ALDABA 29
abril 2003

Dirección
José Megías Aznar

Coordina este número
José Luis López Belmonte
Ana Isabel Lara Castaño

Consejo de redacción
Vicente Moga Romero
Antonio Bravo Nieto
Paloma Moratinos Bernardi
Moisés Salama Benarroch
Teresa Rizo Gutiérrez
Celia García Marfíl
Teresa Serrano Darder

Edita y distribuye
Servicio de publicaciones
del centro Uned-Melilla
c/ Lope de Vega, 1, Apdo. 121
Tels: 95 2681080 y 95 2683447
Fax: 95 2681468
e-mail: info@melilla.uned.es

Diseño y producción editorial
Manigua s.l.

Imprime
Proyecto Sur de Ediciones

Depósito legal: ?????????
ISSN: 0213-7925

ALDABA 29

V Curso de intercultura

El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazhigt

V Curso de

El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazhigt

Presentación
José Luis López Belmonte
Ana Isabel Lara Castaño 9

Interculturalidad, inmigración y educación
Sebastián Sánchez Fernández 13

El contexto de Melilla
Juan Francisco Mayoral del Amo 33

Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto sociocultural
Jorge Cano Moreno 57

Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula
Gloria Rojas Ruiz 71

Caminando en la didáctica de la lengua rifeña
Jahfar Hassan Yahia 89

intercultura

Fundamentos teóricos de la educación bilingüe

Mª José Molina García 127

Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua

Ana Mª Rico Martín 139

Aprendizaje de la lectoescritura en un contexto intercultural en la educación infantil

María Soledad Martínez Gámez 153

Educación primaria: estrategias de intervención en contextos multiculturales

Concepción Hernández Noguera 169

Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight

Mª Ángeles Sánchez Suárez 189

Interculturalidad y educación

Tomás Calvo Buezas 237

Presentación

La publicación que presentamos es el producto del trabajo de estudio e investigación de un equipo de profesionales, con amplia experiencia docente, que aceptaron participar en el V curso de Intercultura organizado por SATE–STEs en el curso escolar 2001–2002 denominado"Estrategias didácticas a aplicar para el aprendizaje del castellano en alumnos de lengua materna tamazihgt".

No es la primera vez que SATE–STEs organiza actividades interculturales, el número del curso (V) ya lo indica. En 1996, la UNED de Melilla publicó las aportaciones de distintos teóricos tanto europeos como de Melilla, Aldaba 27, con el título "Construir desde la diversidad" título de una campaña intercultural que desde SATE–STEs Melilla coordinamos en todo el estado español.

La intencionalidad principal, sin excluir otras, de esta publicación ha sido la de ofrecer a los profesionales de la educación una lectura de iniciación que dé a conocer la teoría y la práctica del aprendizaje del castellano en las aulas interculturales de la ciudad, aportando estrategias didácticas necesarias a fin de que puedan dar respuesta a las necesidades educativas del alumno con diferente lengua materna.

La educación intercultural es una actitud por la que podemos optar o no dentro de un contexto multicultural, que defiende la integración de programas interculturales en todas las escuelas ya que valora positivamente las características y aportaciones de los diferentes grupos culturales, que potencia el diálogo y la comunicación como forma de interacción cultural, que fomenta los valores necesarios para crear en los alumnos una conciencia social justa y solidaria.

Los profesionales que nos explican su quehacer en el centro en el aula conocen, respetan y valoran a sus alumnos por lo tanto conocen, respetan y valoran su cultura y

esto les permite adaptar o rehacer las programaciones a su realidad, los recursos a su realidad, y proponer actividades significativas, se basan en las exigencias y planteamientos de LOGSE en la atención a la diversidad del alumnado y llevan a cabo un aprendizaje significativo, constructivista y no descontextualizado. Si bien una educación que quiera responder a nuevos desafíos precisa ordenarse desde realidades concretas contando con profesionales que las conocen y que intervienen en ellas, acciones aisladas no resuelven el problema, es necesaria la coordinación y el trabajo en equipo no ya dentro de un mismo centro sino entre centros, el desarrollo de propuestas educativas se enriquecerá si se conjuga la iniciativa de los profesores y de los centros y el apoyo del sistema educativo. Se trata de que autoridades y profesionales de la educación trabajen en una misma perspectiva, promoviendo la colaboración y el interés mutuo, activando la innovación educativa al desarrollar en los centros una capacidad institucional que les permita desarrollar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.

Cada uno de los capítulos conforma una unidad con independencia propia, aunque en relación con las anteriores y siguientes. Es decir que todos los capítulos forman y conforman una unidad superior con un común hilo conductor que es la atención al hecho intercultural.

La publicación se estructura en diez bloques cada uno de los cuales aborda los conocimientos oportunos para el logro del objetivo común.

El bloque primero contempla algunas precisiones de tipo terminológico y conceptual en relación con la temática de la diversidad cultural, dadas las implicaciones educativas que pueden tener algunas de las concepciones iniciales sobre la pluriculturalidad y nos esbozan el plan para la atención educativa del alumnado inmigrante de la comunidad autónoma andaluza.

El bloque segundo trata de describir el contexto de Melilla desde la descripción geográfica, la descripción demográfica, socio–cultural para pasar a plantear algunas de las necesidades que la situación de Melilla requiere en cuanto a educación, economía y empleo, intervención sobre los espacios urbanos y por último sobre el tejido social

El bloque tres explicita las medidas administrativas para la atención de los alumnos con necesidades de compensación educativa. La realidad social, familiar y cultural de los alumnos y alumnas que proceden de una cultura socialmente marginada y/o minoritaria, es distinta al resto de los alumnos. Esto provoca situaciones de riesgos que implican desarraigo y entornos límites y/o de extrema dificultad Para evitarlas, nuestro sistema educativo diseña una serie de estrategias educativas que son las que se abordan en este tema.

El bloque cuatro se centra en los fundamentos teóricos del bilingüismo desde su concepto a los factores que intervienen en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Esbozando diferentes modelos adoptados por diferentes países con tradición en enseñanza bilingüe

El bloque cinco aborda la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua desde un enfoque comunicativo nos sugiere estrategias y actividades sin establecer una separación taxativa entre las diferentes etapas educativas porque a principios comunes que solo se deben diferenciar en los ritmos y materiales de aplicación.

El bloque seis es un acercamiento al trabajo de investigación sobre una lengua que posee una riqueza lingüística y cultural antiquísima que viene realizándose en el Seminario Permanente de Lengua y Cultura Tamazight donde además se aportan numerosas fichas de vocabulario y gramática de la tamazight.

El bloque siete se aborda una pregunta fundamental que es saber si la escuela es capaz de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a esta diversidad del alumnado fuera de un proyecto social global y se abordan diferentes estrategias metodológicas ante las posibles discriminaciones del alumnado con diferentes orígenes culturales.

El bloque ocho tiene por objeto dar a conocer un método de aprendizaje de la lectoescritura basado en los criterios de una educación intercultura para el nivel de Educación infantil, al objeto de dar respuesta a las necesidades especificas del alumnado en esta etapa.

El bloque nueve se centra en las estrategias concretas que podemos utilizar para facilitar el aprendizaje del alumnado bilingüe en contextos multiculturales, en la educación primaria, no sin antes reflexionar sobre nuestro posicionamiento respecto a la educación inter o multicultural.

Por último, el bloque diez se centra en la alfabetización de las de personas adultas planteándose cuestiones como: qué queremos decir cuando decimos “alfabetizar”, qué saben los que creen que no saben, se trata de alfabetizar o de la enseñanza de un segundo idioma, dándonos unos conocimientos previos al aprendizaje significativo.

También nos parece oportuno recordar cómo el apartado de bibliografía al final de cada capítulo viene a enriquecer las aportaciones al texto base. Se trata de obras bien seleccionadas que guardan coherencia con lo tratado.

Frente a cuestiones opinables, las personas responsables de los diferentes capítulos están avaladas por muchos años de docencia, investigación y publicaciones en definitiva, constituyen una garantía de actualidad, calidad y pertinencia para el estudio pretendido.

Don José Luis López Belmonte (Director del curso)
y Doña Ana Isabel Lara Castaño (Coordinadora del curso)

Interculturalidad, inmigración y educación

Sebastián Sánchez Fernández
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar

1. Aclaraciones terminológicas y conceptuales

Como punto de partida, es importante realizar algunas precisiones de tipo terminológico y conceptual en relación con temática de la diversidad cultural, dadas las implicaciones educativas que pueden tener algunas de las concepciones iniciales sobre la pluriculturalidad.

Existe un consenso pedagógico, bastante generalizado, desde el que se entiende que toda acción educativa debe intentar desarrollar positivamente todas las capacidades de los seres humanos, para que sean capaces de convivir en un inacabado juego de interacciones de derechos y obligaciones. Esta concepción de la educación supone que podamos distinguir entre educar, adoctrinar y adiestrar. Ya que en estos dos últimos casos, se desprecia, como mínimo, uno de los derechos fundamentales de toda persona: el derecho a la libertad y, consecuentemente se impide el desarrollo de la capacidad crítica, en especial, ante las mismas propuestas que se producen en el proceso de adoctrinamiento o adiestramiento.

Por lo tanto, si partimos de este concepto de educación, es fácil comprender que añadirle los adjetivos multi e intercultural nos lleva a una cierta redundancia, ya que toda educación sería, por definición, intercultural. Cualquier acción educativa tiene que procurar que los alumnos a los que pretende formar desarrollen capacidades que les permitan respetar la diversidad étnica y cultural y apreciar las aportaciones de todos los grupos, así como analizarlas críticamente junto con las propias.

Entonces, podemos preguntarnos por qué utilizamos, incluso con cada vez más frecuencia y extensión, de un tiempo a esta parte, los términos multi e intercultural para caracterizar a la educación. En mi opinión, se hace, en la mayoría de los casos, para enfatizar una de vertientes sobre la que debe prestarse especial atención desde las actuaciones educativas: la formación en valores y actitudes encaminados a favorecer la comprensión, el respeto y la tolerancia positiva entre los miembros de todos los grupos étnicos y culturales, sin renunciar a las propias identidades individuales y colectivas. En otros casos, es cierto que también se produce un cierto esnobismo en el uso de estos términos, que suele conllevar una pérdida de su sentido profundamente educativo y una desnaturalización de sus importantes implicaciones para la práctica educativa y para las relaciones interpersonales y grupales.

En general, podemos valorar como positivo e incluso necesario el uso de estos términos como adjetivos de la educación, aunque sólo sea por una razón reivindicativa: el hecho de resaltar y reclamar esta faceta de la educación, imprescindible para cualquier práctica educativa de calidad.

También vale la pena plantearnos por qué venimos utilizando las palabras multi e interculturalidad de unos años acá, con intensidad creciente en diferentes esferas sociales y académicas (políticas, sociológicas, antropológicas, educativas, etc.) de nuestro país, si hace muchos más años que nos estamos moviendo en una zona del mundo especialmente influida por las relaciones interétnicas e interculturales.

Sin necesidad de remontarnos a períodos históricos demasiado lejanos, es fácil demostrar que la ubicación geopolítica de España —y, especialmente de as, Andalucía— ha posibilitado que, aunque hayan existido ciertas diferencias de grado según se trate de zonas rurales o urbanas, costeras o de interior, de mayor o menor riqueza, etc., se produzcan fenómenos relacionados con la multi e incluso con la interculturalidad. ¿Por qué, entonces, es a partir de los años 80 cuando se empiezan a utilizar estos términos y posteriormente a extenderse su uso?

A mi entender se han unido varios factores que han influido en este fenómeno. En primer lugar, la consolidación del sistema democrático como forma de gobierno ha conllevado la explicitación del respeto a la diversidad cultural como uno de los soportes fundamentales de nuestra Constitución de 1978. Ciertamente siempre ha existido en España un amplio abanico de culturas, con sus correspondientes manifestaciones, incluida la propia lengua, que han venido constituyendo lo que se suelen denominar minorías nacionales: principalmente vascos, catalanes y gallegos. Lo que hace la Constitución es valorar la diversidad cultural como enriquecimiento para todos y no como un problema. En consecuencia, conocer las diferentes culturas de nuestro país se convierte en una actividad muy apreciada y extendida entre la población. Hablar y escribir sobre ella pasa a ser uno de los temas prioritarios de los medios de comunicación social, lo que se extiende incluso a los mensajes publicitarios.

Por otro lado, desde siempre hemos contado en nuestro país —aunque con diferente distribución según regiones, provincias e incluso comarcas y localidades— con una minoría étnica, como son los gitanos. La importante aportación que, sin duda, supone este grupo

a nuestra diversidad cultural, no suele valorarse como un enriquecimiento, a pesar de sus valiosas contribuciones en diferentes manifestaciones culturales, especialmente musicales y artísticas. Más bien se le suele percibir con una fuerte carga de estereotipos negativos, con tendencia a una identificación global como colectivo problemático.

