

Construyendo una alternativa de Educación Intercultural en Canarias

Miguel A. Vilas Montero

Resumen

Este artículo es resultado de una reflexión al hilo de la experiencia acumulada por el Programa de Pluralidad Cultural, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias, en la puesta en marcha de una propuesta de Educación Intercultural para las islas. En primer lugar, se señalan los presupuestos teóricos en los que se fundamentó dicho Programa. En segundo lugar, se caracteriza la realidad multicultural actual en el archipiélago y su repercusión en el sistema educativo, tanto en cuanto a la dimensión del tema como en relación con las principales concepciones que están condicionando la práctica educativa. Finalmente, se analizan, desde un punto de vista autocrítico, las principales líneas de actuación desarrolladas hasta el momento, basadas en la construcción colectiva de una alternativa, al tiempo que se apuntan algunas conclusiones y perspectivas de futuro.

Descriptoros: Educación Intercultural. Realidad multicultural en Canarias. Programa Institucional. Experiencias de centros. Construcción colectiva de alternativas. Concepciones sobre la práctica educativa.

Building an Interculture Education alternative in the Canary Islands

Abstract

This article is the result of the reflection generated by the experience gathered in the development of a project of intercultural education in the context of a Program of Cultural Diversity, sponsored by the Educational Department of the Canary Islands Regional Government. We begin explaining the theoretical assumptions that underly the Program. Then, we describe the multicultural reality in the Canary Islands and its effects in the educational system. In the last part of the article we analyze, from a self-reflective point of view, the main actions developed till the moment, aimed to the collective construction of a practical alternative of intercultural education. Finally, we arrive to some conclusions and suggest a few proposals for further development.

Keywords: Interculture education. Multiculture reality in Canary Islands. Institution Program. Centers experiences. Colective construction of alternatives. Conceptions about educative practice.

Construyendo una alternativa de Educación Intercultural en Canarias

Si abrir caminos en la búsqueda de alternativas en el mundo educativo, es una tarea siempre interesante, hacerlo teniendo conciencia de que dicha labor puede tener trascendencia en la configuración sociocultural de nuestras islas, convierte la construcción de una alternativa de Educación Intercultural para Canarias, en algo sumamente sugerente.

La importancia de este proceso y la fragilidad del mismo, aconsejan que responda a un planteamiento colectivo, con una clarificación del marco teórico en el que se desarrolla, al tiempo que se apoyan, recogen y difunden las experiencias que se están llevando a cabo.

Adquiere así tanta importancia el fondo conceptual que inspira la práctica, como el proceso mismo por el que se debaten y difunden las ideas, se incentivan actitudes y se experimentan alternativas.

Fundamentos para una propuesta de Educación Intercultural

En Canarias, dada la escasa tradición que existe en este tema, difícilmente podría entenderse esta tarea desvinculada de una serie de planteamientos teóricos de carácter filosófico, social y educativo que, con mayor o menor fortuna, han ido acompañando los primeros pasos del Programa de Pluralidad Cultural, dependiente de la Dirección General de Promoción Educativa, desde sus comienzos en el curso 97/98. Estos planteamientos, con la lógica evolución a medida que se madura en su conceptualización y se contrastan con la práctica, han sido fundamentalmente los siguientes:

El multiculturalismo como fenómeno trasciende a la confluencia de culturas en un territorio

En una sociedad como la actual, caracterizada por una globalización acelerada de la economía, la cultura no es precisamente ajena a dicho proceso, ni va a jugar un papel inocente en el mismo.

La uniformización de los productos de consumo culturales y, para ello, de los patrones de comportamiento de la población, independientemente del lugar del planeta en que esté ubicada, son buena muestra de ello. Frente a esta evidencia, el pobre papel desempeñado por el sistema educativo en la formación de consumidores, usuarios y productores críticos, en su relación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, provoca de hecho una desprotección ideológica de previsible

consecuencias alienadoras, desaprovechando las enormes posibilidades que estos medios ofrecerían con un uso y una orientación diferentes.

Sin embargo, la cultura escolar dominante sigue siendo, con honrosas excepciones, mayoritariamente acrítica, transmisiva e inmovilista, a pesar de una evolución en los principios en los que debiera inspirarse y del empleo, cada vez más extendido, de un lenguaje «educativamente correcto». Por ello, un planteamiento de Educación Intercultural, que conlleva una actitud de apertura crítica y la construcción del conocimiento con múltiples procedimientos y desde diversos enfoques, supondría objetivamente un posicionamiento ideológico altamente progresista y un elemento de transformación profundo si se llevara a sus últimas consecuencias, no sólo en lo pedagógico, sino también en el ámbito sociocultural.

Así, aunque se inicie la búsqueda de alternativas sobre todo con centros educativos donde se encuentra matriculado alumnado de diferentes procedencias, debe descartarse que éste sea un trabajo para hacer sólo con alumnado extranjero, o con identidad propia como el gitano o, incluso, procedente de otras comunidades del Estado.

Ahora bien, en un medio caracterizado por una realidad multicultural manifiesta, es donde más se pueden evidenciar, en un primer momento, las contradicciones derivadas de no tener respuestas educativas a un fenómeno que cambia, de forma palpable, el contexto en el que se están desarrollando los procesos de enseñanza —aprendizaje.

Por ello, aunque la multiculturalidad no viene determinada exclusivamente por las consecuencias de los fenómenos migratorios y la consiguiente coexistencia de diferentes culturas en un territorio determinado, esa evidencia merece un tratamiento educativo adecuado, ya que genera nuevos retos que precisan de respuesta urgente y prioritaria.

De esta forma, cobra gran protagonismo el sistema educativo, como lugar en el que puede producirse conocimiento sobre otras culturas e intercambio con las mismas, donde cambiar actitudes o actuar en primera instancia para eliminar barreras de todo tipo que impiden una comunicación real, aunque no se debe caer en el error de derivar hacia la escuela la exclusiva responsabilidad en esas tareas.

Pero en los centros educativos se anticipa, en cierta forma, un escenario de relaciones sociales entre las personas de distinta procedencia que están configurando la nueva población de Canarias. Y ello hace que afloren posibles modelos de construcción de identidad cultural ante los que habrá que posicionarse, si no queremos que los acontecimientos nos impongan uno.

El aprendizaje del idioma local es sólo uno de los primeros retos, nunca el único ni necesariamente el más importante

El tratamiento que requiere una realidad multicultural no es exclusivamente la superación de la barrera idiomática, cuando ésta existe.

Cierto es que la enseñanza del español es un tema clave a abordar por razones obvias, pero caer en esa simplificación ocultaría las connotaciones de clase, estrato social y género que normalmente tiene este tema. Soslayaría las consecuencias del desarraigo sociocultural, de la complejidad de los procesos de construcción de la autoestima y la identidad, de la integración o la exclusión social. Ignoraría el enriquecimiento cultural que aportan los procesos de intercambio y mestizaje, perdiendo la oportunidad de hacer una política preventiva del racismo o la xenofobia. Y de afrontar, con alternativas realistas, los choques culturales cuando éstos se produzcan. Olvidaría la necesidad de mantener referentes de las culturas de origen, de otorgar la importancia que se merece a los aspectos afectivos, de dar un tratamiento positivo a la diversidad aptitudinal vinculada a la diversidad cultural, de posibilitar un pensamiento crítico y plural, de educar en actitudes y valores de solidaridad, paz, justicia social. Incluso, limitaría la propia cuestión idiomática a un mero aprendizaje de una lengua extranjera para los no hispanohablantes, desde el asimilacionismo cultural o desde un dudoso bilingüismo que mantendría de hecho a las culturas en compartimentos estancos. Se perdería así la oportunidad de dotarles de las necesarias estrategias para construir nuevos conocimientos de forma autónoma y crítica.

