ethnic and cultural minorities are treated.

In regard to the goal of a balanced distribution of pupils in need of supported learning among all schools supported by public funds, mechanisms have been established: across the school network, a number of places are set aside before the start of the school year, guidelines are reviewed and permanent Enrolment Committees supervise the process.

With a view to improving the quality of education available for disadvantaged pupils, teachers will be encouraged to train in the teaching of Spanish for immigrants, the resolution of social conflicts and the field of intercultural relations; personnel resources and teaching materials will be brought into line with the needs of the schools, and curricular, methodological and organisational aspects will be developed as appropriate at level of school life. For the four compulsory years of secondary school, a regional authority resolution (4 September 2000) has already been published, setting out guidance on organisational and methodological means and strategies for dealing with pupils between the ages of 12 and 16.

¹¹ The distinction here is between *colegios públicos*, owned and financed by the taxpayer, and *concertados*, which although privately owned - by the church, for instance - teach an officially approved curriculum and are subsidised by public funds.

At the same time, the ‘development of intercultural education’ is becoming a key priority in practice, with obvious relevance to the cultural minority groups attending the region’s schools. The steps proposed include:

- ‘The incorporation of intercultural education as a cross-curricular theme, explicitly including reference to the Gypsy culture and others represented in the schools, as a result of immigration’ (this would be taught to all pupils as part of the base curriculum); and
- ‘The creation of the Madrid Institute of Intercultural Support and Documentation¹² as a springboard for initiatives in training and research in the field of intercultural education.’

Support mechanisms for disadvantaged ethnic and cultural groups are also to be strengthened, developing support and training schemes for parents alongside complementary schemes for pupils from Gypsy or immigrant families. For the latter group, acquiring a command of the Spanish language is a top priority. In the compulsory years of secondary school, the Madrid resolution of 4 September 2000 envisages the creation of an intensive language course, run over a school term and taking the format of a support group.

By way of summing up, and drawing on our experience as teachers and as advisers in training, we have identified a number of shortcomings or failings on a practical level in the education system’s response to social and cultural diversity.

- There is a degree of veiled segregation, manifest in the widespread practice of organising individual or group classes away from the normal classroom for supported learning pupils, who include a high proportion of immigrants;
- Training is inadequate, and tends to be offered only to the support teachers rather than the full teaching team, which means the supported learning programme has mixed results; in many instances, the support teachers are the only ones given responsibility for teaching pupils on the programme;
- The teaching profession, and society at large, have been slow to embrace fully the idea of a school which, welcoming diversity, sees any kind of differences among its student body as a challenge and an enrichment, not as a problem to run away from;
- There is a shortage of teaching materials and resources to allow an intercultural approach in schools, and such resources as do exist are insufficiently systematic and widely published.

Nonetheless, all of the above serves to persuade us of the immense value of the learning support programme, of all of the legislation cited and of the steps that are being taken towards an intercultural focus in education.

¹² *Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural.*

LEGISLATIVE REFERENCES*

- Constitución Española de 1978.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
- Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (Ley de Extranjería).
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Programa de Educación Compensatoria.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.
- Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regulan las Actuaciones de Compensación Educativa.
- Orden 1752/2000, de 20 de julio, por la que se establece la dotación complementaria para gastos de funcionamiento por unidad escolar con actuaciones de compensación educativa en centros privados sostenidos con fondos públicos.
- Orden 253/2001, de 26 de enero, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se establecen las condiciones y módulos económicos que regulan la suscripción de convenios y de colaboración con corporaciones locales para el desarrollo de programas de prevención y control del absentismo escolar del alumnado de centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria

Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

- Resolución de 12 de febrero de 2001, de la Directora General de Promoción Educativa, por la que se procede a la publicación del Plan Regional de Compensación Educativa (BOCM 26-2-2001).
- Circular de la Dirección General de Centros Educativos relativa a la Organización y Seguimiento de las Actuaciones de Compensación Educativa para el curso escolar 1996/1997.
- Circular de la Dirección General de Centros Educativos relativa a la Planificación de las Actuaciones de Compensación Educativa para el curso escolar 1997/1998.
- Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos, de 28 de octubre de 1996, relativas a la organización y funcionamiento del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa para el curso 1996/1997.

INTERCULTURAL EDUCATION: DEVELOPMENTS IN ENGLAND

Maggie Power
Bradford College

AN HISTORICAL PERSPECTIVE

We live on an island but we have never been separate from mainland Europe, we have always had individuals, groups of various sizes arrive, integrate and become a part of what makes up our diverse community. That is indisputable, and is reflected in our history, our language. This diversity is a part of all of our lives and has been enhanced by migration of peoples from the British Commonwealth particularly the Indian subcontinent and the Caribbean since the Second World War.

Educational approaches to address the needs of this diverse pupil population have evolved over time and progress has not been linear. Initially the Government saw the task as meeting the needs of the 'immigrants'. By the 1950s as Craft (1986) has noted there was an agreed government policy to work for assimilation, an acceptance that in time all these 'foreigners' would forget their background, culture and language and become, "just like us." Previous groups from Eastern Europe, Ireland and elsewhere had arrived and in some cases become invisible.

Changes in the immigration laws of the 1960s forced men who had come to work in Britain and send money to families living elsewhere, to bring their families into the country. The numbers of children born to parents from overseas began to rise with an attendant increase in the proportion of pupils on the roll of schools serving areas where such families had settled. In 1965 a government circular (DES 7/65) encouraged the dispersal or 'bussing' of pupils who had English as second language into schools away from their homes. This was intended to ensure that there was to be no more than a third of children of 'immigrant background' in any one school. At the same time special funding was introduced to pay for the teaching of English. The social and educational problems associated with this policy led to its demise in 1973 but it was not until the mid 1980s that the last education authority in England stopped compulsory movement of children based on their background to schools outside their home areas.

In 1966 Roy Jenkins, a leading member of the Government, declared that the emphasis of policy should be on integration. He defined the term, "integration," as involving the need to develop a culturally homogeneous society that could be created if 'immigrants' adapted and changed enough to fit in with the majority white society. In so doing they were not expected to totally relinquish their culture but were expected to adapt it. The ramifications of this policy aim have continued to be a feature of the debate about appropriate responses both by institutions and groups in living in a diverse society.

The term 'ethnic minority' began to be used as a generic term to describe those groups of people who had previously been referred to as 'immigrants'. The notion that the term 'ethnic' has an applicability for members of all groups in society not just those deemed to be in a minority has been slow to develop, particularly in the way history has been taught.

In the early seventies there was a growing tension between those in education who saw the children of minority ethnic background as the problem and those who increasingly perceived the issue as the failure of schools to offer effective and relevant education for all in a diverse society. Positions became polarised across a range of positions from those who adopted assimilationist, or multi-cultural approaches or anti-racist perspectives. Essentially the nature of the debate began to change with more concentration on the importance of appropriate institutional responses in the pursuit of equality. Some schools and the teachers in them had become skilled at assisting the children in entering the main stream school system but the curriculum in most schools was still ethno-centric. Slowly the need for cultural pluralism to be explicitly addressed in the school curriculum began to be seen as a priority. The values of bilingualism and of a culturally mixed society were also beginning to be recognised as matter for schools to consider.

In 1985 the Swann Report was published and its recommendations gave governmental support to multicultural education. Grants became available to support local initiatives in education for ethnic diversity in the curriculum both in mixed ethnic areas and in predominantly white areas. But when a national curriculum was introduced in England in 1988 there were few opportunities to permeate multi-cultural let alone anti-racist perspectives.

Since the late eighties the focus of central government has moved away from curriculum content and towards the issue of raised attainment. Testing has been introduced nationally at 7, 11 and 14. Schools' results for pupils at 11 and 16 are compiled into national performance league tables and public comparisons made, often without any attention to differences in context or starting points. Schools are subject to regular inspection with published reports available to parents and the media. Schools judged not to be meeting the required standards can be deemed to be failing and made to introduce special plans to rectify the situation.

As part of this drive to improve standards the government has introduced a literacy hour and a numeracy hour for primary school pupils and has devised a similar strategy for pupils aged 11-13. It has been suggested they be adhered to in schools, though at the moment the contents of each is not obligatory. The content of these developments is prescribed and time patterns imposed.

There has been a greater acknowledgement that on entering formal education children have various skills and what the teacher and the school can achieve is determined by that prior knowledge and experience but the implications of this has been slow to permeate into all areas of policy and practice.

The debate then has moved through many phases of discourse. The process has not been smooth and many issues raised in the early 50s have still to be resolved. Achievement is seen rightly as very important. All our children need to be equipped to function in our complex society. Schools and society have a duty to ensure they are equipped to function as literate and numerate members of our communities, but also education should in some way prepare pupils for life in a diverse and complicated world. Unfortunately a number of reports have highlighted that this is not the case for some groups of pupils, even though some individuals from those groups do perform very well.

Two reports commissioned by the Office for Standards in Education, one in 1996 and the other in 1999, have highlighted persistent differences when comparing differences in levels of attainment between different ethnic groups. Social class and gender differences are associated with these differences but neither can account for the persistent underlying ethnic inequalities which mean that some pupils from certain minority ethnic groups have not shared in the overall rise in the levels of attainment nationally.

The perspectives contained in the Macpherson report resulting from an inquiry into the racist murder of a black student, Stephen Lawrence, offer a number challenges to the educational system and its response to diversity. Throughout the inquiry considerable attention was given to the notion of 'institutional racism'. The inquiry came to the conclusion that the impact of unwitting racism on minority ethnic people was not necessarily different to that of explicit or direct discrimination. The inquiry report noted:

Unwitting racism can arise because of lack of understanding, ignorance or mistaken beliefs. It can arise from the well intentioned but patronising words or actions. It can arise from unfamiliarity with the behaviour or cultural traditions of people or families from minority ethnic communities. (Macpherson Report 6.17)

It is the effects on people that are important. Institutional racism is perceived to exist when an appropriate and professional service is not provided to people because of their colour, culture or ethnic origin and when they are treated differently from others. It is not necessary to establish the intentions of those providing the service. It is the service provided or the way people are treated that is the binding evidence for such a judgement.

Policy perspectives have developed over time. Practice too has sometimes changed but deep inequalities remain. The disturbances in some northern towns in England have resurrected some issues that were raised in the early 50s. An influential Home Office report on Community Cohesion has acknowledged serious polarisation based on ethnicity and socio-economic circumstance in these areas, which in fact been developing for some considerable time. The issue of school admissions and proportions of school populations in relation to ethnicity and faith affiliation has become a major policy issue.

The challenge for educators across Europe whatever their context is the same. We must eliminate unwitting racism and ensure our responses to pupils and their families ensure that the educational process widens children's view of their world, enables them to appreciate the value in all, while accepting the differences, enables them to replace stereotypes with knowledge, and gives them equality of opportunity eliminating barriers to the development of their potential. The task is ongoing.....

REFERENCES

- Cantle, Ted** (2001) *Community Cohesion: A Report of the Independent Review Team*. London: The Stationery Office, 2001.
- Gillborn, David and Gipps, Caroline** (1996) *Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils Report for the Office for Standards in Education*. London: HMSO 1996.
- Gillborn, David and Mirza, Heidi** (2000) *Educational Inequality, mapping race, class and gender, a synthesis of research evidence*, London: OFSTED, 2000.
- Jenkins, Roy** (1966) Address given to a meeting of voluntary liaison committees NCCI, 1966.
- Macpherson, Sir William** (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry, Report CM 4262-1* London: The Stationery Office, 1999.
- Swann, Lord M,** (1985) *Education for All. The report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, Cmnd 9453 London: Stationery Office.

INTERCULTURAL EDUCATION: AN OVERVIEW OF THE SCHOOL SYSTEM IN THE NETHERLANDS

Nina Kremers

*Instituut voor de Lerarenopleiding
Universiteit van Amsterdam*

INTRODUCTION

The Netherlands has been characterised by tolerance and cultural diversity, partly because of its mercantile culture and the way it has met its needs throughout its history. After independence from the Spanish crown in the 16th century, the country broadened its economic and cultural horizons through trade and interaction with other cultures, in neighbouring countries and overseas.

Little has changed since then. The Netherlands continues to depend on other countries, although nowadays the dependence is mutual. In the 1960s and 1970s, the Netherlands became a host country for immigration, to meet the demand for labour in manufacturing industry and the steelworks. The immigrants, for their part, sought to better their living standards in a country whose economy was more highly developed. The main migratory flows came from Spain, Italy, Turkey and Morocco. Another major source of migration was the former colonial territories, notably what used to be called the Dutch West Indies (Curaçao, Bonaire, St. Maarten etc.) and Surinam in South America.

These processes of immigration made the Netherlands a society with a great variety of cultures, religions, lifestyles and values. The multicultural socio-economic development of the Netherlands, strengthened by political moves towards European union and the dismantling of borders, affects all aspects of Dutch society, including the education system. This can be seen in the way legislators and researchers are working together to develop teaching strategies and materials suited to the diversity of Dutch society, while efforts are made to promote a change of attitude and intercultural awareness within the teaching profession, among administrators and indeed in society as a whole.

THE DUTCH SCHOOL SYSTEM

To get an overview of intercultural education in the Netherlands, it is necessary to begin with a brief outline of the educational framework and the way it reflects the country's independent-minded ethos.

As in most countries, the Dutch system is structured on three levels: primary, secondary, and tertiary or higher education. There are different types of education at each level. Full-time education is compulsory between the ages of 5 and 16. However, most children tend to start school at the age of four.

One of the most distinctive features of the Dutch educational system, recognised in the Constitution, is 'educational freedom' - to choose between schools, organise the content of the curriculum and exercise freedom of conscience. Hence, anyone may set up a school in line with a particular set of beliefs, principles or educational methods, and enjoy state funding subject to compliance with certain basic standards (Onderwijs, 1999).

Two other noteworthy features are, first, the right to a good education, or the best that can be obtained, which means that excellent facilities and conditions are provided for students with disabilities, learning difficulties or behavioural problems, and that there is a high degree of flexibility in respect of teaching and learning methods. The second distinctive feature of the Dutch education system is the right to 'adequate' (or appropriate) education. This right, in principle, means that every pupil must be given the chance to develop the necessary skills to live in a changing social climate, to become able to earn a decent living wage and to play a full part in the life of a democratic society.

Secondary education has undergone a number of reforms over the past decade. In 1993, changes were made to basic secondary education (*Basisvorming*), bringing in a single syllabus consisting of 15 compulsory subjects. For senior general secondary education¹ (HAVO) and pre-university education² (VWO), the reforms started in 1998 with the introduction of the Study House (*Studiehuis*) or Second Stage (*Tweede Fase*), with special emphasis on 'learning to learn'. One year on, in 1999, pre-vocational secondary education or training³ (VMBO) was similarly overhauled.

These reforms shared certain objectives: (1) to broaden the general development of all students; (2) to foster an active and independent attitude towards learning; and lastly (3), to ensure that the abilities and needs of every student were catered for (Onderwijs, 1999: 21).

To the extent that they promote self-reliance as well as understanding, equal opportunities and the skills required for a fuller and more self-reliant learning process, these reforms should supposedly prove to be a major contribution to the development of a fertile ground for intercultural education.

THE LEGISLATIVE FRAMEWORK

In the European context, the debate on intercultural education has been under way since the 1970s, with the aim of encouraging the children of immigrants to

¹ *Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs.*

² *Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs.*

³ *Voorbereidend Middelbaar BeroepsOnderwijs.*

develop and hold onto parts of their cultural heritage. In 1975, the Council of Europe established a committee to look into the effects of standard public education on immigrant students. Various reports concurred on the need to put sufficient resources into the promotion of intercultural education for this part of society. The fact that the Council of Europe and its various committees had no binding powers somewhat delayed the implementation of these recommendations in favour of intercultural education as part of the standard curriculum (Homan, 1999).

The Dutch government also began in the 1970s to look into the importance of education based on diversity, although the first practical initiatives came from the immigrant communities themselves. In 1967, a group of Spanish parents set a precedent for other immigrant communities by organising Spanish language courses, to complement the standard schooling which their sons and daughters received through the medium of the Dutch language. This initiative went on to win funding from the Foreign Workers' Foundation (*Stichting Buitenlandse Werknemers*), the Spanish Embassy and the Dutch Ministry of Culture, to carry out extracurricular Spanish language classes in schools.

The central aims of these educational interventions were to preserve the identity and self-esteem of the children of immigrants, as well as their command of the mother tongue. However, it was also understood that being taught the mother tongue would make it easier for the immigrants' offspring to find work within the culture of origin. In short, teaching these new elements of the Dutch population their language of origin would equip them with a passport to return to the culture of their parents. This expectation turned out to be somewhat wide of the mark, since the proportion of school students of non-Dutch origin continued to increase (Homan, 1999; Sierra Martínez & Kremers, 2001).

Other immigrant communities embarked on similar initiatives, until the point was reached, with the progressive growth in the proportion of pupils of non-Dutch background⁴, where the Ministry of Education and Science took responsibility for the financing of such extracurricular activities, known as the Teaching of Native Languages and Cultures⁵ (OETC) (Extra, Mol & De Ruiter, 2001; Sierra Martínez & Kremers, 2001). From this time on, a debate developed in Dutch society as to the purposes of education for minority groups, hinting at the possible implementation of a twin-track education policy.

⁴ A note on terminology. The ordinary Dutch term for persons of foreign origin, whether by virtue of their own birthplace or that of the parents, is *allochtoon*; the antonym, for those of indigenous origin, is *autochtoon*. English has literal translations of these words (allochthonous and autochthonous), as does Spanish; the word *alóctono*, according to Spain's Royal Academy, can refer to a person or group of persons 'whose origins are not in the place where they are presently to be found'. The corresponding words are rare in English, except in the natural sciences (the root being in the Greek *kithonos*, or Earth; hence autochthonous meaning 'sprung from the earth'); thus in geology, a group of boulders deposited by a glacier far from where the rock was formed would be described as allochthonous. The translator here has chosen more familiar English terms. The Dutch word for immigrant is *immigrant*, whilst 'Settled' is sometimes an appropriate translation, as in 'settled foreign languages'.

⁵ *Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur*.

Current policy is still centred on the conservation of the 'native' (immigrant, settled) language, even though for many of the offspring of immigrants, particularly in the third generation, the ancestral language is no longer their mother tongue. The new law on the Teaching of Settled Living Languages⁶ (OALT), passed in 1998, delegates the responsibility for teaching these languages to the local education authorities. If there is enough demand, in the early years of compulsory schooling, such classes will form part of the curriculum in so far as they can also stimulate the learning of Dutch. In the second cycle of basic education, classes in the settled foreign languages are still on an extracurricular basis (Extra & De Ruiter, 2001; Homan, 1999). This education policy seeks to imbue (secondary) schools with a multicultural flavour, reflecting the multicultural character of Dutch society.

This intercultural 'flavouring' in the educational field takes place in the context of a more wide-reaching policy of integration. The heightened interest shown in the 1980s in promoting mutual respect, the tolerance of cultural diversity, the knowledge of other cultures and the need to fight xenophobia meant that education in cultural diversity came to be seen not just as a right but also as an obligation.

In 1996, the Ministry of Culture set up a commission to develop a theoretical framework, a set of guidelines and activities for intercultural education. On the basis of this commission's studies, intercultural education has come to be regarded as a fundamental element in the formation of personal identity, and as an inclusive, positive, reflexive and integrative process (Homan, 1999). This outlook has been reflected in the development of a substantial body of teaching materials, among which one might single out the Anne Frank Foundation's publication aimed at all sectors of the education system (*Waar een wil is y een weg*, 1996) and a project on ways of tackling conflict in the classroom (Projectgroep ICO-VO, 2000).

From what has been said up to this point, the necessity and the importance of intercultural education will be evident. However, the difficulty lies in how to put this recognition into everyday practice in the classroom, and, for instance, how to ensure that the teaching profession can avail of specialist training instead of having to rely on mere handbooks or recipes for intercultural best practice. In our view, intercultural education and training have to be tackled jointly and at several different levels: in the classroom, in the school as a whole and in other social spheres beyond that of the public education system.

We also believe that a continuous process of change and redefinition is under way in European society, and in the concepts and values that surround intercultural relations. In the Netherlands, for instance, people have started referring to 'black schools' and 'white schools'. It has also become apparent that if pupils of immigrant (*allochtoon*) heritage account for 40% of the school roll, it is very likely that within less than two years, that school will become exclusively 'black'. Such trends suggest that families of indigenous Dutch (*autochtoon*) heritage are choosing to withdraw

⁶ *Orderwijs in Allochtone Levende Talen.*

their children from schools with a high percentage of students of non-Dutch or *allochtoon* origin.

The 1998 national education report from the Ministry of Education (*Inspectie van het Onderwijs*) states that a majority of those pupils classed as 'disadvantaged' (that is, those whose academic performance is below the average) are of non-indigenous heritage. In 1997, such minorities formed 16% of the total population and 20% in the under-20 age group. Current forecasts are that this figure will be 5% higher by 2015.

Such statistics point inexorably to the need for a reorientation of social policy. Can intercultural education be thought of as another mechanism dealing with social stratification? Why has relatively limited attention been paid to the design and development of educational materials and, in general, resources for the promotion of a society with better intercultural relations, given the present scenario of increasing diversity among our fellow-citizens? Should we not take intercultural goals more seriously at the national level, integrating them into each subject on the curriculum, instead of viewing them as a duty and another educational burden? It is in such questions that we find the real challenge and the basic obligation facing the education system: to bring teaching practice into line with the pupils it serves and their social and cultural needs.

REFERENCES

- Extra, G. & De Ruiter, J.J.** (2001) 'Inleiding. Nieuwe talen in Nederland?' in Extra, G. & De Ruiter, J.J. (eds.) *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland* (Amsterdam: Bulaaq).
- Extra, G., Mol, T. & De Ruiter, J.J.** (2001) *De status van allochtone talen thuis en op school* (Tilburg: Babilon).
- Homan, H.D.I.** (1999) *Interculturalisatie op de universitaire lerarenopleidingen: een inventarisatie. Een onderzoek naar aspecten van intercultureel onderwijs* (Utrecht: ECHO).
- Inspectie van het Onderwijs** (1998) *Onderwijsverslag over het jaar 1998* (Den Haag: SDU).
- Onderwijs, 9.1** (1999) *Going to school in the Netherlands. Naar school in Nederland* (Den Haag: LDC Publicaties).
- Projectgroep ICO-VO** (2000) *Conflictvaardigheden. Interculturele didactische arrangementen* (Red. Hoeij, J. Van. VSLPC: Den Bosch).
- Procee, H.** (1991) *Over de grenzen van culturen. (Voorbij universalisme en relativisme)* (Amsterdam: Boom).
- Sierra Martínez, F. & Kremers, N.** (2001) 'Spaans' in Extra, G. & De Ruiter, J.J. (eds.) *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland* (Amsterdam: Bulaaq). *Waar een wil is y een weg... Sprekende voorbeelden van intercultureel onderwijs.* (1996) (Amsterdam/Den Bosch: Projectgroep ICO/Anne Frank Stichting).

