

Intercultura e igualdad de oportunidades.

J. M. CABO, A. GUTIÉRREZ, C. S. MORENO, C. MONTES Y A. TORMO

Ali tiene 5 años. Le enseñamos un dibujo de un saltamontes y le pedimos que dijera como se llamaba ese “bicho”. No pudo contestar porque no hablaba ni una palabra de castellano. Le pedimos a Mimón, que también tenía 5 años, que le hiciera la pregunta a Ali en tamazigh, y nos dijo que no sabía hablarlo. Los dejamos y nos sentamos con Farah, le preguntamos su nombre y muy bajito, casi sin salirle la voz del cuerpo nos respondió. Le repetimos después la misma pregunta que a Ali pero no conseguimos que dijera nada, aunque Salima nos ayudó hablándole a Farah en tamazigh.

Ali no sabe nada de castellano. Mimón se ha criado con las monjas desde los 3 años y no ha aprendido tamazigh, o mejor dicho, lo aprende ahora en el recreo con sus compañeros. Farah, después de decirnos su nombre no ha vuelto a decir ni media palabra en los últimos 3 meses, aunque ahora empieza a contestar con la cabeza sí o no. Su madre es sordomuda.

Ahora hablemos de intercultura.

Siempre hubo confusión entre multicultural e intercultura, así que lo primero será buscar un significado para cada cosa.

El Consejo de Europa, en un documento técnico de 1986 hace referencia a la multicultural para designar una situación: la convivencia en una misma sociedad de personas procedentes de distintas culturas. La intercultura es la respuesta educativa a esa situación.

Pero al seguir leyendo sobre intercultura en el documento del Consejo de Europa nos encontramos con algunas sorpresas.

Entre los ejemplos que cita como “contactos entre fenómenos que se ignoran mutuamente, violencias culturales inconscientes en la ignorancia de la existencia de otras interpretaciones posibles de los hechos” encontramos el siguiente: “Manuel encuentra dificultades en el aprendizaje de la lengua de acogida. Después de la escuela, como sus padres, obreros españoles, no pueden ocuparse de él, va a los estudios vigilados. Se aconseja a sus padres retirarle de los cursos de lengua y cultura española que le cansan.”

Si centramos la situación multicultural en los fenómenos migratorios, nuestra preocupación recaerá en los hijos de los españoles que trabajan fuera de España. De acuerdo con las cifras oficiales de emigración e inmigración en España en 1993 (*Fisas, V. 1995*), la población española que reside en el extranjero es de 1.600.000 personas, frente a menos de 400.000 extranjeros residentes en España, de los cuales más de la mitad proceden de países europeos “ricos”. De esta manera, España se convierte en un país de emigrantes, y sus hijos son los beneficiados por la educación intercultural.

Ya sea por la razón de mantener en nuestra memoria histórica que somos un pueblo de emigración, ya sea por otra razón, la educación intercultural no ha sido tomada demasiado en serio por nuestras autoridades educativas. El hecho que nos lleva a establecer esa conclusión es la siguiente: La Recomendación nº R (84) 18 del Comité de Ministros de los estados miembros del Consejo de Europa sobre “la formación de enseñantes en una

educación para la comprensión intercultural, notablemente en el contexto de la migración” establece en su primera recomendación “incluir la dimensión intercultural y la comprensión entre comunidades diversas en la formación inicial y durante el ejercicio de los enseñantes”. No deja de extrañar que las autoridades educativas españolas, al fijar el nuevo currículum del título de maestro, no hayan incluido la dimensión intercultural entre las materias obligatorias, quedando por tanto a la sensibilidad de los profesores de Escuelas de Magisterio la inclusión o no de la educación intercultural en el currículum. En el caso de la Escuela de Magisterio de Melilla sí se incluye la materia de “currículum intercultural”.

Ulf Fredriksson, en el nº 23 de “Escuela Pública”, reitera que el origen de la interculturalidad se encuentra en el auge de los movimientos migratorios y sólo después de esto se redescubre el problema de las minorías nacionales.

Ali, Mimón y Farah son españoles, en concreto melillenses. Lo dicen sus papeles. No tienen camino de vuelta a ninguna parte. Son de Melilla. Por algún motivo, no han acudido a la escuela hasta los 5 años y el curso que viene entrarán en Primaria. Si de aquí a final de curso aprenden castellano tendrán la posibilidad de integrarse en el sistema educativo en igualdad de oportunidades que sus compañeros. Si presentan retrasos en castellano engrosarán las cifras del fracaso escolar, que según *Arroyo* (1992), en los casos de los alumnos y alumnas musulmanes melillenses es 3 veces superior al de los cristianos.

¿ Cómo transformar esta situación ? ¿ Cómo puede la interculturalidad ayudar a resolver este problema ?