Por el contrario, desde el principio se sitúa el reto de la adquisición de una nueva lengua en un planteamiento de aprendizaje funcional de la misma, a través de contextos de socialización adecuados, en los que la acogida y el trabajo colaborativo juegan un papel destacado. De esa forma, además de posibilitarles el acceso a nuestros actuales códigos de comunicación, también el alumnado hispanohablante podría mejorar su competencia comunicativa y, por tanto, posibilitaría una estructuración del pensamiento más rica y con mayores posibilidades de elaboración.

Y todo ello en el marco de un currículum que profundice en la democracia y el progreso social.

En definitiva, limitar el trabajo con el alumnado foráneo a enseñarle español depreciaría la potencialidad transformadora del planteamiento intercultural, por lo que desde un primer momento se intenta vincular la búsqueda de alternativas favorecedoras del aprendizaje del español, a esas otras cuestiones que incorporan ingredientes de gran trascendencia personal y social.

La participación es esencial en una propuesta intercultural

La consideración de que una alternativa de Educación Intercultural no puede ser privativa de un sector de la comunidad educativa, nos lleva a plantear también desde un primer momento, la necesidad de la implicación de las familias, no solo en las tareas de gestión de los centros, sino también en los procesos de enseñanza —aprendizaje, con lo que también podría llegar a cuestionarse los roles tradicionales que desempeñan alumnado y profesorado en los mismos.

Pero, además, una propuesta coherente implicaría al personal no docente, a las instituciones locales y a las O.N.G.s, al menos las más cercanas. Con todo ello, la apertura del centro a su entorno se convierte en una tarea ineludible, al ser «medio y fin» al mismo tiempo.

La Educación Intercultural, instrumento para la transformación de la cultura escolar

Por último se plantea, como hipótesis de trabajo, el conjugar la necesidad del profesorado de buscar alternativas para afrontar desde la práctica cotidiana esta modalidad de «diversidad», con propiciar procesos basados en la reflexión sobre la acción, de forma que se abran vías que posibiliten una transformación más profunda e integral.

Para ello es clave introducir la experimentación de determinados recursos metodológicos o de medidas organizativas concretas, al tiempo que se revisan, de forma crítica, los actuales Proyectos Educativos de los Centros.

Se trataría en definitiva de favorecer procesos encadenados de cambio de la práctica educativa, propiciando un progresivo replanteamiento de la cultura escolar.

Conclusión lógica de estos presupuestos, es que una propuesta de Educación Intercultural requiere trabajo colectivo en el centro y el compromiso de su comunidad educativa. No basta con que un grupo determinado la asuma como suya, aunque casi resulta inevitable que el trabajo arranque combinando la capacidad de iniciativa de una minoría, con una actitud de apertura por parte del resto del profesorado, que permita llegar a acuerdos básicos. Estos compromisos deben favorecer la progresiva asunción de la propuesta, a medida que se desarrolla el proyecto, en cuestiones como la difusión interna de la información, la promoción del debate para la clarificación de ideas, la participación en acciones concretas de aula/centro, la unificación de determinados protocolos, la asistencia a actos específicos de formación, la adaptación de criterios e instrumentos de evaluación, ... y todos aquellos aspectos que son relevantes para propiciar auténticos cambios en los centros educativos y en su proyección social.

Multiculturalismo en Canarias. Consecuencias en el sistema educativo

La confluencia en este territorio de diferentes culturas no es algo precisamente ajena a la historia de estas islas, ya que ha sido una constante en su poblamiento, pero mientras en unas ocasiones ha dejado secuelas más o menos traumáticas derivadas de acciones forzadas de asimilacionismo, en otras ha dado como resultado interesantes procesos de mestizaje.

En la actualidad, la configuración de Canarias como una realidad multicultural, es el resultado de la combinación de diversos componentes que, según las zonas, determinan «microclimas» en las relaciones interpersonales o grupales, pero que tienden a tener cada vez mayor influencia a nivel general en el sistema productivo, en los modelos de convivencia social y en los procesos de construcción de la identidad cultural.

Estos componentes podrían ser básicamente los siguientes:

– Un fuerte incremento de población vinculado a fenómenos migratorios. Ello en un contexto de crecimiento económico, basado en un desarrollo turístico con escasos elementos de contención, que genera una hipertrofia del sector servicios y demanda abundante mano de obra. En torno a este sector se mueve también gran cantidad de pequeñas y medianas empresas y un número considerable de profesiones liberales. Este crecimiento de población inmigrante contrasta con una caída de la natalidad a tasas inimaginables en nuestro pasado más reciente: 1,2 hijos por familia, según el Instituto de Estadística de Canarias. Por otra parte, a pesar de las altas tasas de paro entre la población local, las migraciones interiores sólo son relevantes desde las capitales o el norte de determinadas islas, hacia el sur-suroeste, mientras hay una escasa predisposición al traslado hacia otra para fijar allí la residencia, contrastando esta actitud con la tradición emigrante del pueblo canario a lo largo de su historia.

En cuanto a la población de Canarias que tiene origen foráneo, atendiendo a los datos que proporciona el ISTAC (recogidos en la «Encuesta de población de Canarias, 1996»), procede de forma destacada de Andalucía (21.681 personas), Madrid (16.880) y Galicia (11.633). Y, referida a población extranjera, procede fundamentalmente de Venezuela (24.169 personas), Alemania (10.234), Reino Unido (7.728) y Marruecos(4.325).

En total, 94.811 personas procedían de otras comunidades autónomas y, 72.212 con nacionalidad extranjera, residían en ese momento en Canarias en forma legalmente reconocida.

Y para hacernos una idea de la magnitud de este fenómeno y de las consecuencias de todo tipo que de él se pueden derivar, el estudio de proyección de población entre los años 1996 y 2011 realizado por el ISTAC, revela una expectativa de crecimiento

de población en Canarias de un 12% en dicho periodo, fundamentalmente en Fuerteventura (89%), Lanzarote (57%), sur de Gran Canaria y Tenerife, donde también se prevé un aumento en las zonas cercanas a las áreas metropolitanas.

Además del impacto de este fuerte crecimiento en el territorio físico (supondría una densidad de población de 240 hab/km²) y, consiguientemente, en las infraestructuras de las islas, no cabe duda sobre la influencia que este fenómeno puede tener en la cultura en general y en el modelo de convivencia en particular.

Consecuencia de esta inmigración y de su juventud (perfil mayoritario entre los 29 y 38 años), en los centros educativos de Canarias asoma también una incorporación progresiva de alumnado de procedencia foránea que va tiñendo de multiculturalidad nuestras aulas, al menos en cuanto a presencia física.

– Una situación fronteriza que está mostrando con sorprendente contundencia y, en ocasiones, con trágica crudeza, como somos puerta por la que «el Sur quiere entrar hacia el Norte»: 753 detenciones de personas que llegaron de forma irregular en el periodo enero-abril de 2000, frente a las 18 en los mismos meses del año 1999, según datos hechos públicos por la Delegación del Gobierno Central. Se desconoce el número exacto de cuantos perecen en el intento de llegar a nuestras costas, así como la cantidad que entra como turista o temporero para quedarse definitivamente. Pero resulta que, además de lugar de tránsito hacia Europa, somos anfitriones de un porcentaje de población de origen magrebí y subsahariana que desborda día a día todas las previsiones y pone en evidencia las carencias de infraestructuras asistenciales en Canarias, permitiendo aflorar desde lo mejor de nuestros valores solidarios, hasta los primeros brotes, más o menos virulentos, de racismo y xenofobia por parte de algunos sectores de la población local. Vinculando inmigración ilegal a competencia en el mercado laboral o a inseguridad ciudadana, es de temer que se tienda a descargar frustraciones y temores, inicialmente sobre ellos por ser el eslabón más débil en la cadena de la inmigración, para generalizar después contra los procedentes de otras Comunidades Autónomas o de la Europa Comunitaria, pudiéndose quebrar nuestro actual modelo de convivencia.