III. TEACHER TRAINING

TEACHER TRAINING IN INTERCULTURAL EDUCATION

Antonio Muñoz Sedano
Universidad Complutense de Madrid

The role of teachers is crucial. The multicultural situation calls for knowledge of migratory phenomena and of the realities encountered when having to coexist with people from a different cultural milieu. Good will alone is not enough. Teachers must of necessity prepare themselves to welcome and understand their pupils, their students' families and their colleagues who originate from other countries. They must respect diversity of languages, ways of life, outlooks, behaviours, religions. They must be able to manage conflicts which arise and know how to utilise them so that all parties are culturally enriched. In fact, teacher training is the cornerstone of intercultural education (Council for Cultural Co-operation, 1987, p.36).

Recommendation No. R. (84) 18 of the Committee of Ministers to Member States (25/9/1984), on teacher training for intercultural understanding in a context of migration advises the leaders of the Member States to "make the intercultural dimension and the understanding between different communities a feature of initial and in-service teacher training" (Fermoso, 1992: 129).

1. NEEDS EXPRESSED BY TEACHING STAFF JUXTAPOSED WITH OBJECTIVE TRAINING NEEDS.

We shall now examine some results recounted in research studies into the current situation in Spain.

In a study carried out (Muñoz, 1993) into the schooling of gypsy children in Madrid, the following conclusions emerged:

The majority of **teachers** that work with the children studied in the sample have experience of gypsy pupils in school, currently have gypsy children in their classes and have no specific training in order to work with gypsies. They have little interaction with adult gypsies and are only occasionally in contact with the parents of the gypsy pupils. They are seldom involved in the activities and associations found in the neighbourhoods where their schools are located. **Only 27% make regular adjustments to the curriculum to incorporate gypsy culture** and another 28% do so occasionally.

From the point of view of **acceptance-rejection** of gypsies on the part of the **teacher**, it should be emphasised that:

- 7% advocate separate schools specifically for gypsies.
- 14% strongly object to the enrolment of gypsies in school mid-term and another 31% say that they should await the proper period of enrolment and registration.
- When asked their opinion on two cases of racial discrimination, 8% clearly justify it and another 34% partially justify it.
- 7% think that the gypsies ought to live in separate settlements and another 21% believe they should live in buildings reserved exclusively for gypsies. According to this data we can assert that of the teachers studied at least 28% are racist, exhibiting blatant discrimination towards gypsies.

Jordán (1999: 66) highlights some of the **perceptions normally held by teachers** working in multicultural schools:

- They usually perceive the presence of culturally different pupils as an additional *problem to attention to diversity*, which is already widespread and often taken on board.
- The experience of this multiculturalism at school becomes more intense and even, stressful, engendering in many teachers a *feeling of professional impotence* and a desire to *divide the problem up* among the various neighbouring schools.
- In some cases, certain teachers impart a *light* intercultural education, which leads them to cultivate, in the syllabus or in school life, specific, at times folkloric aspects connected with the cultural diversity of the school.
- Even the most culturally sensitive teachers admit to struggling not to be swept along by *certain subconscious attitudes* (subtle rejection, indifference, lack of affective links, etc.) adopted towards minority children with axiological, behavioural and attitudinal norms that are different from those upheld by the school's majority culture.
- There are schools and teachers that are shining examples of both theory and practice of a balanced intercultural education.

In a recent study, Margarita Barolomé (1997) underscores the **difference between the needs expressed by teachers and real needs**:

The explicit help requested in the interviews is geared towards reliance on the support of the Compensatory Education Programme for the effective acquisition of Catalan and Castilian language. Only one or two teachers (of 56 interviewees) mentioned aspects such as "teacher training in Intercultural Education", "more information regarding the culture of these children" or "information about the families". The overall appraisal based on the responses of the families and teachers to the interviews reveals that the *underlying educational model* perceptible in the multicultural reality under examination fluctuates between an *assimilationist* model

and a *compensatory* model. Therefore, teachers have little idea of the implications of multiculturalism in the educational field, especially in daily classroom work or of communication and disciplinary models that are used in the classroom. However, even when still relatively unfamiliar with an intercultural educational model, teachers are displaying an *authentic concern and interest* for their pupils from minority groups and this can be an excellent starting point for training work.

The **training needs of teachers** are among others (Bartolomé, 1997: 299):

- To come to understand the *complexity of the multicultural reality* of the present day and its impact on education.
- To learn to *identify what they feel to be contradictions* between what is proposed in the *Educational Overview* or any other mission statement of the school and their *usual educational practice*.
- Greater sensitivity in order to *see diversity as an enriching dimension and not as a hindrance*, which would lead to the development of attitudes that promote multicultural diversity. Knowledge of some key elements of the different cultures would help to eliminate stereotypes, reduce ethnocentrism and pave the way for intercultural dialogue.
- To come to understand and develop in a practical manner *pedagogical strategies* that promote intercultural educational processes in order to exact a change in the educational model that is normally used.
- To learn to *incorporate the families* of pupils from abroad into the dynamic of the school by going beyond Social Services' provision and fostering a more *participatory* relationship, so that they can really involve themselves in school life.
- Such processes must form part of a broader social and political project that involves the whole community.

In several publications, Jordán emphasises another real **need** of teacher training: *to increase the level of expectations with regard to minority groups*. He details at length the consequences of a low level of expectations (Jordán, 1996: 90):

A teacher with low expectations of a particular pupil's ability will most probably ask this pupil fewer questions and set him/her easier exercises. The teacher will assess him by taking special note of his mistakes, make the pupil tediously repeat incorrect exercises or attach little value to his/her positive achievements. This entire stream of "negative" stimuli will penetrate the self-concept that the pupil has as a "learner". This means he will probably end up internalising a feeling of powerlessness such as: "I'm no good at studying", or "I'll never be able to grasp that subject like the others".

These pupils tend to attribute their failures to a lack of ability, rather than to insufficient effort or the use of unsuitable learning strategies.

On the other hand, there are also teachers with **positive expectations** of their pupils, including the disadvantaged minority children. The impact of these

positive expectations is made through similar mechanisms, but with the opposite effect.

Thus, it seems clear that teachers with realistic, yet positive “hopes” for their culturally different pupils are those that enjoy a feeling of *professional competence* at their job. This notion could be expressed as “I can succeed in teaching these kids too” or “if I make an effort to look for alternative methods to teach these children, I can get them to learn”.

Marcelo (1992) highlights the following observations about the **initial training** of students of the Primary Teachers’ Training Certificate or trainee secondary school teachers:

- Students that embark on a teacher training programme already have deep seated and internalised ideas and beliefs regarding what is expected of a teacher, what is the role of the school, what is a good pupil, how to teach, etc.
- They have been socialised due to their schooling and family and personal experiences in one set of cultural values, in a knowledge of the history of their own country and of the countries related to it, in one set of customs, habits and beliefs, etc.
- This socialisation is possibly inappropriate for teaching in a culturally diverse situation or for living in a society where the majority is not composed of one single group. Part of the curriculum of initial teacher training should be geared towards *re-socialising trainee teachers* and helping them to view themselves within a culturally diverse society.
- Studies show that the knowledge and attitudes that training programmes seek to transmit to students are very unlikely to be incorporated into the cognitive and behavioural repertoire of the future teacher.
- When on placement during the training period, they often confirm their initial ideas and beliefs when interacting with the established teachers of the schools who, in their majority, are not trained for a complete and balanced intercultural education.

2. DEFINITION OF THE TRAINING IN MULTICULTURAL EDUCATION MODEL

There are already very diverse approaches and models inspiring a range of intervention programmes in the field of multicultural education¹.

Therefore, I consider it necessary for teachers and those responsible for initial and in-service teacher training to define precisely within which approach and model their courses and training activities are elaborated. We believe that initial and in-service teacher training must define in advance which model embraces and inspires

¹ See my article “Towards Intercultural Education: Approaches and Models”, in this volume.

the programmes. The model should be clearly explained to the participants of the programme so as not to contribute to the defects of transmission of the hidden curriculum. One method of explaining the model is to work theoretically and practically on the range of existing models. I propose specifically the **Intercultural Education Model**.

In this model, the school prepares the pupils to live in a society where cultural diversity is recognised as legitimate. It considers the mother tongue as an asset and an important support in all school learning, including for the learning of the official language. It regards it as a triumph and not as a drawback. The issue of cultural pluralism is ubiquitous in syllabi and in the educational overview, not in order to promote cultural particularities, but to develop in the pupils a disposition and ability to work together to construct a society in which cultural differences are viewed as a shared wealth and not as a divisive factor. Its application extends to all pupils and not only the immigrant students.

The aims of an intercultural education are; to recognise and accept cultural pluralism as a social reality; to contribute to the establishment of a society of equal rights and of justice; to contribute to the establishment of harmonious interethnic relations. (Pagé, 1993: 101)

We can summarise the *pedagogical principles of intercultural education* as the following:

- Formation and consolidation in school and society of the human values of equality, respect, tolerance, pluralism, cooperation and social co-responsibility;
- Recognition of the personal right of each pupil to receive the best differentiated education, with special attention paid to the formation of their personal identity;
- Positive acknowledgement of different cultures and languages and of their necessary presence and nurturing in school;
- Attention to diversity and respect for differences, without labelling or defining anyone because of these;
- Non-segregation into separate groups;
- Active fight against all demonstrations of racism or discrimination;
- Attempts to overcome prejudices and stereotypes;
- Enhancement of academic achievement and advancement of ethnic minority pupils;
- Active communication and interrelation between all pupils;
- Democratic management and active participation of pupils in the classroom and school;
- Active participation by the parents in the school and boosting of positive relations between the different ethnic groups;
- Active involvement of the school in the local community.

In short, one might say that intercultural education defines the systematic formation of all pupils within a framework of: understanding of the cultural diversity of contemporary society; increasing the possibility of communication between people of different cultures; creating positive attitudes towards cultural diversity; increasing social interaction between culturally different people and groups.

3. MODEL AND CONTENTS OF TEACHER TRAINING IN INTERCULTURAL EDUCATION.

3.1. Teacher training model

There is a basic agreement among experts that the main challenge of teacher training in the multicultural field hinges not so much on determining the type of knowledge and methodologies in which educators ought to be well versed, but rather on the training model to be followed in order to achieve a change in behaviours, attitudes, methods, perception of reality, etc. (Bartolomé, 1997:300).

Sharon Feiman (1990) has suggested five different orientations in teacher training that feed into as many other structures and understandings of the targets and functions of teaching, the teacher, the curriculum, etc. In the *Academic Orientation* the main concern is to train the teacher so that he/she has an excellent command of professional and pedagogical knowledge. In the *Technological Orientation* the aim is for the teacher to master knowledge and skills stemming from scientific research into teaching. In the *Personal Orientation*, learning to teach is understood as a process of the transformation, maturing and personal development of the teacher. In the *Practical Orientation*, the practical, artistic element linked to the action of teaching is salient. Finally, in the *Critical Orientation*, the main feature is the social obligation of teaching, which ought to achieve the emancipation of the pupils, the development of critical thinking and the transformation of society.

Undoubtedly, in practice a model encapsulating all the worthwhile elements of these orientations is desirable. Teachers are sought who are critical, but who have a broad and expert pedagogical knowledge, as well as a personal balance that shields them against teaching "malaise". However, it is the notions of teacher, teaching, education, culture, etc. explicitly or implicitly assumed by each programme that determine the emphasis on one or another orientation.

The model of intercultural education proposed may be implemented more effectively from a *critical or social-reconstructionist orientation*. This viewpoint adopts the notion of the *teacher as a reflective professional*, that researches, analyses and reflects on his/her practice (Marcelo, 1992).

It is not enough for teachers to possess a repertoire of cultural and pedagogical knowledge. They must also experience a change of attitudes, beliefs, ideas and preconceptions which, in the last analysis, are what influences the way they tackle the task of teaching.

3.2. Training contents

The classification and proposals elaborated by De Vicente (1992) on the subject of teacher training in intercultural education are well thought out and insightful. Among other points, he answers the fundamental question:

What attitudes, what values, what abilities and what skills, what knowledge, what characteristics in general would be required in a teacher for him/her to be effective in a society, institution, class, that reflects such diversity?

3.2.1. Attitudes and values

The teacher needs to acquire, among other things, democratic values and attitudes. He must harbour very positive attitudes towards students that for one reason or another belong to a minority or find themselves grouped with students of different origins, social class, upbringing, from different "backgrounds". Studies suggest that after parents, teachers have the greatest influence on the creation of attitudes in students. Research has also been carried out into the effects of teachers' attitudes towards ethnic minorities or low socio-economic groups on the self-concept, attitudes, perceptions and behaviour of students.

The **basic attitudes** that ought to be achieved in the intercultural education of **the pupils** are primarily:

- Respect for all human beings
- Respect for every nation and for its particular culture
- Respect for the autonomy of the individual, of nations and of cultures.
- Tolerance of individual and group ideas and behaviours that do not jeopardise human rights.
- Critical judgement in the face of unjust laws and situations that violate human rights.
- Active fight against racial discrimination.
- Interpersonal acceptance.
- Defeat of egoism and ethnocentrism.
- Communication with people of different races and groups.
- Active cooperation in the construction of society.
- Social co-responsibility.
- Preservation of the natural and social environment.
- Positive acceptance of different cultures.
- Critical judgement of oneself.
- Autonomy.
- Self esteem.

The **teachers' attitudes in intercultural education** must embody:

- Respect for all cultures, even those considered to be primitive or minority.
- Respect for the right to difference, without labelling the pupil on account of their difference. Denial of difference leads to deculturation and assimilation.

Over-exaggeration of difference leads to segregation, exclusion and impoverishment of one's self image.

- Positive acceptance of the values and lifestyles of different cultures.
- Perception of diversity from the perspective of difference, not deficiency.
- Consideration of multiculturalism as an opportunity for shared enrichment.
- Desire to know, study and understand the original cultures of every one of their pupils, particularly familial and cultural customs and moral codes.
- Interest in discovering the childhood learning patterns of each culture in order to understand the cognitive and affective structures of their pupils so that teaching can be adapted accordingly.
- Special attention to language problems. Sympathy for pupils' difficulties to express themselves in a language other than their mother tongue.
- Patent and explicit rejection of all racial discrimination.
- Gradual conquering of their own ethnocentrism.
- Sensitivity to the internal conflict that environmental biculturalism can engender in a child, in order to aid personality building, and in adults, in order to preserve their identity.

Attitude changes in teachers seem to be facilitated if the subjects are submerged in the cultures of the minority groups with which they are to work. They occur more easily if a variety of strategies (seminars, visits, committee work, guest speakers, films, multimedia resources, workshops) are employed rather than one single model. The chapter that Jordán (1996) devotes to effective strategies for the cultivation of intercultural attitudes is thought provoking. Noteworthy strategies include:

- Sociomoral or moral education strategies: explanation of values, critical understanding, discussion of dilemmas, self-regulation and self-control.
- Socioaffective strategies.
- Other strategies: vicarious experience approaches; verification of principles, obligations; dramatisation; information; exemplariness of the teacher.

3.2.2 Knowledge

In the same way it is important for teachers not just to assimilate but to make their own those concepts and notions that are centred on intercultural education. Teachers must understand the meaning of interculturalism and know how to attribute to each culture the goodness of its characteristic values. They must also respect diversity. They ought to familiarise themselves both with the problems and opportunities presented by working within a different culture. By operating in other cultural environments they will learn more and more effectively about the norms, values, perceptions and behaviours peculiar to other cultures.

Teachers need to acquire the following **cognitive competencies** (Bartolomé 1997: 302):

- Familiarity with the ethnic minorities of the cultural reality in question.

- **Migration and marginalisation.** Analysis of the situation of marginalisation experienced by some of these groups.
- **Knowledge and analysis of the approaches and models of intercultural education.**
- **Provision of the conditions required to establish a global educational overview.**
- **Analysis of the existing social and educational policies and of the models of multiculturalism that are promoted.**
- **Reflection on the hidden curriculum of the teaching staff and on how it affects ethnic minorities.**

3.2.3. Pedagogical competencies

In accordance with Davidman and Davidman (1988) we will indicate some of the competencies that teachers ought to possess in order to *design and elaborate an intercultural curriculum*. They ought to be able to gather familial, educational and cultural data and interpret them with the aim of being able to make decisions regarding class activities, the curriculum, teaching and communication models between teacher and students. They should also be able to establish communication channels with families with different cultural foundations and involve them in the process of educating their children. Teachers should have the ability to facilitate communication between students of different cultural origins and to construct teaching units conceived within the intercultural approach. When selecting contents, resources and teaching strategies they should bear in mind the diversity of pupils with which they must contend. They ought to use their own cultures to nurture in their pupils cultural bases that support diversity and justice. Teachers must be able to recognise departures from key principles and prejudices contained in teaching materials, evaluation instruments, classroom practices themselves and in the organisation of the school. They should understand the relationship between language and culture and thus comprehend the theory and practice of multilingual education if the case warrants it. Finally, educators should be able to interpret the norms that support and defend a true equality of opportunities and distinguish them from others that may preclude this. (De Vicente, 1992: 541)

The main **pedagogical competencies** (Cabrera et al, 1999: 80) can be summarised thus:

- To elaborate schemes of work and teaching units inspired by intercultural ideology.
- Use of different methodologies and teaching-learning techniques that promote constructive intercultural relations: cooperative learning.
- Design and employ strategies that foster intercultural relations in the classroom starting from organisational and functional changes.
- Develop communication skills with families and other professionals.
- Develop abilities in order to detect prejudices and stereotypes contained in teaching materials and in the channels of social communication.

- Develop abilities in order to determine the values, educational needs and learning styles of the pupils.
- Master strategies that strive towards a pedagogy of academic achievement, that boost the performance of every pupil, especially those belonging to marginalized minorities.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Adler, S.** (1991) "Forming a Critical Pedagogy in the Social Studies Methods Class", in R. Tabachnick and K. Zeitchner (eds.), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. (London: Falmer Press).
- Cabrera, F. [et. al.]** (1999) "La formación del profesorado en educación multicultural", in *Enciclopedia General de la Educación* (Barcelona: Océano).
- Conseil de l'Europe** (1987) *L'interculturalisme: théorie et pratique*. (Strasbourg: Conseil de l'Europe).
- Davidman, L. and Davidman, P.** (1988) "Multicultural Teacher Education in the State of California", *Teacher Education Quarterly*, 15 (2): pp. 50-67.
- Feiman, S.** (1990) "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives" in R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (New York: Macmillan).
- Fermoso, P.** (1992) *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. (Madrid: Narcea).
- Giménez Romero, C.** (1993) *Alumnos extranjeros en las escuelas madrileñas* (Madrid: Subdirección General de Educación Compensatoria, Informe de investigación).
- Jordán, J.** (1988) "An analysis of the problem of disappearing black educators", *The Elementary School Journal*, 88, 5: pp.503-513.
- Jordán, J.A.** (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. (Barcelona: CEAC).
- Jordán, J.A.** (1999) "El profesorado ante la educación intercultural", en Essomba, M.A. (coord.), *Construir la escuela intercultural* (Barcelona: Graó).
- Marcelo, C.** (1992) "Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado", in *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida* (Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía).
- Muñoz Sedano, A.** (1993) *La educación multicultural de niños gitanos en Madrid* (Madrid: CIDE, unpublished research report).
- Muñoz Sedano, A.** (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. (Madrid: Escuela Española).
- Pagé, M.** (1993) *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques* (Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation).
- Vicente, P.** (1992) "El perfeccionamiento intercultural de los profesores", in *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. (Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía).

Translation from Spanish: Helen Jacob

TEACHER TRAINING FROM AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Jannis de Valk

Universiteit van Amsterdam

“Achmed, look at me when I’m talking to you...”

Cornelie, a trainee teacher, is ‘white’ and blonde. She grew up in a sheltered bourgeois setting in a small provincial city. After successfully completing her history degree at university, she chose a career in teaching. Her ten teaching-practice classes were carried out in a ‘white’ school on the outskirts of Amsterdam. Along with these unpaid placements and her commitments as a student at a teacher-training centre, she has recently taken on a paid post covering eight hours at a school in The Hague. This school is 100% ‘black’, that is, its students come from families that are unfamiliar with the Dutch educational system. She has counted twelve nationalities and an even wider variety of ethnic groups and traditions in her four classes here. Is Cornelie adequately prepared to take on this challenge? (Fieldwork observation¹)

THE PROBLEM

The Dutch live in a diverse, multi-ethnic community. However, a kind of national debate that is currently under way has cast some doubt on whether the country has achieved the status of a genuinely multicultural society (and even on whether that would be a desirable outcome). By ‘multicultural’, we mean a society wherein all groups contribute proportionally to the emergence of a new dominant culture, acceptable to all.

Due to the culturally specific dimension of the terms ‘multicultural’ and ‘intercultural’, it is also worth noting that in the Netherlands, it is more usual to speak of intercultural than of multicultural education. The term multicultural is considered more static, expressing the acceptance and recognition of other cultures, the development of an awareness of them, as well as tolerance and coexistence in

¹ These comments were typical of the observations that arose from my relationship with student teachers. Similar notes are to be found in Fuller, 1994.

diversity. Intercultural, on the other hand, has more dynamic connotations, suggesting an active encounter between different cultures, and in the educational context it is similarly taken to mean schooling based on a two-way dialogue between cultures, able to confront the challenges thrown up by new circumstances.

In the Netherlands at the moment, a lively debate has arisen about the existence and desirability of a multicultural society. Some intellectuals and politicians advocate a more monocultural pattern of development. Concerns have been expressed that a situation of segregation might come about, with ghettos taking shape unless full integration is sought within Dutch society as it presently exists. In the classrooms, one can see communication taking place between students from different cultural backgrounds, though it is also difficult to know up until what age such intercultural coexistence and communication can be expected to continue and whether integration will take place or be brought about to any extent beyond casual meetings, saying hello to each other on the doorstep. At any rate, the Netherlands is now multicultural, and this is a reality which no-one in the 21st century can expect to disappear.

After a long time spent denying or avoiding this reality, the Netherlands just recently decided to recognise itself as a 'country of immigration', a label which acknowledged *a posteriori* what had been a reality for more than 20 years. In principle, it would have made sense for this official recognition to be translated into positive effects on education and teaching practice. Even though the need for multi- and intercultural schooling has not been challenged (and for intercultural education, that there should be a high degree of 'dialogue'), there is as yet no definite outline of effective measures to bring this about. One might say, then, that where intercultural education is concerned, the goodwill is there, but not much more than that.

Despite such good intentions, legal provisions in respect of the schooling of boys and girls of non-Dutch origin are characterised by a vague policy line, ill-planned experiments and the application of *ad hoc* solutions. This panorama contrasts with the generous budget set aside by the educational authorities for research projects to identify shortcomings in intercultural education. But where are we to take it from here? Who has access to all this information? What is being done with it? How relevant is it to the everyday, pluralist real world? These questions highlight the huge gaps that exist between those with management responsibilities, the researchers and the population directly affected.

In many Amsterdam schools, the attitude is one of "getting on with what we're meant to be doing", which usually means delivering "normal, white" schooling, or schooling designed "for foreigners", instead of developing teaching practices based on intercultural sensitivities. In this way, pupils of both Dutch and non-Dutch origin will often feel misunderstood, insecure and isolated. Those in charge of implementing educational policies, like the teaching staff and school principals, generally feel that they are inadequately prepared for the task and are offered hardly any support. For the time being, teacher-training programmes are still not devoting sufficient attention to the intercultural phenomenon.

