

Cuando lo diverso es una amenaza: La formación en educación intercultural

JUAN MANUEL SERÓN MUÑOZ

1.- TEMAS TRANSVERSALES Y MUNDO ACTUAL

Ha sido una constante en nuestro sistema educativo la desconexión existente entre lo que se enseña en la escuela y lo que la sociedad demanda, a pesar de ser la escuela la institución creada por la sociedad para transmitir la cultura y formar a las nuevas generaciones. Este desfase, este ir en *retaguardia* y no en vanguardia de los cambios que han de producirse en la sociedad, es producido por un anquilosamiento en sus funciones y una sobrecarga de contenidos memorísticos (el acumular saberes) olvidando contenidos procedimentales (saber hacer) y actitudinales, es decir, aquellos que *más tienen que ver con la vida social* y que vienen recogidos en el actual currículum escolar en las llamadas materias transversales.

Esta carencia se hace más patente hoy en día por la *necesidad de dar respuesta*, desde la Institución Escolar, a las graves alteraciones del mundo actual que van desde la separación del hombre de su medio-ambiente (destrucción ecológica...) a la separación del hombre de los demás-hombres (destrucción personal, guerras, discriminaciones...) y que lo convierten en un ser falto de escala de valores éticos, sin vida interior ni criterios personales, éstos últimos absorbidos por los medios de comunicación de masas (Souchon M., 1990, 185) que han convertido el ocio en consumo y la cultura en la cultura de la mediocridad, el cotilleo cuando no en la morbosidad (véase para ejemplo los "reality show televisivos").

Vivimos con una constante pérdida de rumbo del verdadero sentido del progreso: cuando la humanidad ha alcanzado un extraordinario desarrollo tecnológico y científico, éste se usa negativamente, con resultados destructi-

vos, y cuando se usa en sentido positivo, entiéndase para el disfrute y el bienestar material, lo es sólo para una minoría de la población mundial, concretamente por una quinta parte que lo realiza a costa de la parte restante (darwinismo social?; Flecha R. 1992, 170) que padece enfermedades endémicas, pasa hambre, muere de ello y malvive en condiciones inhumanas ante el despilfarro del mundo desarrollado que contempla, como algo sin explicaciones, la avalancha de *inmigrados* que cruzan las fronteras en busca de algo que se les niega: comida y trabajo.

Nuestro mundo sigue siendo un *mundo de diferencias* a pesar del optimismo cultural iniciado en la Ilustración y de la idea de racionalidad instrumental, que participan de la lógica de un crecimiento económico indefinido. Pero si bien es verdad que ha aportado a la humanidad grandes avances, ha chocado con sus propios límites y creado contradicciones tan evidentes como:

1) Aumentar las desigualdades entre ricos y pobres, tanto entre grupos dentro de la misma nación como entre naciones, desde la óptica económica hasta la social.

A pesar de los evidentes avances democráticos y de la creación del estado de bienestar keynesiano con base en el principio de igualdad de oportunidades, las diferencias aumentan y la flexibilización de la organización social no ha implicado, en modo alguno, la desaparición de clases sino el aumento de las diferencias entre ellas, basadas en la práctica de la insolidaridad, la incomunicación, la intolerancia y la competitividad. Más de mil millones de personas de todo el mundo siguen padeciendo la pobreza absoluta y el 20% más pobre se encuentra con que el 20% más rico goza de un ingreso que es más de 150 veces superior al suyo (PNUD, 1993, 1994). Pero estas diferencias no son sólo entre naciones sino también internas y así, por ejemplo, en los mismos EE.UU. la población blanca está en los índices de desarrollo humano 30 puntos por arriba de lo que lo está la población negra y 34 respecto a la hispana.

2) El progreso ha sido entendido como la posesión de medios e instrumentos materiales o culturales. Pero es una posesión orientada al consumo y controlada por los *mass-media* que difunden una cultura de forma masiva y cuantitativa, orientada y controlada por los intereses políticos o económicos de las multinacionales, con lo que se iguala a todos por abajo, convirtiéndonos, cada día mas, en culturalmente dependientes. En este ámbito, la educación se ha concebido como *recibir* y *mantener* lo que otros han realizado o elaborado.

3) El industrialismo, como base de la racionalidad moderna, se ha convertido más en una *amenaza* que en una confianza para los pueblos por la capacidad de destrucción que ha generado, tanto humana como ambiental. Afortunadamente, la industria de armamentos, que ha dado empleo a más

de 15 millones de trabajadores a fines de los años ochenta, parece disminuir por primera vez desde la Segunda Guerra Mundial y se espera que a fines del próximo trienio haya disminuido en un 25%. Si los países en desarrollo congelasen sus gastos militares al nivel de 1990 durante el próximo decenio, el montante económico que liberaría, bastaría para lograr la alfabetización mundial, la atención primaria y de salud y de agua potable para todos para el año 2000 (PNUD, 1993, 1994). Pero también es cierto que este parcial desarme ha ido parejo al desarrollo de conflictos étnicos y religiosos importantes como los de Bosnia, Irak, Somalia y los mismos disturbios raciales de Los Ángeles o de neonazis en Alemania, tendencia que parece prever que entre Estados.

La destrucción ambiental como consecuencia de la industrialización incontrolada y el despilfarro de productos naturales, ha llegado a producir altos niveles de desertización en el globo (cada segundo se destruye en los bosques tropicales la superficie equivalente a un capo de fútbol). Los países industrializados producen el 68% de los vertidos industriales del mundo, y a pesar de ser la quinta parte de la población mundial, emiten el 71% del monóxido de carbono.

Todo ello pone de relieve la urgente necesidad de realizar **acciones educativas** que permitan abarcar en su análisis y estudio, los problemas que ha generado la humanidad y los valores que deben emerger (UNESCO, 1992, 26).