Centrar la educación intercultural en las minorías culturales nacionales ocupa, en la perspectiva europea, un papel hasta el momento secundario. Pero no en todos los sitios es así. *Rakow y Bermúdez* (1993) analizan el problema de la baja presencia de los escolares hispanos en estudios dirigidos hacia profesiones cien-

tíficas y tecnológicas en EEUU. Identifican el idioma como una fuente de problemas, pues las enseñanzas son en inglés, pero estos escolares hablan castellano como lengua materna. Pero establecen otros factores que influyen igualmente, como los estilos de aprendizaje, el ambiente familiar y los valores y creencias. Estos autores realizan su análisis después de afirmar que durante la última década se han realizado esfuerzos significativos para incrementar la participación de los hispanos en las profesiones científicas y tecnológicas, esfuerzos que no han dado sus frutos.

La perspectiva anterior se parece más a la melillense. Siguiendo en esta línea, *Atwater y Riley* (1993) definen el término educación multicultural citando a *Bank y col.* (1989) como una idea, un movimiento de reforma educativo y un proceso cuyo principal objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas. Al menos no se puede dudar de que se hayan quedado cortos en sus aspiraciones. La utilización del término educación multicultural se remonta a los años 60, en donde se definió por una variedad de investigadores. En el curso de estos 30 años la definición se ha ido modificando y completando, incluyendo términos como educación multiétnica o educación trans-cultural.

A lo largo de este siglo las posiciones que se han defendido sobre educación multicultural han variado desde el asimilacionismo basado en la promoción de las creencias y normas de la comunidad mayoritaria, que era dominante en EEUU y Reino Unido hasta los años 60, lo que significa la negación en sí misma de la educación multicultural, hasta el integracionismo que pretende la igualdad de oportunidades en el seno de una sociedad diversa y mutuamente tolerante. Esta postura se hizo dominante en Nueva Zelanda ya en los años 50 con respecto a los escolares de origen maorí en relación con los blancos de origen europeo, y se ha abierto camino hasta hacerse dominante hoy día. Sin embargo existe otra postura más radical que la integración y que algunos llaman educación anti-racista. No se trata sólo de integrar mino-

rías culturales haciendo uso del valor de la tolerancia, sino valorar la heterogeneidad de la sociedad como algo deseable. Se trata por tanto de defender, y no sólo tolerar, la diversidad cultural.

Nuestro planteamiento sobre la interculturalidad en Melilla se basa en que no puede entenderse como una respuesta ante un movimiento migratorio que puede ser transitorio sino de una situación estable en la cual no todos los escolares tienen igualdad de oportunidades y por tanto no podrán acceder en igualdad a los puestos de trabajo socialmente reconocidos y bien remunerados. En este sentido nuestra idea se acerca a la tradición norteamericana de intercultura, cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los grupos culturales, que en EEUU abarcan desde los anglosajones pasando por los indios, hispanos, orientales, etc...

Este planteamiento nos lleva a la defensa de un sistema escolar único para todos, a iniciar un debate sobre el papel de la lengua materna o primera lengua, y el lenguaje escolar, o segunda lengua, y a no limitarnos al análisis de las cuestiones relacionadas con la lengua.

Con respecto a la primera cuestión, rechazamos la tentación de crear escuelas distintas con currículum distintos en función del origen cultural, por el peligro de acabar teniendo un sistema escolar de primera clase y otro de segunda en base a los presupuestos y medios que se destinan a ambos. Esta situación no podría garantizar la igualdad de oportunidades.

En lo que respecta al uso de las lenguas en la escuela, las posibilidades del tamazigh como lengua escolar plantea suficientes problemas como para hacer inviable su utilización para todos. En primer lugar no permite el aprendizaje de la lectura y escritura, a la espera de un posible acuerdo sobre normalización lingüística en el Congreso Internacional Tamazigh. En segundo lugar, y aunque sea posible escribir y leer tamazigh, no existen

estudios superiores en tamazigh, ni materiales escolares, ni vocabulario técnico y científico, ni de uso común en muchos casos. ¿Cómo decir electrón o ecosistema en tamazigh? ¿Cómo nombrar a los animales y plantas que no existen en los territorios habitados tradicionalmente por imazigen?.