This scenario points to the need to start questioning the effectiveness of intercultural education programmes based on 'top-down' implementation. It may be time to get on with developing measures and programmes devised in *collaboration* with the immigrant communities (through their organisations), the schoolteachers and the principals, time for them look into and learn from the each other's experience; in short, time for programmes which advocate a genuine intercultural development based on dialogue (Bannik, 2001).

THE PRESENT SITUATION IN TEACHING

In recent years in the Netherlands, a number of multicultural education measures have been introduced for pupils aged between 4 and 12 (the primary school years) (Schellekens, 2000). These measures could be described as hopeful - as well as sensible, given that more than 50% of the school-age population in the country's major cities is of non-Dutch family origin, and at present an estimated 30% of teachers are also of non-Dutch background.

In the primary teacher training centres (PABOS), intercultural issues have been addressed explicitly. This can be seen from the number of articles and books setting out and refining both the basic philosophy and the methodological implications, and in the existence of a number of agencies charged with developing appropriate intercultural materials (Sercu, 1999; Pattynama & Verboom, 2000).

The higher centres for training secondary school teachers (for the age group from 12 to 15 or 16) are governed by the same criteria as those for primary teachers. These centres are provided with materials for multicultural education. Similarly, it is an encouraging sign that in these centres, work-groups on multicultural education themes are beginning to become an obligatory element of the programme. It should also be noted that the compulsory time devoted to intercultural education, notwithstanding its obligatory status, remains very limited. In fact, not enough time is set aside as yet to allow for the development of perspectives or to give due time for reflecting on observations gathered in teaching practice (Van der Geugten, 2000).

Where in-service teacher training is concerned, some advances have been made in recent years. Schools are increasingly asking training institutes to familiarise their teachers with intercultural education. For their part, the university centres specialising in teacher training still lack practical classes for the training of Middle School teachers (for the 15 to 18 age-group) in intercultural education. According to research by Homan (1999) on intercultural education, all that is on offer in this area are good intentions (see also Sercu, 1999; Pattynama & Verboom, 2000).

Cornelie goes to the university's teacher training centre. Until she took the job in the 'black' school (and the shortage of teachers in the Netherlands may have had something to do with that!), she had only had a superficial contact with the

*intercultural phenomenon; she was evidently not prepared for what she had to do in The Hague; she still had it all to learn... After her first day in the new school, I met up with her in the Institute [the university's teacher-training centre - translator's note]. She was feeling desperate and unable to tackle the problems that were overwhelming her. I advised her to sign up straight away for our (optional) offer of intercultural awareness courses; there, in fact, she might be able to present some relevant cases from practical experience... (Fieldwork observation, *ibid.*)*

THEORY AND PRACTICE IN THE ILO/UVA

The programme at the ILO (*Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam*) is devoted to research, development and the training of third-level or postgraduate students. In-house training of teachers and researchers in the intercultural field is carried out through study days and biennial conferences. These activities are attended mainly by lecturers from the centre who have come into contact with intercultural education through taking part in national and international conferences and gatherings of experts.

Several ILO researchers are currently collaborating in three research projects in the intercultural education field. These projects deal, respectively, with the development of multicultural teaching materials for environmental education; language learning; and the learning styles of pupils of non-Dutch family origin. One of our lecturers is taking part in a European Forum for Intercultural Education (*Europäisches Forum t.b.v. Interkulturelles Lernen*). Some of these teacher-researchers take part in teacher training programmes and other programmes of training in intercultural education. The latter, in classes dealing with the teaching of specific subjects or in educational theory, have scant contact with the issues that arise in intercultural education (Kaldenbach, 1998). In some schools where the practice sessions are held, a certain amount of 'in-house preparation' is provided, which despite its lack of structure and co-ordination, at least enables the students to do some research on intercultural aspects of teaching.

The ILO offers a higher degree of sophistication and professionalism through the optional module 'Intercultural Teaching in a Multicultural Society'. The aim of this course is to afford Masters' students a level of theoretical and practical support in getting along with the ethnic and cultural differences existing in the classrooms and the schools. The module (with 40 taught hours) covers, broadly, the following topics:

- Facts and opinions about cultural identity;
- Raising awareness and developing perspectives;
- Practical cases in the classroom and in the school; and
- Practical guidelines and possible personal strategies.

It uses materials produced by the centre itself, and the Van der Werf manual (1998). Finally, there are three complementary training modules in the intercultural area (comprising a total of 40 taught hours). Their titles and main objectives are:

- *Education and ethnicity*: centred on philosophy and the development of personal perspectives;
- *The multicultural classroom*: mainly concerned with the development and assessment of teaching materials; and
- *The multilingual classroom*.

The content of these programmes was devised on the basis of research into shortcomings and learning resource needs voiced by the students. Course contents were tried out and evaluated through courses, working groups and (inter)national conferences, such as those held in Madrid under the auspices of the European project *Comenius*, which has given rise to the present volume. Among the main findings of this research was the identification of four types of basic student needs:

- An awareness of other cultures and religions;
- Skills for interaction with young people of other cultures;
- Practical suggestions for day-to-day teaching; and
- Awareness of the multicultural debate in society at large.

Participants in the course who were of non-Dutch origin, numbering between 25% and 40% of total participants over the past two years, added a fifth category:

- Problems of minorities and majorities in the context of existing power structures.

Contrary to what we expected, students did not go into the matter of how far they had broadened and deepened their own intercultural perspectives (Howard, 1999). However, this too was included as an additional need, once students recognised its value and usefulness.

THE EDUCATION AND ETHNICITY COURSE

The central purpose of this advanced course is to encourage the consideration of other cultures in general, given the likelihood that the participants would go on to have dealings with people from a variety of cultural backgrounds. It is hoped in this way to get the students to take an active part, becoming catalysts in the development of a multicultural and pluralistic society (Besalu Costa, 1997). The specific aims of the course are:

- To raise awareness of the fundamental importance of lived experience in the development of the cultural identity of young people;

- To be conscious of our own cultural baggage and to be able to take this factor into account in our thinking in intercultural situations;
- To recognise that others carry a different type of cultural baggage;
- To develop a range of techniques to identify latent forms of discrimination;
- To address adequately prejudices, discrimination and various forms of intercultural communication; and
- To identify and select useful literature for the study of practical issues.

In the opening class of the course, cultural identity is the central focus. Students are asked to fill in an identity diagram, which takes the form of a chart divided into sectors. This test allows the students to indicate the role and the importance of nationality, religion and other aspects forming part of their own cultural identity. After analysing the respective graphic representations of identity produced by their course-mates, they go on to discuss the meaning and relevance of such differences in the context of practical classroom work. They will also be encouraged to identify and discuss the complexities and pluralities involved in cultural identity.

Pinto's three-step method is used as a theoretical introduction for the next session of the course (Pinto, 1990). This is an extremely useful technique for approaching cultural differences as well as for identifying areas of overlap. The first step considers awareness of the norms and values of one's own culture. The second step addresses awareness of the norms and values of other cultures. The last step consists of developing strategies for relationships between parties of differing social values and norms. At this point, the course begins to explore the limits of assimilation and acceptance of the 'other', and how such limits might be explained to the other.

The second class is devoted to intercultural communication, a theme tackled by way of role-playing scenarios such as "X meets Y". In this game, two teams are formed to act out the roles of two cultural groups; after making initial contact, they are required to make presentations about a given issue or theme from radically different points of view. Another example is the "Third Presence" game, drawn from the discipline of ethnology, the aim of which is to get the representatives of two different cultures to communicate with each other through the medium of a supposed third culture.

In the third session, students practise the application of norms and values in real-life situations. They are asked to pay a visit to a mosque, a Hindu temple or an ethnic minority social organisation, and then to identify and discuss some of their norms on the basis of relevant researches.

Finally, in the fourth class, the practical applications of this experience in the school setting are discussed and assessed. Evaluations are made on the basis of case

studies drawn from the students' experiences and observations in real-life situations. They are asked to come up with solutions for some of the real-life situations discussed, making use of various types of technique (such as audiovisual materials).

Participants in the course are then able to take back to their schools a prior training in intercultural issues and relationships, along with a set of new resources for handling intercultural situations. However, they also bring with them countless queries and doubts. School practice allows them to contrast different intercultural experiences and viewpoints with teachers and students, each of whom carries their own respective cultural baggage. This development of their training, together with the appropriate follow-up, whether considered as refining or complementing their professional practice, will be extremely important in equipping them well for their profession. Nevertheless, the ILO teacher-training centre has yet to form a definitive opinion of this practical aspect of training, which points to the need for further research into the follow-up phase.

*Cornelie has successfully completed her studies to become a schoolteacher, has finished her work at the school in The Hague and has landed a job: it hasn't been easy this past six months. She says two of the ILO courses were "important, they made a lot of sense and were really useful", though they were very brief and in her own case, she feels she may have left her enrolment too late. She might try again when she has some more experience behind her, using short improvement courses. (Fieldwork observation, *ibid.*)*

PROPOSALS

Intercultural training courses might be improved in the short term in several ways:

- A follow-up system to monitor the student's progress and more direct contact with the schools, with a view to updating and adapting course objectives and student competences;
- Better co-ordination of the various courses and their respective contents;
- Improved and more effective integration of theory, research, teaching and practice;
- Intercultural training should become an obligatory part of the study programme; and
- Our own programmes should be compared and evaluated with expert groups and kindred initiatives in other European countries (and in the USA).

² Translator's note: It may be relevant to add that this paper pre-dates the assassination of Dutch populist politician Pim Fortuyn on 6 May 2002.

CONCLUSION

In the Netherlands, a 'country of immigration', intercultural education has yet to become a priority for the authorities, the institutions and the teaching profession. This is attributable, in part, to the fact that the outlines of a future multicultural society are still under negotiation. Unforeseen reactions to the events of 11 September 2001² in the Netherlands, which might also be dubbed a 'country of top-up training courses', provide further evidence that *a posteriori* remedies and *ad hoc* solutions are not enough. This calls for a whole new outlook, the onus for which rests in the first instance on the teaching community. To 'teach the teachers' in an intercultural sense is a challenge; one which demands not a dogmatic response but a process of ongoing assessment and adaptation of educational aims and strategies. However, it is essential to envisage these tasks within a broader framework, a perspective which brings coherence and structure to teaching; a teaching profession which, in turn, is able to look to the future creatively, making a determined drive for understanding and mutual sympathy. This is what it will take if we are to bring together and harmonise the best elements of each culture, and in that way manage to achieve an intercultural outlook.

REFERENCES

- Bannink, Anne** (2001) 'Mixed cultures in in-service training: the case of Dutch trainers in Vietnam', in A. Bannink, *Learning in Context* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam), pp. 81 - 95.
- Besalu Costa, Xavier** (1997) 'Intercultural education and teacher training', in D. Woodrow (ed.), *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice* (Aldershot, England / Brookfield, USA: Ashgate), pp. 183 - 201.
- Pinto, David** (1990) *Interculturele communicatie* (Houten: Bohn, Stafleu, van Loghmen).
- Frijters, Stan** (2000) *NME, een multiculturele benadering* (Leiden: IVN, ILO, Zorn Uitg.).
- Fuller, Mary Lou** (1996) 'The Monocultural Graduate in the Multicultural Environment: A Challenge for Teacher Educators', *Journal of Teacher Education* Vol. 45. No. 4, pp. 269 - 277.
- Geugten, Tom v.d.** (2000) 'Intercultural education is nothing but good education with a difference', in S. Willems & Veugelers (eds.), *Trends in Dutch Teacher Education* (Leuven, Apeldoorn: Garant), pp. 97 - 106.
- Homan, Han** (1999) *Interculturalisatie op de universitaire lerarenopleidingen: een inventarisatie* (Utrecht: Echo).
- Howard, Gary R.** (1999) *We can't Teach What We Don't Know. White Teachers, Multiracial Schools* (New York: Teachers College, Columbia University).

- Kaldenbach, Hans** (1998) *Kleur in de klas. 101 kernpunten van intercultureel onderwijs* (Amsterdam: Prometheus).
- Mok, Ineke** (1997) *Interculturele leermiddelen in de Tweede Fase. Adviezen voor uitgevers en auteurs* (Utrecht: Parel).
- Mok, Ineke & Reinsch, P. (eds.)** (1997) *Kieskleurig: Handleiding intercultureel lesmateriaal* (Utrecht: Parel) (English translation: *A colourful choice*, 1999; see <http://www.parel.nl/CCI.htm>).
- Pattynama, Pamela & Verboom, Marjolein** (2000) *Werkboek kleur in het curriculum. Interculturalisatie in het hoger onderwijs* (Utrecht: NGV).
- Schellekens, Els** (2000) *Intercultureel leren in de klas* (Baarn: Bekadidact).
- Sercu, Lies (ed.)** (1999) *National helpdesks for intercultural learning materials. A guideline* (Utrecht: Parel).
- Werf, Siep v.d.** (1998) *Allochtonen. Een inleiding in de multiculturele samenleving* (Bussum: Coutinho) (5th edition).

APPLICATION IN PRACTICE USING THE ACTION-RESEARCH METHODOLOGY

María Cotilla

Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

INTRODUCTION

The co-ordinating team at the *Centro de Profesores y Recursos* has undertaken a multi-faceted, global and co-ordinated training intervention in its area of work, in the form of a series of training activities designed to last for the full three years of this project and to serve as the starting point for the refinement of its planning for advisory and training work in the area of intercultural education.

We can describe it as multi-faceted, because it provides for a number of different types of training:

- Awareness-raising events open to everyone interested (courses, day-schools).
- Seminars for groups of teachers from different schools, for the purpose of in-depth study and discussion.
- In-school training activities: a training project for a teaching team, using the action-research methodology.
- A permanent seminar, consisting of the members of the advisory team taking part in this project.

We also call it global and co-ordinated, because this exercise was designed from the very beginning to address different kinds of needs and to contrast the different processes that developed and the results that emerged, with the advisory team being especially interested in the process that took place.

This chapter outlines a training project for the teaching staff of a public-sector secondary school, the *Colegio Público* Enrique Granados, using action-research methodology. We opted for this methodology because it lends itself to joint discussions of real situations that arise in everyday practice, as well as to proposing strategies for possible solutions, working in groups, learning from one another as equals and taking on board the idea that it is up to the participants themselves to become key players in bringing about the changes they would like to see. Meanwhile, and in close connection with the training project in the school, within

the advisory team's seminars we would work out what ideas we might take along to the school, and afterwards discuss how things were going and make adjustments to our intervention. We practised some of the sessions that would shortly be held at the school, commented on what subjects needed to be tackled and above all, reflected on what had been done so far, this last being the part which most enriched our own learning as trainers. This chapter describes the training work we undertook at the school.

First, some of the thoughts and quotations that guided us in our work:

- "I have faith in humankind. I have faith in education. It is my hope that intercultural education will contribute to making a world that is more humane, more just and more held in common" (Muñoz, 1977: 5).
- "Every innovative process in education needs to allow time for the different attitudes and wills involved to harmonise with and learn respect for each other."
- "Intercultural communication has to be looked after in every area of the educational environment and in all school activities, with special times set aside to encourage and promote it."
- "It is difficult to acknowledge our own ethnocentrism, harder still to overcome it. It is hard to acknowledge that our own viewpoint, our way of seeing, our ways of sizing things up and evaluating them, our judgements, might be partial, incomplete or incorrect."
- "One should aspire for people who share educational circumstances to find agreed meanings in the things that affect them. Intercultural relations should be understood as the search for what we have in common, without having to renounce what makes us different" (Escámez, 1992: 98).

THE SCHOOL

It was decided to carry out this exercise in the *Colegio Público Enrique Granados*, it being one of the schools that responded to our invitation showing that there was a demand for training to deal with the student body's problems. A meeting was held with the entire teaching staff, in which apart from briefing them on the contents and methodology of the project, we gathered information about the school's circumstances as regards its real problems and the teachers' level of motivation, as well as their internal group-work dynamics. The difficulties were concentrated in the teaching and learning process, in problems posed by individual pupils (a majority of whom were from the Gypsy community and came from seriously disadvantaged backgrounds), attitudes of mistrust and fear that influenced the classroom atmosphere, and in the school's efforts to devote enough attention as an organisation to the question of diversity.

The teaching staff, which already had a well-established tradition of in-service training, showed great interest in a training project directly concerned with

reflecting upon and changing their practices. Nearly all of the school's teachers, men and women, agreed to take part. At the time the project got under way, in the school year 1998-99, there were 21 teachers, apart from tutors and subject specialists, one teacher in charge of the supported learning programme, specialists in hearing difficulties and language support, therapeutic teaching and pottery. We worked with the teaching co-ordination committee, which planned all the general activities of the school, placing a sub-committee in charge of each activity in line with the school's mission statement (*proyecto educativo*) and curriculum plan. A 'peaceful coexistence committee' existed to deal with any conflicts that might arise.

Most of the pupils came from the immediate neighbourhood, in a low-to-middle class Madrid suburb, and from the shanty-town settlements of Las Liebres and Malmea, populated by Portuguese immigrants of Gypsy ethnicity; 18 pupils were diagnosed with special educational needs and there were 17 from Moroccan or East European immigrant families.

THE PROGRAMME

The overall objective: to stand back and analyse the existing problems objectively, in order to be able to work out and implement strategies to improve performance in the classrooms and peaceful coexistence within the school.

A first phase was proposed, which we called one of awareness-raising and mental preparation, wherein the goal was to encourage teamwork and to explore ideas about intercultural education, to be followed by a second phase in which the action-research methodology, properly speaking, would be put into practice.

Content of phase one

- Where the school and its teachers stood in relation to intercultural education.
- Creating a positive atmosphere for group work.
- Communication.
- Questioning ethnocentrism.
- Key elements of Gypsy and Moroccan cultures.
- Overcoming prejudice; discussion and representation of conflicts.

Content of phase two

- What is action-research methodology?
- Approaching conflict scenarios that need to be resolved.
- Classifying and prioritising situations that arise in different areas of work.
- Posing and contrasting hypotheses.
- Analysis of results and proposals for strategies.
- Putting some strategies into practice and evaluating them.
- Conclusions.

PRACTICAL APPLICATION

SESSION	TITLE	OBJECTIVE
1	Work planning. Identifying conditions in the school	Establishing the objectives and the working methodology. Questionnaire on staff attitudes.
2	'The gift of happiness'	Creating a favourable working atmosphere.
3	Communication	Improving communications, as is necessary in intercultural education.
4	Ethnocentrism	Coming to terms with our own ethnocentrism.
5 and 6	Gypsy culture, Moroccan culture	Introducing some key features of these cultures, in order to open up to them and tackle ethnic prejudices.
7	Discussion and representation of conflicts	Viewing the video "Other cultures in the classroom". Discussion.
8 and 9	Social skills	Staging scenes of everyday adult behaviour to explore what they mean to the pupils.
10	Evaluation of phase one	
11	Action-research	Explaining the five steps in the action-research process
12	Problems shared	Identifying problems in general.
13 and 14	Areas and themes	Clarifying, classifying, specifying and narrowing down problems, grouping them by area and subject.
15 and 16	Identifying priority areas	Identifying recurring problems, prioritising them and choosing the key area where progress can be made.
17 and 18	Formulating hypotheses	Seeking causal relations to explain the key problems critically; identifying those causes that can be pinned down and where an active intervention should help improve peaceful coexistence.
19	Refinements and contrasts	Choosing hypotheses and tools.
20	Analysis of results	Drawing together points from the small-group work, in order to construct a strategy.
21	Strategies	Proposing strategies and putting them into practice.
22	Evaluation of strategies	Assessing the practical outcome of each strategy and taking decisions.
23	Evaluation	Evaluating phase two and the work of the seminar; taking further decisions.

SESSION BY SESSION

This offers a brief summary of the content of each of the sessions listed in the table.

1. *Work planning. Identifying conditions in the school.* Designed to describe and explain the concepts we would be working with, the thinking behind intercultural education and the methodology we would be using, and to assess how the group felt about intercultural issues and the dynamics of group working. Questionnaires were handed around individually, guaranteeing anonymity in the responses. Afterwards, expectations in respect of intercultural education were clarified, allowing some selection to be made as to contents. The session concluded with an evaluation of how it had gone.

2. *'The gift of happiness'.* This began with individual comments on the responses to the questionnaire. The technique known as 'the gift of happiness' (*Regalo de la alegría*: see Muñoz, 1997: 52) was employed as a means of creating and enriching an atmosphere of mutual acceptance. The degree of mutual trust and acceptance achieved was rated very highly.

3. *Communication.* The theme was raised by way a number of chosen sentences, like the questions: what happens when we communicate amongst ourselves? How does communication work when there is not another culture intervening? There were also spontaneous contributions, which enabled us to work on the 'axioms of communication' formulated by Paul Watzlawick, acting out scenes in relation to each of them, and thinking them through to come up with new concepts. At the end, the session was evaluated as having been full of new ideas and the dramatisations, very thought provoking but by no means easy.

4. *Ethnocentrism.* We began by conferring on what we recalled of the content of the previous session. The theme was addressed in small groups, in a worthwhile exercise to reflect on the relative nature of our own social customs. When it came to reporting back to the whole group, the evaluation of the session emerged from spontaneous comments. One sentence sums up the main conclusion: to have respect towards other cultures means accepting that there are different valid ways of living, thinking, feeling and interpreting reality.

5 & 6. *Gypsy culture, Moroccan culture.* Two guest speakers gave informative talks on key features of each culture.

7. *Discussion and representation of conflicts.* The video on 'Other cultures in the classroom, aims to reflect on several themes: the values of the minority group, the idea that everyone has some good in them which we can only get to know if we are friendly with them, that we can discover positive things even in imperfections, the way that any accident can be interpreted as a deliberate act of aggression, how people who are different can be treated badly for no other reason than that, and how a child who has been ill-treated will feel bad about it and become aggressive. After viewing it, the discussion centred on what we had learned from it, what had seemed most important in it and what was missing from it. The evaluation of this session

highlighted the need to change classroom methodology - and the considerable difficulty of doing so.

8 & 9. *Social skills.* An expert in the subject led these sessions, acting out many everyday situations that arise within the classroom and among adults outside, with a view to communicating with the pupils about how such things worked.

10. *Evaluation of phase one.* After a run-down of the topics worked on to date, we split into groups of three to evaluate them and then reported back to each other. What stood out was the keenness of the group to put into practice what had been discussed; there was satisfaction with this methodology, a relaxed and enjoyable way of learning, as well as awareness of the considerable difficulties it entailed.

11. *Action-research.* The five steps of the process were explained: defining the problem, constructing hypotheses, contrasting and interpreting results, formulating proposals for action, and then evaluating. Some questions that arose were clarified, and it was decided to begin by posing some general problems and then to see if they could be grouped into one sphere of activity that we might work on.

12. *Problems shared.* Small working teams came up with particular problems that were then placed before the group as a whole. In the evaluation of this session, it was very evident that each person felt under a lot of pressure from their own problems and that it was a relief to be able to share the burden with colleagues.

13 & 14. *Areas and themes.* Small teams clarified, mapped out, classified and specified by theme the various problems that had been raised. When the whole group gathered to compare notes, a further mapping-out exercise left us with a much smaller number of problem areas. The evaluation made it clear that whilst all this was hard work, it was very helpful to be able to tackle it together.