- a) En pro de la paz y abogar por las reducciones en defensa para financiar el *desarrollo humano* centrado en los *pueblos* y no sólo en los Estados.
- b) La construcción de personalidades sanas y equilibradas desde el punto de vista físico y psíquico, que aprendan a vivir y trabajar por una sociedad más justa y racional, aspectos para el que son necesarios una educación para la salud, del consumidor, vial, etc.
- c) Para fomentar en la población y las nuevas generaciones una conciencia ambiental que induzca a preservar la naturaleza y a crear nuevos modelos de desarrollo sostenidos, más sensibles con las gentes y el medio. En este sentido, el mayor peligro para el medio ambiente es la *pobreza*, también llamada urgencia silenciosa (aguas contaminadas, degradación de las tierras, etc.) y no sólo las urgencias clamorosas de las primeras páginas de los periódicos como pueden ser el agujero de ozono o el calentamiento de la Tierra.
- d) En aras de una educación moral, de relaciones interpersonales basadas en los valores de la igualdad de oportunidades, el respeto, la tolerancia y la aceptación de las diferencias (educación intercultural).

Uno de los problemas más importantes que tiene planteada nuestra sociedad no son sólo de índole técnico o científico, sino de una nueva orien-

tación de los principios éticos que los regulan: de las relaciones del ser humano consigo mismo, con los demás, con el trabajo, con las formas económicas, etc. De tal manera es así, que la crisis moral de nuestra sociedad es ya de mayor calado que la económica.

Es una crisis de valores que afecta a toda nuestra sociedad y, por tanto, a la institución escolar. En este contexto en que la sociedad deseduca (transmite más contravalores que valores), no puede esperarse que una de sus instituciones, la escolar, eduque por sí sola. Es más, diríamos que a ésta última se le ha relegado a cumplir el papel de "instructora" por encima del de educadora, es decir, se centra fundamentalmente en la transmisión de conocimientos y estereotipos diversos (Subirats, 1991), en fabricar ciudadanos competitivos, fiel reflejo de una sociedad basada en la riqueza, en la competitividad económica como principal factor de las políticas de los estados.

El bienestar material alcanzado se ha realizado a costa del olvido o menosprecio de los valores éticos y morales. Tenemos más bienes de consumo pero somos menos personas y menos ciudadanos.

No se trata de ir desarrollando actividades culturales y educativas que se centren en una *mayor* acumulación de contenidos o de sólo recibir y mantener lo que otros han elaborado, pues se pasiviza a las personas, grupos o sociedades, haciéndolos sumisos, poco comprometidos, dependientes, sino de crear una educación que dé respuestas a las necesidades de una sociedad en crisis con base en nuevas formas de creatividad, solidaridad, participación en la cultura que les concierne y transformadores de sus contextos sociales.

Los **contenidos transversales**, que aparecen por primera vez, con definición propia, en la enseñanza obligatoria, por su alto carácter interdisciplinar (UNESCO, 1990, 71) pueden ser impulsores válidos de estas nuevas formas de educación para una sociedad pluralista en continuo cambio y que busca formar ciudadanos tolerantes, que sepan interpretar e intervenir efectivamente en su medio natural, sociopolítico y cultural. La transversalidad asume un "carácter específico" para esta tarea por:

- 1) Tener una dimensión con alto grado de experiencialidad (de tipo procedimental y actitudinal);
- 2) Abordarse desde todas las áreas y a lo largo de todos los ciclos. No es una asignatura, es la práctica y debe ser la base de la educación;
- 3) No ser fruto de las prioridades culturales clásicas (la llamada herencia cultural) y estar más cercana a la vida cotidiana, de las preocupaciones acuciantes de la sociedad actual (VV.AA., 1993, 20);
- 4) Su práctica y funcionamiento es y debe ser siempre participativa y solidaria;

5) Convertirse en finalidades en sí mismas frente a las materias clásicas (matemáticas, lengua, etc.) que no lo son nunca. Ello le permite ser centros de interés en torno a los cuales se pueden trabajar los contenidos de las áreas curriculares (VV.AA. 1993: 24), ya que desarrollan la capacidad de pensar, de comprender y manejar adecuadamente el mundo que nos rodea;

6) E impregnar toda la actividad educativa, que deberá ser recíproca. Es decir, los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también lo están en los temas, de tal forma que en ningún momento de trabajo, el profesor se plantee en el aula si está desarrollando un área determinada o un tema transversal.

Estos seis aspectos permiten conectar lo escolar y lo social, lo visible o explícito del proyecto educativo con lo implícito u oculto, en suma, la teoría con la práctica.

En los próximos epígrafes vamos a intentar desarrollar algunas ideas respecto a la necesidad de abordar uno de los ámbitos anteriormente citados, el de la **interculturalidad**, que quizás por ser más candente desde el punto de vista social es menos asumido y tratado en los centros escolares. Analizaremos las causas de los movimientos migratorios, de la marginación y la intolerancia generada entre las personas, sus límites y las respuestas que debe dar el Sistema a tal reto, centrándonos en el papel que debe desempeñar la institución escolar y la necesidad de formación inicial y permanente del profesorado por quienes verdaderamente formen a los jóvenes en los principios de lo intercultural.