Tenemos pues, desde hace tiempo, una evidente diversidad cultural distribuida por todos los rincones del país, junto con una minoría étnica claramente percibida e identificada, como fuentes de argumentación para ser conscientes de la multiculturalidad como fenómeno social y antropológico presente en nuestro país. En cambio, son los fenómenos migratorios los van a hacer que asiente entre nosotros la idea de la multiculturalidad como una característica de nuestra sociedad, con una carga ambivalente en su percepción. Por un lado, se reconocen los aspectos positivos de la variedad de culturas, sobre todo si las consideramos propias o al menos cercanas, y por otro, tenemos una visión negativa, cargada de prejuicios y estereotipos, de la diversidad cultural que proviene de los gitanos o de latitudes del sur, especialmente de África.

Contamos, por tanto, en nuestro país, al igual que en la mayoría de las democracias occidentales con varias fuentes de multiculturalidad: varias minorías nacionales dentro de un Estado (andaluces, extremeños, vascos, catalanes, ...); grupos de inmigrantes de diferentes orígenes (africanos, americanos, asiáticos, ...); minorías étnicas de clara identidad (gitanos). Además, si tenemos en cuenta las características comunes compartidas por varias personas, derivadas de sus implicaciones respecto a otros criterios de pertenencia a grupos (profesión, género, ...), nos encontramos con un amplio abanico de grupos diversos que conforman nuestra sociedad.

Para terminar con este apartado de aclaraciones terminológicas, vamos a realizar algunas precisiones sobre las diferencias y semejanzas entre multi e interculturalidad. En primer lugar, se produce un alto grado de sinonimia si tenemos en cuenta el origen geográfico y lingüístico de las aportaciones que estemos analizando. Así, en la mayoría de los trabajos de origen anglosajón se utiliza el término multicultural para denominar características y aspectos sociales y educativos muy similares a los que en el mundo latino se nombran con el adjetivo intercultural.

Centrándonos en este último, especialmente en los trabajos escritos en español, sí podemos apreciar varias diferencias entre el significado de ambos términos, relacionadas con las evidentes diferencias entre los prefijos. La multiculturalidad suele asociarse a la descripción de una característica de una determinada sociedad, grupo o incluso individuo, mientras que la interculturalidad se relaciona más con la integración de las aportaciones de los diferentes grupos y con sus relaciones interactivas. También se utilizan para señalar una diferencia de grado en las relaciones entre los grupos étnicos. La multiculturalidad haría referencia a unas relaciones de coexistencia o de situaciones de escasa convivencia, mientras que la interculturalidad serviría para caracterizar relaciones de convivencia avanzada, incluso de mestizaje. También se produce una diferencia cualitativa cuando hacemos referencia a la interculturalidad como valor hacia el que orientar las actuaciones que tengan como finalidad crear condiciones sociales y educativas favorecedoras de dicha convivencia.

En el caso de la interculturalidad, además de la diferencia de grado que ya he señalado, se produce, a mi entender, un cambio cualitativo importante. No se trata sólo del establecimiento de contactos entre grupos y culturas, incluso de sus interacciones esporádicas, sino fundamentalmente de un continuado flujo de relaciones de intercambio que en determinados momentos pueden dar lugar a aportaciones culturales nuevas, distintas de las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas. Iríamos hacia la convivencia, siguiendo lo dicho con anterioridad.

En las relaciones interculturales no tiene por qué llegarse a un grado tan avanzado de interacción y de mestizaje que casi lleve a olvidar las características originales de cada grupo cultural antes de las relaciones con los demás grupos. No obstante, sí es cierto que se puede producir una cierta renuncia de algunas prácticas culturales al entrar en contacto con otros grupos.

Por otro lado, las relaciones entre los diferentes grupos culturales que interactúan en una relación de interculturalidad no se producen en un plano de igualdad, al menos inicialmente, ya que unos grupos pueden resultar más influyentes que otros, a pesar de contar con menor presencia cuantitativa.

En definitiva, podemos concluir este apartado reconociendo la complejidad de las relaciones entre los grupos étnicos y culturales, a la par que admitiendo la multiculturalidad como una característica evidente de las sociedades democráticas, incluso de los individuos que formamos parte de ellas, mientras que la interculturalidad supone un grado mayor de interacción entre los grupos.

2. El papel de la educación ante la diversidad cultural

Las instituciones escolares, especialmente su ubicación y sus relaciones con la comunidad educativa, juegan un papel decisivo en esas relaciones. Se vienen señalando cuatro modos de relación de las instituciones escolares con las realidades multiculturales en las que se insertan.

Cuando la relación es de asimilación, la cultura minoritaria se adapta, o intenta adaptarse, a la mayoritaria, que acepta a aquella en tanto que asume sus patrones culturales y sus principios educativos. La escuela que, como es lógico, se basa en los principios de la cultura mayoritaria, los incorpora a sus prácticas educativas sin tratamientos ni adaptaciones diferenciadas en función de la cultura de procedencia de los diferentes grupos, ni tiene en cuenta otras aportaciones que no sean las del grupo cultural que goce de la hegemonía.

Otro tipo de relación está marcado por la diferenciación. En este caso, las instituciones escolares tratan de dar respuesta a las características culturales de los grupos minoritarios o menos poderosos presentes en la sociedad, ofreciéndoles posibilidades paralelas de escolarización. Se parte del reconocimiento de la coexistencia de los diferentes grupos étnicos y culturales y de sus respectivas instituciones escolares. Cada uno con su barrio y con su escuela, pero sin apenas relaciones de convivencia entre ellos. Se reconocen las aportaciones culturales de cada grupo, pero sin que lleguen a integrarse las de unos con las de otros en el currículo escolar.

El principio de segregación subyacente en el caso anterior se intenta superan con el tipo de relación marcado por la integración. Ahora se parte del reconocimiento de los mismos derechos culturales y educativos para todos los grupos. Las instituciones escolares asumen un trato de igualdad para todos los alumnos, sin salir perjudicados o beneficiados en función de su procedencia social, ni su pertenencia a un grupo étnico y cultural. Todos asisten a todas las mismas escuelas y con los mismos profesores en aparente igualdad de condiciones. Del mismo modo, se intentan incorporar al currículo escolar las aportaciones más significativas y de mayor importancia educativa de los diferentes grupos culturales.
Por último, entre las instituciones escolares y las sociedades multiculturales se puede llegar a establecer un tipo de relación en la que lo importante sea llegar conseguir que la educación adquiera todo su sentido y calidad y se desarrolle en igualdad para todos. En todos los procesos de planificación y de actuación educativa se debe asumir la diversidad cultural como riqueza, participándose institucionalmente de ella y procurando que de este enriquecimiento se beneficien todos los integrantes de todos los grupos culturales. En este caso, no sólo se integran las aportaciones culturales de los grupos con presencia directa en la comunidad educativa, sino todas aquellas que, aunque resulten lejanas en el espacio y el tiempo, puedan completar un currículo educativo de calidad, que, como hemos visto, llega a convertirse en sinónimo de currículo intercultural.

3. Actuaciones educativas ante una fuente de diversidad cultural: las inmigraciones

En las instituciones educativas tenemos que evitar el tratamiento estereotipado de las inmigraciones como fuente de diversidad étnica y cultural, superando generalizaciones que puedan dificultar el desarrollo de planteamientos educativos adecuados para todos los alumnos, sea cual sea su procedencia. Entre los inmigrantes existen evidentes diferencias derivadas de sus propios orígenes geopolíticos, que debemos tener en cuenta en los consiguientes tratamientos educativos, ya que van a influir en los comportamientos familiares y de los alumnos en relación con la actividad escolar. Los hijos de trabajadores cualificados oriundos de la Europa del Este no van a contar con las mismas necesidades educativas que los originarios de países africanos o de América Latina o de trabajadores no cualificados que vinieron a duras penas a Europa y que, al ir sobreviviendo y mejorando las condiciones de vida, han optado por reagruparse.
Si bien es cierto que en casi todos los casos, las primeras etapas de asentamiento de inmigrantes apenas conllevan reclamaciones respecto a la escolarización de sus hijos, ya que se conforman con sobrevivir y asimilarse a la cultura de las sociedades de acogida, es conveniente que en las acciones planteadas desde la educación intercultural vayamos analizando los matices y las diferencias que se dan dentro de la denominación genérica de inmigrantes para ir previendo las correspondientes intervenciones educativas.
Una de ellas, generalmente olvidada, es el desarrollo de programas de educación intercultural, tanto en el ámbito social como escolar, para todas las sociedades occidentales y, especialmente, con las poblaciones de acogida de inmigrantes. Una de las

grandes ventajas que tiene la educación, si está bien planificada, es su labor preventiva, por ejemplo para evitar brotes racistas y xenófobos. Es importante trabajar educativamente con las sociedades de acogida para informarles sobre los motivos de los movimientos migratorios, el enriquecimiento que supone la diversidad cultural para todos, las ventajas para sus propios intereses, etc. Pensamos con bastante ingenuidad que el mero contacto va a favorecer los intercambios, sin crear situaciones problemáticas. Hace ya tiempo que Allport nos demostró que la hipótesis de contacto es insuficiente para superar estos prejuicios. Es necesario introducir variables de intervención educativa y social, como el trabajo colaborativo y la mejora de la autoestima, para que se pueda ir avanzando en las relaciones interculturales y favoreciendo que los conflictos que surjan se regulen de forma no violenta.

4. Propuesta de un caso concreto: el plan para la atención educativa del alumnado inmigrante de la comunidad autónoma andaluza

En esta línea, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha elaborado un Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante que veremos a continuación, como una actuación en política educativa basada en los principios de la Educación Intercultural.

4.1. Introducción

Vivimos en una sociedad cada vez más plural, con una nueva dimensión internacional de la que surge la necesidad de educar para la solidaridad entre los pueblos.

La educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes de racismo y xenofobia que con cierta frecuencia se están presentado en las sociedades del llamado primer mundo como una reacción frente al fenómeno de la inmigración.

El reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales. Los centros educativos tienen el deber de asegurar las bases para la igualdad real y efectiva en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de género, etnia y cultura.

La educación tiene sin duda una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar muros fraguados por la ignorancia, la incomprensión, la inseguridad y la falta de comunicación y solidaridad.

Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor es preciso partir de un reconocimiento entre iguales, respetar la diversidad y promover el intercambio. Sólo así conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo. Este es el reto.

La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pen-

sar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

El Centro Educativo, lugar privilegiado para una educación intercultural

La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos.

En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

La educación intercultural consiste también en facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas. En este sentido la educación intercultural tiene aspectos compensadores y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas específicamente a los colectivos que presenta necesidades educativas especiales, entendidas éstas en sentido amplio, pero enmarcadas desde un nuevo modelo de escuela: la escuela intercultural.

Por ello, sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión.

4.2. Justificación

El Plan se justifica porque el colectivo de hijos de inmigrantes presenta necesidades educativas a las que hay que dar respuesta específica y se sustenta en la normativa que recoge el derecho y las finalidades de la educación así como en la que recoge el desarrollo de acciones de carácter compensador dirigida a los colectivos más desfavorecidos. De especial referencia para este Plan es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, que viene a consolidar y reforzar las medidas de compensación educativa iniciadas desde hace más de una década en la Comunidad Autónoma Andaluza.

Necesidades que presenta el alumnado inmigrante

El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático o del este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, son alumnos y alumnas que, en general, tienen necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad en los ámbitos social y económico, sobre todo.

Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, el alumnado hijo de inmigrantes se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo. El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, si éste no se resuelve bien, se verá conducido al fracaso escolar. Pero se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el Centro Educativo.

Una mala resolución de las necesidades de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela, puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficits y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros y profesores, en definitiva, con todo el entorno escolar y social.

A la hora de analizar cuáles son las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, hay que tener en cuenta que no se integra igual en el plano lingüístico, un niño o niña de Educación Infantil, que el que se incorpora tardíamente en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria. En el primer caso, la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado. En el segundo caso, son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible, además de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación.

Por otro lado, los alumnos y las alumnas de familias inmigradas, insertados en el sistema educativo, disponen de distintos referentes culturales, unos procedentes de su entorno familiar y otros procedentes de su entorno escolar. En tales casos es importante que no se produzca una fuerte disgregación de esos referentes. Para ello deben percibir que a su lengua y a su cultura de origen se le da la importancia que merece, y, además, les conviene tener un buen aprendizaje de la misma para acceder a una mejor comprensión de las pautas culturales de su entorno familiar.

El alumnado inmigrante debe acceder al proceso formativo de tal forma que la variedad de referentes culturales no le produzca distorsión en su educación y pueda desarrollar en libertad sus propias pautas culturales. En ese sentido, es necesario que los centros docentes que escolaricen alumnado perteneciente a minorías étnicas establezcan en sus proyectos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad y para potenciar la integración social y la capacidad del alumnado para aprender a convivir en contextos culturalmente diversos.

Fundamentos legales

La Constitución Española en su artículo 27.2 recoge que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

Por otra parte, el art. 2.1. de la LODE, especifica los fines de la actividad educativa: formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; preparación para participar activamente en la vida social y cultural; formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos. En los mismos términos se establece en la LOGSE en su artículo 1 las finalidades de la educación.