15 & 16. *Identifying priority areas.* We agreed to define 'sphere of activity' as a specific area of work on which collective efforts could home in to achieve a very significant improvement. After small-team discussions followed by a report back to the full group, the following work areas were agreed: (1) peaceful coexistence; (2) family life and social circumstances; (3) emotional well-being; (4) school performance and (5) communications. In trying to choose just one of these to denote the sphere of activity to work on, it was noted that both (2) and (3) extend well beyond the scope of school work, whilst (1) might well include the other two. The sphere of peaceful coexistence was selected, covering problems that included aggressive and naughty behaviour, disregard for basic rules of conduct and showing a lack of respect towards oneself and other people.

17 & 18. *Formulating hypotheses.* Hypotheses, like the relationships between one cause and another, can be many and varied. These two sessions produced a certain weakening of resolve and motivation in the group, which was clear from the repeated demands for solutions and complaints of the difficulty of identifying the root causes of the conflicts in question, with a tendency to seek them outside the school. The work - and the group motivation - changed direction, listing the contradictions that had emerged and reformulating them as questions to facilitate the search for answers.

19. Refinements and contrasts. With motivation much refreshed, the group tackled the task of refining the hypotheses and working out what tactical tools could be used to contrast them. Small-group discussions were reported back and it was decided that each group would work on a different hypothesis using different tools.

20. Analysis of results. Feedback from the small groups on what each had been working on in their classrooms enabled us to analyse results and begin to draw up some strategies.

21. Strategies. Four strategies for facing up to a scenario of aggression were put forward, and it was decided to try them out in practice over two weeks. (1) To speak to the pupils involved and carry out a dramatised training session exploring how things could have been handled without getting aggressive. (2) To hold theatre workshops in the afternoons. (3) To engage the parties involved in dialogue. (4) To give them more one-on-one attention. It was decided to give each strategy a trial run for a fortnight and to observe how the pupils behaved in the aftermath.

22. Evaluation of strategies. Teachers who had each been applying the same one of the four strategies joined in groups and reported back. It became clear that while (1) and (3) led to a marked reduction in aggressive behaviour, (2) was followed by a total absence of it and (4) made hardly any difference. It was concluded that the afternoon drama workshops would be an effective methodology, since no aggressive behaviour took place during them, and afterwards the pupils showed a higher level of motivation.

23. Evaluation. The evaluation session asked what influence the seminar had in relations with the student body, with colleagues and in teaching practice, and whether it would be feasible to incorporate the drama workshop approach into the timetable for the next school year.

The seminar was regarded as having been a very worthwhile exercise, allowing colleagues to share problems and devise a methodology through which the teachers could be the architects of change. The challenges had sometimes been very daunting, but overcoming them made up for it all.

The introduction of the workshops was also valued very positively, despite the limited training the teachers had in this way of working and in theatrical techniques, so it was agreed that the next school year would include a drama seminar, to be applied in the workshops with pupils.

CONCLUSIONS

From the point of view of the advisory team seminar, our intervention in this school was always seen as a part of this project that would bring us, as trainers, into direct contact with teaching practice. Notwithstanding all the difficulties encountered along the way, from which we learned a lot that we can apply elsewhere, we concluded that in our line of work there could be no substitute for constantly thinking things over and seeing ideas applied in practice.

REFERENCES

- Escámez, J.** (1992) "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales", in *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida* (Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía).
- Muñoz, A.** (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica* (Madrid: Escuela Española).
- Watzlawick, P.** (1989) *Teoría de la comunicación humana* (Barcelona: Herder).

TEACHING MODELS FOR INTERCULTURAL EDUCATION

Nina Kremers and Stan Frijters
Universiteit van Amsterdam

INTRODUCTION

Didactics or the art of teaching is a job as natural as it is complex. In the classroom, teachers face ever more diverse groups of pupils, obliging us to develop ways of teaching that will be as accessible as possible to all our pupils. There are many differences in terms of age, social class, gender relations, self-motivation as well as external pressures and, among other things, cultural background. In this chapter, we will set out a theoretical framework and describe some experiences with experimental materials, with a view to contributing further to the development of teaching practices that are sensitive to cultural diversity. We will outline two models of intercultural education, the first of which offers a theoretical framework for the preparation of teaching materials. The second model sets out a method designed specifically for a subject area known in the Netherlands as NME¹ or environmental awareness, and for pupils in the early stages of secondary education (the 13-to-15 age group).

THE ABRAM MODEL

Between 1995 and 1998, a team of Dutch teachers and researchers conducted a study of intercultural teaching in the classroom. From this context of research and teaching practice emerged the 'ABCD crown' model, comprising four concepts grouped in two main dimensions: autobiography and biography (or identity), and conflict and dialogue (Abram, 1998).

¹ NME: An acronym for *Natuur- en Milieu-Educatie*, teaching about nature and the environment. This area of education concerns relationships between the natural world, the environment and society. In this context, 'education' means much the same as 'training', that is, bringing together the use of physical, cognitive and communicative skills, values and socio-environmental behaviour. In the Dutch school system, eight subjects on the curriculum have to incorporate the aims of NME. In everyday practice, this does not necessarily mean that all assignments share an overall design or have overlapping content area.

Autobiography or identity concerns the self-image, self-evaluation and self-perception of an individual (or a group). This dimension also has to do with assessments of the present, the past and the future, reflecting the way a person gives meaning to how life is taking shape in terms of their expectations. Identity may be that of an individual or a group of people, where 'group' means two or more people who have certain characteristics in common. Different identities can be distinguished in terms of cultural values or ethnic, socio-cultural, religious, sexual or occupational background. Thus, a given person might be the bearer of several identities according to these different dimensions, which in turn makes it possible to belong to several distinct groups. In practice, autobiographical or identity questions are usually addressed by way of dialogues or storytelling. Diaries and letters are often useful too.

Biography, or image, is conceived as the mirror or window of the autobiography, or how other people interpret and give meaning to a person's life by relating past experiences and future expectations. Therefore, the model is meant to be sensitive to dynamic processes rather than static images of the personality of the individual and/or the group (Abram, 1998).

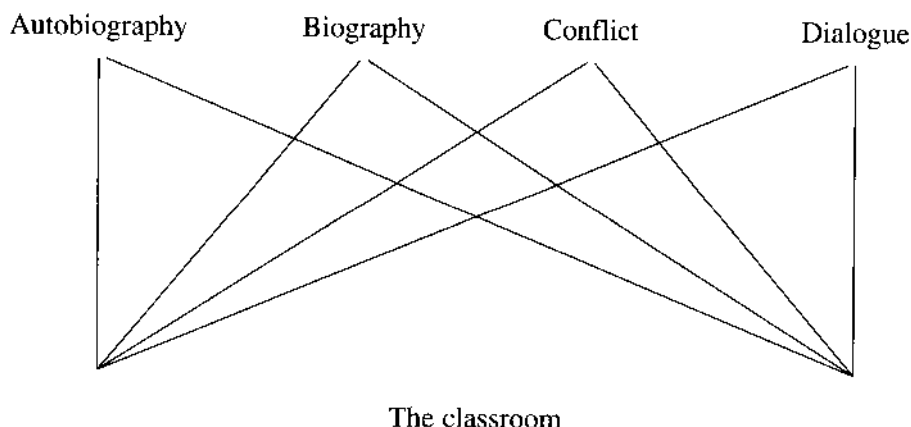


Figure 1. The ABCD crown model, from Abram (1998: 22)

Taking as a starting point autobiographies and biographies understood as processes of interaction (between individuals, an individual and a group, between different groups, or even on the basis of individual or cultural introspection), we arrive at a second level where it becomes possible to address possible conflicts by way of dialogue. According to Abram (1998: 5), the privileged role of personal image at the expense of personal identity has been a constant throughout western history. This tendency, Abram asserts, often places people in situations of conflict.

From the point of view of intercultural education, such a conflict may be one of the major stumbling blocks in the way of developing relationships based on respect,

sincerity and shared interests. In such relationships, dialogue usually plays a key part. Compared to relationships based on dialogue, where conflicts are usually resolved by arriving at agreement on 'successful' or 'right' positions, those which are based on conflict are more likely to give rise to 'winning' positions, to the frustration of the 'losers'. So, whilst dialogue creates a positive and relaxed atmosphere (openness), conflict gives rise to a negative and competitive atmosphere (closure).

In using the 'ABCD crown' as a theoretical framework for the development of teaching materials, the ultimate aim is to create an open and friendly atmosphere in which the autobiographies and biographies of all the participants can be evaluated and conflicts be constructively addressed.

To provide a basis for the process of changing perspectives, Abram makes use of the psychological model known as the 'Johari window' or 'mirror' originally devised by Joseph Luft and Harry Ingham in 1955 (Luft, 1970; De Vito, 1992). The model is divided into four quadrants, as shown in Figure 2.

		Known to ME (or the group)	
		<i>YES</i>	<i>NO</i>
Known to OTHERS	<i>YES</i>	OPEN SPACE	HIDDEN SPACE
	<i>NO</i>	PRIVATE SPACE	UNKNOWN SPACE

Figure 2. The Johari Window model (Luft, 1970)

- The **OPEN SPACE** is where one can move freely. It forms part of one's conscious self (or attitudes, behaviours, motives, values, lifestyle), known to ourselves and to others.
- The **PRIVATE SPACE** encompasses the things we keep private about ourselves unless we choose to disclose them to others. It refers to what I know about myself but do not necessarily want to share with those around me; it is not on show to the outside world.
- The **HIDDEN SPACE** has to do with self-perception. It has to do with that part of a person's life which, by contrast with the private space, is unknown to that person but known to others: "You know something about me that I don't know about you." Hence, forming friendships can help us diminish this area, telling us things we did not know about ourselves.
- The **UNKNOWN SPACE** refers to processes that go on at a subconscious level and which are therefore unknown to oneself and to those around one (Luft, 1970).

Where intercultural education is concerned, one aim would be to extend the 'open space' through interaction between the fields of autobiography and biography. In this way, supplying more information about oneself would make it easier to develop self-knowledge and understanding. Another goal of intercultural education, as mentioned above in relation to friendship, would be to diminish the 'hidden space' by way of communication and dialogue, for example, about unexplained or 'hidden' cultural traits. To achieve this, as Abram points out, a relaxed and trusting environment is clearly essential (Abram, 1998: 17).

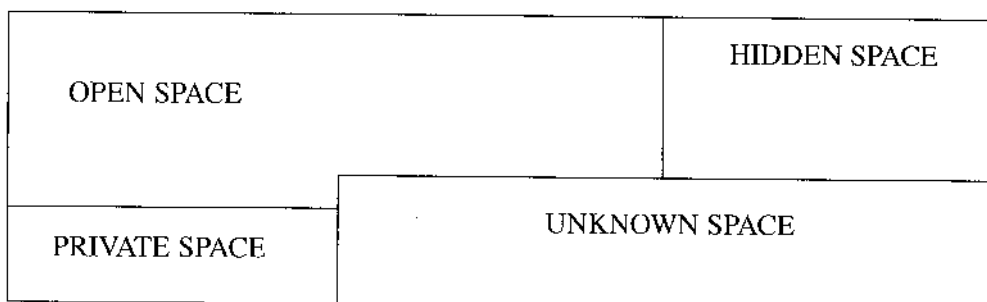


Figure 3. The outcome of dialogue, from Abram (1998: 17)

To test the workings of the ABCD crown model, we took part in several study days along with other teachers and researchers (Kremers, 2000). We sought to use these materials to contribute to the development of co-operation and communication among pupils (Kremers, 2000: 3). Following Abram, we set out from a situation of conflict to work our way towards kinds of communication closer to dialogue. We began with teamwork on topics that might prove touchy in multicultural contexts, such as: 'Marriage - Should there be total freedom for all?' In a second stage, we looked at how to encourage specific communication skills through seeking out complementary information, enabling the pros and cons of the matter under discussion to be identified. The purpose was to create a certain analytical distance towards the topics under discussion, and thus towards the various areas of conflict (Kremers, 2000: 1).

For many of the schoolteachers, to start off by raising issues of conflict was neither their usual approach nor one they thought wise, so for them this was a novel experience - but one which seemed valid in so far as the team of professionals managed to establish, from the outset, a positive atmosphere in which all felt like taking part. The materials used in the classroom, and the publication that resulted from this exercise, enabled us to learn from the experience of each class. Several participants suggested that pupils would require further clarification of some of the concepts employed, even the very concept of 'conflict' (Kremers, 2000: 14, 20, 32). Other suggestions later emerged as to how the experience might be improved, among them the need for a more extensive and detailed introduction to some of the topics that were discussed.

From time to time, the controversial topics chosen gave rise to lively debates, although this did not prevent the pupils arriving at a consensus or understanding. What we found most striking were the parallels between the classroom discussions and the way the materials had been assessed by the teachers and researchers. In the evaluation process, just as in the discussions among the pupils, people managed to overcome their fear or ignorance of the 'other' - which, in the case of the professionals, meant the pupils.

THE FRIJTERS MODEL

The Frijters model (2000) was developed in the University of Amsterdam², specifically for intercultural education in the environmental area of secondary school. For his research project, Frijters drew up a seven-chapter book to be used as the basic text in biology for pupils whose cultural background differed from that prevailing in the early years of secondary schooling, known in the Netherlands as VMBO³. Another version of the textbook was edited for the teacher's use, including a teaching guide with details of how to use it in the classroom. More than 500 pupils, in the Netherlands and in Surinam, used these materials.

One of the main goals of the project was to promote multicultural coexistence whilst raising awareness of ecological cycles, including the processes of waste disposal and recycling. To achieve this twofold aim, it was necessary to take account of cultural differences.

In order to open up discussion about values, it was essential that the (pupil's) textbook should help create a relaxed and comfortable atmosphere. With this in mind, special attention was paid to the linguistic aspect of the content; after all, how can complex concepts be debated if the text does not even facilitate an easy understanding of and discussion about concrete facts? Hence, a pluralistic language strategy was adopted (which a variety of 'linguistic tasks'), to make the content accessible to all the pupils.

The design of these materials challenged the prevailing western thinking on biology education, adapting it to take account of the multicultural character of mixed classes (including pupils of native Dutch family background). Starting from this viewpoint, the aim was to encourage as much pupil participation as possible, as well as creating an interactive learning process for both pupils and teachers.

It is worth highlighting the main features and structure of these teaching materials:

² Partners in this project were the IVN (*Instituut voor Natuur- en Milieu-Educatie*, the foundation for nature and environmental education), and the ILO (*Instituut voor de Lerarenopleiding*, the University of Amsterdam teacher training institute).

³ VMBO2: *Voorbereidend Middelbaar BeroepsOnderwijs, klas 2*: preparatory secondary professional education, for pupils aged 13 to 15.

- The opening pages of the book include a section of instructions for use and ways of working with the content. In the pupil's book, page 5 has a set of illustrations showing how to make use of the book and its materials (Illustration 1). Under the pictures appears a set of user's instructions (*aanwijzingen*), based on the existing level of knowledge among the groups being addressed. Certain phrases are employed to encourage the use of culturally specific prior knowledge, such as: "Use what you already know" (*gebruik wat je al weet*), "Compare" (*vergelijk de uitkomsten*), "Use the text" (*gebruik de tekst*), "Give your opinion" (*geef je mening*), "Fill in" (*vul in*), "Mark with an X" (*kruis aan*). These may seem simple terms, but unless they are certain to be understood from the outset, there could be long-term difficulties in learning.

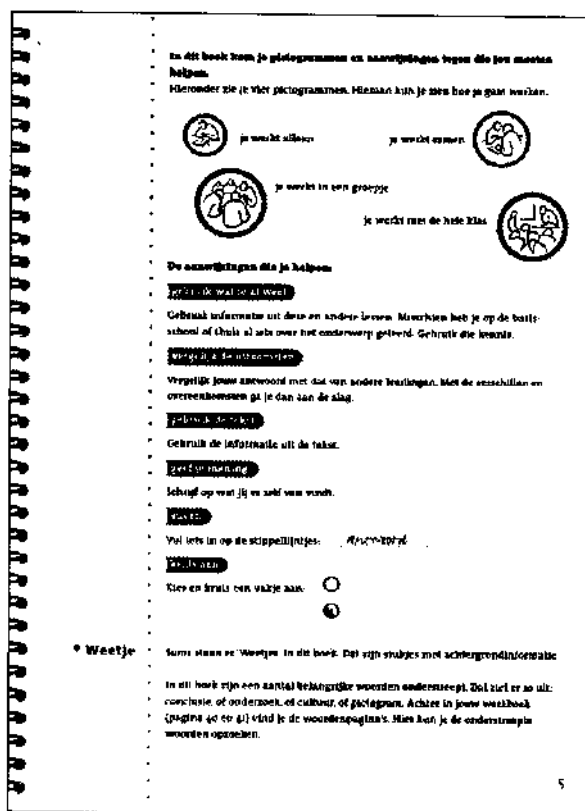


Illustration 1, Frijters (2000: 5)

- The inclusion of a section called “You know” (*Weetje*), by way of putting things in context, gives general information on the topic dealt with in each study unit (Illustration 1).
- The textbook is aimed at pupils with a range of different cultural backgrounds and baggages, and therefore it incorporates culturally specific examples and facts. The purpose of this diversity of content and examples is to facilitate the (intercultural) communication process in the classroom. An example is shown in Illustration 2, which features the capybara, an animal familiar to Surinamese children.

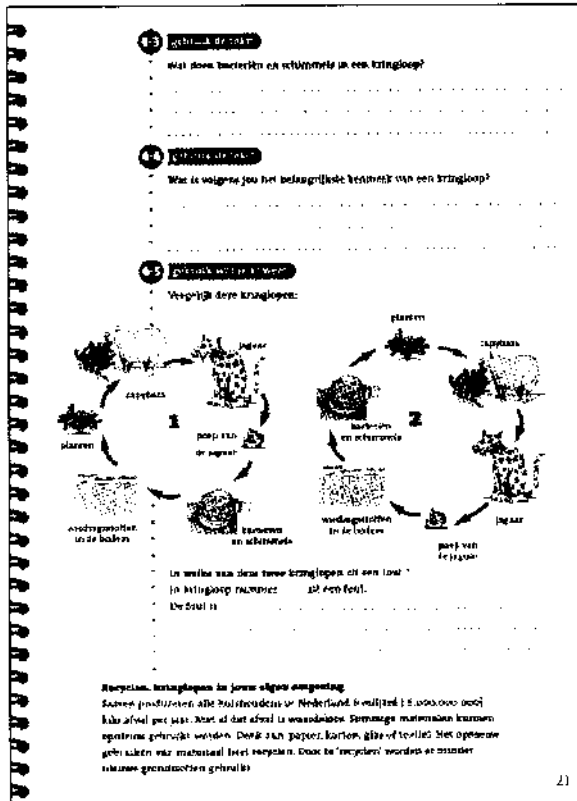


Illustration 2: Frijters (2000: 21)

- In the communication of values, the following steps may be distinguished, based on the model of Lewin (1961) (Frijters, 2000; Schalk, 2000):
 - The ability to express and explain one’s own opinions.
 - Exchanging points of view with other pupils (in different-sized groups).
 - Reformulating the individual and collective point of view.

- Intercultural communication demands the ability to understand or to be able to put oneself in the other person's position, as well as the capacity to be able to change our own opinions. Exercises in the book are designed for individual work, for teams of two pupils or for the class as a whole. In the learning activities, communication between the different cultural groups is actively encouraged in the instructions. For example, one exercise consists of describing the customs of the various cultural groups represented in the class (Frijters, 2000: 12).
- Given that for many pupils, Dutch is not their mother tongue, care has been taken that the Dutch language used throughout the textbook should be as simple and accessible as possible. At the end of the book, a glossary is included, covering key terms in the subject area of biology. Nor is it taken for granted that all pupils will be familiar with symbols such as arrows. For this reason, as shown in Illustration 3, questions and exercises are included about what the arrow might mean in the context of a given exercise (section 4.1). These questions may also be offered as group work. Among the possible answers given are "Goes towards", "Gets eaten by" and "Eats".

planten → konijn → vos

4.1 Kies één uit:

- Hierboven zie je een voedselketen. Bespreek met elkaar wat de pijlen betekenen.
 - gaat naar
 - wordt gegeten door
 - eet op
- Wat betekent het woord 'keten'?
 - veel leeuw
 - ketting
 - oude huplaas
 - een langdurige leerserie

• Weetje

• Planting is een ander woord voor wat je eet. In je eten zitten verschillende voedingsstoffen. Om in leven te blijven heb je voedingsstoffen nodig.

Voedingsstoffen

Planten en dieren gaan dood. De overblijfselen van planten en dieren worden verteerd. Dit betekent dat bacteriën en schimmels de overblijfselen afbreken. Daar het afbreken langer duurt, worden er in de grond achter. Planten gebruiken deze voedingsstoffen om te groeien. De planten worden opgegeten door plantenetende dieren. Plantenetende zijn weer voedsel voor vleeseters. Zo worden de voedingsstoffen steeds weer opnieuw gebruikt.

Als je daar een schema ontwerpt, lijkt dat op een wiel. Een wiel wordt weer gebruikt in een kring. Dit heet een gesloten kringloop.

Het steeds opnieuw gebruiken van stoffen is een kringloop. In een kringloop gaat niets verloren. Alles wordt weer opnieuw gebruikt. Dit heet een gesloten kringloop.

konijn

planten

voedselstoffen in de bodem

plantenetende

vleeseters

verteerd, en schimmels

Illustration 3: Frijters (2000: 20)

- Special care was taken in the form and presentation of the text, the aim being that the process of learning through the 'linguistic tasks' should be well understood by both pupils and teachers. A case in point appears in Illustration 3, in section 4.2, which asks for the meaning of the word 'chain' (*keten*), a key concept in this whole lesson. Some possible answers are 'a racket or a din', a shanty town (the Dutch word *keten* is also the plural of *keet*, meaning shack or hut), or 'something that's been dragging on for a long time' (*een langdurige kwestie*).
- The text presents a progressively increasing level of difficulty. This progression can be observed in Illustration 3: the page begins with a simple line drawing, and further down the same three figures reappear as elements in a more complex diagram.
- Each pupil keeps a diary to track his or her progress in comprehension and to reflect on the learning process.

CONCLUSION

Every class, every group of pupils, every teacher and every country is different. The cultural baggage and background that each of us has affords a great meeting-place and a means of identification. The models outlined here are meant as tools to help organise learning situations in the classroom, and these may serve as the starting-point for the development of new materials or the reformulation of existing ones, or they may help in reconsidering or exchanging ideas about the teaching possibilities present in our classrooms. Since the materials with which people work in class are often pre-set and standardised, they are not always suitable for different teaching contexts, nor for the varied kinds of experience, knowledge and learning skills of our pupils. Finally, we should like to end with a checklist that we have found useful in organising and evaluating the intercultural dimensions of our teaching materials and tools. Although the list is only an outline, if these questions should throw up too many negative answers, we at least would take that as indicating that many other possibilities have been overlooked in the design of the curriculum.