2.- LA POBREZA EMPIEZA A DESPLAZARSE

Asistimos hoy a una universalización de valores y costumbres a la vez que a un repliegue y afianzación de lo singular, lo particular, lo nacional-étnico. Se arguye como explicación el triunfo del capitalismo, que al romper barreras, hace de todo el planeta un mercado global de consumidores donde impera, por encima de todo, la competencia, que seamos competitivos. La competitividad jerarquiza la sociedad y crea desigualdades económicas y sociales entre regiones y/o países, que generan:

a) La búsqueda de refugio o la salvación de su identificación perdida en el afianzamiento de lo nacional basado en fundamentalismos (religiosos, raciales, culturales, etc.), que generan prejuicio y rechazo hacia lo diferente y prejuicios. Será la negación del otro, porque no es como nosotros; la sobreidentificación aceptada como dogma, que uniformiza todo y anula cualquier conato de pluralidad con la consecuencia evidente de discriminar a quien no responda a los cánones de identidad; y

b) estas desigualdades tan grandes creadas "intra" e "inter" países y sobre todo entre norte y sur, han generado *movimientos migratorios* de gen-

tes provenientes del llamado Tercer Mundo (De Miguel M. 1992, 139), con otras lenguas, culturas, razas, religiones, que han sido recibidos como amenaza potencial para la identidad nacional, la unidad y sobre todo el bienestar económico.

Las previsiones son que los movimientos crecerán en el futuro, mientras haya un norte rico tan alejado de un sur pobre, en el que 1:300 millones viven en la pobreza más absoluta sólo en los países en desarrollo (PNUD, 1993, 1994). En este sentido estamos asistiendo a un fenómeno que abarca tanto a países ricos como pobres y que recrudece aún más esta situación y es el *crecimiento sin empleo*, que, según las previsiones de la OIT para el próximo decenio, son que éste irá por detrás del crecimiento económico, con lo que se rompe la creencia de que el crecimiento económico lleva aparejado necesariamente un aumento de empleo.

Respecto a la Europa Unida, estos grupos de inmigrantes (extranjeros) supera la media del 6%, mientras que en España no supera el 2%. Esta baja cifra y, por tanto, el poco contacto y menor posibilidad de mostrar el rechazo, ha sido el motivo para, por una parte, justificar el bajo índice del racismo o xenofobia que tiene la sociedad española, y, por otra, hacer notar que hemos pasado de ser un país *emisor* (cercano al millón setecientos mil emigrantes) a un país *receptor* o de acogida de emigrantes (García F. Pulido R. 1992, 51), bien de paso para otros países europeos, bien para establecerse en el nuestro, duplicando su número en la última década y triplicándose en la última veintena de años, hecho que parece seguir aumentando a pesar, por ejemplo, de las continuas muertes de los *espaldas mojadas* al querer cruzar las aguas del Estrecho en pateras en busca de comida y trabajo que no tienen en sus países de origen.

Ante ello, el reto de los próximos años, una vez desaparecida la guerra fría, debe ser la guerra contra la pobreza mundial, basada en el concepto de que no sólo es inversión para desarrollar las naciones pobres, sino para apostar en la *seguridad* de las naciones ricas. En caso contrario, la *pobreza empezará a desplazarse* hacia los países más desarrollados, con o sin barreras, con o sin policías, y bajo las formas de drogas, terrorismo o inmigraciones masivas. Y es que la pobreza, en cualquier parte de nuestro planeta, es una amenaza para la prosperidad de otras partes.

3.- LA DIVERSIDAD SE CONVIERTE EN MARGINACIÓN

La hostilidad, rechazo o recelo hacia los otros forma parte de la dinámica de los grupos humanos y está basada en opiniones previas que a veces se convierten en prejuicios (contra un grupo o algunos de sus miembros). El prejuicio étnico por su actualidad social en el tema que nos ocupa, es quizás el más relevante.

Para algunos autores (Aranzadi, J, 1991, 5) este rechazo en su forma de prejuicio étnico o racismo es: 1) en sí mismo una ideología, 2) que postula la existencia de una correlación causal entre determinadas características físicas, biológicas y ciertos rasgos culturales intelectual y moral. Es una pura teoría, una ideología, no sólo una actitud o conducta. Desde esta perspectiva, sería racista toda conducta que fuera acompañada de racionalización, fundamentación y justificación, individualmente aceptada o colectivamente sancionada. Así por ejemplo, tener antipatía, desprecio o rechazo ante un hombre por sus diferencias físicas, culturales, etc., no sería racismo por el mismo motivo que no lo sería el experimentar atracción o seducción por esas mismas diferencias. Tampoco sería racista el sistema jerárquico de castas en la India basado en una cosmología religiosa, ni el antisemitismo religioso medieval porque la razón no es biológica.

Para otros, aunque admiten una base instintiva que predisponga a mantener una conducta distante hacia los otros, ésta no es suficiente para explicar el prejuicio étnico-racial. Jerarquizar y categorizar a los individuos en razón de sexo, raza, etc., es un hecho histórico social y cultural y no natural (T. Calvo, 1993:41). Está relacionado en cómo percibimos, interpretamos, categorizamos y valoramos las diferencias lingüísticas, religiosas, culturales, étnicas, etc. (hechos objetivos) y cómo los enseña a sus miembros, cómo los socializa dentro de unos cánones, pautas, preferencias y valores. Estas argumentaciones son adaptadas y mantenidas por la clase dominante para conservar y defender su propio poder frente al de los demás, serán en este caso, motivaciones de carácter económico y político.

Así pues, es una variable *artificial*, no natural, pues aunque son evidentes las diferencias, no lo es la discriminación por estas causas. Es una actitud aprendida, un comportamiento subjetivo y por tanto *es posible el cambio hacia la conducta contraria* de tolerancia, respecto, igualdad y solidaridad. Las particularidades culturales existen, el problema no es la diversidad sino justificarla en forma de discriminación.

Pero ese exigible cambio hacia la tolerancia, cuando es demasiado pasiva, se puede tornar en indiferencia, en relativizar lo relativo, en que "todo es válido" y digno de ser respetado, lo cual implicaría aceptar por bueno lo inaceptable. ¿Dónde están pues los límites de la tolerancia?. ¿A partir de dónde debemos ser intolerantes?. Parece evidente que en los valores que son considerados esenciales para el desarrollo de la vida humana como la libertad, la justicia, etc.