Igualmente, en su artículo 63 especifica que "con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello"

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, cuyo primer artículo recoge: "Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad".

La Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

La misma Ley, en su artículo 17, dice que "los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluyan en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomente la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social"

4.3. Objetivos del plan

La Consejería de Educación y Ciencia con el Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante pretende su integración desde la perspectiva de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad y desde la convicción de que el Centro Educativo es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

En este sentido, educar conjuntamente a personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente. Sin embargo, aceptar la

riqueza de otras sociedades, no implica que no haya unos límites. Cuando en los aspectos culturales se encuentre la negación de los derechos básicos universales de mujeres y de hombres, de niñas y de niños, habrá que desarrollar una dimensión crítica que posibilite el derecho y la libertad a discrepar y abandonar parte de la propia cultura.
Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en los mismos términos que el alumnado andaluz.
2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos Educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.
5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado y cuyas hijas e hijos están escolarizados en la educación básica.

Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas

4.4. Medidas y actuaciones

Las medidas y actuaciones del Plan van encaminadas a garantizar la atención educativa del alumnado hijo de inmigrante en las mismas condiciones de calidad que la atención educativa a las niñas y niños andaluces, así como a favorecer en la comunidad educativa el desarrollo de actitudes de respeto a la diversidad étnica y cultural, así como el aprecio a los diferentes valores y costumbres de otras culturas, desde el análisis crítico tanto de éstas como de la autóctona mayoritaria.

Primer objetivo

Facilitar la escolarización todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz

La Consejería de Educación y Ciencia velará para que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en los mismos términos y en las mismas condiciones de igualdad que la escolarización del alumnado español. Para ello, se dictarán instrucciones expresas para evitar cualquier actuación que discrimine o limite la escolarización del alumnado extranjero.

Medidas

1.1 Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio.

Es necesario que la población inmigrante esté informada de la organización del Sistema Educativo y de cómo se realiza el proceso de escolarización: documentación necesaria, plazos de inscripción y matriculación. Para ello, la Consejería de Educación y Ciencia publicará folletos divulgativos, en español y en los diferentes idiomas de las personas inmigradas, de forma que puedan acceder fácilmente a la información. En esta medida, podrán colaborar las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos, los servicios de orientación e información de la administración educativa y de los ayuntamientos y las Asociaciones sin ánimo de lucro, entre otros.

1.2 Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.

Dada la importancia de la atención educativa en los primeros años, se realizarán campañas de sensibilización entre las familias inmigrantes para que soliciten la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil, sobre todo del alumnado perteneciente a familias desfavorecidas, haciendo especial hincapié en la escolarización de las niñas, con objeto de compensar determinadas carencias para que este alumnado pueda acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza obligatoria.

1.3 Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.

El alumnado inmigrante, sobre todo el de incorporación tardía al sistema escolar (hecho que se ha incrementado bastante en los últimos años por el desarrollo de la reagrupación familiar), suele tener dificultades para seguir con normalidad el proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta situación puede tener incidencias educativas cuando hay en el aula o en el ciclo un número significativo de alumnos
y alumnas. Por ello, se dotará a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante que requiera medidas de compensación educativa para su integración en el sistema educativo, de profesorado de apoyo para que este alumnado pueda superar las dificultades de partida y acceder a la educación en las mismas condiciones que sus compañeros. Igualmente, estos centros se considerarán prioritarios para la implantación de las medidas relativas a la mejora de las plantillas de los centros, contenidas en el “Acuerdo por la Educación” (Cupo 13–23–33).

1.4 Acceso a los servicios complementarios.

Para favorecer el acceso a la escolarización obligatoria del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales proveniente de núcleos de población aislados y cuyas familias se encuentren en situación económica desfavorecida, la Consejería de Educación y Ciencia facilitará los servicios complementarios de comedor, transporte y, en su caso, residencia, conforme a las condiciones que en las convocatorias anuales de ayudas para estos servicios se establezcan.

El comedor escolar puede ser un espacio privilegiado para conocer los aspectos culturales relacionados con las distintas formas de selección y preparación de los alimentos, así como para analizar los esquemas previos de niños y niñas sobre la división de los roles e intentar la no reproducción de la división de funciones según modelos estereotipados. A través de las tareas que implica el acto de la comida, el alumnado puede adquirir habilidades para satisfacer de forma autónoma las necesidades personales y las necesidades de las personas con las que se convive y entender que es una responsabilidad tanto de las alumnas como de los alumnos.

1.5. Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.

Es deseable que el alumnado inmigrante continúe sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional, después de acabar la enseñanza obligatoria, para que esté capacitado para acceder al mundo laboral cualificado. Por ello, se le facilitará, en el caso de que sea necesario, plazas en las Residencias Escolares de la Consejería de Educación y Ciencia, en las mismas condiciones que las establecidas con carácter general para todo el alumnado en la correspondiente convocatoria pública.

Dado que, en la cultura de la mayor parte de las familias inmigrantes, no se potencia que las adolescentes accedan a estudios postobligatorios, la Consejería de Educación y Ciencia considera necesario ofertar, de manera específica para las alumnas, plazas en estas residencias.

1.6. Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.

Es necesario que el alumnado inmigrante participe en las actividades extraescolares culturales y deportivas que organicen los centros docentes para que puedan tener la oportunidad de realizarse personalmente y de participar en distintos ámbitos de la vida social. En este sentido, se apoyarán los proyectos e iniciativas de los centros que expresamente incluyan la participación del alumnado inmigrante, presentadas al amparo de las convocatorias para la realización de actividades extraescolares que las Delegaciones Provinciales harán públicas para cada curso escolar.

1.7. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.

La Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración con la Consejería de Asuntos Sociales, formalizará convenios de colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales, para desarrollar actividades de compensación educativa con el alumnado y las familias, contando con la colaboración de un mediador o mediadora intercultural, cuando se considere necesario, que favorezca el acercamiento del alumnado y su familia a la institución escolar y a los servicios y ayudas de que dispone el Sistema Educativo.

Segundo objetivo

Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Facilitar la educación intercultural implica, por parte de los centros, una revisión del Proyecto Educativo que se está llevando a cabo, ya que la educación intercultural afecta a toda la comunidad educativa. Se trata de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en un sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) cuanto en una perspectiva cualitativa (percepción, valoración, tipo de relaciones que se producen).

La educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del Proyecto de Centro reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural. Un Proyecto de Centro tiene que estar asentado en el principio de la diferencia como enriquecimiento para todos y en la consideración de la interculturalidad como un proceso de comunicación e intercambio.

El Proyecto Curricular de Centro debe reflejar un currículo integrador, que recoja la experiencia y las necesidades no sólo de los alumnos de las diferentes culturas sino, también, y en la misma medida la experiencia y necesidades de las alumnas y que incluya la contribución histórica de las mujeres, tanto de la cultura mayoritaria, como de las minoritarias, al desarrollo económico, social y cultural de la humanidad. Desde el proyecto curricular se pretende desarrollar una competencia en los alumnos y alumnas que posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre las culturas

Dentro del Proyecto Curricular tiene especial relevancia el Plan de Orientación y Acción Tutorial ya que es el instrumento que va a permitir a los equipos docentes incluir los programas de acogida y las actuaciones específicas para favorecer el proceso de integración del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como las medidas que contribuyan a evitar las actitudes de rechazo, intolerancia o discriminación. Los tutores y tutoras son las personas indicadas para prestar especial atención al control del absentismo escolar, sobre todo en las niñas, ya que las familias tienden más a enviar al centro educativo a los niños que a las niñas. Es importante, dada la cultura de origen de la mayoría de las familias inmigrantes, potenciar de manera especial que las alumnas participen de forma activa, tanto en las actividades del aula, como en las actividades generales del centro, desde la toma de conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades respecto a los alumnos.

Uno de los objetivos de la acción tutorial es proporcionar al alumnado y a sus familias una información y orientación escolar sin las limitaciones que imponen las expectativas de sexo/género y presentar las profesiones y carreras rompiendo los estereotipos con la colaboración de hombres y mujeres que no siguen los modelos tradicionales.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento es el instrumento que recoge medidas concretas para la consecución del clima idóneo de convivencia que garan-

tice el respeto y la tolerancia a las minorías, evitando, además, mensajes que puedan inducir a las alumnas y alumnos a adaptarse a los estereotipos de género. También se deben incorporar en él medidas para que en las publicaciones escolares y material didáctico, en los tablones de anuncios y en los carteles estén reflejados de manera equilibrada, tanto en los textos como en las imágenes, las diferentes etnias, sexos, religiones, sin estereotipos de género y sin prejuicios ni discriminación hacia las diferentes culturas.

Un Proyecto de Centro Intercultural se concreta en el marco del aula, en primer lugar creando un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que aportan las alumnas y los alumnos. Sólo así se puede evitar que el alumnado genere una yuxtaposición de términos y de códigos, aquellos que se utilizan para afrontar los problemas de la vida cotidiana y los que se utiliza para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, estimulando que los distintos referentes culturales confluyan e interactúen. Es necesario un marco de relaciones donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente, donde se ponderen los valores ideológicos que influyen en la percepción de las culturas, donde en definitiva sea posible construir la propia identidad cultural de manera enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que se tienen alrededor.

Medidas

2.1 Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.

El profesorado de los centros que atiende alumnado perteneciente a minorías étnicas debe recibir una formación específica que le facilite la elaboración proyectos de Centro interculturales y el conocimiento y comprensión de las pautas y referentes culturales tanto de las alumnas como de los alumnos que reciben.

Para ello se incluirán en el Programa bianual 2000–01 de formación del profesorado todas las acciones formativas necesarias para atender a dicho colectivo de profesores y profesoras. Así mismo, se considera oportuno que los centros aludidos desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades. Para ello, los Centros de Profesorado pondrán a su disposición los recursos necesarios.

2.2. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

La Consejería de Educación y Ciencia elaborará y publicará materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento al profesorado que atiende educativamente a alumnado perteneciente a minorías étnicas.

Tercer objetivo

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Una de las prioridades de este colectivo es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con objeto de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar.
En la adquisición de la lengua de acogida hay que tener presente que aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes, y con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así a construir una representación del mundo socialmente compartido y comunicable en el entorno sociocultural.
En este sentido, resulta necesario tener en cuenta algunos aspectos concretos, como el papel de la ideología sexo/género en la construcción y uso de la lengua y sus implicaciones sociales; el lenguaje no sexista como instrumento para el cambio de actitudes, valores y normas; el sexismo en los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Estos aspectos potenciarán el uso no discriminatorio del lenguaje.

Medidas

3.1 Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.

Una de las dificultades iniciales del alumnado inmigrante para su integración en el sistema educativo es el desconocimiento del idioma y de las pautas de comportamiento e interrelación existentes en los centros escolares, bastante alejados en sus formas de organización y funcionamiento de los referentes culturales propios de este alumnado. Por este motivo, parece aconsejable, en determinados casos, un periodo de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje del español y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Para ello se crearán aulas temporales de adaptación lingüística con objeto de facilitar la incorporación al sistema educativo en los momentos iniciales, incrementando el número de estas aulas ya existente.
Estas aulas deben tener unas características básicas que no conviene perder de vista. En primer lugar, el paso del alumnado inmigrante por ellas será transitorio, limitándose al tiempo estrictamente necesario para un desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral en español, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios de centros como comedor escolar, actividades extraescolares, etc. Otro aspecto básico de esta experiencia consiste en la coordinación con el colegio en el que el alumno o alumna ya esté matriculado antes de pasar temporalmente a esta aula. Dicha coordinación es necesaria a la llegada al aula, durante y después para orientar al que va a ser su tutor o tutora y Equipo Docente. También se distinguen estas aulas por la heterogeneidad del alumnado en edades, sexo, país de procedencia, etc. y por la individualización de la enseñanza que en ellas se imparte, basada en las características de cada alumna y alumno. Una última característica consiste en la estrecha colaboración con la familia que en todo momento se trata de asegurar.

3.2 Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

Es deseable que en el apoyo del aprendizaje de la lengua intervenga personal cualificado que provenga del colectivo de inmigrantes o que conozca la lengua propia del alumnado para que pueda haber un reconocimiento de aquello que el escolar lleva a la escuela. Pero además esta figura garantiza el contacto social y comunicativo entre el profesorado y el alumnado. Esta persona, como el resto del profesorado, siempre utilizará la lengua castellana, pero podrá entender al alumnado cuando éste utilice su propia lengua.
En este sentido, la Consejería de Educación y Ciencia como complemento a la medida señalada en el punto anterior, o en aquellos centros donde el número de alumnado inmigrante sea reducido, formalizará convenios con aquellas entidades y asociaciones sin ánimo de lucro que puedan facilitar personas bilingües que ayuden al alumnado inmigrante en el proceso de integración y aprendizaje de la lengua española.