INTERCULTURAL EDUCATION: A CHECKLIST

Are the following elements clearly present in your curriculum?

	yes	no
<p>1. Maximum recognition for all pupils of different cultural groups:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Content (examples cited should represent the varied life experiences of all pupils). • Illustrations (are all the cultural groups present in the classroom represented in textbook illustrations?). 		
<p>2. Opportunities to exchange points of view and culturally-influenced ideas about the subject matter being studied: the communication of values.</p> <p>The following steps are involved in the communication of values:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarification and expression of one's own outlook. - Exchange of viewpoints with other pupils (in groups of different sizes). - Formulation of a new point of view; this may be one on which all can agree. 		
<p>3. Maximum linguistic accessibility; learning in a second language.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficult words are generally to be avoided. • A helpful vocabulary list should be included. • The kind of teaching method used needs to be considered. • This should be a guiding principle in pupil activities; for example, picture cards can be helpful. 		
<p>4. The different cultural groups must all be presented fairly (to avoid ethnocentrism).</p>		
<p>5. Changes of perspective (the curriculum can be used to create situations in which the pupil has to place himself or herself in someone else's position).</p>		
<p>6. Learning reports (progress notebooks kept to enable both pupils and teachers to keep track).</p>		
<p>7. Skills content (wide-ranging or focused on a limited number).</p>		
<p>8. Other criteria, for example:</p>		

Figure 4. List based on Mok & Reivisch (1996), Margadant-van Arcken (1997) and Sercu (1999)

REFERENCES

- Abram, I.** (1998) *Het ABCD van Intercultureel leren in de klas* (Den Bosch: concept-publicatie projectgroep ICO, KPC).
- DeVito, J.A.** (1992) *The Interpersonal Communication Book* (New York: HarperCollins), pp. 109 - 111.
- Frijters, S.** (2000) *NME, een multiculturele benadering. Een serie lessen over kringloop, afval en recyclen voor de 2e klas van het VMBO* (Leiden: Zorn Uitgeverij).
- Lewin, K.** (1961) 'Quasi-stationary social equilibria and the problem of permanent change', in W.G. Bennis, K.D. Benne, R. H. Chin (eds.) *The Planning of change. Readings in the Applied Behavioral Sciences* (New York: Rinehart and Winston).
- Luft, J.** (1970) *Group processes; an introduction to group dynamics* (Palo Alto, CA: National Press Books), 2nd edition. [*Introducción a la dinámica de grupos: los pequeños grupos y su rol en la práctica social y educativa* (Barcelona: Herder), 1978, 4^a edición].
- Margadant-van Arcken, M.** (1997) *Wat is natuur- en milieu-educatie* (NME). (Wageningen: Landbouwniversiteit Wageningen).
- Mok, I. & Reivisch, P.** (1996) *Kieskleuring. Handleiding intercultureel lesmateriaal* (Plaats: Samson H.D. Tjeenk Willink).
- Projectgroep ICO-VO** (2000) *Conflictvaardigheden. Interculturele didactische arrangementen* (Den Bosch: Red. Hoeij, J. Van. VSLPC).
- Schalk, H.** (2000) 'NME goes multiculti'. Interview with Stan Frijters, *Ger Schippers. Niche*, juni 2000, pp.15-17.
- Sercu, L.** (ed.) (1999) *National helpdesk for intercultural learning materials. A guideline* (Utrecht: Parel).

IV. RESEARCH AND EXPERIENCES

ASSESSING SUCCESS IN INTERCULTURAL MEASURES AND EDUCATION IN DIVERSITY AT PRIMARY SCHOOL

Aránzazu Moya Gutiérrez

This chapter is adapted from a forthcoming doctoral thesis, entitled “The assessment of educational programmes: Intercultural education in Madrid City”¹; it begins by outlining the research design which is based, in the context of qualitative research, on the Stake response model². It goes on to describe how the assessment tool was devised and tested. The chapter concludes by setting out the conclusions reached, to date, after applying this model for the assessment of the success of intercultural education programmes in a primary school.

JUSTIFICATION AND IMPORTANCE OF THE SUBJECT

Madrid today can be described as a plural and multicultural city. Our whole region has a very substantial presence of cultural minorities, particularly its Gypsy and immigrant communities, which in some parts of the capital account for more than 10% of the total population and in some schools, more than 50% of the roll (Gloria Lora-Tamayo, 1999). Apart from this cultural diversity, there is also the socio-economic diversity of the school-age population, which is increasing with education becoming ever more universal since it has become compulsory.

Consequently, over recent years programmes of educational and social intervention have been developed with a **compensatory** aim³. But educational and social reality demands not only measures designed to make up for the consequences

¹ Evaluación de programas educativos: La educación intercultural en Madrid Capital. The thesis is at an advanced stage, in the Universidad Pontificia de Salamanca, funded by the Fundación Santa María.

² The reference is to Robert E. Stake of the University of Illinois, pioneer of ‘responsive evaluation’ methods: see for example his (1995) *The Art of Case Study Research* (California/London: Sage).

³ That is, a range of measures to level the playing-field for schoolchildren who would otherwise be educationally disadvantaged; referred to elsewhere in this volume as ‘supported learning’, i.e. remedial teaching accompanied by other supportive interventions.

of inequalities in access to education, but a general reorganisation of the education system in order to enable the school as a whole to serve adequately all the various groups that are part of it.

This is why Spain's 1990 Basic Education Law, the LOGSE¹, included such measures as widening the availability of pre-school education and extending the duration of compulsory and free schooling to the age of 16, but most of all it opted clearly for an education system capable of accommodating diversity and offering a comprehensive and intercultural education.

The object of this research is to establish how intercultural education and the accommodation of diversity have taken shape in everyday school life. The aim is to devise a model for the assessment of intercultural education programmes and measures to accommodate diversity; then to apply it in schools where the pupils represent a markedly multicultural mix; and, once it is validated, to place it at the disposal of the teaching profession to facilitate self-assessment.

METHODOLOGY AND DESIGN

The starting point has been evaluative research, since that approach was specifically designed to assess the value of educational programmes, which is the purpose of the present research. The Stake response design (Arnal, 1994) was used, since it is centred on responses to real problems and questions that arise in the course of implementing educational programmes.

THE BASIC MODEL PROPOSED BY STAKE

Phase one: Describing the programme or measures dealing with diversity:

- a) Description of the starting point, the context in which such measures are developed.
- b) Description of the planning process.
- c) Description of the implementation process.
- d) Description of the outcome, the effects.
- e) Information analysis: establishing whether the information obtained under each of the above headings fits a consistent picture.

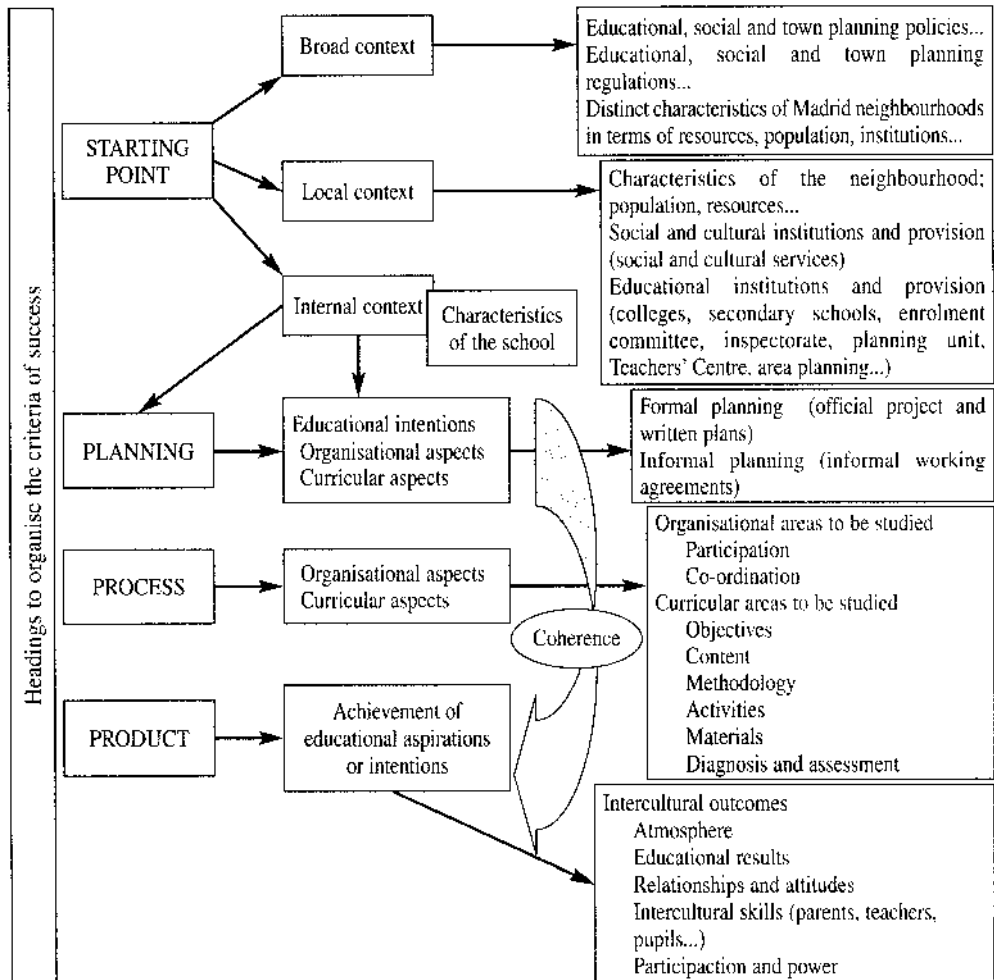
Phase two: Judging the programme:

- a) Establishing criteria to evaluate the programme: ideal specifications set by consulted groups - psychologists, educationalists, philosophers, teachers, etc.
- b) Evaluation: assessing the levels of effectiveness attained in regard to the chosen criteria.

¹ *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.*

A number of changes were made to this model, due to the particular needs of this research project. The most basic change was that the first and second phases were merged together. The instruments developed to describe the programme have assessment built into them. This is because it was found necessary to simplify the model in order to put it into practical application. The individual elements were developed on the basis of criteria of success defined after taking account of the ideals identified by the consulted groups.

The diagram below illustrates the headings under which success criteria were defined; these reference points to appraise the effectiveness of the programme are described below.



THE SUCCESS CRITERIA

Measures of success were selected from a social-critical standpoint, with intercultural education understood to mean an educational approach in the broadest sense, striving towards an appreciation of, and an encounter with, the 'other' with the aim of seeking shared solutions to the challenges that arise from difference. Its objectives are to promote equality between different cultural groups, offering a critical and pluralistic outlook on the world, developing the kind of education that eliminates prejudices and stereotypes and fosters participation and inclusion in the school of different cultures, through dialogue and consensus.

STARTING POINT

The broad context and the local context

Certain elements at each of these levels need to be studied at the outset.

Firstly, the prevailing educational policies and regulations, and whether they provide a suitable framework for the pursuit of these intercultural goals:

- *Equality of opportunity and outcomes among all pupils.* One must assess whether the policies in place reflect an understanding of education as a fundamental right, and therefore aspire towards a school system that is comprehensive, compensatory and able to adapt itself to the diversity of the pupils, with the ultimate aim that all should have reached similar levels of success by the time they leave school.
- *The elimination of racism in all its forms, at personal and institutional levels.* Consider whether the prevalent policies value cultural diversity as a factor that enriches, and hence promote a school system based on intercultural encounters and dialogue, with these values being manifest throughout the system (in teaching materials, the content of the syllabus, the disciplinary regime, the organs of governance, etc.).

Secondly, a number of other elements in the local environment, outside the realm of education, also have direct or indirect effects on the development of intercultural education within the schools. This leads on to the study of contextual matters to do with health, patterns of consumption, relationships, leisure, communications, economics, work and employment, ideology or religion, safety, etc., to ascertain whether these conditions tend to help or to hinder the achievement of the goals mentioned above.

The internal context

This is the contextual level that has undergone most study in the evaluation carried out for the purpose of the present work: the internal context simply means everything that goes on within the school itself. Here are the main criteria of success to be applied in the appraisal.

PLANNING MEASURES TO ACCOMMODATE DIVERSITY

Educational objectives

- In the school's educational planning, educational goals specific to intercultural education get attention and are given priority. These are: the development of intercultural skills among pupils and the teaching staff; more and better inter-ethnic relations; success in school for all pupils (in terms of access, continuity, progress to secondary school, etc.).
- Educational goals in general are consistent with the characteristics of the context and the educational needs that have been identified.

Planning of organisational aspects

- The planning process is participatory, democratic and pluralistic. Minority groups are represented in the decision-making and governing bodies.
- The entire teaching staff is involved in the planning and implementation of measures to accommodate cultural diversity.
- These measures to accommodate diversity are an integral part of the school's life, covering its whole educational and curricular activity and giving rise to across-the-board projects.
- There is co-ordination, integration and consistency between the school's ordinary activities and those specifically concerned with cultural diversity.
- The starting point is an appraisal of the context, taking account of the cultural and social diversity that characterises the environment in which the pupils live.

Planning of curricular aspects

- The objectives, content, methodology, the allocation of resources, time and space, and the systems of support and assessment are all planned in line with the success criteria identified below (see under Implementing: Curricular aspects).

IMPLEMENTING MEASURES TO ACCOMMODATE DIVERSITY

Organisational aspects

- The management team is involved in, and supportive of, measures to accommodate diversity or intercultural education.
- There is co-ordination and consensus among the whole teaching staff in regard to the proposed model to accommodate cultural diversity.
- There is co-ordination, integration and consistency between the school's ordinary teaching and that teaching which is specifically concerned with cultural diversity.
- There is co-ordination with agencies outside the school and with the pupils' families.

- Support mechanisms are designed on the principle that their purpose is normalisation and integration.
- Interventions of a supportive kind and in respect of diversity are carried out in the ordinary classroom setting.
- The teachers accept the planning and implementation of educational support measures as just part of their job.
- Steps are taken to avoid the formation of homogeneous groups or measures that would have the effect of segregation.
- Groups are organised to be flexible, mixed and heterogeneous.
- Time and space allocations can be organised flexibly.

CURRICULAR ASPECTS

Objectives

- The introduction of intercultural objectives into the syllabus.

Content

- The syllabus includes material covering: the knowledge and skills required to look critically at the political and economic structure and how it relates to the social circumstances and conditions affecting given communities, societies and countries; knowledge of other cultures and of diversity and plurality in society as something positive, enriching and dynamic; awareness of racism, xenophobia and prejudice and of their most damaging consequences; openness to dialogue, respect between cultures and the resolution of intercultural conflicts.
- The contents of the curriculum are chosen carefully, to relate to the life experiences of the whole community of pupils; selected and adapted in keeping with the characteristics and needs of the pupils; with particular attention given to the content of instrumental or functional learning areas; and requiring different levels of in-depth knowledge.

Methodology

For intercultural education to work properly in the classroom, certain methodological principles are basic:

- Providing personalised or individual teaching.
- Taking full account of diversity.

The following methodological principles are therefore practised:

- Activities are organised in such a way that every pupil can take part.
- Interaction and co-operation is encouraged within the diverse school population.
- Dialogue is promoted as the means of resolving conflicts.
- Motivation is fostered at all times (the children being offered activities which imply a challenge that will not be beyond their abilities).

- Usefulness is a guiding principle.
- Teaching is run as a process of mediation and support.
- Mixed and heterogeneous groups are organised within the classroom.
- The timetable is adapted to suit the rhythm of the *entire* body of pupils.

Normal, complementary and out-of-school activities

- Every pupil takes part in the activities that go on.
- Complementary or alternative options are available, to ensure that every pupil gets a chance to take part.

Materials

- The teaching materials used are adapted and diversified.
- A wide range of materials is used, accessible to all of the pupils.
- These materials take account of the presence of cultural minorities in society, from an intercultural viewpoint.
- The teaching materials can be adapted to take account of diversity, and help put into practice the methodological principles outlined here.
- Every pupil has access to the materials he or she needs.

Assessment and evaluation

- The teaching that is specifically aimed at intercultural education is evaluated.
- Members of each of the cultural communities are likely to agree on positive assessments.
- A preliminary assessment is undertaken, with the aim of ensuring that teaching practice is suited to the pupils' needs.
- Assessment is continuous and covers all areas.

THE OUTCOME: RESULTS OF STEPS TAKEN REGARDING DIVERSITY

- There is a positively welcoming atmosphere for pupils from cultural minorities or from disadvantaged families.
- Pupils from these communities are just as likely to do well at school as the average pupil.
- They will achieve similarly across a range of subjects.
- There is not much difference between these pupils and the others when it comes to transferring to secondary school.
- Relations between pupils of different ethnicity or social background are much the same as those found within the same ethnic or social group.
- Racist or xenophobic attitudes among parents, teachers, ancillary staff and pupils have disappeared.
- The teaching staff is familiar with the culture of minority groups and knows about the organisational and curricular implications of intercultural education.

- The proportion of members of minority groups who participate and have decision-making powers is the same as that among members of the majority.
- Decision-making and conflict resolution in all circumstances within the school is guided by the principle of intercultural dialogue.

Methods used

The methods employed to gather information were designed on the basis of the extent to which the variables, the areas of school life under review, matched up to the success criteria mentioned earlier.

The methods used were:

- Establishing guidelines for the review of earlier studies and researches.
- Interviewing the school secretary.
- Interviewing the principal.
- Interviewing the school's head of studies.
- Interviewing the remedial teachers.
- Interviewing those in charge of policy on cultural diversity.
- Interviewing teachers.
- Circulating a questionnaire about intercultural education among the teaching staff.
- Circulating a questionnaire among those in charge of policy on cultural diversity.
- Circulating a questionnaire about intercultural education among members of the management team.
- Interviewing the person in charge of educational and social activities.
- Deciding how to assess educational planning documents.
- Deciding how to assess published material.
- Circulating a questionnaire among the pupils about their social background.
- Interviewing the parents of pupils from the majority community of local origin.
- Interviewing parents from minority communities.
- Interviewing ex-pupils from minority communities.

Data analysis

The purposes of this research, the techniques employed and the information gathered in the course of it have enabled us to do what is basically a qualitative study, combining a description and an assessment of the measures adopted by the school in the case study to deal with cultural diversity.

Evaluation was done by comparing the real-life situation with what had been defined as the criteria of success, taking account of where the programme was starting from and the circumstances in which it was being put into practice.

Choosing a school to test the model

The school chosen to try out this model of assessment was selected on the basis that it was amply suited to serve as a well-trying test case to refine this model. The ideal school for this purpose would have these features:

- A significant proportion of pupils who were foreign or belonged to cultural minorities.
- A school population whose socio-economic backgrounds reflected inequalities.
- A school that had been paying specific attention to cultural diversity for at least six years.
- And one that was generally recognised as a leader of the field in this matter.

Having identified a school that met all of these criteria, it was put to its management team that it might be useful to look into how they were dealing with cultural diversity, and they agreed to go along with this. During a whole school term, the various evaluation measures described above were applied.

CONCLUSIONS

In the course of this project, the original model of study has undergone two major overhauls. In the first place, the initial version was quite simply far too complex and tiresome to be put into practice; hence, after consulting a number of experts, a simplified format was devised. Secondly, the earlier version had been designed specifically for the assessment of educational plans. It became apparent that most of the schools within the Madrid autonomous region are already implementing measures to cope with cultural diversity that do not necessarily fit into what could be called, strictly speaking, an intercultural education agenda. The fact that the very same kind of agenda applied in the school chosen for this study allowed us to make changes to the first research model, enabling it to weigh up the steps taken in respect of diversity without having to look at them as part of an overall strategic plan. The outcome of this was the third version of the research model, the one applied in the public-sector school that was the subject of this study.

At present, the education system is being subjected to a process of both self-directed and external audit. Until the outcomes of these assessments are to hand, it might be too early to come to firm conclusions as to the best way of evaluating these matters. But we may offer some general observations.

- An awareness of the context - at the broad policy level, the local level and within the school itself, as outlined above - is essential before one can attempt any worthwhile judgements on how well a school is doing its handling of cultural diversity.
- There is no point in basing a study of the handling of diversity on the analysis of a school's official documents (its mission statement or curriculum plan), since the onward march of bureaucracy has made such documents increasingly

meaningless. What has to be done is to pin down the elements that really do figure in the decision-making process, and look at those.

- The process, the activity, is where we should look for the what, the how and the who in the process of planning things, doing them, achieving them. Hands-on observation, taking part in a structured way in the life of the school, is the best way to come up with answers to the questions that arise.
- Assessing how well a schools does in dealing with intercultural relations, as such, will not be of much use without a broad overview of how the school works, since what determines the potential success of its efforts in intercultural education is how the school as a whole is run. It may be more appropriate to think of assessing whole schools rather than assessing programmes.
- The assessment model outlined here needs to be developed more systematically, since subjects as complex as the education system do not lend themselves to sweeping generalisations.

REFERENCES

- ARNAL, J. (1994) *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología* (Barcelona: Labor).
- LORA-TAMAYO, G. (1999) *Extranjeros en la Comunidad de Madrid 1999* (Madrid: Delegación Diocesana de Migraciones / A.S.T.I.).
- MOYA, A. (2002) *Evaluación de programas educativos: la educación intercultural en Madrid capital* (Salamanca: Universidad Pontificia, Thesis in progress).

GIRLS OF NON-DUTCH ORIGIN SEEM TO BE THE MOST SELF-RELIANT LEARNERS IN THE 'STUDY HOUSE' SYSTEM*

*Sarah Blom and Sabine Severiens
Universiteit van Amsterdam*

INTRODUCTION

A study carried out in eight Amsterdam schools in the spring of 2000, involving 650 pupils in the fourth year of the intermediate baccalaureate (known in the Netherlands as HAVO) and the fourth year of the higher baccalaureate (VWO) showed that those among them who were of non-Dutch family origin earned higher marks, suggesting a more self-reliant and independent approach to learning than prevailed among those of Dutch background.

What we mean by 'self-reliant learning' is a mode of learning in which the student acquires the ability to relate ideas to each other, a good grasp of the meaning and order of importance of the learning tasks and of the study materials, as well as a critical understanding and the use of broader strategies for learning. So a 'self-reliant' pupil does not simply mean one who is left to get on with the job independently.

Independent study assumes that the teacher organises and structures the learning tasks on the basis of 'right or wrong' answers. By contrast, in self-reliant learning, exercises are more open and there may be more than one possible 'correct' answer, allowing pupils to learn more under their own control, free to define what they are aiming for and how to get there. Instead of laying down the rules and putting together the learning package, the teacher's role is primarily one of assisting the learning process.

* Note on the translation: The 'Study House' system developed as an element of schoolteaching practice in the Netherlands. It involves creating a space within the school - which might even be an ordinary classroom - set aside for the pupils themselves to devise their learning tasks and work timetables. It is not unlike the system of work sheets that became popular in countries like Spain, where with the introduction of the Basic General Education (EGB) regime, pupils could be allowed to decide for themselves what to do at a given time, work more or less at their own pace and learn to develop their own strategies for the use of library resources and audiovisual aids, and to decide what help was needed from the teachers. The terms 'self-directed', 'self-reliant' or 'self-regulated' learning (or study) are used interchangeably in this English translation to describe the practice.

We have looked into pupil performance in self-regulated learning with the help of a questionnaire devised by Pintrich & De Groot (1990). This questionnaire is not confined to asking about learning tasks, but takes account of what motivates the pupils and how they might be helped. Students are asked to place on a scale from 1 (disagree completely) to 7 (agree completely) how far they have succeeded in different learning activities. *Figure 1* shows the levels of self-directed learning reported by the subjects, averaged out by sex and by cultural background (whether Dutch or non-Dutch).