Esta reflexión conlleva, necesariamente, una crítica al sensacionalismo con el que no pocos medios de comunicación y cargos políticos manejan este tema, pero también explícita la necesidad de no trivializar las posibles consecuencias de un incremento ilimitado de la inmigración.

Aparejado a la evidencia de ver «el Sur» dentro de nuestra estructura social, con la incomodidad moral que ello de por sí puede generar, no deja de resultar preocupante constatar como amplios sectores del pueblo canario han perdido la memoria histórica con respecto a la emigración de muchos de nuestros ascendentes, hasta claudista cuando no quedaba otro remedio.

– Un importante contacto con el fenómeno turístico, al recibir más de 11 millones de visitantes anuales en un territorio tan limitado como el de Canarias. Esto sin duda ha modificado por sí mismo y a gran velocidad no solo nuestro paisaje. También muchas concepciones, valores y pautas de comportamiento se han transformado o están en proceso de hacerlo a corto plazo: entre ellas, un pensamiento más cosmopolita, una liberalización de costumbres... Pero también, se percibe una pérdida de referentes de identidad o una mayor desvalorización de la escuela, frente a la inmediatez del acceso a un mercado laboral que permite a los jóvenes participar en el sueño del «dinero rápido».

– Una sociedad en la que todavía quedan muchas personas adultas analfabetas y no menos jóvenes que no pasan del analfabetismo funcional o con limitaciones en su cualificación profesional, junto con una impactante influencia mediática sobre una población que no ha sido alfabetizada audiovisualmente.

– Una construcción de la identidad colectiva que no pocas veces bascula, por una parte, entre un folklorismo que no distingue tradición cultural de la cultura canaria actual, haciendo de ella una interpretación restrictiva y estática. Y, por otra, un galopante proceso de aculturación o de uniformización, vinculado a la globalización de la economía, o de sometimiento acrítico a patrones culturales importados, la mayoría con una gran carga etnocentrista.

Esta realidad tiene, por supuesto, repercusión en nuestro sistema educativo. En las tablas que a continuación se presentan, se muestran algunos datos significativos extraídos de un reciente estudio realizado por el Programa de Pluralidad Cultural, (Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de Canarias), procesando la base de datos proporcionada por la Dirección General de Centros de la misma Consejería, referidos a los tres últimos cursos escolares en centros no universitarios de Canarias:

Tabla 1: Relación de centros con alumnado extranjero en los cursos escolares 1996-97, 1997-98, 1998-99.

	96/97	97/98	98/99
<i>Públicos</i>	355	406	441
<i>Concertados</i>	21	29	33
<i>Privados</i>	44	40	45
<i>Total</i>	420	475	519

Tabla 2: Relación de alumnado extranjero, según el tipo de centro y el curso escolar

	96/97	97/98	98/99
Públicos	3.422	4.375	5.010
<i>Concertados</i>	217	232	266
<i>Privados</i>	1.629	1.849	2.346
<i>Total</i>	5.268	6.456	7.622

Estos datos permiten hacernos idea del carácter cada vez más multicultural que nuestro sistema educativo está adquiriendo: tenemos alumnado de 107 nacionalidades diferentes (ver tabla 3 que refleja las más significativas) y, en algunos casos, concentrados en determinados centros en porcentajes relevantes con respecto al total del alumnado del centro (tabla 4), cada vez más repartidos por el archipiélago (tabla 5), dándose la circunstancia de Centros donde conviven más de 25 nacionalidades diferentes o en los que el porcentaje de foráneos supera a la población de origen local.

Tabla 3: Relación de alumnado extranjero matriculado en los centros públicos de Canarias, según el país de nacimiento (solo los más significativos) y el curso escolar

<i>País</i>	96/97	97/98	98/99
Alemania	592	752	730
Venezuela	513	585	636
Marruecos	321	480	566
Reino Unido	392	457	513
Cuba	167	217	299
Argentina	126	186	209
China	84	122	186
Italia	100	147	160
India	73	114	132
Francia	83	120	128
Colombia	66	118	110
Bélgica	61	79	79
Holanda	49	71	70
Portugal	42	46	63
Rep. Dominicana	57	39	59

Tabla 4: Relación de centros con porcentajes más significativos de alumnado extranjero, con respecto al total matriculado, en el curso 98/99

Porcentaje de alumnado extranjero	Nº de centros
> 5 %	128
> 10 %	69
> 30 %	18

Tabla 5: Relación de alumnado extranjero, atendiendo al tipo de centro y localización por isla, en el curso 98/99

	Lanzarote	Fuerteventura	Gran Canaria	Tenerife	La Palma	La Gomera	El Hierro
<i>Públicos</i>	586	250	1.719	1.971	363	91	30
<i>Concertados</i>	0	0	74	173	19	0	0
<i>Privados</i>	304	250	1.036	1.004	2	0	0
<i>Total</i>	890	250	2.829	3.148	384	91	30

A estas cifras, que con los datos de previsión de crecimiento de población aportados recientemente por el ISTAC se presume continúen aumentando, habría que sumar las correspondientes a un número difícil de cuantificar, por no quedar registrada en los actuales instrumentos estadísticos, pero que puede considerarse muy significativa: chicos y chicas cuya escolarización aquí se produce en cualquier momento del curso, especialmente coincidiendo con la incorporación de sus padres al mercado laboral durante la temporada alta turística (como muestra, el colegio de Puerto Rico, en Gran Canaria, empezó el pasado curso con un 45% de alumnado extranjero y a lo largo del mismo este porcentaje aumentó hasta el 54'5 %, siendo sólo el 10% del total de origen canario. En el IES Los Cristianos, en Tenerife, desde que se cerró el periodo ordinario de matrícula de este curso, hasta marzo de 2000, hubo 86 nuevas incorporaciones; o alumnado que posee doble nacionalidad y que por ello no figura en las estadísticas como extranjero. También quienes proceden de otras Comunidades Autónomas con identidades culturales diferentes, muchos incluso con otra lengua materna. O quienes, como los gitanos, tienen una cultura desconocida para la inmensa mayoría de la población y despreciada por una parte significativa de la misma.

Una realidad que está aumentando considerablemente en fechas recientes, es la llegada de menores en forma irregular, que conlleva su atención en residencias o centros específicos de acogida (casi dos centenares en el primer trimestre del año 2000) y su progresiva escolarización, la mayoría en centros de secundaria obligatoria,

tutorías de jóvenes y otras modalidades de programas de garantía social, con un procedimiento hoy por hoy lento, en porcentaje minoritario en relación al volumen total, y sin el arropo de un asesoramiento específico al profesorado ni recurso extraordinario alguno, al menos por el momento.

Por otra parte, si bien todavía se desconoce en qué términos exactos va a plasmarse la anunciada contrarreforma de la «Ley de Extranjería», un hecho del que todavía no se pueden estudiar sus consecuencias para el sistema educativo, es el que puede venir derivado del proceso de regularización abierto durante el periodo marzo-julio de 2000, tanto por el afloramiento de nuevas necesidades de formación para personas adultas, como por un número indeterminado de menores que se incorporarán a colegios e institutos tras ejercer el derecho al reagrupamiento familiar.