Cuarto objetivo

Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

La Consejería de Educación y Ciencia es consciente de la necesidad de impulsar acciones encaminadas a favorecer al aprendizaje de la lengua materna del alumnado inmigrante, con objeto de que pueda adquirir una mayor conciencia lingüística y acceder a una mejor comprensión de las pautas de su extracción sociocultural de origen. Por otra parte entre el dominio de la lengua propia y el aprendizaje de una segunda lengua existe una unidad, de forma que un buen aprendizaje de la lengua propia y su valoración por el otro conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la nueva lengua.
Por eso es importante, que en el caso del alumnado inmigrante, el profesorado se esfuerce en transcribir aprender y utilizar adecuadamente sus nombres, formas de saludar etc. Es decir, que cada alumno y alumna se sienta apreciado y valorado en aquello que es suyo y aporta a la comunidad.

Medidas

4.1 Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

Se realizarán convenios con entidades que ofrezcan estos aprendizajes y que puedan desarrollarlos dentro del marco escolar, aunque fuera del horario lectivo.

4.2. Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.

Los materiales didácticos son un recurso importante para que el profesorado pueda llevar a cabo su quehacer educativo. En este sentido, es necesario elaborar materiales específicos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado y hacerlos llegar a los centros para facilitar este proceso de enseñanza.

4.3 Gestión ante los países de origen para que faciliten profesorado para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.

El respeto y la valoración y la enseñanza de la propia lengua son elementos decisivos para que la inmigración se incorpore a la lengua de la escuela. Cuando esta enseñanza se realiza por profesorado del país de origen se introduce un elemento de calidad. Por ello la Consejería de Educación y Ciencia, en el marco de los convenios de cooperación con las autoridades de los países de origen que puedan formalizarse, favorecerá la presencia en los centros docentes de profesorado facilitado por las autoridades correspondientes.

Quinto objetivo

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar tiene que basarse en el derecho de todos a vivir en una sociedad que no fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse en los universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.

Medidas

5.1. Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.

Los centros educativos son un lugar idóneo para analizar de forma objetiva y responsable los fenómenos migratorios y para potenciar la empatía social y cultural hacia los otros desde la creencia de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

5.2 Impulso de la participación de Madres y Padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.

La Consejería de Educación y Ciencia potenciará que los centros educativos, situados en zonas donde la presencia de esta población es significativa, fomenten la participación de las madres y padres perteneciente a estas minorías en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y en la vida del centro, organizando campañas informativas, jornadas interculturales y actividades culturales diversas. En este sentido, la Consejería convocará ayudas para financiar actividades de federaciones y confederaciones de asociaciones de padres y madres de alumnos, con el objetivo de promover su participación, apoyar su formación, propiciar un mejor conocimiento del sistema educativo y potenciar su implicación para favorecer la convivencia en los centros.

5.3 Fomento de la participación del alumnado
inmigrante en las Asociaciones de Alumnos y Alumnas.

Para facilitar el proceso de integración en el centro, es importante potenciar que el alumnado inmigrante participe en las organizaciones estudiantiles, de tal forma, que se sienta informado y asesorado y pueda participar en la vida del centro en un plano de igualdad. La Consejería de Educación y Ciencia convocará anualmente ayudas para financiar actividades de las organizaciones estudiantiles andaluzas. En dichas convocatorias se apoyarán los proyectos que expresamente contemplen la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnos y alumnas.

Sexto objetivo

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

Medidas

6.1 Integración de la población inmigrante en la formación básica de Adultos.

La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la inscripción en los centros de Educación de las Personas Adultas de la población inmigrante para que tenga acceso a los niveles de formación básica de adultos. En particular, se realizarán campañas informativas para que las mujeres inmigrantes se interesen en acceder a esta formación, dada su importancia para una efectiva integración social y laboral.

6.2. Desarrollo de planes educativos en los
Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.

La Consejería de Educación y Ciencia considera necesario favorecer el desarrollo de programas educativos destinados al intercambio cultural y planes de animación sociocultural que faciliten un mejor conocimiento de las diversas culturas. En este sentido, se desarrollarán planes educativos al amparo del artículo 4º de la Ley 3/1990, para la Educación de Adultos en Andalucía, dirigidos a mejorar la convivencia, el conocimiento y el respeto de la diversidad cultural.

6.3. Formación específica del profesorado de Educación
de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.

La necesidad de conocer los valores de las otras culturas y desarrollar una actitud favorable en este sentido, es básico para trabajar con personas inmigrantes adultas. El valor, el momento, el lugar, la amplitud de lo que hay que guardar en secreto, los temas que pueden ser motivo de conversación y los que no, son aspectos vivenciales muy específicos de cada cultura.

El valor y la importancia del espacio, de su ordenamiento, de su funcionalidad son diferentes en cada cultura. Incluso la distancia óptima para establecer un diálogo interper-

sonal. También el concepto del tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad, o su aprovechamiento son diferentes. Si cada cultura organiza su tiempo en función de sus necesidades, de sus ritos, su religión, es importante que el profesorado conozca estos datos y actúe en consecuencia. En este sentido, se pueden hacer adaptaciones específicas del horario escolar para que el alumnado musulmán que lo desee pueda practicar el ayuno durante el mes del Ramadán.

El profesorado necesita tener el máximo de información respecto a la cultura de su alumnado, tanto en los aspectos que concierne a los hombres, como en los que concierne a las mujeres, ya que éstas se encuentran en situación de desigualdad y, en muchos casos, en situación de negación de los derechos básicos, para poder desarrollar y facilitar al máximo su capacidad para escoger, a la vista de las posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, formativo, laboral y social.

Para ello se incluirán en los Programas de Formación del Profesorado acciones formativas que atiendan las necesidades de formación en este ámbito. Así mismo, se favorecerá que estos centros, con el apoyo del Centro de Profesorado que corresponda, desarrollen su propio plan de formación en centro para ajustarse mejor a sus necesidades.

6.4 Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.

El trabajo conjunto entre la Consejería de Educación y las asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan con la población inmigrante va a suponer favorecer el intercambio de experiencias, así como el intercambio de materiales que favorezcan una mejor formación, tanto en el aprendizaje de la lengua, como de las vías de participación social. Este trabajo conjunto permitirá poner a disposición del alumnado inmigrante las herramientas básicas que le permitan comprender y analizar el conjunto de situaciones y procesos en que está implicado en su nuevo entorno cultural.

6.5 Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales etc.

Es necesario que la población inmigrante, como ciudadanos y ciudadanas, se sienta miembro de los colectivos sociales para facilitarle una mayor integración. La educación de las personas inmigrantes adultas ha de ser una educación comprometida con los proyectos de la comunidad y por ello se le debe facilitar los recursos necesarios para el análisis y participación de las diversas formas de organización y participación social. Con esta finalidad, desde los Centros de Educación de Adultos se divulgará entre la población inmigrante la existencia y características de las asociaciones de diferente tipo que operen en el entorno y fomentarán la participación de la población inmigrante en las mismas.

6.6 Impulsar Planes de Acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

La Consejería de Educación seguirá potenciando acuerdos con los Ayuntamientos para desarrollar programas comunitarios de integración social de las personas inmigrantes adultas.

Séptimo objetivo

Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

La propuesta de una sociedad intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos, todavía, a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está atravesada por otros ejes como la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, ciudadanía y pluralismo cultural, así como las actitudes y comportamientos de la población autóctona y las estrategias de los propios colectivos de inmigrantes en cuanto actores sociales. La propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones socialesy para todas las administraciones públicas. Por tanto, la labor del centro educativo tiene que verse reforzada por actuaciones en el ámbito sociocomunitario de otras instituciones y administraciones.

4.5. Seguimiento y evaluación del plan para la atención educativa al alumnado inmigrante

Se establecerá una comisión de seguimiento integrada por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y Ciencia y cuya presidencia ostentará el Director General de Orientación Educativa y Solidaridad o persona en quien delegue.

Asimismo se establecerá una Comisión Técnica compuesta por la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad y por el Coordinador o Coordinadora Provincial del Area de Compensación Educativa y por el Inspector o Inspectora del Area de Atención a la Diversidad de cada una de las Delegaciones Provinciales.

La Consejería de Educación y Ciencia establecerá un procedimiento para la evaluación de las medidas y actuaciones del Plan. Esta evaluación se realizará en colaboración con los centros implicados.

El contexto de Melilla

Juan Francisco Mayoral del Amo
Educador Social

1. El contexto de Melilla

1.1. Descripción Geográfica (1)

La ciudad de Melilla se encuentra situada en el Norte de África, enclavada en territorio del Reino de Marruecos, entre el cabo Tres Forcas y el cabo de Água. Se encuentra a una distancia de 114 millas naúticas de Málaga y de 97 de Almería y a una distancia de Ceuta de aproximadamente 380 km por carretera. Limita con el mar Mediterráneo y la provincia de Nador, cábila de Mazuza.

Su superficie es de 12,33 km^2, tiene forma ahusada y su perímetro tiene aproximadamente 17 km. Todo el perímetro fronterizo con Marruecos se encuentra rodeado de una doble valla con puestos de vigilancia y control. Existen cuatro puestos fronterizos, de los cuales dos permiten el tránsito de vehículos (Beni Enzar y Farhana) y los otros dos son peatonales (Barrio Chino y Mariguari). Se distingue una pequeña península, donde se encuentra enclavada la ciudadela amurallada de Melilla la Vieja (el primer enclave de la ciudad), Al sur de esta se encuentra una llanura que limita con el litiral. Hacia el norte y oeste la superficie es bastante accidentada, con cinco cerros cuya máxima altura es de 130 m. (en el cerro de Rostrogordo) y los acantilados de Horcas, Rostrogordo y Aguadú.

La atraviesa el río Oro y el arroyo Mezquita, ambos secos habitualmente, con caudal sólo en epocas de lluvia.

Su clima es Mediterraneo, con escasas precipitaciones. Se alternan los vientos de Poniente y Levante.

Administrativamente se divide en ocho distritos, a su vez divididos en secciones que no corresponden a barrios completos sino a conjuntos de calles.

1. Cf. AA.VV. "Melilla en cifras". Ed. Proyecto Melilla S.A. 1999. pp. 30–42.

Distrito 4
Distrito 3
Distrito 5
Distrito 1
Distrito 2
Distrito 6
Distrito 8
Distrito 7

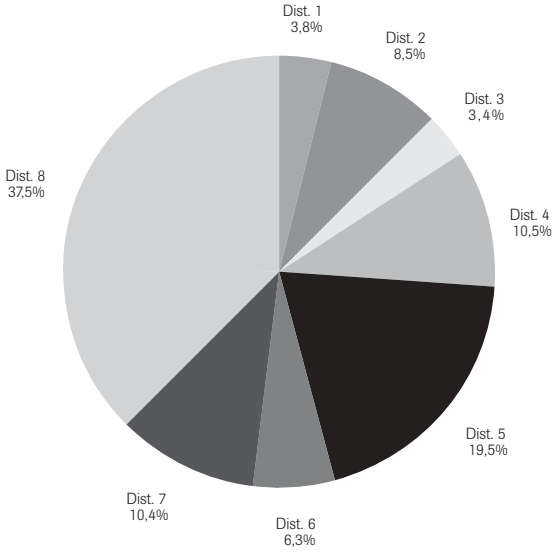
1. 2. Descripción demográfica

La población de Melilla, según el padrón de 2000, es de 69.983 habitantes, aunque es difícil calcular la población real, dado que en Melilla reside gran número de personas sin documentación y de que existe una numerosa población flotante que cruza la frontera cada día para trabajar o comerciar en Melilla. La distribución de la población por distritos es muy desigual, como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1: Distribución de la población por distritos

	Habitantes	Porcentaje
Distrito 1	2679	3,8%
Distrito 2	5974	8,5%
Distrito 3	2394	3,4%
Distrito 4	7318	10,5%
Distrito 5	13619	19,5%
Distrito 6	4435	6,3%
Distrito 7	7299	10,4%
Distrito 8	26265	37,5%
Total	69983	100,0%

Gráfico 2: Distribución de la población por distritos



Fuente: Elaboración propia sobre actualización del padrón de 2000

El 90,7% de la población (63.500 personas) es de nacionalidad española. El 8,8,% (6.124 personas) de nacionalidad marroquí, y el 0,5% restante se reparte entre diversas nacionalidades.

La densidad de población en la ciudad de Melilla es de 5.677 habitantes por km^2. Su tasa de natalidad en 1999 es 1,68%, frente al 0,98% de España, y el índice de mortalidad en el mismo año de un 0,62% (0,94% es la media española). Esto nos da un crecimiento vegetativo de 1,06 por cien habitantes, frente al 0,04% de media española en el mismo año.

Cuadro 2: Evolución en la tasa de crecimiento vegetativo en Melilla (por cien habitantes)

Año	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Crec.	1,14	1,06	1,12	1,19	1,16	1,45	1,20	1,05	0,92	1,17	1,07	0,95	1,06

Fuente: Años 1987–1997: Melilla en Cifras (p.58); 1998–1999: España en cifras (www.ine.es)

Como corresponde a la tasa de crecimiento, la población es joven, con una media de edad de 34,4 años (la desviación típica es de 21.12). cuadro 3 y gráficos 4, 5 y 6). La pirámide de población muestra la configuración típica de una población joven y en crecimiento.