A total of 650 pupils took part in the study, of whom 57% were of Dutch family origin and the remaining 43% of non-Dutch background. The groups were evenly divided by gender. Those of 'non-Dutch' origin were classified as such on the basis of the birthplaces of the student, the father and the mother. The criterion to assign people to this category was that at least two of these three - the pupil and his or her parents - had been born outside the Netherlands. Within this category, the largest groups were respectively of Surinamese origin (58 pupils), Moroccan (49) and Turkish (45). By Dutch standards, three of the eight schools surveyed were regarded as 'black', three as 'mixed' and two as 'white'. As the following table shows, a striking difference showed up: the marks corresponding to pupils of 'non-Dutch' origin were significantly higher than those of the 'Dutch' pupils.

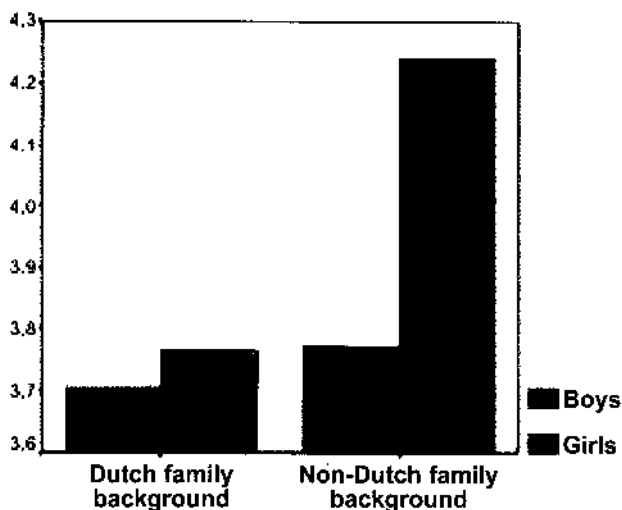


Figure 1. Average marks of boys and girls of non-Dutch origin in self-reliant learning (the left scale goes from 1, 'totally disagree', to 7, 'totally agree'.)

POSSIBLE EXPLANATIONS

How are such discrepancies to be explained? How far can we pursue the notion of a link between intelligence and self-directed learning? And if some such relation

might be established, could it be the case that the girls of non-Dutch origin were just remarkably clever?

Another way of interpreting these data would be to home in on the issue of *motivation*. How well a person does in self-regulated learning is largely determined by the motivation factor. Hence, from this angle, might one suppose that girls of non-Dutch background are more strongly motivated, and thus more likely to study in a self-reliant way? To what extent are the students able to create the kind of environment in which they can learn for themselves? By 'environment', we mean not just a quiet area, but also a setting wherein pupils will feel free to ask for help (or to make use of their own support strategies) and to choose between working individually and teaming up with classmates.

Where motivation is concerned, a crucial point is the 'feel-good factor', the pupils' enjoyment of their work. If they feel at home in school, getting along well with their teachers and the rest of the class, this might well have a bearing on their progress towards more self-reliant study. On the other hand, feeling unhappy, uncomfortable or out of place at school is unlikely to be conducive to success in this kind of learning. The feel-good factor thus tells us something about the school itself.

A further factor in educational achievement is the make-up of the school population. Thus, it would be appropriate to look for differences among the girls of non-Dutch origin in relation to the type of school attended, that is, if it matters whether they are in 'black', 'mixed' or 'white' schools.

Let us start by considering intelligence as one possible explanatory factor. For this purpose, pupils were asked to complete a question-and-answer test and another exam in mathematical reasoning. Neither of the tests showed a marked difference in respect of learning styles that might suggest the 'clever' pupils were better at self-directed learning. But what did emerge was that those using self-directed learning performed differently in the question-and-answer test. Among the pupils of Dutch background, and especially with the boys, there was an inverse relationship between how well they did in the questionnaire and how much use they made of self-directed learning. Low scores in the question-and-answer test tended to match up with the self-directed learning style. This kind of inverse relationship might perhaps be explained as a compensation mechanism whereby *boys* of non-Dutch origin, who have a weaker command of the language, make up for this by studying more by themselves. But this would fall some way short of accounting for the top marks earned by the *girls* of non-Dutch background.

For the girls themselves, both their degree of motivation and the academic support available to them seem to be decisive factors in their self-confidence and in their appreciation of learning tasks as both relevant and useful to them (two points addressed in the questionnaire about motivation). The study indicated that girls in particular score highly in terms of motivation, which helps explain the overall results. The same seems true of the take-up of available help. Students who seek out help when they have difficulties and who can sort out a good study environment for

themselves tend to do better in self-reliant learning. Once again, girls of non-Dutch family background seem to be the highest achievers in this respect.

When pupils feel at ease in school and get along well with their classmates, this has a positive bearing on how well they do in self-regulated learning. Girls of non-Dutch origin are the most likely to report that they get along well with their classmates. On the other hand, having a good or a bad relationship with the teachers does not seem to have an impact on how well they do in self-directed learning. This is not to suggest that forming a good relationship with teachers is unimportant or undesirable.

Lastly, we found that the kind of school population has a bearing on self-regulated learning. The so-called 'black' schools are more conducive to self-reliant study than the 'mixed' ones, which in turn feature more of it than the 'white' schools. We also observed an interaction effect, especially among pupils of non-Dutch background who cared about whether their school is classed as 'black', 'mixed' or 'white'. They tend to do better in self-directed study when they are enrolled in a 'black' school than they do in a 'mixed' one. In 'white' schools too, less learning of this kind takes place, especially where boys are concerned. But the girls in these latter schools learn just as successfully as their male and female classmates of native Dutch family background.

By way of conclusion, we can state on the basis of our study data that the success of young people of non-Dutch origin in self-directed learning is dependent on their self-motivation, the presence of academic support mechanisms and good relations with their schoolmates.

OTHER NOTEWORTHY FINDINGS

Socio-economic status does not appear to be a particularly relevant factor in how well pupils do in this style of learning, since pupils from higher social classes did not seem to perform better in self-reliant study. Also, the baccalaureate pupils we studied (in the intermediate and higher levels) did not show up differences in their approaches to their learning tasks. This was slightly surprising, since it might be expected that those studying for the higher baccalaureate would be more self-reliant than those going for the intermediate qualification, given that the latter group might appear in greater need of guidance and instruction. Hence, our research raises some issues about stereotypical views in respect of these kinds of student.

In broad terms, it might be said that students who work in a self-reliant fashion tend to score the highest marks. But this is not applicable to all categories of school. Looking at the average spread of marks across the school-age population, it appears that pupils in 'white' schools do not score higher marks through self-regulated learning. By contrast, 'black' schools tend to reward self-directed study with higher marks.

TOPICS FOR FURTHER RESEARCH

We have now commenced a qualitative study to look further into aspects of this area, among them two worth highlighting:

- The relationship between self-regulated study and its learning outcomes;
- The exceptional circumstances of pupils of non-Dutch origin in 'white' schools seem to produce a lesser degree of motivation and lower achievement in self-regulated study.

In regard to this finding, we wish to take a closer look at why, in 'white' schools, pupils of non-Dutch origin (especially the boys) tend to be less motivated and to learn less successfully than others during independent study time. It should be added that our data for this study are drawn from only one of the schools surveyed here. In the other 'white' school, hardly any of the pupils were of non-Dutch background, so we are aware that our findings there might only be relevant to that particular school.

Finally, we consider research is needed into why pupils of non-Dutch origin rely so much on their own efforts for their learning outcomes. We know motivation to be one factor, but what is it that makes them so strongly motivated? What are their personal goals? And what is it about the 'black' schools that inspires their pupils in particular to study independently?

REFERENCES

- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V.** (1990) 'Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performances', *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33 - 40.
- PMVO** (1999) *Samen aan de slag. Klein praktijkboek voor actief en zelfstandig leren*. (Den Haag: PMVO).
- Simons, P.R.J. & Zuylen, J.G.G.** (1995) *De didactiek van leren leren*. Studiehuisreeks nummer 4. (Tilburg: Mesoconsult).

USING OUR INITIATIVE

*Kath Williams
Bradford College*

This is a description of how one Nursery School in an inner city area in the north of England enabled a Government initiative to benefit the whole population of the school and beyond with a balanced approach to intercultural practice.

The nursery school is situated within an area selected for funding from the Government initiative due to the high rate of unemployment and poverty and the number of bilingual families. The school was able to participate because of its location and so benefit from funds, which would tackle pressing needs and problems in the area, and also help to raise educational achievement.

The families come to the nursery from a wide area and therefore are not part of the same community and do not necessarily know each other. The nursery school benefited specifically through the additional funding by being able to employ an outreach worker as part of the project to raise achievement of young bilingual learners in the area. The outreach worker arranges a series of visits to the children and their families. During the visits she will plan to introduce the child and parent or carer to a variety of resources such as play dough, books, construction equipment and paints, which promote learning through play. By playing with the child the outreach worker is providing a valuable play experience and demonstrating the value of play to adults.

The briefing for the outreach worker was to work with bilingual learners under three years and their families before they attend nursery. The families have to live within the designated area. This means that this experience is not open to all the families who attend the nursery but only to those who are bilingual and live within the project's designated area. There are many families coming to the nursery who live just beyond the boundary of this area.

Although there was nothing that could be done which would provide outreach work in the homes of the other families, one strategy was devised which would provide inclusive practice for all families. A pre-nursery group was started one afternoon each week that would provide access to the nursery for the bilingual

families within the project via the outreach worker. Access to the group for other families of children who would be attending the nursery school in the future from the nursery waiting list was made possible by the use of other nursery staff.

The under threes come to the nursery on Friday afternoons. Their parents and carers stay with them and they share an area of nursery with the youngest children who attend every day. The area is re-assessed and re-organised for the afternoon so that the resources and activities available are appropriate for the younger children. These may include sand and water, finger painting, roller painting, home corner, small world animals as well as other activities. The emphasis is on the children and adults playing together and getting to know each other. At the same time watching how children play in an area such as the home corner, if the resources are appropriate, enables children to express their own life experiences and learn about those of other children. The shared experience for adults watching children at play is an experience that emphasises similarities and informs about differences in a relevant and non-threatening way.

Involvement in the European Project enabled a reflection, on this initiative in relation to aims of intercultural education. The Consejería de Educación from the Madrid Community, in its Compensatory Education Regional Plan (2001) states that in effecting equal opportunity in education action needs to be taken to *“remove situations of social and educational inequalities among those communities which come into school in a deprived situation for social, cultural or economical reasons, or due to the place where they live.”*

The rationale for participation in the nursery project was geographically based. The problem encountered was that the focus families constituted only part of the area in which families live and included only bilingual families living within that area. There were many other families who would benefit from aspects of the project who were not eligible for access to the outreach work.

There were bilingual families who lived just outside of the designated area (maybe on the other side of the road from a family who lived in the area) and monolingual families who did live within the designated area. Within the realms of the project neither of these groups could be included. It seemed that this in itself could lead to more inequalities within the nursery school population.

The starting of the pre-nursery group on the basis described above appeared to be an opportunity to benefit all families alongside those identified by the project. As knowledge of the pre-nursery group spreads within the community increasing numbers are eager to attend. There is an open door policy and all families appreciate this. This would seem to be a positive response towards intercultural education in that it is accessible to all children, whatever the family circumstances, and therefore inclusive not exclusive. A major concern for the nursery school is that it maintains the mixed cultural population that reflects the area in which the families live and the

city as a whole. An essential feature of this is that all children and families feel respected and valued.

Divisive practices, albeit with the intention of addressing very real problems for certain groups within a school population and indeed within society, can in fact lead to feelings of inequality which may threaten the ethos of intercultural education. The nature of the pre-nursery group is that it benefits all whilst enabling staff to address imbalances. The social and cultural mix of families who attend the group and share the experiences is a hopeful sign of future relationships. Parents commenting on the achievements of their own and other children is indicative of respect for each other.

An important feature of the pre-nursery group is that it promotes our beliefs that good practice must be available to all. Effective early education practice is respondent to individual interests and needs within a culture of equal opportunity, respect and high expectations. It is dependent on partnership between families and nursery staff. The pre-nursery group provides opportunity for children and their families to get to know each other and nursery staff at an early opportunity. It is also, importantly, available to families who have recently moved into the area, as there is no waiting list for the group as there is for a nursery place. In the ethos of cultural education the inclusion of new arrivals and transient families is, of course, crucial.

The work of the outreach worker ensures that this is as accessible to bilingual and non-English speaking families as to monolingual English speaking families. It is immediately apparent when you look around the pre-nursery group that the children and their families enjoy it. Children come in enthusiastically and cry when it is time to go home. Parents and carers express the wish that the group was available every day. This must be indicative of a positive start to children's education outside the home within a respectful and tolerant atmosphere.

BIBLIOGRAPHY

Comunidad de Madrid (2001) *Compensatory Education: Regional Plan*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

V. ABOUT THE GYPSY PEOPLE

THE ROMANIES AND THE CULTURAL MAP OF EUROPE

Susan Tebbutt
Bradford University

Ode to the Twentieth Century

by Leksa Manuš (Latvia)

Twentieth Century,
What did you hold in store for the sad Roma people?
Did you bring the sun into our dark lives?
Did you dry the tears from our women's eyes?
Did you lighten our songs and dances with joy?

Twentieth Century: listen to our songs.
Can you hear from the notes
how our hearts have been drowned in tears?
Look at our dances:
Our women's steps may seem as light as a bird's,
but in reality they are trying
to cast off a bitter burden

from their aching shoulders.

That burden is you,
Twentieth Century,
and the sorrow you brought
into each of our lives.

(Manuš 1998: 54)

For Latvian Romany writer and linguist Leksa Manuš (1942-1997) the twentieth century is personified as a bringer of sorrow. From their first arrival in medieval Europe from the north-west of India the Romanies have been subject to sorrow, and

the victims of prejudice and persecution.¹ This persecution culminated in the genocide of some half a million European Romanies during the Nazi period, but did not end there. In the 1990s the escalation of hostilities towards members of the Romany community, particularly in eastern Europe, has led to large numbers of Romanies seeking refuge in other countries.² So is Manuš right? Are there no grounds for optimism?

The level of popular antipathy towards the Romanies, Europe's largest minority group, with communities spread from France to Finland and Spain to Slovakia, remains high. Statistics from opinion polls conducted in a number of European countries indicate that some two thirds of the population regard the Romanies as the people they would least like to have as neighbours. But the tide is turning.

The Roads of the Roma, edited by an English Romany, Ian Hancock, who is President of the World Romany Congress, together with Irish cultural anthropologist Siobhan Dowd, and Rajko Djurić, Romany writer and political activist from the former Yugoslavia, is truly an international venture, both in its conception and its importance for the voice of the Romanies. In this chapter I would like to examine the 'bitter burden' of the Romanies and the ways in which a new cultural map is evolving, as the twenty-first century offers new grounds for optimism.

THE BITTER BURDEN

Not enough that the Romanies suffered centuries of discrimination, it is only at the end of the twentieth century that this suffering is being acknowledged. Wippermann (1997) was the first to write a volume about 'anti-Gypsyism' and the parallels between the persecution of the Jews and the Gypsies³ over the centuries.⁴ I take this argument a stage further (2000a) and analyse the ways in which anti-Gypsy and Orientalist attitudes have plagued the Sinti and Roma, but conclude that the Romanies themselves are now gaining in confidence and strengthening their own lobbying power. In a further article (2000b) I highlight the diversity of the Romanies and the many ways in which they contribute to Europe's cultural heritage.

Before proceeding further it is important to look at the use of the terms 'anti-Gypsyism' and 'Gypsies' amidst this discussion of the 'Romanies'. In the past the term 'Gypsy' was applied indiscriminately to people with a nomadic life-style, as well to the 'real' Gypsies, and in the United Kingdom it is considered politically

¹ See Fraser (1995) for a wide-ranging account of the history of the Romanies.

² See Guy (2001) for an overview of the position of Romanies in central and eastern Europe, together with the case-studies of specific regions.

³ The capitalisation of the word 'Gypsy' of 'Romany' is important. No-one would dream of not writing the words 'Spanish' or 'Italian' with a capital letter, but many happily write 'gypsy' or 'romany'. Not all Romanies agree on the importance of the use of capitals, some seeing it a peripheral issue.

⁴ Heuß (2000) does explore anti-Gypsyism as a field of research, but refers almost exclusively to German sources and German history.

correct in some fields (such as education) to refer to 'Travellers' rather than 'Gypsies', because it was felt that the latter term had acquired too many negative, derogatory connotations, particularly during the Nazi period.

The term 'Traveller', however, is not a panacea. The sedentary population tends to feel threatened by those who lead a nomadic life. Furthermore, people such as the 'New Age Travellers' (a term often loosely applied to people of a certain appearance) and 'New Travellers' (people who form part of a counter-culture movement and travel up and down the country in search of work)⁵ are lumped together with British Romanies, who share a heritage with other European Romanies. The term 'Traveller', or its foreign equivalent, is never used to refer to Romanies outside Britain, not least because the great majority of the 'Romanies' across Europe no longer lead a nomadic life and because the term denies the group's ethnic roots. The term 'Romany' is a collective term including all the many tribes or branches of the ethnic group. It is not easy to construct a map showing the distribution of these different groups, since the diversity of the Romany people represents a microcosm of Europe's cultural and ethnic diversity.

This is particularly apparent in the case of Germany. There is a difference between German or Hungarian Romanies and Romanies living in Germany or Hungary. Within Germany there are the autochthonous (indigenous) ethnic minority of the 'Sinti' who are German Romanies whose families have lived in the area for centuries, there are 'Roma'⁶ who migrated to Germany in the nineteenth century from eastern Europe during the Industrial Revolution, who now also consider themselves German, and then there are the 'Roma' from the east of Europe who moved to Germany in search of work in the 1960s or after the fall of communism in 1989, or who came as political refugees in the late 1990s. Given their different origins, some Romanies in Germany are Christian, whereas those who came from eastern Europe tend to be Moslem. If asked about their ethnicity, some Romanies might see themselves in terms of the country from which they originated (say Germany or Hungary) whereas others may describe themselves as Romany.

Ascertaining definitive numbers of Romany populations is complex. Romany civil rights leaders may wish the numbers to appear as high as possible, whereas policy-makers who have to budget for education or health provision for the group may wish to err on the low side. In many official documents it is not possible to claim two types of ethnic roots (this also applies, say, to the Catalan in Spain or the Breton in France, who also lay claim to two nationalities), which makes it difficult to compile statistics. In addition, some Romanies may be frightened to declare themselves as Romanies. The only undisputed fact is that Romania has by far the

⁵ See Kenrich and Clark (1999) for a profile of the Gypsy and Traveller community in Britain, and in particular the chapter (1999: 117-136) on the 'New Travellers'. Willems (1997) purports to be in search of the 'true Gypsy', yet since he only considers evidence provided by non-Romanics, his success is inevitably very limited.

⁶ This is the German term, which is ambiguous in German, because it is applied both to all Romanies, and specifically to those Romanies who are originally from eastern Europe, to distinguish them from the Sinti, who live mainly in western Europe.

largest Romany population in Europe, followed by Spain, Hungary and the areas which were formerly Czechoslovakia and Yugoslavia. Within each country there is a tendency for the Romanies to be bunched near the intersections of two cultures, since the laws on one side might be more lenient than those on the other side at different points in time.

How do history-books portray the history of the Romanies? From dealing almost exclusively with the names and dates of accession of kings and queens, the study of history has shifted to include the life and experiences of the man or woman in the street, but the Romanies fall into a type of no-man's land, since they are not perceived as immigrants, a minority group or a religious or ethnic group, but merely as people with a particular life-style. It is rare to find mention of edicts or laws affecting the Gypsies, even though they existed by the shelf-full if not office-full. Alfaro's *The Great Gypsy Round-up* (1993) breaks new ground in exposing the grand scale of the systematic degradation and persecution of the Spanish Romanies on ethnic grounds in the eighteenth century. Just as this shameful episode of Spain's past had gone largely unnoticed, so the murder of some half a million European Romanies has been relegated to the background until very recently.

Whereas some may refer to the genocide of the Romanies as the 'hidden Holocaust' or 'other Holocaust' or 'forgotten Holocaust', this defines the fate of the Romanies in terms of what they were not, rather than what they were. Since the term 'Holocaust' is so closely associated with the fate of the Jews, and indeed many Jews refuse to use the term in connection with other victim groups, such as the homosexuals, mentally ill or Romanies, it seems more advisable to refer to the 'genocide' of the Romanies, who, like the Jews, were persecuted on racial grounds and part of Hitler's 'Final Solution'. It is also important to underline the fact that the Romanies were subjected to medical experimentation in the name of science, that many were given the 'choice' between compulsory sterilisation and being sent to a concentration camp, and that their suffering did not end with the liberation, since many survivors struggled for decades to receive any compensation or restitution for what they had suffered under Nazi rule. Indeed, they often had to deal with the very same officials who had earlier signed their deportation warrants.

A NEW CULTURAL MAP

Given this 'bitter burden', why and how is a new cultural map being created? Tomlinson (1991) underlines the problems associated with linguistic cultural imperialism. In order to communicate at a national or international level it is necessary to choose a language which is widely understood, but in practice this endangers the less dominant languages and oral languages in particular, such as Romani,⁷ which do not have a standardised written form. In practical terms, when

⁷ It has become standard to use the spelling 'Romani' to refer to the language, and 'Romany' for all other cultural aspects.

interpreters and/or translators are expensive and not always readily available, the easier option of using a common language seems preferable. In *Culture and Imperialism* (1993) Said points out: 'The power to narrate, or to block other narratives from forming and emerging, is very important to culture and imperialism, and constitute one of the main connections between them' (1993: xiii). Said then explores the relationship between geography, empire and culture and the need to understand the present in terms of the past which has shaped and influenced it. The legacy of imperialism is omnipresent, but there is an urgent need to locate the alternative forms of culture which arise in resistance to these imperialist cultural manifestations. The suppressed voices of the past should be heard. Said stresses the diversity of society today:

No one today is purely one thing. Labels like Indian, or woman, or Muslim, or American are not more than starting-points, which if followed into actual experience for only a moment are quickly left behind. Imperialism consolidated the mixture of cultures and identities on a global scale. But its worst and most paradoxical gift was to allow people to believe that they were only, mainly, exclusively, white, or Black, or Western, or Oriental. Yet just as human beings make their own history, they also make their cultures and ethnic identities. No one can deny the persisting continuities of long traditions, sustained habitations, national languages, and cultural geographies, but there seems no reason except fear and prejudice to keep insisting on their separation and distinctiveness, as if that was all human life was about. Survival in fact is about the connections between things (1993: 336).

How do the Romany and Gadzo⁸ cultures connect? The Gadzo (non-Romany) either demonised or romanticised the Romany - we need look no further than the images conjured up by the figure of Carmen or Victor Hugo's famous hunchback of Notre Dame and the Gypsy Esmeralda immortalised in the Disney film. In the late nineteenth and early twentieth century the interest of the Impressionists and Expressionist painters in the Romanies was more of an interest in the exotic and sensuous than in the reality of an ethnic group. One of the few painters to appreciate the suffering of the Romanies was the Expressionist painter Otto Pankok, who lived for a number of years with Romanies on the sprawling shanty town estate of the Heinefeld on the outskirts of Düsseldorf. Banned by the Nazis as degenerate in 1937, he was prepared to stand up for the rights of the oppressed minority group, and indeed spoke out after the war on behalf of all his friends who had had perished at the hands of the Nazis.