La confluencia de tanta variedad de origen supone un importante reto educativo, ya que aunque puede aportar una situación muy rica desde un punto de vista pedagógico, también se suele generar una problemática derivada de la conjunción de varios factores:

a) El desarraigo social, que viene dado por la adaptación a un nuevo medio (vivienda, clima, entorno natural y urbano, límites de la insularidad...), en lo cultural radicalmente diferente para muchos (idioma, religión, gastronomía, música, costumbres ...) y por la lejanía de familiares y amistades, agravada en los casos en que los menores reciben escasa atención debido a la larga jornada laboral de sus padres y madres.

b) La existencia de la barrera idiomática, que dificulta inicialmente la capacidad de relación, e impide un acceso normal a una enseñanza basada en una lengua diferente a la materna, en algunos casos con códigos de escritura radicalmente distintos.

A esto se añaden dificultades que padece también el alumnado hispanohablante: escasez de léxico y de estructuras sintácticas complejas, tanto en el lenguaje oral como en el escrito, con dificultades expresivas y de comprensión, frente a un currículum dominante que prima la simple transmisión de conocimientos, a través además de un lenguaje muy elaborado en textos escritos o a través de lección magistral, supervisado por un planteamiento punitivo de la evaluación, que además se sigue limitando, en la mayoría de los casos, a la cuantificación de conceptos memorizados.

c) El desconocimiento mutuo entre culturas, que puede conducir a la incompreensión ante situaciones de la vida cotidiana o al olvido de las señas de identidad de origen.

d) El choque entre culturas que no se tratan en un plano de igualdad, intentando prevalecer una sobre las otras. O que no tienen puntos de encuentro, teniendo que desarrollarse en ámbitos espacio-temporales diferentes.

e) La carencia de una política institucional, suficientemente dotada, que supla las carencias de recursos que serían necesarios para afrontar en toda su complejidad esta realidad. Combinada con el limitado nivel de concienciación y compromiso de buena parte del profesorado en la búsqueda de alternativas, y el escaso posicionamiento de la propia población inmigrante en una actitud reivindicativa o, cuando menos, más participativa.

Pero también es indudable que, aparte de consideraciones de otra índole, esta variedad aporta grandes posibilidades de enriquecimiento cultural para todos y todas, al crear un contexto más variado. Además, puede propiciar un lenguaje más elaborado, al desarrollar más estrategias para su aprendizaje funcional, que se pueden aprovechar para el alumnado en su conjunto. Potencia un pensamiento más crítico, al construir el conocimiento desde múltiples enfoques. Y, al mismo tiempo, posibilita la adquisición de unos valores fundamentales para vivir en una sociedad más justa, solidaria y democrática.

En ese contexto, la Dirección General de Promoción Educativa, a través del Área de Acciones Compensadoras, puso en marcha hace tres cursos el Programa de Pluralidad Cultural, procediendo a estudiar la situación en su globalidad para buscar alternativas a la misma y recogiendo la experiencia iniciada por un pequeño número de centros que en el curso 96/97 se habían acogido a una primera convocatoria pública de Proyectos de Pluralidad Cultural.

Posicionamientos ante el hecho multicultural

Antes de pasar a explicar en que ha consistido la experiencia llevada a cabo en estos tres últimos cursos, es conveniente situarnos en su punto de partida y señalar las principales conclusiones derivadas del seguimiento realizado a esta realidad multicultural en el sistema educativo de Canarias.

Por una parte, existía un vacío a nivel institucional que no sólo afectaba a la falta de recursos específicos y a la carencia de un diseño de política educativa intercultural, sino que dejaba sin referentes a quien quisiera plantear propuestas, dudas, iniciativas, quejas, reivindicaciones... con lo cual la información se dispersaba en distintos departamentos de la Consejería de Educación sin analizarse suficientemente. Así, el auténtico alcance de la realidad multicultural de nuestro sistema educativo y las necesidades que en él se generaban, eran en general desconocidas en el ámbito de la propia administración educativa, o se consideraban realidades anecdóticas que ni eran prioritarias ni precisaban de una especial atención, por lo que tampoco se disponía de un marco normativo adecuado.

A esta indefinición no han sido ajenas las universidades canarias, exceptuando iniciativas puntuales y aisladas. Ni han existido colectivos autónomos de renovación pedagógica que trabajaran el tema globalmente...

Es decir, no contábamos en Canarias con el imprescindible arropo ideológico con que debería articularse la construcción de una propuesta de Educación Intercultural, careciendo de un marco teórico suficientemente desarrollado y de una práctica experimentada que se pudiera ofertar como modelo o convertir en alternativa a corto plazo.

Exceptuando algunos materiales elaborados o difundidos por determinadas ONGs (cada cual, por tanto, con su propia concepción ideológica de fondo) o propuestas institucionales vinculadas fundamentalmente al ámbito de la educación en valores, el punto de arranque para el Programa de Pluralidad Cultural mostraba un panorama donde era evidente la desproporción entre necesidades, alternativas y medios.

Por otra parte, en la mayoría de los centros educativos donde más palpable aparecía el hecho multicultural, se apreciaban situaciones cuando menos paradójicas, derivadas de la inexistencia de un análisis colectivo que permitiera unificar criterios y tomar las medidas consecuentes, existiendo un abanico de concepciones que muchas veces aparecían implícitas en determinadas acciones de aula o de centro, pero que rara vez afloraban en un debate organizado con la finalidad de buscar alternativas comunes.

Con matices que varían en cada centro, estas son las principales concepciones detectadas y que, en la mayoría de los casos, siguen manifestándose de diferentes formas o combinándose entre sí:

Negación o inhibición frente al hecho multicultural

a) *Negación de la existencia de una realidad multicultural* («aquí todos son iguales», «los extranjeros son ya como de aquí», «los sudamericanos/gallegos/andaluces/europeos comunitarios... tienen la misma cultura que nosotros», ...), con lo cual se homogeneiza culturalmente a todo el alumnado y, lógicamente, ni se entra a valorar las posibles ventajas o potencialidades de un planteamiento educativo intercultural.

La atención a la diversidad del alumnado choca con los deseos de determinados sectores del profesorado cuya máxima aspiración es trabajar con grupos homogéneos, no aceptando reconocer una realidad que requiera cuestionar metodología, agrupamientos, organización del aula, criterios e instrumentos de evaluación,...

Aunque se enmascare con otros planteamientos, la diversidad cultural genera para éstos el mismo tipo de contradicciones e incomodidades que la diversidad aptitudinal, solo que la forma en que se muestra, en ocasiones puede llegar a ser incluso más difícil de soslayar que otras necesidades educativas, que tampoco son atendidas ade-

cuadamente. No es extraño, bajo esa concepción, que las únicas alternativas que surjan sean de carácter segregacionista.

b) *No existe hecho multicultural si no se manifiesta como problema* (no es necesario un planteamiento intercultural si, por ejemplo, «aquí no hay actitudes racistas», o si «todo el alumnado ya habla español», o si «no crean problemas de disciplina», o si «traen toda su documentación en regla...»). Unida a esta concepción aparece la incapacidad para hacer un análisis de la situación o intuir la necesidad de acciones de carácter preventivo.

c) *La diversidad cultural como accidente o anécdota* («ellos están aquí de paso», «mira que curioso este alumno que me vino de...», «menos mal que el próximo curso no estaré en este centro», «en mi clase/centro no hay apenas extranjeros/gitanos», «los extranjeros son un problema añadido a otros, por lo que a su tratamiento no se pueden desviar recursos...»), lo que conlleva una actitud de superficialidad en la respuesta educativa, si es que esta llega a plantearse.

d) *La inhibición como respuesta*: por considerar que el tema corresponde a otro ámbito (no educativo o, como mucho, al de las necesidades educativas especiales); por adoptar una postura de pasividad, como alternativa a la propia impotencia, para hacer frente al tema desde un punto de vista metodológico (por citar dos ejemplos, expectativa de que con un par de horas de apoyo idiomático a la semana se resuelva lo que no se trabaja en el resto del horario escolar, o poner a chinos a hacer copias para mantenerlos con una ocupación hasta que por su cuenta aprendan español...); por reduccionismo («el problema es sólo de los extranjeros» o «no afecta a todo el centro», o «es sólo de los centros de zonas turísticas...»); o por no tratarse de alumnado de origen local/nacional, (concepción que esconde una actitud claramente xenófoba).