El número medio de personas por familia es de 4,32; con diferencia entre las familias de origen hispano y las de origen bereber. En las familias hispanas, el número medio de personas por familia es de 3,81, mientras que en las bereberes es 5,05 y en las mixtas (uno de los cónyuges de origen hispano y el otro de origen rifeño), es de 4,25.

Cuadro 3: Distribución de la población por intervalos de edad y sexo

	Censo 1991			Padrón 1996			Padrón 2000		
	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL
0 a 4	2337	2178	4515	2550	2314	4864	1864	1769	3633
5 a 9	2654	2316	4970	2317	2269	4586	2559	2353	4912
10 a 14	2648	2421	5069	2538	2410	4949	2819	2555	5374
15 a 19	2431	2448	4879	2650	2606	5257	3558	3047	6605
20 a 24	2587	2529	5116	2619	2556	5175	3232	2942	6174
25 a 29	2685	2585	5270	2798	2643	5441	3214	2960	6174
30 a 34	2486	2393	4879	2699	2525	5224	3043	2918	5961
35 a 39	1888	1745	3633	2523	2318	4842	2937	2605	5542
40 a 44	1352	1390	2742	1923	1735	3658	2255	1958	4213
45 a 49	1221	1321	2542	1364	1309	2674	2843	2452	5295
50 a 54	1192	1341	2533	1235	1271	2506	1607	1438	3045
55 a 59	1177	1410	2587	1108	1259	2317	1379	1377	2756
60 a 64	1132	1360	2492	1063	1319	2381	1185	1238	2423
65 a 69	949	1158	2107	890	1186	2076	1112	1389	2501
70 a 74	584	795	1379	703	990	1693	898	1165	2063
75 a 79	377	607	984	391	602	993	663	977	1640
80 a 84	175	411	586	176	372	548	353	576	929
85 y más	78	239	317	99	244	343	226	517	743
Total	27953	28647	56600	29647	29929	59576	35747	34236	69983

Fuentes: 1991/1996: Melilla en Cifras; 2000: Elaboración propia sobre padrón de 2000

Gráfico 4: Pirámide de población censo de 1991

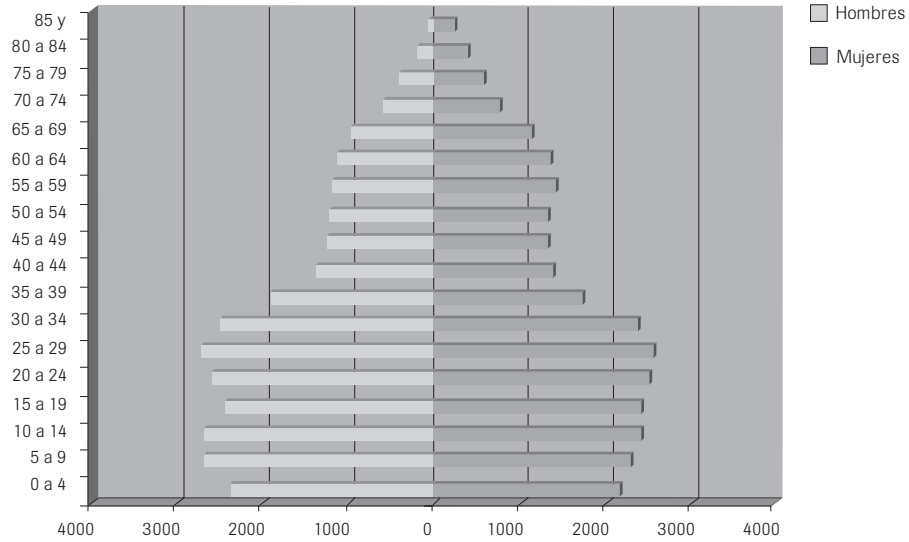


Gráfico 5: Pirámide de población padrón de 1996

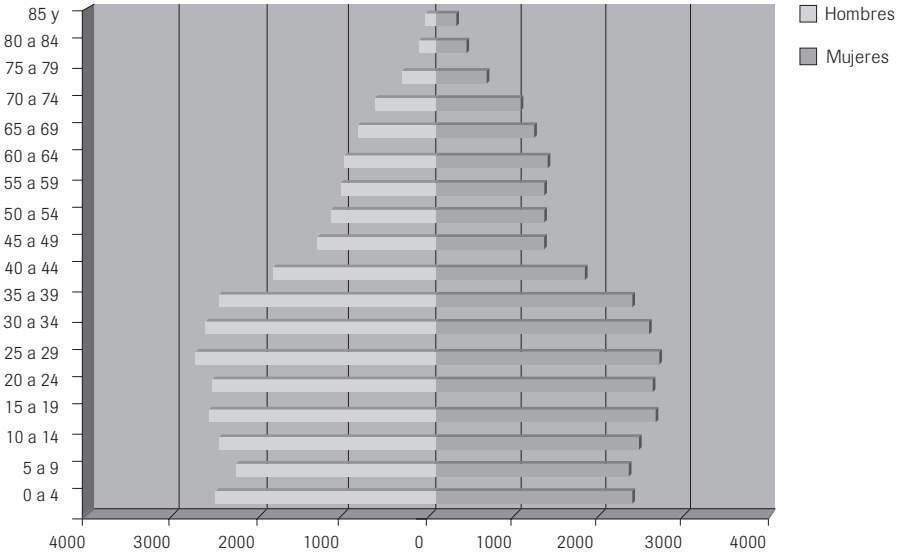
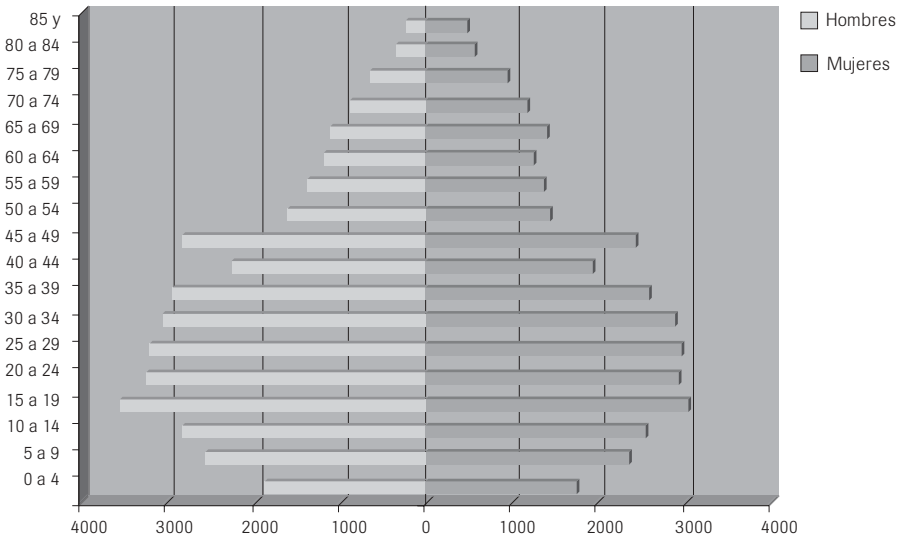


Gráfico 6: Pirámide de población padrón de 2000



Por distritos, la media de edad es significativamente más baja en los distritos cuarto y quinto, ambos de población mayoritariamente bereber (cuadro 4).

Cuadro 4: Media de edad por distritos

Distrito	Media	N	Desv. típ.
1	36,27	2679	21,32
2	39,15	5974	22,09
3	37,49	2394	22,85
4	31,76	7318	21,04
5	30,78	13619	20,69
6	37,61	4435	22,18
7	34,61	7299	21,13
8	34,83	26265	20,34
Total	34,39	69983	21,11

1.3. Descripción socio-cultural

Su situación geográfica y antecedentes históricos le dan a Melilla unos rasgos culturales peculiares, entre los que destacan la coexistencia de colectivos marcadamente diferenciados en cuanto a lengua, tradiciones, cultura y religión. Los dos colectivos mayoritarios son el de origen hispano, tradicionalmente identificado con las costumbres españolas y la religión católica, y el de origen rifeño o bereber, de lengua Tamazight y religión islámica. Existen también otros colectivos minoritarios, pero con una activa presencia en la vida

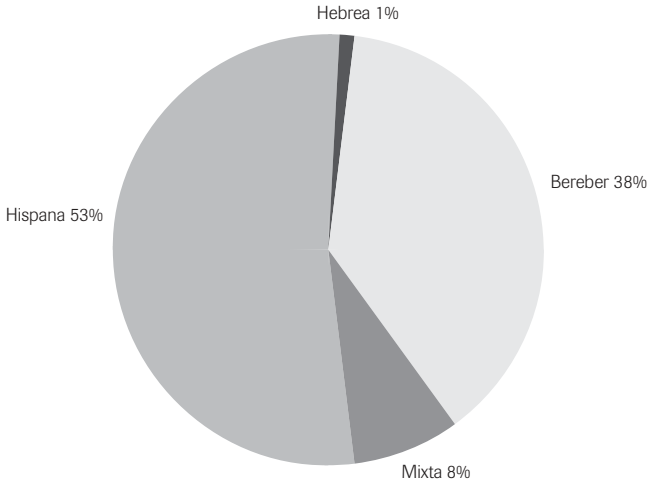
social y en la economía melillense: el hebreo (alrededor de un 1% de la población), el hindú (aproximadamente sesenta personas) y el Romaní (unas doscientas personas).

Cuadro 5: Distribución de familias por culturas

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hispana	52,8%	52,8%
Hebrea	1,0%	53,8%
Bereber	38,2%	92,0%
Mixta (hispano-bereber)	8,0%	100,0%
Total	100,0%	

Fuente: elaboración propia sobre datos de la encuesta realizada por el Pacto Territorial por el Empleo (2).

Gráfico 7: Porcentaje de familias por culturas



2. Estos datos, y los que en lo sucesivo refieran como fuente la encuesta realizada por el Pacto Territorial por el Empleo, tiene como referencia un cuestionario sobre cuestiones sociales y económicas, que forma parte del Estudio Social que realizan los técnicos del Pacto Territorial por el Empleo, aún no publicado, y en el que el autor de este trabajo está participando. Este cuestionario se compone de 50 items. El universo de la encuesta es las unidades familiares de la ciudad de Melilla entendiendo como tales los hogares en los que convivan dos o más personas con lazos de parentesco. La muestra teórica es de 200 unidades, distribuidas en ocho zonas, correspondientes a los distritos administrativos de Melilla, con una distribución correspondiente al peso de la población de cada distrito. Esta muestra se seleccionó de forma aleatoria sobre el padrón municipal, seleccionándose tres sustituciones para cada encuesta, en el caso de no estar habitado el domicilio seleccionado, de no reunir las condiciones requeridas o de negarse a responder a la encuesta Se recoge así información directa sobre 199 familias (una de las encuestas fue desestimada por no presentar las características de fiabilidad requeridas) y 859 personas, de las cuales 605 son mayores de 16 años. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el mes de noviembre de 2000 por un equipo de diez entrevistadores del equipo del Área Social del Pacto Territorial por el Empleo. El proceso de datos siguió el proceso de depuración de inconsistencias y revisión de las encuestas, rechazando las inconsistentes, grabación de datos y corrección de los errores de grabación, aplicación de los coeficientes de ocultación en los datos económicos directos y elaboración de las tablas de frecuencias, medias estadísticas y correlaciones bivariables con indicadores estadísticos, usando el programa informático SPS.

El distrito uno corresponde a la ciudadela del casco antiguo de Melilla, conocida como "El Pueblo" o "Melilla la Vieja". En ella se encuentra un conjunto de edificaciones históricas, reconvertidas en museos o en instalaciones de uso público. Las casas de esta zona son de dos tipos: casamatas en las que viven familias arraigadas en este barrio y bloques de pisos de protección oficial de reciente construcción.

Los distritos dos y seis, constituyen el centro de la ciudad. Es la zona de mayor actividad comercial, en la que se encuentran la mayoría de las entidades bancarias y dependencias administrativas.

El distrito tres es también zona céntrica y de actividad comercial, pero con características propias de la población bereber, mayoritaria en ella. Existe multitud de comercios, almacenes y puestos de vendedores en la zona conocida como "el Polígono" y la calle Margallo y sus aledaños.

Algunos sectores de los distritos tercero, cuarto y quinto están compuestos casi exclusivamente por población de origen bereber (monte de María Cristina, Barrio Hebreo, Polígono de la Paz, Cañada de Hidum, Barrio de los Cuernos). En la Cañada de Hidum, también conocida como "Cañada de la Muerte", la forma de vida se ajusta a los patrones de la cultura rifeña en cuanto a lengua costumbres, forma de las construcciones y organización social. La mayoría de las edificaciones son asentamientos ilegales, por no tener los habitantes la propiedad del terreno y haberse realizado las casas al margen de toda normativa o control oficial. Este barrio es muy poco frecuentado por personas procedentes de otras zonas de la ciudad, manteniendo un fuerte carácter de gueto. Otros barrios con predominio de población bereber (Monte de María Cristina, Polígono de la Paz) están algo más integrados dentro del conjunto de la ciudad.