Tampoco poder argüirse como límite la pseudotolerancia o tolerancia que no permite traspasar los límites de la palabra y pasar a la acción, es decir, la tolerancia como ideología en manos de los poderosos para solicitar de los oprimidos tolerancia frente a la injusticia, la marginación e incluso la misma opresión, evitando así pasar del discurso a la acción.

El exceso de tolerancia que sufren hoy las sociedades democráticas en el sentido de no escandalizarse por nada, lleva a la indiferencia. Esta última desvela el verdadero problema de fondo: fijar los límites de la intolerancia. La tolerancia no es una actitud de simple neutralidad (léase indiferencia) sino un posicionamiento firme y resuelto cuando se le contrapone a lo intolerable, posicionamiento que no va a resolver todos los graves problemas de nuestro mundo actual y que aducíamos al principio, pero es la única perspectiva que permite abordarlos con apertura y espíritu de progreso y paz. Quizás por ello, se ha propuesto por la Asamblea General de Naciones Unidas, el Consejo de la Unesco y la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, el presente año 1995 como *Año Internacional de la Tolerancia*, aceptando, estos organismos, la Declaración sobre la Tolerancia que realizaba un comité de expertos (Estambul, 1993).

3.- SI LA SOCIEDAD NO ES HOMOGÉNEA TAMPOCO LO ES LA ESCUELA

Conforme las sociedades se van haciendo más complejas se van propiciando caminos de articulación entre los diferentes grupos que la componen y se consideran más desarrolladas en la medida en que generan respuestas adecuadas para los grupos sociales minoritarios. La escuela como organismo especializado para difundir e imponer determinados roles y patrones culturales, no puede permanecer anclada en modelos que uniforman, reproduciendo en la práctica la estratificación social, la discriminación sexual o étnica, cuando no los legitima o amplía (Juliano D, 1993, 7) sino que debe generar respuestas diversas para una sociedad múltiple y diversificada (UNESCO, 1990, 99). Esta diversidad supone:

a) No legitimizar ningún tipo de cultura desvalorizando el resto, lo diverso o lo múltiple (Lerena, 1989, 88), pues caeríamos en una concepción asimilacionista, la cual implica imponer como modelo válido el de la clase dominante, considerando al otro como inferior a proteger (paternalismo) o rechazar (discriminar) por miedo a perder la identidad cultural propia, que es concebida de modo estático, como algo dado por el pasado y a conservar uniformadora que permite el que los grupos más atrasados (cultura diferente) se incorporen a la cultura predominante o universal.

b) Que la pretendida eficacia u objetividad en los resultados educativos no pueden desplazar al por qué y al para qué de los contenidos a enseñar, pues contribuiría a uniformar valores (los de un sector o cultura específica) y a la difuminación de las diferencias, imponiendo ciertas exigencias en el ritmo de adquisición de conocimientos considerados como valiosos (los que el grupo mayoritario considere) independientemente de las experiencias previas y formas de aprendizajes de los alumnos de otros contextos culturales, lo que implica dificultades escolares para los miembros de las minorías.

c) Que la escuela legitime con sus calificaciones y bajo la óptica de lo objetivo, la estructura de clase preexistente en la sociedad. Al decir quién tiene méritos para estar en un alto estatus y quiénes estarán relegados a los puestos más bajos de la sociedad en función de la validez académica, se alza en simple institución al servicio de determinadas estructuras, encargada en reproducir (cuando no ampliar) la estratificación existente y los estereotipos y discriminaciones de entre los cuales se alza el étnico. La escuela debe ser lugar para formar a las jóvenes generaciones en el respeto y la tolerancia a los *otros*, a lo diferente, máxime cuando el mundo al que nos avocamos es cada vez más interdependiente y plural.

La familia y la escuela son espacios relevantes para la prevención de la intolerancia, xenofobia y racismo, para la creación de actitudes necesarias para la convivencia en una Europa plural (Proyecto nº 7 del Consejo de Europa, 1989) en la que se prevén para finales del presente siglo una corriente migratoria de diez millones de personas, en donde si no se aprende y se forma a los futuros ciudadanos a convivir en la diferencia y a ampliar las referencias de identidad fuera del marco territorial de nacimiento o residencia, es previsible un auge de los nacionalismos, de la xenofobia y el racismo.

Resumiendo, si nuestra sociedad no es homogénea, tampoco lo es la escuela. Los alumnos no son un todo uniforme sino plural y en muchas ocasiones multiétnicos, aspecto que se espera progresivo. Se hace necesario por ello una formación inicial específica del profesorado en educación intercultural (García Garrido, J. L. 1992, 1343) que le posibilite un cambio de actitudes favorables y le facilite las herramientas pedagógicas necesarias para que sean capaces de enseñar a los alumnos de diversa procedencia étnico-cultural las actitudes de apertura, reconocimiento y respeto a las diferencias, tarea nada fácil si tenemos en cuenta la poca experiencia y casi nula existencia de estos contenidos en los programas de formación del profesorado (no lo es tanto en Europa; Fermoso P. 1992, 134 y ss.), con una tradición de base monocultural y una socialización previa de los profesores en esos valores.

No se trataría sólo de introducir en los currícula de formación algunos cambios de contenidos, sino de una concepción más global (De la Orden A. 1992, 854) que no se propone tanto tal cambio de contenidos como que los principios de respeto intercultural, solidaridad, educación democrática, respeto a las diferencias (de sexo, capacidad, procedencia sociocultural, raza y religión), pluralismo, enriquecimiento mutuo, etc., estén presentes en todas las actividades (Esteve J. M. 1991). Ello no depende de que existan o no alumnos de procedencia étnica o cultural diversa sino que se desarrollen competencias para conocer y comportarse en situaciones culturalmente diferentes, basadas en relaciones de igualdad y no de dominio (Sarramona J. 1992, 628) sino en el desarrollo mutuo de las culturas implicadas.