Por otra parte, se trabaja escasa y esporádicamente para contrarrestar el papel ideológico que desempeñan los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías en la transmisión de modelos y valores, así como su influencia en la configuración de la cultura de los Pueblos. Inhibición que entra en contradicción con la crítica constante hacia el uso que la población infantil y juvenil hace de los mismos.

e) *La actitud victimista o absolutista*, muy vinculada a la anterior concepción, suele mostrarse como un *permanente desvío de responsabilidades* («esto lo tiene que resolver la administración», «para esta tarea, que venga aquí un especialista en...»), «hasta que no se den todas las condiciones necesarias, más vale no hacer nada»). Esta actitud obvia la búsqueda de alternativas, pero generalmente tampoco se plasma en acciones concretas de corte reivindicativo (ni hacen, ni dejan hacer), utilizando el hecho multicultural sólo cuando interesa.

Estas concepciones, en las que domina la actitud de negación de la realidad o de inhibición ante la misma, tienen también otras consecuencias:

✓ No incorporación de la realidad multicultural a los Proyectos Educativos de los Centros ni a las Programaciones Generales Anuales. Escasa implicación de los claustros y del resto de la comunidad educativa.

✓ Distorsión, descompensación o contradicción entre lo que se analiza o demanda y lo que se hace, o se deja de hacer. Por ejemplo, pocas peticiones de formación y asesoramiento a los Centros de Profesorado y Equipos/Departamentos de Orientación (si no se considera que haya nada que hacer o se piensa que eso es tarea de otros, lógicamente no puede aparecer preocupación por la formación), escasos planteamientos metodológicos desde la atención a la diversidad, quejas de forma oral que no trascienden más allá de las paredes del centro, carencia de una demanda de alternativas y recursos unificada o bien canalizada hacia la Consejería de Educación u otras instituciones (ayuntamientos, cabildos... asociaciones de madres y padres), muy poca elaboración propia de materiales alternativos o adaptados, etc.

✓ Escepticismo y pasividad hacia alternativas que no supongan «soluciones inmediatas» que, a ser posible, deben ser aplicadas por otros-as.

✓ Negación de la posibilidad de existencia de racismo y/o xenofobia en el propio centro/aula, por la mala imagen que conllevaría, obviando o minimizando hechos que muestran su presencia implícita o, incluso, explícita.

Las principales manifestaciones xenófobas o racistas, suelen aparecer en forma de prejuicios y estereotipos, en el uso del lenguaje coloquial, en la dimensión que se le da a algunos problemas de relación y disciplina según quien sea su protagonista, en el reparto de los recursos del centro,... en diferenciar entre población local frente a foráneos, o magrebíes y orientales frente a los demás extranjeros, o comunitarios frente a no comunitarios, ... En afirmaciones del tipo «¿Hay alguna ley que nos obligue a atender a los extranjeros?», «por tener que atender a los (...) vamos a dejar abandonados a los nuestros», «Cuando no vienen los gitanos, aquí no hay problemas», «nos están invadiendo», «los de las pateras vienen a robarnos los puestos de trabajo», «nosotros no somos racistas, somos antimoros».

También se detectan prejuicios hacia la población canaria y el propio sistema educativo público de las islas, en determinados padres/madres, de origen sobre todo europeo comunitario y con alto poder adquisitivo, que en determinadas zonas donde no existe oferta privada, adoptan actitudes de automarginación o bunkerización, desde una supuesta superioridad cultural.

Tratamiento limitado o sesgado de la diversidad cultural

a) *Limitación del hecho a un aspecto concreto* (por ejemplo, «el problema es sólo lingüístico, con lo cual se puede resolver rápido si hay profesorado de más sólo para

eso»). En ese contexto, no se percibe como problema el que haya grupos que se automarginen, o que pierdan sus referentes culturales, o que presenten un alto absentismo, o que no reciban una adecuada educación en valores, o que su autoestima se resienta, o que su familia no participe en la vida del centro, ...

b) *Arbitrariedad en la definición de la diversidad* (Sólo son «diferentes» o precisan algún tipo de medida específica los extranjeros no hispanohablantes, o los gitanos, o los magrebíes, o los orientales... a los que además se les considera como grupos homogéneos). Quedan así olvidadas o uniformadas las diferencias y se refuerza el etnocentrismo.

c) *La diversidad cultural como añadido* al que se le presta atención «si da tiempo» (que no suele dar). Lejos de comprender la necesidad de un replanteamiento ideológico, metodológico y organizativo de toda la práctica educativa, se considera que bastaría con llevar a cabo una acción extraordinaria, en algún momento del curso, para dar así respuesta a dicha diversidad.

La descontextualización de la tarea educativa, reforzada por la cesión de protagonismo que buena parte del profesorado hace a los libros de texto en la organización del currículum, conduce a trabajar con los mismos recursos materiales y metodológicos, independientemente de donde esté ubicado el centro educativo y de cual sea la composición de su alumnado. La forma en que se elaboraron gran parte de los Proyectos Educativos refuerza negativamente esa realidad, al perderse la oportunidad de reflexionar sobre las auténticas señas de identidad de cada centro y, en consecuencia, sobre cuáles son las prioridades y hacia dónde deben orientarse los recursos. Especialmente reveladores de esta realidad son, en la mayoría de los centros, los procesos de elaboración de los horarios, en los que se manifiestan estas concepciones tácitamente toleradas: el tiempo como herramienta personal e, incluso, como privilegio, en lugar de como recurso colectivo...

También las demandas de formación del profesorado, cuando se producen, suelen mostrar una simple suma de intereses individuales. Olvidando que, lo que debiera ser el proyecto colectivo del centro, genera sus propias necesidades de formación, las cuales no pueden dejar de abordarse si se propugna un servicio público de calidad.

d) *Paternalismo/maternalismo* («yo me hago cargo de», «a esta tarea más vale que se dedique solamente...», «ella, la pobre, no molesta. Yo le... »), con lo cual las acciones son hechos aislados que no son asumidos por el conjunto del profesorado.

e) *Posición asimilacionista como resistencia* a la «invasión» de población foránea («si vienen a vivir aquí, que se adapten ellos», «dentro de poco, los minoritarios seremos nosotros»...). No cabe desde esta posición una valoración positiva del mestizaje cultural.

f) *Simplificación de las «otras culturas»*. Se desconocen aspectos relevantes de las mismas, sobre todo las que no pertenecen al ámbito de la Europa Comunitaria,

cayendo fácilmente en estereotipos y explicaciones muy simplistas ante determinados comportamientos o tradiciones.

Estas concepciones, en las que se da un tratamiento limitado o sesgado a la realidad multicultural, tienen estas otras consecuencias:

✓ En los claustros más activos, dispersión de energías en diversas iniciativas, proyectos o programas educativos, sin establecer prioridades ni definir y secuenciar procesos, sin evaluar colectivamente lo que se está haciendo,...con lo que los centros pierden coherencia, parcializan su actividad y se desgastan en ella.

✓ Excesiva simplificación y/o focalización de la cuestión multicultural, de forma que cuando se busca una alternativa suele ser para una sola cuestión (en general, la idiomática) o se abarca desde actos aislados a celebrar en un momento determinado del curso.