El distrito siete, o barrio del Real es un barrio compuesto fundamentalmente por casamatas (aunque se están construyendo muchos bloques de pisos), de trazado lineal, habitado principalmente por familias de clase media. En él se encuentra el polígono del SEPES, zona de naves dedicadas principalmente al almacenaje y la venta al por mayor. Hasta el mes de julio de 2001 existía en este distrito una zona de viviendas prefabricadas conocida como "Las Caracolas", que era un gueto con población casi exclusivamente de origen bereber y de muy escasos recursos económicos. Los pobladores de esta barriada han sido trasladados recientemente a la "Urbanización las Palmeras", situada en el distrito quinto, cerca de la Cañada de Hidum, aumentando así la concentración de población de escasos recursos y potencialmente conflictiva en esta zona.

El distrito ocho es el más grande, poblado y heterogéneo. En este distrito hay una gran diversidad social. Tiene zonas de pisos de lujo Paseo Marítimo, urbanizaciones de *"chales"* (Mayorazgo) y quintas (carretera de Farhana), bloques de viviendas sociales (Minas del Rif, Barriada de la Constitución), viviendas militares (zona de Alfonso XIII), bloques "colmena" (Viviendas Rusadir, Urb. Ciudad de Málaga) y barrios de casamatas de gran arraigo en la ciudad (barrio de la Libertad, barrio de la Victoria). También se encuentra en este distrito la frontera de Beni–Enzar, lugar de gran tráfico de personas y actividad comercial con Marruecos.

Cuadro 6: Distribución de culturas por distritos

		Cultura			
DISTRITO	% Pob. total	Hispana	Hebrea	Bereber	Mixta
1	3,8%	82,0%		12%	
2	8,5%	52,9%	5,9%	35,3%	5,9%
3	3,4%	30%		60%	10%
4	10,5%	14,3%		81,0%	4,8%
5	19,5%	16,2%		75,7%	8,1%
6	6,3%	61,5%	7,7%	15,4%	15,4%
7	10,4%	71,4%		14,3%	14,3%
8	37,5%	73,6%		19,4%	6,9%

Fuente: elaboración propia sobre datos de la encuesta del Pacto Territorial por el Empleo

El nivel educativo medio de Melilla se puede considerar bajo. El porcentaje de analfabetismo absoluto es de un 15%, con especial incidencia en las personas de cultura bereber y, concretamente en las mujeres de este grupo cultural. En cambio en los niveles superiores se acortan las diferencias formativas entre hombres y mujeres, dándose parecidos porcentajes de bachilleres y universitarios.
En el colectivo de las familias de origen hispano y en las mixtas hispano–bereber, se da también una notable diferencia formativa entre hombres y mujeres.
Por distritos, son el quinto, tercero y cuarto los de menor nivel educativo, coincidiendo con aquellos en la que la población de origen rifeño es mayoritaria.

Cuadro 7: Nivel de estudios por cultura y género (mayores 16 años) (3)

	Hispana		Bereber		Mixta		Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M
No sabe leer	1,3%	6,5%	8,5%	28,6%	4,2%	5,0%	4,3%	15,5%
Menos de 6 años de escuela	9,0%	14,9%	26,5%	19,8%	12,5%	20,0%	16,1%	17,1%
Estudios primarios completos	17,3%	24,0%	25,6%	21,4%	33,3%	25,0%	22,1%	22,7%
F. P. 1er grado	9,6%	4,5%	9,4%	1,6%	8,3%	5,0%	9,4%	3,3%
F. P. 2º grado	4,5%	2,6%	5,1%	1,6%	8,3%		5,0%	2,0%
Bachiller elemental	12,2%	11,0%	8,5%	15,1%	12,5%	15,0%	10,7%	12,8%
Bachiller superior	26,3%	16,2%	10,3%	9,5%	8,3%	25,0%	18,7%	14,8%
Universitarios grado medio	10,3%	14,9%	2,6%	1,6%	4,2%		6,7%	8,6%
Universitarios grado superior	8,3%	2,6%	1,7%	,8%	8,3%	5,0%	5,7%	2,0%
Doctorado o postgrado	,6%	1,9%					0,3%	1,0%
Otros estudios	,6%						0,3%	
NS/NC		0,6%	1,7%				4,3%	

Fuente: elaboración propia sobre datos de la encuesta del Pacto Territorial Por el Empleo

3. He omitido los datos correspondientes a la población de cultura hebrea, dado que por el pequeño de la muestra obtenida en este colectivo no pueden considerarse representativos del total.

Cuadro 8: Nivel de estudios por distritos (mayores 16 años)

	Distrito							
	1	2	3	4	5	6	7	8
No sabe leer		6.12%	12.00%	24.66%	15.70%	7.89%	4.55%	5.26%
Menos de 6 años de escuela	39.13%	6.12%	24.00%	10.96%	31.40%	18.42%	10.61%	10.53%
Estudios primarios completos	26.09%	22.45%	28.00%	23.29%	23.14%	18.42%	25.76%	20.57%
F. P. 1er grado	8.70%	6.12%		8.22%	6.61%	13.16%	6.06%	4.78%
F. P. 2º grado	4.35%	4.08%	4.00%	5.48%	1.65%	2.63%	4.55%	3.35%
Bachiller elemental	4.35%	10.20%	4.00%	6.85%	13.22%	10.53%	19.70%	12.44%
Bachiller superior	17.39%	16.33%	24.00%	13.70%	5.79%	15.79%	21.21%	22.01%
Universitarios de grado medio		18.37%	4.00%	2.74%	2.48%	10.53%	3.03%	11.96%
Universitarios grado superior		8.16%		1.37%		4.55%	7.18%	
Doctorado o postgrado						2.63%		1.44%
Otros estudios		2.04%						
98								.48%
NS/NC				2.74%				

Fuente: elaboración propia sobre datos de la encuesta realizada por el Pacto Territorial por el Empleo

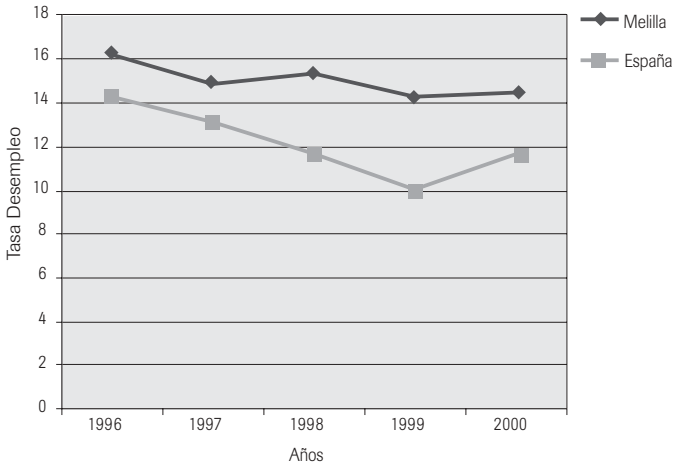
El desempleo es uno de los mayores problemas de Melilla. Con una tasa de paro superior en más de tres puntos a la media nacional, y en la que no se aprecia un descenso significativo desde 1997. Las medidas gubernativas de lucha contra el desempleo, fundamentalmente basadas en planes de empleo semestrales, no parece que den frutos en una disminución del paro estructural. Existe mucho empleo no registrado, con el trabajo de marroquíes que cruzan la frontera cada día o que residen en Melilla de forma irregular. En el servicio doméstico es una práctica bastante normal no regularizar los contratos ni dar de alta en la seguridad social a las trabajadoras transfronterizas o residentes ilegales en Melilla. También es habitual encontrar naves o locales que permanecen cerrados por fuera, incluso con candados, y sin embargo se escucha dentro el ruido de máquinas y de personas trabajando.

Cuadro 9: Evolución de la tasa de desempleo en Melilla

	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Enero	17,71	15,39	16,49	14.77	13.98	15,74
Febrero	18,05	15,90	16,74	14.58	14.56	15.84
Marzo	18,64	16,06	16,81	14.91	14.70	16,26
Abril	18,29	15,20	15,83	14.60	14.98	15,95
Mayo	17,50	14,52	15,65	13.94	14.95	15,68
Junio	17,05	14,57	15,10	14.33	14.27	14,85
Julio	14,52	13,79	14,57	13.50	13.74	13,43
Agosto	13,90	12,96	13,83	13.42	13.45	
Septiembre	14,20	13,74	14,59	13.51	13.72	
Octubre	14,70	14,48	14,49	13.91	14.71	
Noviembre	15,29	14,89	14,61	14.35	14.92	
Diciembre	14,88	15,72	14,94	14.17	14.59	
Media anual	**16,23**	**14,78**	**15,30**	**14,17**	**14.38**	
Media nacional	**14.28**	**13.15**	**11.60**	**10.06**	**11.60**	

Fuente: elaboración propia sobre datos del INEM (www.inem.es)

Gráfico 8: Comparativa en la evolución de la tasa de desempleo en Melilla y España



Por edades, el desempleo en Melilla tiene una incidencia más alta que la media nacional en los menores de veinticinco años, siendo, en cambio, más baja en el tramo de cincuenta a sesenta y cinco años.

Cuadro 10: Distribución del desempleo por edades en Melilla y España

	TOTAL	< 20 AÑOS	20–24 AÑOS	25–29 AÑOS	30–34 AÑOS	35–39 AÑOS	40–44 AÑOS	45–49 AÑOS	50–54 AÑOS	55–59 AÑOS	60–65 AÑOS
MELILLA	3.743	329	564	520	511	546	548	331	198	120	76
%	100%	8.79%	15.07%	13.89%	13.65%	14.59%	14.64%	8.84%	5.29%	3.21%	2.03%
ESPAÑA	1.460.586	71.523	169.318	228.340	216.624	190.498	158.166	122.071	118.935	121.866	63.245
%	100%	4.90%	11.59%	15.63%	14.83%	13.04%	10.83%	8.36%	8.14%	8.34%	4.34%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del INEM correspondientes a Junio de 2001 (www.inem.es)

La duración de los periodos de desempleo tiende a agruparse en los extremos, siendo los desempleados con menos de seis meses el 43, 39%, y los parados de larga duración, con más de dos años desempleados, el 23,88% (cuadros 11, 12 y 13).

Cuadro 11: Distribución del desempleo por duración (meses) en Melilla y España

	TOTAL	<= 3	>3 <= 6	> 6 <= 9	>9 <= 12	> 12 <= 15	> 15 <= 18	> 18 <= 21	> 21 <= 24	> 24
MELILLA	3.743	1.000	624	354	296	171	172	98	134	894
PORCENTAJE	100%	26.72%	16.67%	9.46%	7.91%	4.57%	4.60%	2.62%	3.58%	23.88%
ESPAÑA	1.460.586	502.886	228.591	142.254	99.342	62.871	58.406	48.603	38.258	279.375
PORCENTAJE	100%	34.43%	15.65%	9.74%	6.80%	4.30%	4.00%	3.33%	2.62%	19.13%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del INEM correspondientes a Junio de 2001 (www.inem.es)

Cuadro 12: Distribución del desempleo masculino por duración (meses) en Melilla y España

	TOTAL	<= 3	>3 <= 6	> 6 <= 9	>9 <= 12	> 12 <= 15	> 15 <= 18	> 18 <= 21	> 21 <= 24	> 24
MELILLA	1.176	491	240	102	74	51	45	18	28	127
%	100%	41.75%	20.41%	8.67%	6.29%	4.34%	3.83%	1.53%	2.38%	10.80%
ESPAÑA	565.111	221.582	92.922	56.161	34.352	23.360	21.434	17.931	12.602	84.767
%	100%	39.21%	16.44%	9.94%	6.08%	4.13%	3.79%	3.17%	2.23%	15%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del INEM correspondientes a Junio de 2001 (www.inem.es)

Cuadro 13: Distribución del desempleo femenino por duración (meses) en Melilla y España

	TOTAL	<= 3	>3 <= 6	> 6 <= 9	>9 <= 12	> 12 <= 15	> 15 <= 18	> 18 <= 21	> 21 <= 24	> 24
MELILLA	2.567	509	384	252	222	120	127	80	106	767
%	100%	19.83%	14.96%	9.82%	8.65%	4.67%	4.95%	3.12%	4.13%	29.88%
ESPAÑA	895.475	281.304	135.669	86.093	64.990	39.511	36.972	30.672	25.656	194.608
%	100%	31.41%	15.15%	9.61%	7.26%	4.41%	4.13%	3.43%	2.87%	21.73%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del INEM correspondientes a Junio de 2001 (www.inem.es)

Por sectores, la agricultura y la industria presentan índices muy bajos de desempleo, por ser sectores de muy escasa presencia en la ciudad. El sector servicios y el colectivo de personas sin empleo anterior representan el mayor porcentaje de desempleados en la ciudad. Por géneros, el desempleo femenino representa más del 70% del total (cuadros 14 y 15).