Este problema afecta a todos los pueblos imazigen y es denunciado en varios países. En Mali, en el caso de los tuareg, la discusión no es educativa, sino mucho más grave, el debate se centra en el exterminio de las poblaciones tuareg por el ejército malí en una guerra sorda y sin cámaras de TV que ha provocado una Resolución del Parlamento Europeo (29.9.94) que ha pasado desapercibida en Melilla sin que hayan aparecido corrientes de solidaridad como ocurrió en la guerra del Golfo o en la de Bosnia. En el caso de Marruecos, Mohamed Boudhan (1995) analiza la arabización de la enseñanza en este país como un paso atrás en el proceso de generalización y gratuidad del sistema educativo. El árabe para la escuela pública y el francés o el español para los colegios privados, las misiones culturales y la universidad. La denuncia es concreta, dos sistemas paralelos con dos lenguas significa privilegios para unos y falta de oportunidades para otros. La detención y posterior amnistía de los profesores de la asociación Tilelli de Goulmina por reivindicar la lengua bereber para la escuela marroquí no deja muchas esperanzas sobre el papel del tamazigh en el país vecino. En Argelia la situación se repite: la huelga escolar del curso 94-95 en la Kabilia no sólo se hizo por el contenido general de la enseñanza, sino por la ausencia de la lengua beréber en el curso escolar según *Morteda Zabouri* (1995). Los argelinos aprenden en sus casas el tamazigh o el árabe argelino, pero la escuela utiliza el árabe clásico.

Mucho nos tememos que la realidad obliga a los imazigen a ser bilingües: una lengua para la vida cotidiana y otra para la técnica, la formación profesional, el acceso a los puestos de trabajo y la religión. En este dilema, y hoy por hoy, nuestra opinión es que la escuela tiene que optar por el castellano.

Pero aunque no podamos trabajar en la escuela en tamazigh, sí podemos trabajar sobre el tamazigh, o mejor dicho, en favor del tamazigh. Cualquier persona sensata es capaz de comprender que quien tiene dos casas es más rico que quien tiene una, y que quien tiene dos coches tiene más que el que tiene uno. Parece claro que quien tiene dos lenguas es más rico que el que tiene una. Y la defensa del castellano no puede implicar el abandono del tamazigh.

Mimón, Ali y Farah han aprendido con el paso de los meses a escribir su nombre en español, y a reconocerlo, pero también han aprendido que su nombre se puede escribir de otra manera. Cuando firman sus trabajos, lo hacen en castellano o en tamazigh. Es su identidad y su referencia social. Y con 5 años han aprendido a escribir su nombre en tamazigh en sólo 10 minutos de clase. Además saben que cuando su compañero o compañera de mesa no entiende a su maestra o su maestro, deben ayudarles hablando en tamazigh. De esta forma su lengua materna se convierte en una ayuda en lugar de ser un problema, al tiempo que se comienzan a desarrollar sentimientos de cooperación y solidaridad.

Desarrollar el castellano conservando el tamazigh es nuestro objetivo. Pero las diferencias culturales no sólo están en la lengua. Por eso es bueno recordar que la llamada cultura occidental a la que los españoles nos sentimos tan ligados es UNA forma de entender la vida y no LA manera única y correcta. Así que tendremos que cuidar que la defensa del castellano no suponga la defensa de un estilo de vida con el que muchos enseñantes no estamos de acuerdo. ¿Qué sentido tiene la democracia, que como sistema de valores debe enseñarse en la escuela, si no fuera legítimo elegir la forma de vida que mejor va con nuestras creencias ?.

Nuestro segundo planteamiento es no limitar a los problemas de lenguaje el debate y la práctica sobre educación intercultural.

De acuerdo con la experiencia citada de otros países con más tradición en educación intercultural, sabemos que los problemas que se derivan del uso del lenguaje en los primeros años de escolarización no son las únicas causas que provocarán la escasa participación de musulmanes españoles en los estudios superiores universitarios. Por ello tendremos que ampliar la idea de educación multicultural a otras cuestiones, como por ejemplo a la enseñanza científica. Algunos autores se han esforzado en comparar el punto de vista científico sobre el mundo y el punto de vista de culturas tradicionales. Los ensayos incluyen comparaciones entre saber científico y las culturas tradicionales orientales y africanas. Por ejemplo *Ogunniyi* (1988) defiende la idea de hacer compatibles ambos puntos de vista en el contexto de las culturas tribales en Nigeria. Los conceptos que la gente construye en este contexto cultural sobre causalidad, probabilidad y suerte son distintos de los desarrollados por la ciencia. La educación científica viene a chocar con creencias y valores de los que aprenden, y en consecuencia, provocan un conflicto. Este tipo de conflicto no es exclusivo de países como Nigeria, sino que se viven intensamente en países desarrollados. En EEUU existe un debate desde hace décadas sobre la enseñanza de la teoría neodarwinista de la evolución y la teoría creacionista. *Zimmerman* (1991) nos aporta datos sobre este debate que incluye leyes que obligan a un tratamiento simultáneo de las teorías evolucionista y creacionista, y sentencias de la Corte Suprema (el 19.6.87) considerando inconstitucional dichas leyes, como la de Louisiana. Las opiniones en este sentido son muy diversas, mientras que el público en general opina que el creacionismo puede ser enseñado en las clases de Ciencias en porcentajes que varían entre el 74 y 86%, en los estudiantes se dan mayores divergencias, entre el 94% en la Bowling Green State University y el 48% de la Universidad de Texas. Los porcentajes de profesores de Biología que están de acuerdo en incluir la teoría creacionista en las clases de Ciencias son