✓ No se suelen categorizar los diferentes aspectos que intervienen en la adquisición de la competencia comunicativa, contemplando el «problema idiomático» como un todo en el que, por ejemplo, no se valora el periodo de aprendizaje silente o el lenguaje no verbal, no se planifican contextos de trabajo que favorezcan la socialización, se enfocan los temas desde un punto de vista exclusivamente del aprendizaje conceptual, no se considera la relevancia que tienen los aspectos afectivos o culturales vinculados al aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con la lengua materna, etc. Tampoco por ello el profesorado se suele plantear la necesidad de intervenir en los recreos, excursiones, etc, cuando por sistema se forman agrupamientos cerrados por origen cultural, nacional o idiomático.

Reconocimiento del hecho multicultural con todas sus consecuencias y apuesta por una alternativa de Educación Intercultural

Ello requiere una actitud de compromiso con la elaboración y experimentación de las propuestas de cambio, un posicionamiento ideológico progresista que permita la comprensión del proceso y su constante revisión autocrítica. Como consecuencia, debe producirse una reformulación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como la plasmación en la práctica con el uso de recursos metodológicos alternativos, adoptando medidas organizativas, a nivel de aula y de centro, que den coherencia a las acciones que se lleven a cabo.

Este planteamiento sigue siendo hoy por hoy minoritario, aunque va avanzando posiciones a medida que se articulan acciones concretas en determinados centros, reforzadas por una estructura de coordinación entre los mismos en el seno del Programa de Pluralidad Cultural.

Otras cuestiones que se perciben en el contacto con buena parte de los centros y en las que la propia administración educativa tiene también su cuota de responsabilidad, son las siguientes:

En líneas generales, se carece de dinámica de trabajo colaborativo entre el profesorado y de cauces adecuados de participación de la comunidad educativa. Hay poca reflexión sobre la acción, produciéndose un exceso de activismo pedagógico irreflexivo, en concordancia con escasos planteamientos de evaluación auténticamente formativa, ... Por todo ello, las intervenciones en los centros, por parte de los distintos servicios y programas de la Consejería de Educación, deberían tener en cuenta esta realidad y coordinar acciones para mejorar estas cuestiones básicas, de cara a propiciar auténticos procesos de cambio.

Las sucesivas administraciones educativas, no han acabado de articular un proyecto educativo para Canarias donde exista suficiente coherencia entre normativa, programas y servicios de apoyo a la escuela, infraestructuras, redes de formación y asesoramiento, personal, evaluación del propio sistema, etc, de forma que los recursos siempre se hacen pocos, debido a su dispersión y descoordinación, pero también por las frecuentes pérdidas de un norte que no parece acabar de estar definido para, en función de él, establecer las prioridades de inversión y actuación que sean precisas. Así, mientras lo urgente sustituye a lo necesario en la actuación institucional, existe cierto consenso en que los esfuerzos inversores y de trabajo realizados no han provocado la mejora en la calidad del sistema que se esperaba. La tardanza en poner en marcha una propuesta de Educación Intercultural y la debilidad de sus apoyos actuales, en contraste con las necesidades de respuesta educativa y la potencialidad de la misma para provocar cambios globales, son una muestra más de esta realidad.

En definitiva, puede concluirse que existen carencias y contradicciones de todo tipo, por lo que el trabajo a realizar para conseguir un cambio cuantitativo y cualitativo de la situación, debe hacerse desde varios frentes. Pero también se están produciendo experiencias ricas que, aunque en general débiles y poco difundidas, pueden ser el germen de una alternativa de Educación Intercultural para Canarias.

La construcción organizada de una alternativa

Sin duda, la característica fundamental de la respuesta institucional diseñada en Canarias, viene dada por el hecho de haber puesto en marcha la construcción de la alternativa de una forma colectiva:

Se ha trabajado conjuntamente con un grupo de centros que se han ido sumando a sucesivas convocatorias públicas de proyectos, con lo que, lejos de ofrecérseles unas propuestas muy elaboradas, se ha partido fundamentalmente de sus experiencias

autónomamente desarrolladas, pero sometidas al contraste del colectivo, en el marco del Programa de Pluralidad Cultural, de la Dirección General de Promoción Educativa.

Y también desde éste se ha buscado incorporar, en la medida de lo posible y a determinados niveles, aportaciones de otros servicios de la Consejería (CEPs, EOEPs, Inspección y Programas Educativos), Universidades, determinadas ONGs, y, más esporádicamente, Ayuntamientos, AMPAS y otro tipo de entidades. Y, por supuesto, intentando recoger lo mejor de la experiencia en la Renovación Pedagógica, especialmente en todo lo referente a la atención a la diversidad.

Este trabajo se está realizando de forma experimental actualmente con 27 centros públicos de Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria, adscritos al Programa de Pluralidad Cultural, en cinco islas. Buena parte de ellos se han constituido objetivamente en avanzadilla en Canarias en la elaboración de propuestas, aunque la mayoría no se habían planteado inicialmente que de ellos partiría la construcción de una alternativa global.

Estos centros, aunque diseñan y desarrollan sus proyectos de forma autónoma, cuentan en la medida de lo posible con el asesoramiento del Programa y se van enriqueciendo como resultado de las acciones de coordinación y formación.

El apoyo que les presta la administración educativa, se concreta en varias vertientes:

– Una dotación económica extraordinaria, con el fin de que no queden ideas sin poner en marcha por falta de la financiación adecuada.

– El establecimiento de un marco insular y general de coordinación (con financiación específica) entre estos Centros, de forma que pueda darse una reflexión colectiva, unida al intercambio de materiales y al contraste de experiencias, con lo cual se está en un proceso de continua generación de nuevas ideas prácticas, al tiempo que va tomando cuerpo un marco teórico colectivo.

– En esa línea, se realizan dos o tres reuniones de coordinación insular durante el curso (a las que también se invita a los servicios concurrentes) y, con similar frecuencia, encuentros de todos los centros con Proyectos de Pluralidad Cultural en el ámbito del archipiélago. Asimismo, ya se han celebrado las I y II Jornadas de Educación Intercultural en Canarias, en septiembre de 1998 y 1999, respectivamente.

– Formación específica para el profesorado, tanto con acciones directas en cada centro con los claustros completos, como a través de los CEPs, con cursos, acciones puntuales y Jornadas insulares o de zona.

– Coordinación de todos los servicios concurrentes, para sumar fuerzas y evitar en lo posible incoherencias.

– En algunos casos, los menos, de forma excepcional y tras no pocas dificultades, refuerzo temporal de plantilla.

Por otra parte, desde el Programa de Pluralidad Cultural se hacen gestiones diversas para modificar normativas, profundizar en el estudio de la situación y fomentar la investigación, recopilar contactos y recursos de interés, conseguir otros apoyos, difundir la información, crear estados de sensibilización, ... También, ante la carencia en Canarias de todo tipo de materiales, se está procurando elaborar o recopilar aportaciones teóricas, orientaciones prácticas y experiencias concretas con el fin de publicirlas y ofertarlas al conjunto de los centros interesados, así como listados de recursos en distintos soportes (impreso, audiovisual, informático,...) y sobre diferentes temáticas (educación en valores, español como lengua extranjera,...).