Cuadro 14: Distribución del desempleo por sectores y género en Melilla

		Total edad	Menores de 25 años	Mayores de 25 años
Total sectores	**Total**	**3.384**	**795**	**2.589**
	Hombres	977	235	742
	Mujeres	2.407	560	1.847
Agricultura	**Total**	**25**	**2**	**23**
	Hombres	12	1	11
	Mujeres	13	1	12
Industria	**Total**	**80**	**11**	**69**
	Hombres	37	6	31
	Mujeres	43	5	38
Construcción	**Total**	**361**	**40**	**321**
	Hombres	261	33	228
	Mujeres	100	7	93
Servicios	**Total**	**1.510**	**249**	**1.261**
	Hombres	447	79	368
	Mujeres	1.063	170	893
Sin empleo anterior	**Total**	**1.408**	**493**	**915**
	Hombres	220	116	104
	Mujeres	1.188	377	811

Fuente: Datos del INEM correspondientes a Julio de 2001 (www.inem.es)

Cuadro 15: Distribución del desempleo por sectores en Melilla y España

	TOTAL	AGRICULTURA	INDUSTRIA	CONSTRUCCION	SERVICIOS	SIN EMPLEO ANTERIOR
MELILLA	3.743	34	89	491	1.632	1.497
%	100	0.91%	2.38%	13.12%	43.60%	39.99%
ESPAÑA	1.460.586	41.304	233.931	144.335	803.754	237.262
%	100	2.83%	16.02%	9.88%	55.03%	16.24%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del INEM correspondientes a Junio de 2001 (www.inem.es)

Según el nivel de estudios, las personas con estudios primarios o EGB son las que más dificultades tienen a la hora de encontrar empleo. A pesar de que un porcentaje alto de la población activa no tiene estudios, el número de parados correspondiente a este grupo sólo es el 0,83% de la población.

Cuadro 16: Distribución del desempleo por nivel de estudios en Melilla y España

	TOTAL	SIN EST.	EST. PRIM.	CERT. ESC.	E.G.B	BUP	FP	TIT. MEDIO	TIT. SUPER.
MELILLA	3.743	31	815	1.135	953	351	192	189	77
PORCENTAJE	100%	0.83%	21.77%	30.32%	25.46%	9.38%	5.13%	5.05%	2.06%
ESPAÑA	1.460.586	5.490	83.043	428.440	504.583	161.858	117.737	70.989	88.446
PORCENTAJE	100.00	0.38	5.69	29.33	34.55	11.08	8.06	4.86	6.06

Fuente: Elaboración propia sobre datos del INEM correspondientes a Junio de 2001 (www.inem.es)

En cuanto a los ingresos medios de las personas que trabajan, son de alrededor de 165.000 pesetas, pero con una distribución muy irregular, tanto geográficamente como según los grupos sociales, como se aprecia en los cuadros 17 y 18.

Cuadro 17: Ingresos de trabajadores según distritos en miles de pesetas)

	D. 1	D. 2	D. 3	D. 4	D. 5	D. 6	D. 7	D. 8
>=50	0%	4,8%	23,1%	14,8%	4,4%	0%	3,4%	0,9%
51–100	0%	14,3%	30,8%	22,2%	8,9%	22,2%	6,9%	10,8%
101–150	9,1%	19,0%	7,7%	48,1%	28,9%	11,1%	27,6%	18,0%
151–200	36,4%	4,8%	15,4%	7,4%	31,1%	33,3%	34,5%	27,9%
201–250	18,2%	9,5%	7,7%	3,7%	13,3%	11,1%	10,3%	9,9%
251–300	0%	28,6%	0%	0%	4,4%	11,1%	6,9%	12,6%
301–400	27,3%	4,8%	0%	3,7%	0%	0%	3,4%	7,2%
401–500	0%	9,5%	7,7%	0%	2,2%	0%	0%	4,5%
501–750	9,1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	,9%
751–1000	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	,9%
NS / NC	0%	4,8%	7,7%	0%	6,7%	11,1%	6,9%	6,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro 18: Ingresos medios de trabajadores según diferentes variables

Media	**164.100**
Hombre	182.300
Mujer	123.000
Hispano	202.400
Hebreo	208.300
Bereber	112.200
Mixta	164.300
Lugar de origen	
El mismo donde reside	163.500
Otro de España	227.000
Extranjero	112.500
Edad	
De 16 a 19 años	75.000
De 20 a 24 años	107.000
De 25 a 29 años	132.600
De 30 a 39 años	186.000
De 40 a 49 años	209.900
De 50 a 59 años	167.500
Más de 60 años	111.300
Distrito	
Distrito 1	268.200
Distrito 2	210.700
Distrito 3	133.900
Distrito 4	93.600
Distrito 5	127.800
Distrito 6	137.500
Distrito 7	157.500
Distrito 8	193.800

Como se puede ver en las tablas, los ingresos son significativamente mayores en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Por culturas, los ingresos medios de las personas de origen hispano casi duplican a los de las personas de origen bereber. Los españoles residentes en Melilla pero naturales de otras provincias son las que tienen una media de ingresos más alta. Por edades, los menores de veinte años tienen los ingresos medios más bajos, y estos van subiendo, comenzando un descenso a partir de los cincuenta años. Por distritos, los de ingresos medios más bajos son los tres, cuatro y cinco, encontrando de nuevo que coinciden con los de población mayoritariamente bereber.

La economía de Melilla está condicionada por su pequeña extensión, su separación del territorio peninsular y su situación en el territorio marroquí.

El pequeño tamaño condiciona su carencia casi total de materias primas y recursos energéticos, imprescindibles para la actividad industrial. La actividad agrícola es casi inexistente y la pesquera, antes importante, ha ido desapareciendo ante la presión de Marruecos. Con la desaparición de la pesca ha ido desapareciendo la poca industria que existía, vinculada a este sector.

Por tanto, el sector primario y el secundario (excepto la construcción) tienen muy poco peso en la actividad económica de Melilla. El sector que predomina es el terciario. Un 85% de los trabajadores melillenses pertenecen a este sector.

Melilla tiene un régimen económico y fiscal especial Melilla puerto franco —con entrada y salida libre de mercancías en sus territorios— y su estatuto especial dentro de la Unión Europea, así como las bonificaciones fiscales en impuestos directos (el 50% de deducción en el IRPF sobre rentas obtenidas en Melilla y en el impuesto de sociedades con respecto a rendimientos e incrementos) e indirectos (está excluida del ámbito de aplicación del IVA y de los impuestos especiales sobre tabaco, bebidas alcohólicas e hidrocarburos).

Los impuestos municipales hacen que los ingresos de las arcas del Ayuntamiento de Melilla sean muy altos respecto a los de otras ciudades de España. El principal de estos impuestos es el arbitrio sobre la producción e importación (IPSI). Además, el Ayuntamiento de Melilla recauda los impuestos sobre bienes inmuebles, IAE, vehículos, construcciones, incrementos de valor de los terrenos, hidrocarburos y tabaco.

A pesar de los beneficios fiscales, no se han atraído hacia Melilla grandes inversiones. En la raíz de este problema está, probablemente, la carencia de espacio y de materias y recursos energéticos para la implantación de cualquier industria.

Como decíamos, el sector terciario es el que predomina en la ciudad. Destaca el gran número de empleados en el sector público (cerca del 45% de las personas empleadas en Melilla lo están en las administraciones local o central), que se incrementa con la fuerte presencia militar en la ciudad y ha crecido con la profesionalidad de la tropa. El comercio es el otro sector hipertrofiado en Melilla, agrupando a, aproximadamente, a un 20% de los trabajadores (4) y aportando cerca del 90% del valor añadido bruto provincial (más de 80.000 millones de pesetas) (5).

El comercio "de bazar" con destino a la Península ha decaído a partir de la entrada de España en la CEE y de la presencia de grandes superficies y cadenas de ventas multinacionales. En estos momentos es muy activo el comercio con Marruecos. Productos de bienestar análogos a los que hace dos décadas eran demandados desde la Península, ahora son demandados desde Marruecos (alimentación, bebidas, tecnología), para su consumo en el país o para su redistribución a terceros países. Los altos aranceles de Marruecos hacen que las mercancías importadas desde Melilla resulten más baratas que las que entran directamente en Marruecos. La comunidad hindú y la hebrea se han especializado en la importación directa a los países productores, especialmente a los asiáticos, mientras que la redistribución hacia Marruecos la realizan, principalmente, miembros de la comunidad musulmana. Los comerciantes de la comunidad hispana se dedican principalmente a productos importados desde la Península o de países de la CEE (6).

4. Estimaciones según datos de la EPA y altas en la Seguridad Social.

5. Según datos de 1993. (Cf. *Melilla en Cifras* (1999), p. 148). Estas cantidades se refieren sólo al comercio y empleo declarado en el sector. Hay que considerar que aún hay que añadirles el volumen económico de las operaciones comerciales "irregulares".

6. Datos obtenidos del material del estudio sobre economía sumergida en Melilla (análisis DAFO de comerciantes pertenecientes a las tres comunidades), actualmente en elaboración por el Pacto Territorial por el Empleo en Melilla.

Según las zonas de la ciudad se diferencia el tipo de comercio. En los distritos uno, cuatro y cinco la actividad comercial es prácticamente inexistente (comercios de proximidad). En los distritos céntricos (dos y seis) y en el ocho (en la zona del Paseo Marítimo y Barrio Industrial) se encuentran principalmente comercios minoristas destinados, principalmente al abastecimiento de la población de Melilla, aunque también se realizan numerosas ventas a ciudadanos marroquíes que acuden buscando productos de calidad. Ropa, calzado y demás bienes de consumo, muebles, electrodomésticos y automóviles se concentran en estas zonas principalmente. En el distrito dos también se encuentran algunos bazares, que en otro tiempo fueron los elementos más característicos del comercio melillense. El distrito tres concentra las ventas minoristas o de cantidades no muy grandes, destinadas principalmente a ciudadanos marroquíes, en pequeños bazares. Este distrito era hasta hace una década el que concentraba las ventas a Marruecos, pero ahora esta actividad se ha desplazado a los distritos siete (polígono del SEPES) y ocho (en la zona de naves próxima a la frontera de Beni–Enzar).

El "comercio irregular", o contrabando, es una actividad económica, no por ilegal menos importante en Melilla. Surge de la diferencia entre la situación económica entre los dos países. El estatuto de puerto franco de Melilla, unida a la política económica de Marruecos, que grava con fuertes impuestos la importación, facilita la existencia del contrabando. A pesar de las numerosas campañas organizadas en Marruecos con el objeto de combatir el contrabando, este no ha disminuido, ya que es la principal fuente de ingresos de numerosas familias de las comarcas cercanas a Melilla. Los productos objetos de este tráfico son de lo más variados, como ya hemos señalado: productos alimenticios de primera necesidad (aceite, azúcar) o de consumo; bebidas alcohólicas (que en Marruecos están gravadas con fuertes impuestos, además de que su adquisición y consumo están "mal vistos" por el Islam); productos de tecnología (desde pilas alcalinas a teléfonos móviles, antenas parabólicas o componentes de hardware); productos de perfumería y cosmética; gasolina (en automóviles adaptados para ese fin en el que todo el maletero se ha convertido en depósito de líquido), sanitarios, muebles, etc. El volumen de negocio generado por el contrabando es muy difícil de calcular, dado que no existe registro alguno, pero fuentes del CESID cifraban en 28.000 millones de pesetas el valor de las mercancías sacadas de Melilla mediante este comercio atípico en un periodo de seis meses (GARCÍA FLORES, D. 1999; p. 244).

Paralelamente al contrabando que se genera desde Melilla hacia Marruecos, existe otro que entra de Marruecos a Melilla. Una pequeña parte de este estaría compuesto por productos alimenticios de producción marroquí, especialmente frutas, verduras y pescado, que se adquiere en las localidades vecinas a la frontera de Mariguari, Barrio Chino o Zoco el Had y se venden en Melilla de forma ambulante. Es también corriente que muchos melillenses crucen la frontera para adquirir estos productos, ya que en Marruecos están bastante más baratos. La parte fuerte del contrabando que llega desde Marruecos a Melilla es el de los derivados del Cannabis. El hachís, procedente

de la zona del Rif, y que desde Melilla se distribuye hacia otros destinos por medio de las lanchas rápidas que hacen de lanzaderas para transportarlo a buques mayores en alta mar, o de personas que lo transportan personalmente, mueve un importante volumen de dinero.

Esto nos lleva a otro rasgo distintivo de la economía de Melilla: el blanqueo de dinero. Los capitales generados por el tráfico de drogas ilegales y parte del capital de personas que se han enriquecido con el contrabando, necesitan ser legalizados, sobre todo ante la inminencia de la implantación de la moneda única europea. La creación de sociedades y empresas fantasma, de establecimientos comerciales sin aparente movimiento, el espectacular incremento de la construcción y de la adquisición de inmuebles y el cambio de divisas de numerosos países, desmesurado para una ciudad con las características de Melilla están directamente relacionados con las operaciones de blanqueo de dinero, creando en Melilla un movimiento económico durante los últimos años que ha originado una fuerte inflación (sobre todo en el precio de las viviendas y locales comerciales) y que, según apuntan todas las previsiones, no se podrá sostener a partir del 2002.