4.- ¿CUÁL ES LA ACTITUD DE LOS PROTAGONISTAS?

Decíamos de la *dificultad de formación de profesores* en contenidos interculturales y es así por dos razones: **a)** porque vivimos en medio de una sociedad débil, falta de referencias morales firmes donde se hace difícil inculcar los valores que sustentan los principios de la dignidad humana y la tolerancia. Y así no es extraño que ante el despertar del racismo y la xenofobia, el Parlamento Europeo se queje de que sus recomendaciones (Egido I, Valle J. 1992, 1092-93) hayan quedado en letra muerta, y **b)** porque la socialización previa del profesorado se hace en unos determinados modelos culturales, lo suficientemente arraigados en ideologías, creencias y valores, como para difuminarse en tan sólo un mes el cambio de actitud logrado en los cursos de educación multicultural (Marcelo, C. 1992:523), lo que nos obliga a plantear estrategias de cambio a largo plazo por la complejidad del proceso en que nos movemos.

Si la escuela es agente privilegiado en la transmisión de valores (Schramm C. 1992, 929 y ss.), el maestro va a ser el actor protagonista, ya que serán ellos los que con su mensaje explícito e implícito favorezcan la creación de actitudes cooperativas, tolerantes y solidarias (Galino A, Escribano A. 1990). Así todo deben ser los primeros que han de "interiorizar" tales actitudes (*la innovación la aporta el profesor, no la asignatura*), por lo cual pretendimos sondear las ideas que sobre le tema tenían los alumnos de la Escuela de Magisterio de Cádiz.

Se elaboró y pasó un cuestionario anónimo durante el curso 93-94, buscando los posicionamientos directos e indirectos ante determinados grupos marginales, sus posibles explicaciones causales y el valor de la formación en tales contenidos para el docente. La pretensión de tal cuestionario era de *exploración, de sondeo, de valoración previa* de los datos para su posterior *reformulación* y conformación definitiva de un cuestionario más amplio y rico conceptualmente a partir de las informaciones relevantes que pudiéramos obtener. Es decir, como cuestionario abierto pretende recoger posibilidades al objeto de realizar uno más sistemático y exhaustivo.

La *muestra* estratificada por cursos la componían un total de 455 alumnos de ambos sexos de los tres cursos (1º, 2º, 3º) de las diferentes especialidades que pueden cursarse en este Centro: Primaria, Educación Infantil, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical. El error de muestreo es de $\pm 4,63$ para un nivel de significación del 95%.

El primer y segundo ítems del cuestionario sondeaban la consideración social y actitud que determinados grupos: gitanos, magrebíes, sudamericanos, africanos, asiáticos, judíos, árabes, países del Este de Europa y la problemática del sida y la drogadicción, provocan (nivel de prejuicio), en función de cuatro niveles, desde *muy molestos* a *nada molestos*, según se expresa en la tabla I.

Es decir, en el primero se buscaba que hicieran patente su posicionamiento pero de *forma indirecta* a través del reflejo de *cómo son de molestos para la sociedad* tales grupos ya que es evidente lo mal visto que está socialmente el mostrarse intolerante, racista o xenófobo. En el segundo ítem debían tomar partido personal y contestar a *cómo son de molestos para ti*.

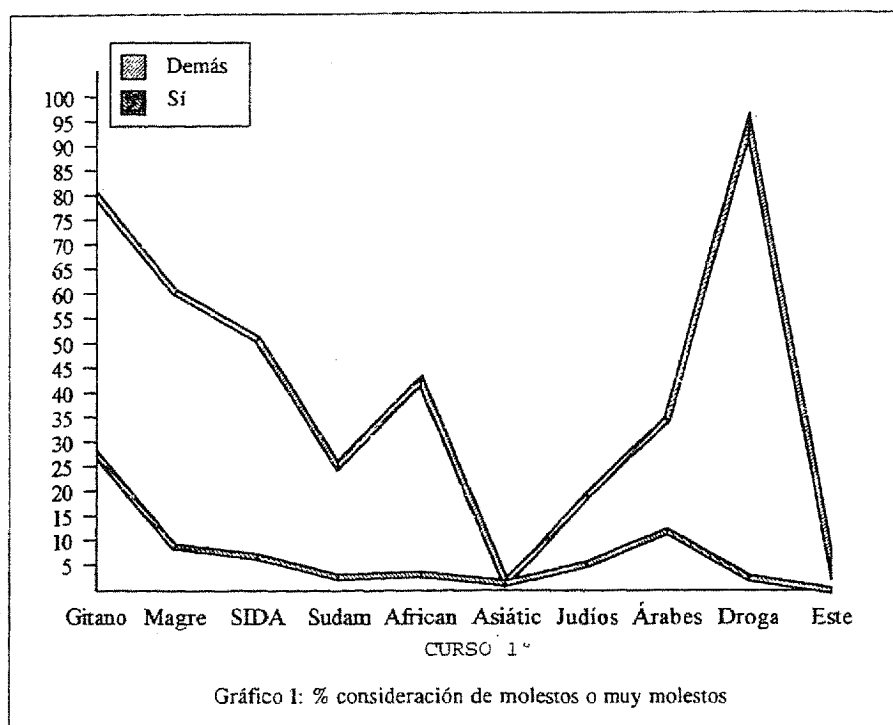
El análisis de los datos por cursos muestra para los *“alumnos de primero”* la gran disparidad entre la consideración de recelo-rechazo que ellos dicen personalmente tener y la que indirectamente tienen, es decir, lo que *manifiestan explícitamente y lo que en realidad parece ser (?)*, confirmandose la idea propuesta por C. Buezas (1989) de que la mayor dosis de intolerancia, racismo o xenofobia., la tienen *“los otros”*.