Las experiencias que se generan, de acuerdo con los objetivos de la propuesta de Educación Intercultural que intentamos articular, se intentan estructurar inicialmente en varias categorías, complementarias entre sí, de actividades o medidas que favorezcan activamente:

- a) La acogida e integración personal (tanto del alumnado que llega al centro y de su familia, como para el profesorado recién incorporado), así como el desarrollo de la autoestima.
- b) La superación de la barrera idiomática para los no hispanohablantes y el aumento de la competencia lingüística del alumnado en general.
- c) La educación en valores democráticos y derechos universales (solidaridad, coeducación, paz...).
- d) El fomento del enriquecimiento cultural recíproco y del progresivo mestizaje cultural.
- e) La definición de criterios e instrumentos de evaluación adecuados para el trabajo en contextos multiculturales, de cara a facilitar diagnósticos más precisos de cada situación y para evitar injusticias, a la hora de valorar el grado de evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna.
- f) La construcción del conocimiento desde múltiples enfoques, el desarrollo de una actitud crítica y la implicación en la búsqueda de alternativas.
- g) La dinamización interna en los centros para lograr una mayor implicación del profesorado y del resto de la Comunidad Educativa, tanto en aspectos de gestión, como en los procesos de enseñanza —aprendizaje e intercambio cultural.

En algunos centros estas medidas o actividades se consolidan con su incorporación al Reglamento de Régimen Interno, al Proyecto Curricular, a la Programación General Anual, a las programaciones de aula o área... empezándose a dar casos en que provocan la revisión global de todo el Proyecto Educativo, empezando por su ideario.

El desarrollo de cada una de estas categorías no ha sido hasta ahora del todo equilibrado, por lo que se introducen criterios de evaluación procesual, de cara a profundizar en determinados aspectos en los que se detectan más carencias.

Aparte del trabajo experimental que se está desarrollando en los tramos de educación obligatoria a través del Programa de Pluralidad Cultural, se están haciendo propuestas para extender iniciativas de Educación Intercultural en los Centros de Educación de Personas Adultas, Tutorías de Jóvenes y otras modalidades de Programas de Garantía Social, ya que cada vez son más las personas de origen foráneo que acuden a estas ofertas formativas, en las que también se puede hacer una importante labor de integración social. También se encuentra en estudio la posibilidad de escolarizar a los menores que hayan entrado en las islas en situación irregular, con alguna fórmula «puente» que permita una transición, breve y en mejores condiciones que las actuales, a la enseñanza reglada.

Es decir, se puede considerar que la existencia del Programa de Pluralidad Cultural, aunque con evidentes limitaciones, ha propiciado, al ser el único referente en las islas en Educación Intercultural, la gestación de otras iniciativas fuera de su ámbito de competencias.

Aunque tres años es un periodo muy limitado para hacer una valoración rigurosa de lo que está suponiendo esta experiencia, la práctica ha ratificado los presupuestos sobre los que se asentó la puesta en marcha del Programa. Sin embargo, el punto de partida no se debe considerar superado, ya que los avances logrados son positivos pero parciales y, en general, no consolidados.

Ello es debido a la conjunción de varios factores que han ralentizado los procesos, entre los que cabe destacar:

– La inestabilidad de las plantillas del profesorado en gran parte de los centros, que los sitúa en una continua «vuelta a empezar» con el comienzo de cada curso escolar (especialmente los de zonas alejadas o islas no capitalinas).

– La limitada participación de la familia, a la cual no son ajenos, entre otros factores, la barrera idiomática y/o cultural, los horarios laborales, la dispersión de los lugares de residencia... acentuándose de este modo la función «guardería» de la escuela, especialmente para los llamados «niños y niñas de la llave al cuello», que pasan buena parte del día sin contacto con su familia.

– El no contar, en general, con unos Centros con un ánimo innovador claro, siendo el victimismo la actitud de partida en no pocos casos y, consecuentemente con ello, el recursismo la alternativa en sí misma («más profesorado, más medios, expertos externos que vengan a resolver esto»), con lo que las tareas de dinamización interna son árdas.

– El escaso apoyo institucional recibido para invertir en el principal recurso que, bien aprovechado, genera mayores avances: el tiempo. Al menos hasta la fecha, no se pueden considerar en absoluto suficientes los recursos disponibles, ni en los Centros (profesorado coordinador del proyecto sin apenas horario específico para sus funciones, pocos casos de refuerzo de plantillas para apoyos idiomáticos), ni en el equipo técnico que desde la Consejería debe organizar la alternativa (una sola persona para coordinar el Programa en toda Canarias). La desproporción entre tareas y personas para llevarlas a cabo es tal, que quedan en el camino buena parte de las ideas e intenciones que permitirían configurar una alternativa a la altura de las circunstancias.

– El carácter eminentemente ideológico de este tema, que necesariamente requiere un nivel de sensibilización previo del profesorado. Además, los cambios de mentalidad que son precisos para llegar a transformaciones de mayor calado, implican periodos de tiempo largos y cierta secuenciación en los procesos.

– La carencia de una política global de inmigración y, en particular, de una política educativa que contemple un conjunto de medidas, complementarias entre sí, en relación con una propuesta de Educación Intercultural para Canarias.

– Buena parte de dichas medidas han sido formuladas desde junio de 1998 y van a ser revisadas a corto plazo para elevar de nuevo las correspondientes propuestas al Consejo de Dirección de la Consejería. La finalidad que se persigue con ellas es la de facilitar un avance global, al tiempo que se evite el desgaste en la gestión de determinadas cuestiones que se podrían solucionar desde las diferentes Direcciones Generales de la propia Consejería de Educación, cada una en el ámbito de sus competencias (publicaciones, personal, normativa, formación, creación del área de español como lengua extranjera en nuestras universidades, módulos de equipamiento de recursos didácticos, convenios de colaboración con otras entidades, etc.).

Conclusiones y perspectivas de futuro

Con el camino recorrido hasta el momento, podemos ir apuntando algunas conclusiones:

a) La situación a la que se enfrenta el profesorado que tiene alumnado extranjero o de grupos étnicamente diferenciados, es bastante compleja desde el punto de vista educativo y, por ello, puede facilitar la apertura hacia la innovación pedagógica y hacia cambios estructurales en los centros.

b) Se puede propiciar así, a partir de la búsqueda de alternativas a una situación aparentemente muy concreta, el avance hacia fórmulas educativamente más avanza-

das, con una notable incidencia social y con un alto contenido ideológico de carácter progresista.

c) A medida que en los centros se va comprendiendo y aceptando cuál es su papel en la construcción de sus propias alternativas, mayores son los avances.

d) No basta llegar a los centros con un recetario de propuestas metodológicas ni con una simple inyección de recursos. Siendo ello también necesario, lo verdaderamente imprescindible es la sensibilización del profesorado para que «cambie el chip», asumiendo el protagonismo que le corresponde.

e) No obstante, sería una pieza clave de transformación en los centros un adecuado refuerzo de plantilla, pero sólo cuando se garantice previamente que ese recurso no se va a utilizar para delegar responsabilidades. En cualquier caso, no se debe abusar del esfuerzo voluntarista de determinados sectores del profesorado.

f) No queda demasiado tiempo para políticas preventivas. El racismo y la xenofobia están aumentando en sus manifestaciones a medida que se incrementa el hecho migratorio, especialmente en relación con la inmigración irregular. Y eso que estamos en tiempo de bonanza económica, por lo que no hay un marco de crisis que haga aflorar este tipo de fenómenos con la virulencia con que pueden llegar a mostrarse...

g) Si bien es deseable que se mantengan vivas ciertas tradiciones culturales de origen y que la cultura receptora revalorice su patrimonio, mantener una postura de simple respeto mutuo entre culturas que entran en relación puede conducir a su respectiva bunkerización, expresada en una sociedad formada por la suma de guetos, por lo que es importante favorecer procesos no traumáticos de mestizaje.