Up to now I have looked at images of the Romanies created by non-Romanies. In order to place the Romanies fairly and squarely on the cultural map of Europe they must be seen not only as perpetuating stereotypes and prejudice, and the butt of media jibes, (despite laws to outlaw racial discrimination, there is still a tendency to

⁸ There are many transliterations of this Romani word in circulation, such as 'Gadjo' or 'Gorgjo'.

deem the Romanies exempt from normal rules and fair game for racist slurs) but as people who themselves create culture.

One of the key spheres of cultural identity is language. Romany is not one unified language, but some fifty distinct dialects originally derived from Sanskrit. In the United Kingdom there are few speakers of Romany left, and measures are being taken to try to introduce the language to the younger generation. There is a wish among the British Romany community to rediscover their language. On mainland Europe the picture is very different, and the majority of Romanies can still speak Romany, although its usage is being threatened by the American dominance of the mass media, pop culture and world of the Internet. The traditional story-telling round the campfire has become anachronistic, and systematic efforts have to be made to inject life into a language threatened with extinction. The problem is further complicated by the fact that many Romanies feel wary about teaching their language to non-Romanies, since a knowledge of the Romany language was used by the Nazis to gain the trust of Romanies. Eva Justin, for example, was one of Robert Ritter's researchers who conducted interviews in the Romani language and supplied information which later facilitated the deportation of Romanies to the camps. Thus some Romanies feel that the non-Romanies have taken so much from them that they do not wish to part with their language as well.

But how can the younger generation of Romanies learn and practice the language when there are almost no books, newspapers or official documents in Romany? Whereas immigrants from, say, Turkey, can watch Turkish television programmes via satellite, and read Turkish newspapers via the Internet, few such comparable facilities exist for the Romany population. Given that Romany is an oral language, few cultural records are available. There is still no standard grammar or transliteration method, and it is questionable whether such a venture could ever succeed, given the diversity of the forms of the Romany language.⁹

Not only are there problems with writing in Romani. School attendance by Romanies has traditionally been poor, and illiteracy has been recognised by the European Union as a major cause for concern. Until recently there were few successful Romanies who could act as role-models for young Romanies, and new initiatives now encourage Romanies to complete their schooling and begin to make their mark. Ilona Lacková, for example, writes in her autobiography (1999) with pride of how when she was in her fifties she successfully completed a degree at the Charles University in Prague in the Faculty of Culture and Journalism. In Pecz in southern Hungary Europe's first all Romany school has been set up, and this move may help to break the mould and show Romanies that they too can be successful in educational terms.

The work of the *Pralipe* Theatre group (from Skopje in the former Yugoslavia) in the industrial Ruhr area in Germany achieved international recognition in the 1990s. Performing classical works of world theatre by playwrights such as Lorca

⁹ See Grant (1998: 65-70) for an overview of Romani and its varieties.

and Shakespeare, the troupe actually performed in the Romani language to packed audiences. Captivating their spectators with their choreography, acting and sets, they showed just how international an art-form theatre can be.

Similarly, the world of music and dance can appeal across national boundaries.¹⁰ Whether it was Django Reinhardt and his 1930s Swing band, Hungarian musicians or Spanish flamenco dancers, the Romanies have brought pleasure to countless non-Romanies. Paradoxically, just as the history of the persecution of the Romanies was omitted from textbooks, sometimes achievements by Romanies were not attributed to the Romanies but to the individual or individuals. Thus the non-traditional flamenco dancer Joaquín Cortés is celebrated in his own right, and not all those who admire him will be aware of his Romany roots.

In the world of music there is a two-way interchange of cultural 'capital'. The Romany musicians take popular songs and give them a new slant, in the same way that classical and modern composers have borrowed and still borrow themes from Romany music. The interchange of 'cultural capital' may be central to a venture, as in the case of the collaboration between Sinti musicians and a group of German folksingers in Hamm in West Germany. Their repertoire includes the songs of persecuted Jews and Romanies and is multicultural in its appeal.

The Romany culture is perhaps at its most visible in public festivals, such as the annual pilgrimage by Romanies to Saintes-Maries-de-la-Mer in the south of France. In Britain Gypsy and Horse Fairs such as Appleby Fair in West Yorkshire, or the 500-year-old traditional festival in Stowe in the Wold still attract large numbers. Unfortunately they also attract a certain degree of hostility. Despite this hostility it is important that the place of the fairs be recognised as part of the wider multicultural heritage of the British Isles and that the opposition on logistic grounds be dissipated and the groups allowed to celebrate successfully.

The applied art of the Romanies, be it in the construction of their wagons, their baskets or metalwork, has long been admired, but it is only recently that the paintings of Romanies have attracted international acclaim. The art of Austrian Romanies Karl Stojka and his sister Ceija, both survivors of Auschwitz and other concentration camps, goes towards making a wider public aware both of the suffering of the Romanies and their artistic talent.¹¹

Whilst the art representing the genocide of the Romanies makes an immediate emotional impact, a number of autobiographies by survivors of the camps are beginning to help to build up a picture in words of the Romany experience of the Nazi period. It was not until over forty years after the end of the war that the Romanies felt able to express some of their trauma in words, sometimes with the help of a non-Romany who recorded and transcribed their words.

¹⁰ See Awosusi (2000) for analyses of the Sinti Jazz tradition.

¹¹ See Tebbutt (2000b) for an analysis of the ways in which Stojka counteracts the prevalent 'invisibility' of the Roma in culture and creates a political testimony to his past.

One of the most exciting developments is the pulling together of different strands of the European Romany heritage. *The Roads of the Roma*, an exemplary volume which combines the work of Romanies from many different cultures, helps members of Europe's largest ethnic minority group towards acceptance as writers and gives them a platform collectively and as individuals.

GROUNDS FOR OPTIMISM

Despite the legacy of suffering and persecution, the bitter burden of which Manuš writes, the Romany civil rights movement is gaining ground across Europe and indeed the world. Funding is being made available to help with education, and steps are being taken to ensure that the rate of illiteracy decreases. It is, however, also important to educate the majority community, to correct the way they perceive the Romanies, and indeed many other minority groups¹², to make them aware of the richness of the culture in their midst. The education service can be instrumental in disseminating a differentiated image of the Romanies to those responsible for teacher training, to the bureaucrats who will deal with the practical appeals for help from the Romanies, and to the pupils themselves. Only then may it be possible to contemplate a twenty-first century in which the Romanies may look forward to a period which includes happiness and challenges, rather than sorrow and despair, and a period in which the weight of a bitter burden belongs firmly in the past.

BIBLIOGRAPHY

- Alfaro, Antonio Gómez** (1993) *The Great Gypsy Round-up*, translated from Spanish by Terence W. Roberts (Madrid: Gypsy Research Centre).
- Awosusi, Anita**, (ed.), (1997) *Die Musik der Sinti und Roma: Der Sinti-Jazz* (Heidelberg: Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma)
- Fraser, Angus** (2nd edn 1995, 1st publ 1992) *The Gypsies* (Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell).
- Grant, Anthony P.** (1998) 'Aspects of the Linguistic Interface between German and Romani', in Susan Tebbutt (ed.), *Sinti and Roma in German-speaking Society and Literature* (New York, Oxford: Berghahn), pp. 65-80.
- Guy, Will**, (ed.) (2001) *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe* (Hatfield: University of Hertfordshire Press).

¹² Although this chapter is about placing the Romanies firmly on the cultural map of Europe, the principles apply to any hitherto neglected, misunderstood or marginalized ethnic minority group.

- Hancock, Ian, Siobhan Dowd and Rajko Djuric**, (eds.) (1998) *The Roads of the Roma* (Hatfield: University of Hertfordshire Press).
- Heuß, Herbert** (2000) 'Anti-Gypsyism Research: The Creation of a New Field of Study', in Thomas Acton (ed.), *Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies* (Hatfield: University of Hertfordshire Press), pp.52-67.
- Kenrick, Donald and Colin Clark** (eds.) (1999) *Moving on: The Gypsies and Travellers of Britain* (Hatfield: University of Hertfordshire Press).
- Lacková, Iiona** (1999) *A false dawn: My life as a Gypsy woman in Slovakia* (Hatfield: University of Hertfordshire Press).
- Manuš, Leksa** (1998) 'Ode to the Twentieth Century', in Ian Hancock, Siobhan Dowd and Rajko Djuric, (eds.), *The Roads of the Roma* (Hatfield: University of Hertfordshire Press), p. 54.
- Said, Edward** (1993) *Culture and Imperialism* (New York: Knopf).
- Tebbutt, Susan**, (ed.) (1998) *Sinti and Roma in German-speaking Society and Literature* (New York, Oxford: Berghahn).
- Tebbutt, Susan** (2000a) 'Sinti und Roma: Antiziganismus und Orientalismus', in Jim Jordan and Peter Barker (eds.), *Migrants in German-speaking countries: aspects of social and cultural experience*; Modern German Studies Volume 2 (London: CILT), pp. 156-182.
- Tebbutt, Susan** (2000b) 'From Carmen to Coppersmith?: The Unity and Diversity of the Romani Culture in Europe', in Barrie Axford, Daniela Berghahn and Nick Hewlett, (eds.), *Unity and Diversity in the New Europe* (Oxford, Berne, Berlin, Brussels, Frankfurt am Main, New York, Vienna: Lang), pp. 213-228.
- Tebbutt, Susan** (2000c) "'My name in the Third Reich was Z: 5742": The political art of the Austrian Rom, Karl Stojka', in Thomas Acton, (ed.), *Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies* (Hatfield: University of Hertfordshire Press), pp. 69-80.
- Tomlinson, John** (1991) *Cultural Imperialism* (London: Pinter).
- Willems, Wim** (1997) *In Search of the True Gypsy: From Enlightenment to Final Solution*, translated from Dutch by Don Bloch (London, Portland/Oregon: Frank Cass).
- Wippermann, Wolfgang** (1997) "Wie die Zigeuner": *Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich* (Berlin: Elefant Press).

EDUCATION AND THE GYPSY PEOPLE: A DISCUSSION DOCUMENT

Jesús Salinas¹

Asociación de Enseñantes con Gitanos

PART ONE: AN OVERVIEW OF THE PRESENT SITUATION

1. Most children now go to school

In the past two decades, almost all Gypsy girls and boys have attended school, but both schools and Gypsy families have responded to this development in different ways and we now have a variety of educational circumstances. In broad terms, we can reduce these to four basic groups: those whose attendance and attainments are in line with the average, those who play truant from time to time and do not do well in class, those whose truancy is habitual and who tend to quit school at an early age, and lastly, a small number who do not attend school at all. It is also important to remember the profile of the adult Gypsy population, which has a high rate of illiteracy.

The most recent research exercises and surveys, few as they are (see References below), carried out between 1992 and 1996, offer some data which - whatever the doubts about their validity, or their applicability to Spain as a whole - are all we have to go on. We do not propose to use specific figures or exact percentages to describe a set of circumstances that are just as heterogeneous as the Spanish Gypsy population itself. The indicators cited here are offered as an hypothesis - worth testing, if necessary - and our view is that these researches and the resulting data mainly reflect that part of the Gypsy population which is most 'visible', most 'stereotypical', nearly always to be found concentrated in particular neighbourhoods or districts within cities and towns.

The rate of illiteracy among adult Gypsies is high: about 33%. Among the Gypsy population of compulsory school age, 50% attend regularly and 30% attain average

¹ Co-ordinated and drafted by Jesús Salinas, this paper was produced for the Consultative Committee on the Programme for Gypsy Development, under the auspices of the Spanish Ministry of Labour & Social Affairs. It has been through various drafts to bring together a representative statement of the opinions shared by the country's Gypsy community associations about the education of their people. It has been approved by a majority of the Gypsy associations and federations on the Consultative Committee. Some points included below were contributed by the Spanish Ministries of Education & Culture and Labour & Social Affairs, while others were corrected, extended or re-drafted by the Education Committee of the Gypsy organisations represented on the Consultative Committee.

results; 35% are sporadically absent and of this group, 60 to 70% end up with no qualifications; for 10%, truancy is the norm, and 30% leave before the second stage of compulsory secondary education²; and just 5% do not go to school at all.

2. Gypsy families are interested in their children's education

The idea of disparaging schooling or fearing that it would lead to a loss of cultural identity³ is giving way to a recognition that education is a necessity: an education that is worthwhile in itself, that raises the level of training and - something which is a very important consideration for our people - that will serve as a stepping-stone for our daughters and sons to achieve and become used to a place in this society and in the working world.

This change has been helped by the way the educational and social affairs authorities have, since the 1980s, promoted a series of measures offering educational and schoolgoing assistance for Gypsy boys and girls, as well as monitoring and supporting their regular attendance.

Other factors, many and varied, have influenced this shift, such as attaining a decent home and with it normal conditions of hygiene, normal inter-ethnic neighbourly coexistence and friendships, living in a settled neighbourhood, and so on; also having steady work, even if this be in street vending or other such trades.

Nonetheless, some Gypsy families still regard schooling more as an instrument that is there to be used than as an indispensable resource for the future, because they see schools as being totally distanced from traditional Gypsy values and are not wholly convinced that they fulfil a worthwhile purpose.

3. Conditions in school for Gypsy children and young people reflect those of their families in society at large

Gypsy families are becoming an integral part of the social fabric, since changes in our housing, our working lives and our coexistence with the society around us are helping to place us on the same footing as the majority society: that is, we form part of the working class, the middle class, the upper class... and at the same time, our sons and daughters are appearing within, and becoming a normal part of the whole educational system: primary, secondary and university. It may be said that the families who reach the highest socio-economic levels are those who keep their

² *Educación Secundaria Obligatoria*, or ESO, applies in Spain from the age of 12 to 16, after which students may stay on for the two-year *baccalaureate* and/or middle-grade vocational training.

³ The precise Spanish Gypsy word for the loss of Gypsy identity, or assimilation, is *apayamiento*: from the word *pavo*, meaning non-Gypsy (like its Anglo-Romani equivalent, *gwayjo*).

offspring for longest in full-time education. However, there is not always such a direct correlation between socio-economic status and schooling, since when parents know that their sons or daughters are destined to carry on the family trade and believe that this need not involve a formal education, they will not insist that they stay on at school. This may be a feature in family businesses that yield decent profits, such as the antiques trade or suchlike, and in these cases the social services will be quite unaware since the families have no dealings with them.

Another category of families lives in poor and marginalised circumstances. This is a very heterogeneous group, from families without work living in local authority housing to others in extreme poverty, living in shanty-towns. Among these families, the pattern of schoolgoing is becoming precarious, with the children experiencing rejection within the 'normal' school surroundings, gaps between real age and learning age, high levels of truancy and premature school-leaving, and normally served by particular public-sector schools which cater specifically for marginalised population groups. Social services do have some control over these families so far as their children's schooling is concerned, since their enrolment is a prerequisite for the receipt of family benefits¹, and this has created a cause-and-effect pattern between school attendance and the welfare system which looks like becoming a permanent feature, given the difficulty of devising effective alternative strategies.

4. The response of the education system

The law supports the school enrolment of Gypsies as citizens with exactly the same rights as everyone else. It upholds their right and their duty to attend school from the age of six to 16 and guarantees them school places between these years. This guarantee of places does not yet extend to the level of nursery school², since this is not obligatory and the availability of nursery school places varies a lot from one Spanish region to another. It should also be acknowledged that there are still many Gypsy families who are unwilling to entrust their sons and daughters to the school system at such a tender age.

That said, it is clear that having gone through both the first and second stages of nursery school allows children to enter primary education with a much better chance of facing this basic phase of their school lives on an equal footing with their classmates. We should note that the latest study by the Centre for Educational Research and Documentation³, in 1994, showed that only 40% of Gypsy children had been enrolled in nursery schools.

¹ This applies in most of Spain's 17 devolved regions, known as Autonomous Communities.

² *Educación infantil*, where it is provided, covers the ages from 0 to 5 in two cycles.

³ *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*; see References below.

SIX MAJOR PROBLEMS, OR GAPS, IN CURRENT EDUCATION POLICY

First: *The dual school system* - on one hand, the publicly owned schools, and on the other, the private (or state-approved and subsidised⁷) ones - assists, consolidates and often legitimises social divisions. The available data confirm what we know already: there are no Gypsies in the private schools, very few in the state-approved and subsidised category (only 7 to 10%), and the vast majority attend public-sector schools. It is true that public schools are staffed by first-class professionals and do their best to allow cultural diversity to flourish. But state subsidies to the private sector, coupled with the way admissions are handled, give rise to the emergence of specific types of school. Where Gypsy children, or non-Gypsies from socio-economically disadvantaged and marginalised families join the school roll, then non-Gypsies, and those Gypsies with most commitment to educational success, will tend to drift off to other schools (either private or public, but without pupils from marginalised groups). This shows that educational policy is helping, if not actively endorsing, a social dividing line that implicitly acknowledges discrimination and upholds certain prejudices against Gypsies in particular and the poor in general, flying in the face of the constitutional principle of 'equality of opportunity'. The public schools, and not those in the private or subsidised sector, are and will remain the only parts of the system attending to the needs of the rural and marginal parts of society.

It is essential to stop the publicly owned schools developing a dual pattern of those with prestige and those without, a process that is already under way. Some schools have students who, with their families, have a real commitment and do well academically, whilst others have students and families with scant interest and low academic standards. The parents themselves should have access to training and information; strategies need to be developed and enrolment patterns must be monitored, within very strict guidelines, to prevent the creation of artificial concentrations and divisions between schools with and without prestige, the latter being basically among those supported from the public purse.

Second: *Supported education*⁸ is another issue. If the basic law governing the education system (LOGSE⁹) were being properly put into practice, that is, if each school's education plans responded adequately to the needs of its pupils and if the education authorities had enough suitable teachers and the necessary financial resources, there would be no need for extra support measures or programmes. The school system itself would make up for any shortfall. But the LOGSE itself assumes

⁷ The sector known in Spain as *la escuela concertada* is regarded for the purposes of this chapter as part of the private sector. It is comparable to the 'grant-maintained' sector in the British system, in that schools are run by private institutions (usually the Church) but teach the national curriculum and are subsidised by public authorities.

⁸ 'Supported education' is an approximation. *Educación compensatoria*, the Spanish term, lacks a precise English equivalent, as it covers remedial tuition as well as a range of other welfare measures to help disadvantaged pupils and their families.

⁹ *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. The current LOGSE dates from October 1990.

this is not going to happen, hence its fifth chapter is all about 'Compensating for Inequalities'.

The situation at present is like this: whether or not this was what the legislators had in mind, there certainly is a lack of clarity about the difference between the concepts of remedial, multicultural and special-needs education, in the way that supported education fits into the system and is developed. At the same time, a notion of individually-assessed supported education is gaining ground (see the 1999 draft Ministerial Order on the regulation of supported education activities), requiring an 'accountancy' exercise to tot up the number of service users and set quotas, abandoning the original idea of supported education based on an analysis of the context, the needs of the local neighbourhood and its development as a community. Applied in a misguided way, supported education can give rise to segregationist practices.

The relevant laws lack a clear thrust. In some of our Autonomous Communities, there is no specific legislation on this. So we end up with decisions being taken on a discretionary basis as to its implementation and funding, which cannot be allowed to continue since the basic right to enjoy equality of opportunity is not something optional; it needs to be provided in law and regulations.

Supported education has a very positive impact in so far as it makes resources available (such as grants for textbooks or school meals, support teachers to help children catch up with their age-group's learning targets, or help with health/hygiene issues by providing showers, anti-parasitic treatments or vaccinations). Whilst such resources obviously have to be provided for those who need them, supported education can mean just more of the same: it does not solve the basic problems that affect Gypsy children when they enrol in school. They do not arrive on an equal footing with the rest of the pupils (they face social rejection and prejudice, and some of them are from families whose socio-economic circumstances are precarious); nor will they finish school on an equal footing (rejection and prejudice are still there, as are the family's dire circumstances, to which can be added failure at school, when they leave with no qualifications). It should also be borne in mind that the school will have been run according to criteria and standards different from those traditionally belonging to the Gypsy community, all adhering to a single majority ethos which pupils will have been expected to absorb in order to make academic progress. Thus the school may help an individual progress to the extent of being able to move on to a different social class, but the change will be on a one-by-one basis and not involving a whole group, as happens within Gypsy culture.

Third: Another problem is *the absence from the present standard curriculum of any explicit standard in regard to intercultural education*, which often leads to a misunderstanding of what intercultural education is about. A confusion arises between supported education and intercultural education, both being supposed to serve the same purposes; social marginalisation gets confused with Gypsy culture; when educational plans are made for the children of foreigners and immigrants, we Gypsies get included along with them. However, when the schools teach about the

diverse cultures of Spain, its nationalities and peoples, the culture of the Gypsy people is never mentioned; we do not know whether that is because our origins are outside Spain or because our culture is not acknowledged for what it is. If our cultural distinctiveness is denied recognition, there is not much point in discussing how the school curriculum should properly include the theme of Gypsy culture: an unwritten culture, an oral tradition, with its own set of values, its own concept of the passage of time and so on. It is certain that our sons and daughters will not necessarily feel the need to identify with all the cultural ideas or all the values that the school offers, if our own cultural values as yet do not feature as part of the school curriculum.

Fourth: The high rate of academic failure among Gypsy pupils can only be explained as a failure on the part of the school system (and society) as a whole. In Gypsy families, this idea of academic failure does not exist, or at any rate not with the same weight and meaning it carries in mainstream society. If Gypsies often have a low level of expectation from the school system (among other things, because there is no guarantee of a job at the end of it), this has something to do with the way we are received within it, and with its one-size-fits-all cultural ethos, which goes against the spirit of educational reforms that were meant to acknowledge diversity.

Fifth: Another issue is *the complete lack of basic training for teachers* at nursery, primary, secondary and university levels in anything to do with cultural diversity: intercultural education and the social and cultural anthropology of the nationalities, minorities and cultures of Spain.

Some in-service training courses are offered dealing with Gypsy schooling or intercultural education, but not in any systematic way; nor are teacher training centres or educational resource centres (the venues for in-service training) being staffed with experts in intercultural education.

Sixth: A sixth concern is the *training of young people and adults*. The education of the Gypsy population of school age should not be approached separately from that of young people and adults. An idea and an atmosphere of lifelong learning need to be created. Educational provision for adult men and women - without setting up specific programmes 'for Gypsies' - need to cater for the interests, the needs and the immediate goals of the Gypsy population, designed to help them fit into the world of work and employment within the shared urban living space. Adult education and work training activities (under the auspices of trade apprenticeship centres¹⁰, employment and social skills workshops, tax-subsidised workshops¹¹, European Community programmes, or the Social Guarantee¹²) are often characterised by shortage of time, a lack of continuity and effectiveness. They are usually so 'provisional' in nature that they do not really amount to proper training.

¹⁰ *Casas de Oficios*.

¹¹ *Talleres IRPF*: Spanish taxpayers can assign a deductible percentage of their personal income tax (IRPF) to non-governmental organisations engaged in welfare and solidarity projects.

¹² *Garantía Social* is a training programme set up under the LOGSE and aimed at school leavers.

5. The social response

According to every fresh poll and survey, we Gypsies are still the most socially rejected community of all that exist in Spain. We are routinely regarded with mistrust and people try to avoid having to share social space with us. A chasm separates official rhetoric from everyday practice, a chasm of social racism. As long as non-Gypsy families keep withdrawing their sons and daughters from schools attended by Gypsy boys and girls, the impossibility of getting to know each other, forming friendships, relating interculturally with each other, will rule out the prospect of a future of peaceful coexistence without racism.