La inmensa mayoría admite que en nuestra sociedad existen prejuicios contra los gitanos (80,8%), frente a tan sólo el 27,8% que dicen tener ellos, al igual que para los magrebíes con un 60,4% de rechazo social frente al sólo 9% de ellos, etc. (ver tabla I). Distancias como nos indica el gráfico I, terriblemente alejadas, que pensamos, que a falta de ratificación por el posterior estudio, vienen a ratificar que la frecuencia más baja del gráfico es la postura pública o externa mantenida y la más alta, la más próxima a lo personal o interno.

Respecto al *“segundo curso”* siguen siendo válidas las mismas consideraciones de la sociedad para con los grupos considerados, es para ellos, en términos generales, mayor: por encima del 50% los gitanos, magrebíes, enfermos de sida, árabes y drogadictos y a su vez es menor la tendencia prejuiciosa que ellos mismos dicen tener (ver gráfico II). Vuelve a repetirse tan inmensa disparidad entre lo que dicen ser los *otros* y los que son *ellos*.

Curso 1º										
	Gitanos	Magreb.	SIDA	Sudam.	Afric.	Asiát.	Judios	Árabes	Drogad.	Este
Muy molestos	21,8	10,3	24,1	2,5	6,4	0	2,5	5,1	68,5	0
	4,2	1,2	0	0	0	0	1,3	4,5	29,8	1,3
Molestos	59	50,1	35,5	22,7	36	17	16,8	29,4	25	5,5
	23,6	7,8	6,9	2,8	3,3	1,5	4,1	7,5	40,5	1,3
Poco molestos	15,4	29,4	26,5	44,4	38,4	40,2	38,4	30,9	5,2	34,4
	17,4	36,4	27,8	12,5	20,3	12,4	8,5	10,6	20,7	6,9
Nada molestos	3,8	10,2	13,9	30,4	19,2	42,8	42,3	34,6	1,3	60,2
	48,8	54,6	65,3	84,7	76,5	86,1	86,1	77,4	9	90,5

Tabla I: Respuestas al 1º (superior) y 2º (inferior) ítems en %.



En el "tercer curso" desciende la consideración del nivel prejuicioso que se dice tener de nuestra sociedad y se mantiene a un nivel bajo mínimos el que achacan a sí mismos.

En general se observa una constante, el considerar a cuatro grupos como altamente rechazables: gitanos, magrebíes, enfermos de sida y drogadictos, con la diferencia de que en éstos últimos la distancia entre lo que dicen tener los demás y la de sí mismo, es menor, es decir, hacen explícito más conscientemente su rechazo.

Como media, los grupos más rechazados son los drogadictos (94,06%), gitanos (75,86%), enfermos de sida (62,6%), magrebíes (56,4%), africanos (37,75), y árabes (34,9%), y menos, los inmigrantes del Este de Europa (6,96%), asiáticos (17,5%), judíos (20,5%) y sudamericanos (26,16%).

Es altamente sintomático el que la correlación sea altísima entre la consideración de cómo lo perciben los *demás* y cómo lo percibe *uno mismo*, de tal forma que da la impresión que se trata del *mismo polígono de frecuencia* pero con menor nivel de porcentaje de prejuicio, lo que nos confirma la idea expresada más arriba de que son dos facetas de la misma cara: *la pública o externa y la real o interior*.

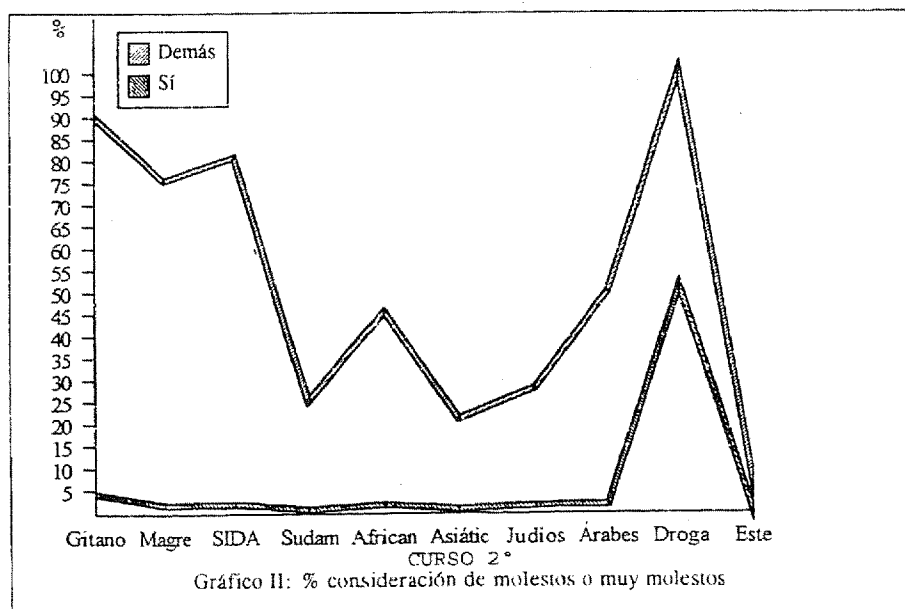
Ambas facetas son en extremo no coincidentes. La primera es una expresión mínima debido a lo mal visto que está socialmente el rechazo xenófobo a determinados grupos minoritarios, y la segunda es bastante más cercana a la realidad y muestra un rechazo evidente a determinados grupos marginales sociales, menor conforme avanzan los cursos. Cercano a la mitad de ellos, el 46,1% manifiestan no haber intercambiado palabra alguna con ninguna persona de los grupos analizados.

Todo ello tiene su relevancia puesto que serán los maestros los primeros que deben interiorizar las actitudes de tolerancia y respecto si no queremos que a través del currículo oculto se transmitan lo que ya hace años describiera Zimmermann como segregación afectiva por parte de los maestros hacia los alumnos inmigrantes, no explícita sino a través de mecanismos no verbales, con actitudes de indiferencia, apatía o rechazo.