h) Las contradicciones que están apareciendo en muchos centros, con respecto a qué tratamiento dar a lo que actualmente se considera cultura canaria, en su relación con las diferentes tradiciones culturales con las que estamos entrando en contacto, revelan la necesidad de cimentar una propuesta de Educación Intercultural para las islas, ligada también a la lucha contra una pérdida de referentes de la cultura local. En caso contrario se corre el riesgo de provocar el rechazo al mestizaje, al identificarse lo foráneo como una amenaza que va a arrasar nuestras actuales señas de identidad. Consiguientemente, es preciso abrir un debate sobre la construcción dialéctica de nuestra identidad cultural, en el que se desliguen las posturas conservacionistas de las conservadoras. Y, al tiempo, desvelar una vez más que en educación nada se resuelve con un simple cambio de contenidos, si no va acompañado de cambios ideológicos y metodológicos.

i) El aprendizaje del español como lengua extranjera, se cuente o no con apoyos extraordinarios, pasa fundamentalmente por crear, en el aula ordinaria, los contextos adecuados de acogida, socialización y construcción del conocimiento, por lo que dicho proceso queda vinculado a la mejora de la competencia comunicativa del con-

junto del alumnado. De esta forma, se puede generar una reflexión del profesorado que conduzca a un replanteamiento general del papel del lenguaje en la estructuración del pensamiento, así como sobre las capacidades necesarias para su correcta adquisición y de las estrategias precisas para su óptimo desarrollo, tanto en su vertiente expresiva como comprensiva.

j) El desarraigo no afecta sólo a la población extranjera, ni tampoco a un solo sector de la comunidad educativa. El cambio de residencia tiene consecuencias de todo tipo para cualquier persona y es tarea de todos y todas que, si la movilidad de la población es una característica de nuestra época, ésta se produzca en las mejores condiciones posibles y sirva para fomentar actitudes abiertas y tolerantes, ligadas a la resolución de problemas y nunca a su agudización.

k) La acción compensadora de un Programa como el de Pluralidad Cultural, no se justifica por un déficit que afecte a una parte del alumnado de determinados centros, sino por la carencia de propuestas integrales para afrontar un reto educativo que tiene múltiples vertientes ideológicas, organizativas, metodológicas y de contenido.

En cuanto a perspectivas de futuro, hay centros que, aunque han iniciado el desarrollo del proyecto de forma titubeante y débil, han ido poniendo en marcha iniciativas que encierran ideas de cambio muy potentes, que se irán percibiendo por una reacción en cadena con el paso del tiempo, si se continúa y profundiza en la misma línea.

De hecho, la efectividad de las coordinaciones intercentros, de las acciones de formación para el profesorado, de los debates introducidos en muchos claustros, de medidas para el fomento de la participación de la comunidad educativa, o para la eliminación de barreras afectivas, han permitido de forma real la entrada de las otras culturas en los centros y han provocado que la mayoría de los proyectos poco se parezcan a su planteamiento inicial, resultando claramente enriquecidos a lo largo de cada curso.

Difícil resulta aventurar, en estos momentos, los apoyos que conseguirá recabar la propuesta de una alternativa de Educación Intercultural que estamos propugnando para el conjunto del sistema educativo canario. En cualquier caso, sin minusvalorar el importante respaldo obtenido hasta el momento, precursor de un proceso amplio y colectivo que puede llegar a tener un profundo calado educativo y social, es necesario que la administración educativa dé más pasos en consecuencia con la realidad cada vez más multicultural de Canarias.

Parece correcto el planteamiento de partida de que un grupo de centros elaboren y experimenten alternativas con los apoyos adecuados, pero hay que hacer una apuesta por ellos aún más ambiciosa. Y, también, dar respuesta a toda una realidad mucho más compleja que aflora en cuanto se profundiza un poco en el tema y que, muchas

veces, no sólo trasciende a las competencias de una dirección general, sino que incluso requerirían acciones de gobierno más amplias o de carácter comunitario.

En ese sentido, resulta positiva la constitución del Foro Canario de la Inmigración y de otras comisiones técnicas interadministrativas que se están concretando en estas fechas, al tiempo que pueden resultar interesantes las conclusiones que sobre el tema emita el Consejo Escolar de Canarias y el Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (Pamplona, mayo de 2000), así como la posición final que adopte el Consejo de Dirección de la Consejería de Educación de Canarias al respecto.

Desde una óptica de servicio público de calidad, sería cuestión de ir empezando a plantearse la obligatoriedad de ciertos mínimos para una escolarización que garantice realmente el principio de igualdad de derechos, a pesar de la más que probable «impopularidad» de este tipo de medidas entre quienes tienen una concepción patrimonial de su función laboral o de su responsabilidad política. Una sociedad que pretenda ser democráticamente avanzada no puede depender, en cuestiones básicas, de la voluntariedad de su funcionariado o de sus responsables políticos y técnicos, para afrontar dichos temas. Sería conveniente, por tanto, ir sacando conclusiones sobre qué cuestiones pueden ser consideradas opciones personales y cuáles han de ser afrontadas por todos y todas, cada cual desde su nivel de responsabilidad. Y combatir la inhibición como respuesta se dé donde se dé: en el aula, en el centro, en la AMPA, en las administraciones públicas...

Se evidencia así como la construcción de una alternativa de Educación Intercultural para Canarias es un reto múltiple: sensibilizar a todos los sectores implicados, crear dinámica de trabajo en los centros educativos o sistematizar el que de hecho se esté realizando, abrir caminos de política institucional que posibiliten avances cuantitativos y cualitativos...y comprender los límites de una respuesta estrictamente educativa, pasando a acciones de carácter comunitario también en lo social y en lo cultural.

Y en estas tareas ya no partimos de cero, algo de camino se ha recorrido y las expectativas resultan muy interesantes... Desde luego, las universidades, desde la investigación y la implicación directa en acciones de asesoramiento y formación, pueden y deben aportar mucho en un tema que es, sin duda alguna y más allá de las modas pedagógicas, uno de los grandes retos de nuestra época.

Referencias

- Area, M. y Ortiz, M. (2000, en prensa). Medios de comunicación, interculturalismo y educación. *Comunicar*, 15.
- Circular interna de la Dirección General de Promoción Educativa, *por la que se regulan los Proyectos de Pluralidad Cultural* (14-10-1999).

- Guarro, A. (2000, en prensa). *Curriculum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Marrero, J. (1997, 1998). Del aula-taller a la escuela global: una construcción sin clausuras. *Kikiriki*, 47, 4-10.
- Orden de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de 19 de mayo de 1995, por la que se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias (Boletín Oficial de Canarias nº 77, 21-6-1995).
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa, de 5 de noviembre de 1996, por la que se convoca la realización, con carácter experimental, de proyectos de Pluralidad Cultural en Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria (Boletín Oficial de Canarias nº 148 de 25-11-1996).
- Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa, de 29 de abril de 1999, por la que se convoca la realización, con carácter experimental, de proyectos de Pluralidad Cultural en Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial de Canarias nº 67 de 26-5-1999).
- Resolución de la Dirección General de Promoción Educativa, de 30 de abril de 1998, por la que se convoca la realización, con carácter experimental, de proyectos de Pluralidad Cultural en Centros Públicos de Educación Infantil, Primaria y/o Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial de Canarias nº 63 de 25-5-1998).
- Salinas, J. (1998, inédito) Culturas en la escuela. Planteamientos para una educación intercultural. *Ponencia en las I Jornadas de Educación Intercultural en Canarias*, organizadas por la Dirección General de Promoción Educativa. Las Caletillas, Candelaria.
- Sánchez Cano, M. (1995). ¡Hablemos claro! Estrategias de ayuda para la comunicación y para el desarrollo lingüístico de los alumnos extranjeros. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 6, 117-128.
- VV.AA. (1997) Hacia una educación multicultural. Monográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 4-113.