mucho menores, y se encuentran entre el 34% en Dakota del sur y el 29% en Kentucky. Uno de los asuntos que se reflejan en estos datos es la influencia de la religión sobre el problema. El 45.2% de Directores de Escuelas públicas plantean inconvenientes sobre la introducción de la religión en sus colegios, y son estos mismos directores los que objetan contra la enseñanza de las teorías creacionistas. Lógicamente, los directores que se muestran partidarios de enseñar religión en la escuela mantienen que se enseñe la teoría creacionista, que en general es defendida por las religiones dominantes. En nuestro contexto estamos muy lejos de discutir estas cosas, pues en un Estado laico, como el nuestro, podría plantearse la conveniencia de dar religión en el colegio o fuera de él. Hemos observado, por ejemplo, que los escolares musulmanes de Melilla citan a Dios con mayor frecuencia que los cristianos cuando se les pregunta por el origen del hombre. Sin embargo, esta postura creacionista no es la que se enseña en España, en donde no han surgido polémicas con las teorías darwinistas.

El problema entonces reside, citando una vez más a *Hodson*, en que las prioridades de escuelas cuyos escolares pertenecen a una minoría cultural serán totalmente distintas a la prioridades de centros educativos con estudiantes pertenecientes a la cultura dominante. Existe pues un peligro real de adoptar una perspectiva multicultural demasiado prescriptiva o demasiado rigidamente definida. No debe olvidarse que lo mayoritario hoy puede ser minoritario en el futuro.

Los escolares de Melilla pertenecen a distintos grupos culturales (cristianos payos y gitanos, hebreos, musulmanes, hindues, centroafricanos...) con distintos estilos de vida. Cada uno debe estar orgulloso de ser lo que es, sin más explicaciones. Consideramos esto un objetivo educativo. Pero entendemos que la interculturalidad no consiste en reforzar las diferencias culturales entre grupos insistiendo en lo que nos separa, sino en asumir

que por encima de esas diferencias tenemos un destino y un montón de necesidades comunes. La interculturalidad no se ceba en las propias raíces, sino en el intercambio con el otro, para conocerlo y crecer juntos. En este sentido estamos de acuerdo con *Singh* (1987) cuando afirma que exagerar las diferencias culturales entre grupos étnicos es tan negativo como ignorar que esas diferencias existen. Nuestra tarea en el aula debe facilitar la comparación y el intercambio, y no la insistencia en la cultura propia. Y ese trabajo hay que hacerlo en todas las aulas, y no sólo en las de los grupos minoritarios porque el valor de las culturas no puede establecerse con estadísticas de población.

La tarea es inmensa y no parece existir en Melilla un "movimiento de reforma de las instituciones educativas" basado en la educación intercultural, ni existen las investigaciones necesarias para empezar a resolver el problema, ni los foros de debate para intentar consensuar posturas. Y naturalmente, lo que no resolvamos los enseñantes de Melilla no lo va a solucionar nadie, a menos que se niege la existencia del problema.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, R. (1992): Melilla: Contexto de análisis y reflexión multicultural. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Pedagogía Salamanca

Atwater, M.M. y Riley, J.P. (1993): Multicultural Science Education: Perspectives, definitions, and research agenda. *Science Education* 77 (6) pp. 661-668

Bank, J.A. y McGee Brooks, C.A. (1989): *Multicultural education. Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon

Boudan, M. (1995): L'arabisation: un subterfuge pour préserver les privilèges de classe. *Tifinagh* 7 pp. 19-26

Fisas, V. (1985): España: extranjería pobre, extranjería rica.

Actas del I Congreso Europeo de Educación para la Paz. Santiago, pp. 113-124

Ogunniyi, M.B. (1988): Adapting western science to traditional african culture. *Int. J. of Science Education* 10 (1) pp. 1-9

Rakow, J. S. y Bermúdez, A.B. (1993): Science is "Ciencia": Meeting the needs of hispanic american students. *Science Education* 77 (6) pp. 669-683

Rey, M. (1986): *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Strasburgo, Consejo de Europa

Sing, B.R. (1987): Cultural Pluralism. *JFHE* 11 (2) pp. 88-105

Zabouri, M. (1995): Les enjeux de l'école algérienne. *Tifinagh* 7 pp. 37-40

Zimmerman, M. (1991): The evolution-creation controversy: Opinions of Ohio school board presidents. *Science Education* 75 (2): pp. 201-214

* El Colectivo Harueta esta formado por Jose M. Cabo, catedrático de Magisterio de Melilla; y los maestros Angel Gutierrez, Carmen Sol Moreno, Cristina Montes y Adela Tormo.