PART TWO: DEMANDS AND STRATEGIES: TOWARDS A GLOBAL APPROACH TO EDUCATION ISSUES FROM THE GYPSY COMMUNITY

A) The institutions

The Spanish central government, the autonomous regional governments, the administrations and the political parties should be presented with a clear argument that the Gypsy people and its culture need to have recognition within society and hence within the educational curricula. This means accepting and making known the value of our culture, which is every bit as singular and positive as each of the other cultures of the peoples and nationalities of Spain. Recognition of our language, our way of life, our laws, customs, spirituality, history - getting rid, once and for all, of the folkloric imagery, the reduction to stereotypes and the treatment of Gypsies as equivalent to marginalised or foreign people, since in policy matters we tend to be lumped together with these people; we feel solidarity with them and sometimes share the same problems, but our own reality goes further than that.

The official primary and secondary school curriculum must portray the Gypsy people as a group with its own cultural identity, on a par with the cultures and nationalities that exist geographically within Spain.

The following corrective measures and priorities should be applied in education policies.

- Avoid segregation into specific classrooms or schools (although of course a housing policy that concentrates the Gypsies in one neighbourhood also has the effect of concentrating the Gypsy girls and boys in the same school).
- Improve the Gypsy population's access to nursery education. In those neighbourhoods where no provision exists, the full two cycles of nursery school should be established, and places made available free of charge; from the very start, teaching should emphasise social skills, peaceful coexistence, standards, intercultural relations, encouraging family trust and participation in the school, and so on.

- Plans for 'supported education' should be designed to fit in with the community development programmes of the neighbourhood or city. Thus there would need to be co-ordination and joint planning between the social services, the education authorities, community associations and any professional or organisation involved in the community development project.
- School monitoring and support programmes need to be evaluated and to have a medium-term plan prepared to regulate and check their effect. The professionals engaged in these programmes should co-ordinate their work or join multidisciplinary teams, as part of an overall community development programme.
- Resources should be open to flexible use (e.g. school canteens could be opened in September and June, to discourage truancy).
- Alternatives should be sought for those who leave school prematurely or who have serious difficulties in following the obligatory schooling process. Workshops should be set up and job-training schemes developed for the benefit of those who are entering the labour market straight away. All this should take place within the official, regulated educational system. A particular worry at present in the secondary schools is the perverse use that is being made of the concept of curricular diversification, cited as an excuse for the establishment of parallel classes.
- Legislation is called for on the allocation of resources for educational support, in order to reconcile the different criteria that presently apply within the same territory under the Spanish Ministry of Education and Culture and each of the autonomous regional administrations. Decisions ought not to depend on the goodwill of the civil servant on duty. Equality of opportunity demands that there be guaranteed adequate personal financial resources for the Gypsy population to avail of the educational system (grants for travel, school meals, textbooks; support teachers; lower pupil/teacher ratios; study rooms to carry out school exercises, etc.). The Ministry of Education and Culture should not lose sight of the central state's continuing role as a guarantor of the right to equality, even though most educational matters have now been devolved to the Autonomous Communities.
- The transition from primary to the compulsory (ESO) stage of secondary school needs support and encouragement, with special attention for children who have to change schools (links and exchanges can be organised between primary and secondary schools, helping pupils and teachers to get to know each other, showing them how a secondary school works, etc.).
- Strategies should be found to make it easier for Gypsy children to stay on through the ESO stage (such as enrolling groups of boys and girls in the same school to provide mutual support, etc.).
- More material needs to be published on Gypsy culture: teaching materials, and technical materials for classroom follow-up or social intervention.

In the development of a policy for intercultural education, there is a need to avoid the inclusion in the curriculum of specific themes or moments of Gypsy culture which would tend to turn it into a racial or folkloric theme; that is, we must guard against reducing the Gypsy cultural content to something like a celebration of 'Gypsy Day' (along the lines of 'Peace Day', 'Human Rights Day' and suchlike), or slotting an additional topic into the textbooks in a given subject, asking for nothing more than an essay or a brief exercise and let this pass as proof that the school programme takes account of Gypsy culture. What is absolutely necessary is to step up research activity and publications, equipping every school with materials on Gypsy culture, language, history... resources for reference and for classroom use. Above all, what is needed is **the development of intercultural relations as a theme that cuts across the whole curriculum, with Gypsy culture being treated on an equal basis along with all the rest of Spain's cultures.**

University courses in Education and Social Work should have both core and optional modules on cultural diversity: intercultural education, the social and cultural anthropology of the nationalities, minorities and cultures of Spain, and so on. Teacher training centres and institutions providing in-service training should have a systematic training plan on cultural diversity, and expert advisers on intercultural education. These intercultural education advisers would be able to permit and encourage the relevant in-service training for teachers, setting up courses and ongoing training seminars, with the whole educational team taking part, and advising staff meetings and school communities on making all their educational activities intercultural.

B) Society at large

There has to be a change of attitude on the part of mainstream society:

- Respect towards other cultures and for a negotiated, or at least culturally balanced, framework for intercultural coexistence. That means respect for all, including we Gypsies.
- Getting to know Gypsy culture, in order that prejudices and stereotypes might disappear.
- A change of attitude as regards making generalisations whenever an unfortunate news story involves members of the Gypsy community. It is essential to work with news media on how the news gets handled, the use of prejudicial imagery or the use of the word Gypsy to generalise or label things of which they disapprove.

C) The Ministry of Education and Culture

As a member state of the European Community, Spain signed up to the Resolution of the Council of Education Ministers meeting on 22 May 1989

concerning the education of Gypsy and traveller children. This Resolution adopted a series of measures to overcome the obstacles impeding access to school for Gypsy children and called for a report to be tabled, four years later, on the implementation of the measures set forth in the Resolution.

The document was published in 1996 by the European Commission, on the basis of reports submitted by member states. In the report from the Spanish Ministry of Education and Culture (produced in June 1993, with 37 pages), it is stated: "There has been some increase in the rate of enrolment at primary level, but secondary education remains under-subscribed by all Gypsy pupils, and most particularly by girls. The general tendency is for the percentage of Gypsy pupils completing each year to shrink rapidly from one level to the next."

Where the report posed the question, 'What plans are in hand, in the short, medium and long term?', the Ministry's answers were:

- "To carry out further quantitative and qualitative analysis of the socio-educational needs of the Gypsy community, with a view to directing our efforts more accurately;
- To develop an improved response thanks to the development of intercultural models which take account of the Gypsy community's culture, above all through the publication of teaching materials, the definition of new teaching guidelines, and research;
- To improve co-ordination between the different administrations and co-operation with Gypsy community associations and other interested parties;
- To enable the development of intercultural content in all programmes, at both theoretical and practical levels, through training, information, the preparation and publication of the necessary materials and the creation of a teaching documentation centre;
- To raise the level of vocational qualifications within the Gypsy community in relation to its vocational aspirations; and
- To raise awareness of diverse cultures among the public at large, most particularly with reference to Gypsy culture."

These plans, all of which are acceptable to and indeed supported by the Gypsy community movement, are almost all still waiting to be implemented. It is now time to put them into practice. **With every day that passes, we have lost another day at school.**

This is not to overlook the more thorough proposals about structures, resources and practical measures embodied in the Resolution; nor the recommendations (especially numbers 55 to 88) in the Synthesis Report on 'The Schooling of Gypsy and Traveller Children', based on research in the member states at the request of the European Parliament's Education, Training and Youth Committee, and consulted by the education ministers in the drafting of the 1989 Resolution.

REFERENCES

- Abajo Alcalde, J.E.** (1997) *La escolarización de los niños gitanos*. (Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- Asociación Secretariado General Gitano** (1994) *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. (Madrid: CIDE).
- Cabanes Hernández, J.** (1998) 'La escolarización de los niños gitanos en el País Valenciano'. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 6, Oct. (Alicante: Escuela Universitaria de Trabajo Social).
- Fernández Enguita, M.** (1996) *Escuela y etnicidad: El caso del Pueblo Gitano*. (Madrid: CIDE).

VI. EXPECTATIONS

REFLECTIONS AND RESULTS

Ana Carmen del Canto Nieto

Project co-ordinator

Centro de Apoyo al Profesorado Madrid-Norte

THE PROCESS IS THE PRODUCT

More than three years ago, preparing for the first international meeting for this project, work was intensive, nerves were on edge and one felt a certain insecurity and fear, alongside great expectations from this novel experience. We were starting a whole new project, starting out along an uncharted road.

During that meeting, all members of the team guarded against pitfalls in communication, making strenuous efforts in mutual understanding and trying to come to an agreement.

At one point, after a long debate on methodological issues and agreements about products and results, one of those present summed it up in a nutshell: **“The process will be the product.”**

With hindsight, we can see that phrase as prophetic.

The chapter giving background information about the project conveys how the experienced was lived by the transnational team, carrying out its work in an intercultural setting. So what does it mean to identify the process with the product?

In the jargon of the Socrates programme, the term ‘product’ refers to everything physically existing, tangible and quantifiable, that is produced within the framework of a funded project. Likewise, the term ‘result’ is used with a similar meaning, but also to refer to the benefits gained through taking part.

However, and arguably departing somewhat from the orthodoxy, we wanted to equate the value of the process we went through to that of the result or product. And we do so because the experience we have had with this process has been valuable in its own right, and in so far as the process has been a rich - and enriching - one, it is fair to say that the result of such a project is positive. The value, the quality and the permanence of other kinds of ‘result’ seem less important in this light.

Almost from the first day of our collaboration, we realised that we were not about to ‘reinvent the wheel’, and as our plans took shape we were becoming aware of the intrinsic value of co-operation, understanding through our own experiences the meaning of the European dimension in everyday work, deepening our sense of European citizenship and identity.

The 'products' have been many and varied, more or less useful for other people or institutions, but the process has become part of our own personal and institutional philosophies. Our identity has been enriched through a common experience that has involved us in sharing, learning, growing, with and for other people.

LEARNING TO LEARN

Now that the project is complete, it is possible to look back on it and think about the path we have travelled. Obviously, along the way we were becoming more aware that every new situation offers a lesson worth learning, above all about the value of integrating transnational co-operation and the European dimension into our normal work.

Taking part in a European project basically provides both a major boost and a very substantial challenge in professional terms; it imposes a fierce workload but above all, it provides a **learning context** for all the participants, at both personal and institutional levels, providing a **continuous supply of feedback**, and which is partly afforded by the opportunity to work with colleagues from other countries of the European Union.

There is no denying the initial difficulties any working group will face at the time of setting up and consolidating itself as a team. This was a main objective during our first year's work. Up to this point, the CPR had been a tower of strength in leadership, as the institution co-ordinating and creating the project. However, the entire team was well aware that the success of the project would depend to a large extent on all of the partners striving to make it "**ours, owned by all of us**", developing a feeling and a commitment of belonging to it.

This began to be achieved at the very first meeting, which was a source of great satisfaction to all the members.

But to manage this, a series of ingredients needed to be put on the table: the willingness to listen, to be understanding, a desire for consensus, a generous attitude and hence a willingness to make concessions. We were already putting into practice **intercultural attitudes** within the transnational team. This is what started the process of confluence that would enable us to develop a shared approach, while respecting all specificities, allowing all the participants to identify themselves with the finished product.

This was an **intercultural learning context** in itself, offering the participants the opportunity to acquire **knowledge**, refine **skills** and progress in the modification or acceptance of **attitudes**.

The knowledge came from the interchange between different education systems, from the findings of the various research studies, and from the sharing of practice. In many cases, what participants valued most was what they were learning from the others.

As for skills, the most important was of course communication, given the multiplicity of languages, but also because of the need to come to agreement beforehand about the project's terms, concepts and parameters.

Nor should we overlook the social skills that were put to the test, such as empathy, assertiveness, the ability to listen to others, and suchlike.

In the end, this project has provided a splendid framework for learning intercultural attitudes: respect, tolerance, solidarity, and reflection - a definitively constructive outlook.

The context made up of the project's human team is multicultural in itself. We speak of culture in the sense of the universe that every individual constitutes, something defined just by geographical roots or ethnic belonging, but by cultural identity in the broadest sense.

This is what makes it meaningful to belong to a transnational team working towards shared goals, making a project its own and becoming ever more committed to the shared endeavour. The incorporation of new communications technologies makes it possible to feel that in a sense, colleagues in other countries are right there with us in our everyday activities.

All this is part of what we found on our journey. At the last transnational meeting, held very recently, all those feelings of insecurity and fear from the first meeting had given way to personal feelings of cordiality, collaboration and friendship.

Looking back at the title of the project, and as part of the process we have experienced, we might be inclined to tweak the wording so that,

*“Intercultural education: A challenge in contemporary Europe”
becomes
“Europe for intercultural education.”*

We must not tie intercultural education to the presence or otherwise of immigrant or ethnic minority children in the school. Europe is par excellence the multicultural context for learning intercultural skills, which need to be developed and embraced by the whole of society.

The encounter in the project team between people of different geographical origins, diverse identities and varied cultures was, as declared at the beginning of this book, the most powerful experience of this shared work.

INTERCULTURAL RELATIONS IN EUROPEAN EDUCATION

Intercultural relations need to be one of the defining characteristics of European education, towards which progress is being made through co-operation between

states but which relies fundamentally on links between people. This is the overriding aim of the Socrates project. And we would venture further: it should be a feature of all education, full stop, no adjectives.

HERE ARE OUR HOPES FOR THE CHILDREN IN OUR SCHOOLS WHERE EVER THEY ARE IN EUROPE

Maggie Power
Bradford College

We all hope for school communities that

- help form the responsible, valued citizens, male and female, with critical faculties that will carry on the work of those wanting to create a Europe that is a safe and secure place for all.

We all hope for schools that are able to work in partnership with the communities they serve that:

- value the language skills of the children
- understand the value of celebrating diversity
- know that children are first of all nurtured within a home culture and value that nurturing
- understand and the importance and significance of the work done by parents, grandparents and others within the family
- have a place within them for personal, family and faith stories.

We all hope for schools that:

- have the resources available to meet the needs of the children
- can equip the students with skills that make them able to gain jobs and contribute to a European and world economy
- have a curriculum in which all can see the contributions of a range of groups and individuals have made throughout past centuries, contributions that have added to the knowledge base we have in science, mathematics, music and all other areas of knowledge.

We all hope that we have schools where children:

- learn to appreciate and be able to work alongside others who are different from themselves, have a different religion, skin colour or come from a different ethnic group
- are taught the value of finding out about other individuals or groups

- gain information they learn as well how to relate to others how to live together in peace and justice.

We all hope for schools where children

- are taught that they have a role to play in society
- have a need to contribute, to work for the good of all within society.

We all hope for schools that are places

- of debate where there is communication, dialogue between the educators and those they are educating
- where young people can be encouraged to grow and develop as people who are moving on and continuing to enquire.

We all hope for schools that are seen as places

- where students are encouraged to take the first steps in finding out about themselves and others and that these first steps are the start of a long journey into self awareness and the life long acquisition of knowledge.

We all hope for students that

- feel they have been both valued and provided with the skills they need as they move forward into study or employment.

NOTES ON CONTRIBUTORS

Sarah Blom is lecturer at the Graduate School of Teaching and Learning of the University of Amsterdam. She conducts a research project on group differences in self-regulated learning. Her thesis compared French and Dutch secondary education. She is member of the French *Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire* (CNIRS).

Ana Carmen del Canto Nieto is currently working in the International Programmes Unit in the Dirección General de Promoción Educativa of the Consejería de Educación (Education Department) in Madrid.

She worked as a primary and secondary teacher first, and then as a teacher trainer and adviser for in-service training in the Teachers' Centre Madrid-Norte. She has coordinated the European Project within the Socrates Programme (Comenius Action), which was the stimulus behind this publication.

Richard M. Cleminson is Lecturer in Spanish Studies at the University of Bradford, UK. His principal area of interest is the history of sexuality and his publications include *Anarquismo y Homosexualidad* (1995) and *Anarchism, Science and Sex* (2000).

María F. Cotilla Vivar is an experienced psychologist specialising in group work and clinical child psychology. She has been working as a teacher in Nursery and Primary Schools, and as a teacher trainer and adviser for in-service training in the Teachers' Centre Madrid Norte.

Stan Frijters is a Teacher, Trainer and Researcher in Biology and Environmental Education, at the Graduate School of Teaching and Learning (ILO) of the University of Amsterdam (UvA). His field of study is Environmental Education, including Value Communication and Critical Thinking in Multicultural Settings. He is the

author of *Van Idee tot NME, stappen in het programmeren van natuur- en milieu-educatie*. IVN, Amsterdam, 1997, and of *NME, een multiculturele benadering*. Zorn, Leiden, 2001. He has also written numerous articles concerning these educational issues.

Ángel Juan Gordo-López is Assistant Lecturer in the Department of Sociology IV at the Complutense University of Madrid and member of the Discourse Unit, and Psychology Politics Resistance. He is the coeditor with J. L. Linaza of *Psicologías, Discursos y Poder* (PDP) (1996) and with I. Parker of *Cyberpsychology* (1999), coauthor with Erica Burman [et al.] of *Psychology Discourse Practice* (1996) and is currently working with R. Cleminson on *A Technohistory of Sexuality*.

Nina Kremers is a Teacher Trainer and Researcher in Spanish and modern languages at the Graduate School of Teaching and Learning (ILO) at the University of Amsterdam. Her field of research is oral speech in the modern languages classroom. She is author and co-author of many educational materials and publications and has recently participated in a publication on the subject of the main languages in the Netherlands and their migration situation (*Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. 2001, Amsterdam: Bulaaq). In the Comenius project on Intercultural Education she was the coordinator for the Netherlands.

Isabel Martínez de Osaba Cañas has been working as a teacher in a Special School, in Primary Schools and in Adult education, and then as a teacher trainer and adviser for in-service training at the Teachers' Centre Madrid Norte. She is currently a psychopedagogue in a secondary school, and a member of the Guidance and Support Service.

Aránzazu Moya Gutiérrez is completing her thesis on Intercultural Education in Madrid, supervised by Antonio Muñoz Sedano. She has a background in research into this field from previous work with the Universidad Pontificia de Salamanca and the Junta de Castilla León. Currently she works as an educational psychologist in a secondary school where she is concerned with the education of children from diverse cultures.

Antonio Muñoz Sedano is Senior Lecturer in the Faculty of Education- Teacher Training Centre- at the Complutense University of Madrid. He has carried out several investigations and publications on immigrants and Roma people, among them a manual for teacher and educational staff training called *Educación Intercultural. Teoría y práctica* (1997).

Maggie Power is Senior Lecturer in the Department of Teaching Studies at Bradford College, UK. She has spent many years teaching in schools with children from a range of different cultural backgrounds. Her particular interest and experience is working with and through story and drama. She has been involved in

a number of European projects and appreciates the value and importance of working collaboratively across Europe for the benefit of all pupils in different cities.

Jesús Salinas Catalá has been working for 22 years mainly with Gypsy students. He is also lecturer and trainer on many courses, seminars and conferences addressed to teachers, Social Services staff, Gypsy mediators etc. He is currently the President of the Asociación de Enseñantes con Gitanos. He is co-author of the following publications: *Gypsy culture: Proposals for intercultural work in the school* (1989), *Examples of Didactic Units. An intercultural perspective* (1993). *Cultural diversity in educational practice. Teacher training materials for Intercultural Education* (1996).

Sabine Severiens is currently senior researcher at the Rotterdam Institute of Social Policy Research (Erasmus University, the Netherlands). Her interest in educational equality and opportunities resulted in a Ph.D. on gender differences in learning carried out at the teacher training institute of the University of Amsterdam (The Graduate School of Teaching and Learning). The key themes in her present work are ethnic and gender differences in different areas of education. Alongside her research activities, she has taught different courses on this topic at the teacher training institute.

Susan Tebbutt is Senior Lecturer and Head of German in the Department of Modern Languages at the University of Bradford, UK. She is the editor of *Sinti and Roma: Gypsies in German-speaking Society and Literature* (1998), translated into German 2001 and co-editor with N. Saul of *The Role of the Romanies* (2002). In 2001 she was awarded a Charles H Revson Foundation Fellowship at the US Holocaust Memorial Museum in Washington DC in 2001 for archival research, and is at present working on a monograph on *Gypsies and Genocide*.

Jannis de Valk is a teacher trainer and specialist in historical method at the Graduate School of Teaching and Learning, University of Amsterdam. He has taught methodology at the universities of Utrecht and Nijmegen. He is also a part time history teacher in secondary education. Together with Jola Jakson he developed a special course in Intercultural Education for the in-service and initial teacher training. He is a member of the Standing Conference "Europäisches Forum" for Intercultural Learning, a project shared by Germany, Poland and the Netherlands.

Kath Williams has been teaching in Bradford for more than twenty years. She is now deputy head teacher of a nursery school. She also lectures in early years education and has considerable expertise in the field of literacy development. She thoroughly enjoys her work and is committed to inclusive education.



ACKNOWLEDGEMENTS

This book is the end product of a project undertaken by a group of institutions from Madrid, Bradford and Amsterdam, which have received financial support as part of Comenius Action 3.1 under the European Commission's Socrates scheme.

We would like to express our thanks to everyone who has participated in and contributed to this collective project. Their names appear below in recognition of all their hard work and assistance.

We would also like to thank the many people involved in the three cities named above and from other parts of Europe who have supported and encouraged us in this task. Some of these have worked with us in the context of their institutional settings; others have done so on a personal basis.

We also thank those who have contributed either directly or indirectly to the fruition of the project but who are not named here.

PARTICIPANTS IN THE PROJECT FROM ITS BEGINNING INCLUDE

SPAIN

Teresa Cabello Pérez
Ana Carmen del Canto Nieto
María F. Cotilla Vivar
Raquel Fernández Pascual
Ángel Juan Gordo López
Isabel Martínez de Osaba Cañas
Antonio Muñoz Sedano
José Luis Pérez Fuente
Ana Rodríguez Chamizo

THE NETHERLANDS

Sarah Blom
Stan Frijters
Nina Kremers
Sabine Severiens
Fermín Sierra Martínez
Jannis de Valk

THE UNITED KINGDOM

Richard Cleminson
Barry Miller
Norah McWilliam
Maggie Power
Susan Tebbutt
Kath Williams

SCHOOLS AND INSTITUTIONS THAT THE TEAM VISITED IN THE THREE COUNTRIES

SPAIN

C.P. Honduras, Madrid
C.P. Vicálvaro, Madrid
I.E.S. Villablanca, Madrid
I.E.S. Virgen de la Paloma, Madrid
C.A.P., Leganés (Madrid)

THE NETHERLANDS

Edith Stein College, The Hague, (contact teacher: Marvel van Oosterom-Hilario)
Openbare Schoolgemeenschap Bijlmer, Amsterdam (contact teacher: Dick Feenstra)
Openbare Basisschool De Kraanvogel, Amsterdam (contact teacher: Jobbe Beks)

UNITED KINGDOM

High Craggs Primary School, Bradford (contact teacher: Tim Curtis)
Travellers Education service, Bradford (contact teacher: Despina Hadjioannou)

CENTRES WHICH TOOK PART IN THE TRAINING PROGRAMMES OF THE CAP MADRID NORTE

C.P. Enrique Granados
C.P. Jaime Vera
C.P. Ortega y Gasset



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Educación y cultura

Sócrates