Curso 2°

	Gitanos	Magreb.	SIDA	Sudam.	Afric.	Asiát.	Judíos	Árabes	Drogad.	Este
Muy molestos	10	24,5	42,6	0	4,3	0	0	8,8	76,4	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	19,5	0
Molestos	80	51	38,3	25,5	41,4	21,3	28,3	42,3	23,6	6,7
	4,5	2	2,2	1	2	1	1,8	2	31,77	0
Poco molestos	10	24,5	17	57,5	47,8	48,9	45,7	37,8	0	66,7
	25	20,5	20,5	13,4	9,1	8,1	6	16	34,2	16
Nada molestos	0	0	2,1	17	6,5	29,8	26	11,1	0	26,6
	70,5	77,5	77,3	85,6	88,9	90,9	92,2	82	14,6	84

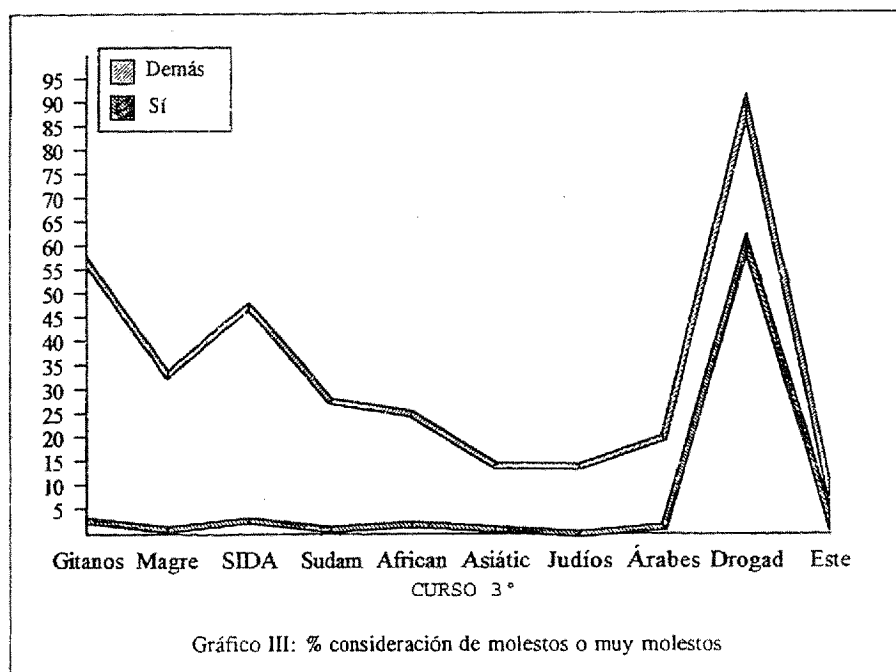
Tabla II. Respuestas al 1° (superior) y 2° (inferior) ítems en %



Curso 3°

	Gitanos	Magreb.	SIDA	Sudam.	Afric.	Asiát.	Judíos	Árabes	Drogad.	Este
Muy molestos	5,4 0	5,5 0	11,2 0	0 0	5,5 0	0 0	0 0	2,8 0	42,9 14,3	0 0
Molestos	51,4 2,8	27,8 1	36,1 2,8	27,8 1	19,5 2	14,3 1	14 0	17,2 1,4	45,8 45,8	8,7 2,9
Poco molestos	16,2 31,4	22,3 14,2	22,2 28,5	22,2 2,8	36,2 5,7	37,2 2,8	22,2 2,8	37,2 8,6	8,5 31,4	37,1 5,7
Nada molestos	27 65,8	44,4 84,8	30,5 68,5	50 96,2	38,8 92,3	48,5 96,2	63,8 97,2	42,8 90	2,8 8,5	54,2 91,4

Tabla III Respuestas al 1° (superior) y 2° (inferior) ítems en %.



Esta necesidad de *formación inicial* en el profesorado es puesta de manifiesto por la mayoría del alumnado de los tres cursos que contestaban a la pregunta sobre tal necesidad según muestra la tabla siguiente.

	1º Curso	2º Curso	3º Curso
-No es prioritario	7,2	0	0
-Es un tema de sensibilidad personal, no necesita formación	10	21,2	5,7
-Es importante en nuestro país que es pluricultural	77,5	72,3	77,1
-Es importante en otros países, no en el nuestro	4,3	0	2,8
-Otros	1	6,3	14,2

Tabla IV. Necesidad de Formación Inicial del Profesorado.

Aspecto que se hace más urgente desde el punto en que atribuyen como *causas* (justificación) de que exista intolerancia, racismo y xenofobia al hecho de que estos grupos mayoritariamente estén en relación con la *delincuencia, las drogas, la mendicidad*, cuando no *vienen a quitarnos puestos de trabajo* (ver tabla V).

CAUSAS / CURSOS	1º	2º	3º
-Se dedican a la mendicidad	6,5	5,3	13,9
-Relacionados con la delincuencia, contrabando, drogas...	36,5	28,5	9,4
-Quitan puestos de trabajo	45	55,5	62,8
-Otros	12	10,7	13,9

Tabla V. Causas justificativas de la Intolerancia y el Racismo.

Consideran no obstante entre las *posibles soluciones*, en el caso de los grupos de inmigrantes, la aceptación y la integración asumiendo las diferencias como algo enriquecedor como la mejor solución respecto a otras como poner un rígido control en las fronteras, cupos de entrada o que trabajan temporalmente y después regresen a su país.

Es evidente que el tema no es baladí, recientemente un diario de amplia difusión publicó una encuesta que fue realizada a 5.168 estudiantes de todo el Estado de edades comprendidas entre los 14 y 19 años y cuyos datos aparecen recogidos en la revista Aula (1994). En ella se analizan los resultados, altamente preocupantes, desde el punto y hora que el 31% de estos jóvenes dicen sentirse satisfechos y felices con tener actitudes racistas y estar poco comprometidos.

POS. SOLUCIONES / CURSOS	1ª	2ª	3ª
-Mayor control en las fronteras	26	13,2	10,5
-Establecer cupos de entrada	10,4	8	2,8
-Trabajen aquí unos años y regresen	2,6	4,5	5,2
-Integrarlos y aceptarlos	61	74,3	81,5

Tabla VI. Posibles soluciones.

Todos estos datos, aunque no exhaustivos, pues pretendían realizar un sondeo previo de la intercultural, sí nos dan pistas, lo suficientemente claras, como para replantearnos muchos interrogantes y hacer ver la perentoria necesidad de formación inicial del profesorado en Educación Intercultural, máxime en una tierra como la nuestra del sur del norte, de contención o semáforo de Europa ante la oleada de inmigración que se espera que aumente en el próximo decenio.

No es un problema de información a los profesores de lo multicultural, sino más de fondo en cuanto es la creación de actitudes y valores en torno a la diversidad, la justicia y los derechos humanos, con base en cuatro perspectivas (González A.P., 1992, 88): en las competencias cognitivas; en el conocimiento y compromiso con la filosofía educativa multicultural; en el conocimiento de las culturas de contacto y; competencia pedagógica.

Pero no existe en el plan de estudios de esta Escuela de Magisterio ninguna materia, obligatoria u optativa, que aborde tal formación para que los profesores sean capaces de actuar en aulas multiculturales derivadas de la aparición en las sociedades avanzadas de nuevas minorías, para que transmitan actitudes de respeto a lo diferente, para aceptar las otras culturales como recursos de aprendizaje y desarrollo personal, para la utilización pedagógica de la diversidad, todo ello para que los hoy alumnos y mañana ciudadanos protagonistas del siglo XXI obtengan destrezas, actitudes y conocimientos necesarios para que sepan funcionar adecuadamente en una Europa no homogénea sino multicultural y multiétnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANZADI J. (1991) *Racismo y piedad*. Rev. Claves nº 13 Junio 1991, pp. 2-13. Madrid.
- CALVO T, FERNÁNDEZ R, ROSÓN G. (1993) *Educación para la tolerancia*. Madrid. Editorial Popular
- CONSEJO DE EUROPA (1989) *Proyecto nº 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. La educación y el desarrollo cultural del Consejo de Europa. La educación y el desarrollo Cultural de los emigrantes*. Cuaderno nº 65. Madrid. Fundación Encuentro.
- DE LA ORDEN A. (1992) *Interculturalismo y calidad de la educación*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. Tomo III pp. 851-861.
- DE MIGUEL M. (1992) *Minorías y educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. pp. 134-151.
- EGIDO I., VALLE J.M. (1992) *Política comunitaria en materia de educación de inmigrantes*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. pp. 1085-1093.
- ESTEVE J.M. (1991) *Educación y Estado de las Autonomías ante el reto del multiculturalismo europeo*. Ponencia del III Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Marzo.
- FERMOSO P. (1992) "Formación del profesorado para la educación multicultural". En: FERMOSO (ed) *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid. Narcea. pp. 129-156.
- GALINO A., ESCRIBANO A. (1990) *La educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Narcea. Madrid.
- GARCÍA F., PULIDO R. (1992) "Educación multicultural y antropología de la educación". En: FERMOSO P. (ed.) *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*. Madrid. Narcea. pp. 35-70.

- GARCÍA GARRIDO J. (1992) *Educación intercultural europea en el camino hacia la civilización mundial*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. pp. 1337-1346.
- GONZÁLEZ A. P. (1992) *Interculturalismo y universidad. Retórica y realidad en la preparación de docentes en sociedades multiculturales*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. pp. 575-590.
- JULIANO D. (1993) *Educación Intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.
- MARCELO C. (1992) *Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- PNUD (1993, 1994) *Informe sobre el Desarrollo Humano 1993 y 1994*. Madrid. CIDEAL.
- SARRAMONA J. (1992) *Líneas prioritarias de la investigación pedagógica en el contexto intercultural europeo*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. pp. 627-646.
- SCHRAMM C. (1992) *Reflexión sobre los valores que subyacen en una propuesta de educación intercultural*. X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca. pp. 927-938.
- SOUCHON M. (1990) "La educación y los medios de comunicación: perspectivas de colaboración". En: UNESCO. *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid. Narcea. pp. 185-195.
- SUBIRATS M. (1991) "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar, "Infancia y Sociedad, 10, 43-52.
- UNESCO (1990) "Tendencias del pasado reciente (Introducción)". En: UNESCO. *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid. Narcea pp. 19-33.
- VV.AA (1993). *Los temas transversales*. Madrid. Santillana.

RESUMEN

Se reflexiona sobre las graves alteraciones del mundo actual y la necesidad de dar respuesta desde la institución escolar a través de los temas transversales. Se abordan las causas de la marginación y la intolerancia ante los movimientos migratorios y la necesidad de Formación Inicial del profesorado en los principios de los valores interculturales.

SUMMARY

There are some reflections about the serious changes in the modern world and the need to offer a way to solve them by means of the Educational System through interdisciplinary studies. The causes of marginalization and intolerance of migration as well as the necessity of teachers who have been educated in the principles of values shared by different cultures are also dealt with.

RÉSUMÉ

Ce travail propose une réflexion à propos des graves troubles du monde actuel et, en conséquence, du besoin de donner une réponse à travers les thèmes transversaux, dès l'institution scolaire. L'auteur analyse les causes de la marginalisation et l'intolérance face aux mouvements d'immigration, ainsi que la nécessité d'une Formation Initiale des enseignants dans les valeurs inter-culturels.