Actualmente el comercio de Melilla se siente amenazado por la bajada de aranceles de Marruecos, prevista para el año 2006 y por el anuncio, realizado en el mes de agosto de este año, 2001, de convertir en puerto franco zonas cercanas a Melilla y Ceuta. Esto pone a la economía Melillense ante el desafío de buscar espacios que permitan competir en esas circunstancias.

Como último rasgo de la economía de Melilla, señalamos que, por haber sido considerada objetivo prioritario para recibir las ayudas de los fondos estructurales de desarrollo, y fondos de cohesión de la Unión Europea. Estos fondos cofinancian programas de intervención para reparar deficiencias existentes en la estructura económica y social de la ciudad. El montante total de la financiación recibida de la Unión Europea a través de los Fondos de Desarrollo y de Cohesión ascendió a 11.500 (7) millones de pesetas, empleados principalmente en obras de infraestructura y en el apoyo a empresas; en el periodo 1994–1999 la inversión de la UE ha sido de 6.229 (8) millones de pesetas. Para la ejecución de estas medidas se ha creado una empresa pública, Proyecto Melilla S.A., encargada de la ejecución de las medidas, junto a las administraciones local y central.

7. Cf. PLANET CONTRERAS,I. (1998); pp. 46–51.
8. Cf. "MELILLA EN CIFRAS"; pp. 182–192.

Algunas necesidades que plantea la situación de Melilla

Educación y formación

- Educación infantil y juvenil: medidas y alternativas que compensen las diferencias lingüísticas y culturales.
- Educación de Adultos: Reducir la alta tasa de analfabetismo.

Economía y Empleo

- Formación ocupacional: Adecuación a la realidad del mercado de trabajo (demandas de los empresarios, Nuevos Yacimientos de Empleo, circunstancias de los demandantes de empleo…).
- Búsqueda de alternativas económicas viables y sostenibles para la ciudad y fomento de las mismas.
- Fomento del autoempleo, apoyo a emprendedores.
- Intermediación eficaz en el mercado de trabajo.

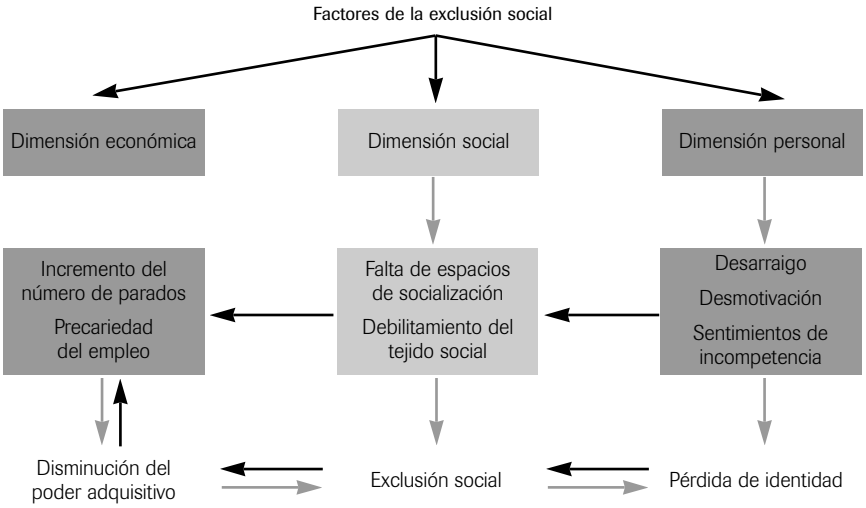
Intervención sobre los espacios urbanos

- Regularización y legalización.
- Mejora de las infraestructuras (limpieza, seguridad, servicios, espacios de ocio…)

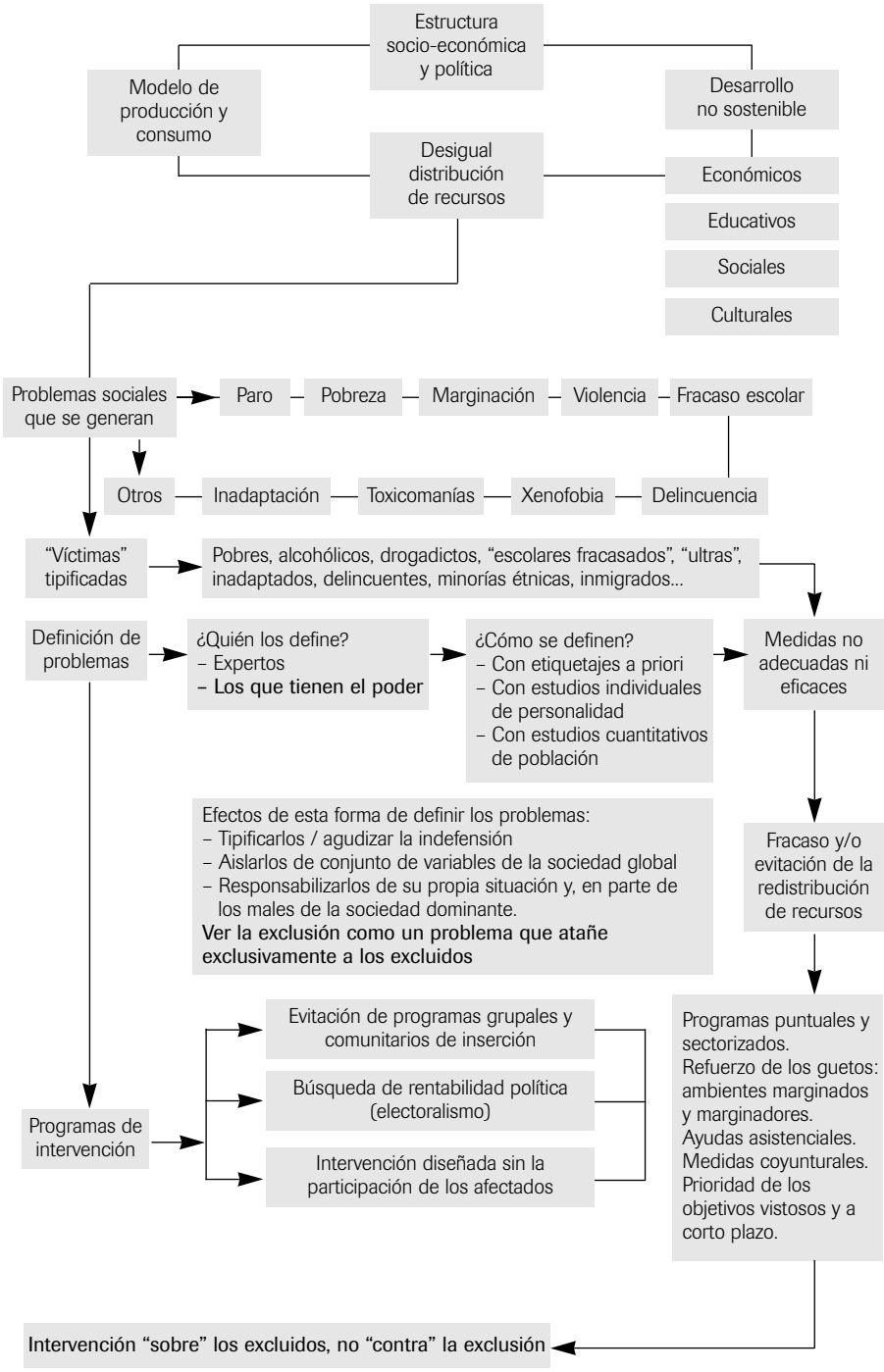
Tejido social

- Participación ciudadana
- Foros de intercambio, diálogo y cooperación
- Articulación de mecanismos que hagan posible la Democracia Participativa y el control de los representantes políticos por los ciudadanos.

Prevención integral de la exclusión social



Dinámica institucional de mantenimiento de la exclusión social

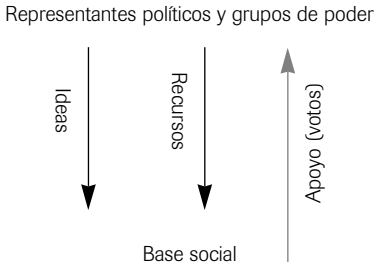


Necesidad de activar medios y recursos:

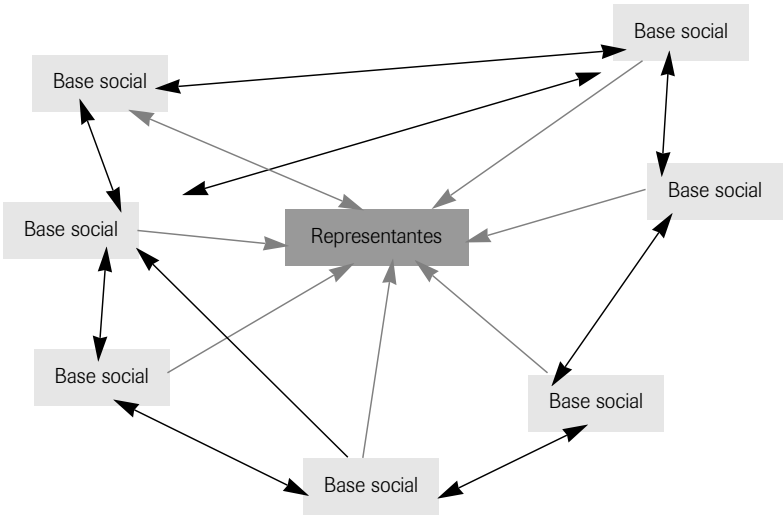
Cambiar el modelo de intervención "Vertical Descendente" por un modelo "reticular y bidireccional"; que:

– facilite el intercambio entre los diferentes elementos que forman la red social
– utilice prioritariamente los recursos que se encuentran en la propia comunidad
– convierta los recursos institucionales en auténticos recursos comunitarios
– retroalimente a los representantes institucionales

Modelo "vertical"



Modelo "reticular"



La educación como subsistema social

Función de reproducción social de la educación: adaptar al sujeto a los procesos productivos–reproductivos del orden social vigente.
Por lo tanto, la educación debe estar en congruencia con los fines últimos

–de la especie humana (sobrevivir como especie biológica),
– de la cultura (salvaguardar el conjunto de interpretaciones que se dan sobre el acontecer y lo que en él pasa para que el hombre tenga un sentido en la vida)
– y del mismo grupo social (para conservar territorio, bienes materiales y formas de producir satisfactores materiales y/o inmateriales).

El aula como espacio social donde se realiza una gran cantidad de prácticas en las que se materializan y toman forma los fines de la institución, los planes de estudio, la concepción del conocimiento y la organización misma del trabajo.
La educación reproducirá el sistema social en el que se basa.Necesidad de optimizar el proceso de enseñanza–aprendizaje pero no a partir exclusivamente de los procesos didácticos, sino desde un punto de vista sistémico para lo cual será necesario recurrir a los principios de algunas teorías sociales, teorías comunicativas, teorías educativas y de aprendizaje.

Teorías de apoyo para una educación integradora

– Teoría General de Sistemas: brinda elementos de carácter metodológico para analizar la Educación como un sistema a partir de la selección, distinción y relación de sus elementos. Lo que le permite concebirla como un (sub)sistema autónomo y abierto a las interacciones de otros sistemas.

– Teoría de la Mediación Social: permite interpretar y sistematizar la diversidad de elementos que se constituyen en el proceso educativo pues brinda elementos para concebir la Comunicación Educativa y a la Educación como actividades mediadoras y a las instituciones educativas y a los medios de comunicación como instancias mediadoras.

– La Teoría Social de la Comunicación: permite identificar a los elementos comunicativos que intervienen en el proceso educativo, lo cual explica cómo se producen y cambian las afectaciones entre comunicación y sociedad.

Estrategias para una educación integradora

– Aprendizaje Significativo: propiciar aprendizajes, no mecánicos ni por repetición sino significativos.

– Aprendizaje Grupal: promover una forma diferente de vinculación entre el actor coordinador y los actores miembros del grupo y los contenidos y el grupo y la tarea.

– Comunicación Participativa: fomentar la interacción de los actores en aula a partir de la participación y el diálogo para que puedan expresar sus necesidades e intereses para apropiarse no de un conocimiento acumulado sino de un saber reflexivo.

– Educación Integral: lograr el desarrollo armónico de las áreas afectiva, intelectual y psicomotora de los actores miembros del grupo.

Presupuestos para la intervención

– Un concepto de la persona: ser en relación, sistema complejo en sí mismo que encuentra su propia identidad en la pertenencia dinámica a sistemas relacionales (redes).

– Un replanteamiento de las relaciones entre subredes sociales, poniendo medios para ofrecer alternativas a la dinámica inclusión–exclusión (con sus elementos de competitividad entre individuos y grupos, de rechazo a lo diferente, de sistemas cerrados y opuestos de valores...).

– Un convencimiento de que este tipo de relación basada en la identificación con el propio grupo y el rechazo o cerrazón hacia los otros, además de no favorecer el bien común, tampoco favorece a la larga el interés de ningún grupo, ya que genera tensiones sociales que frenan lo que podría ser un desarrollo armónico y sostenible.

– Una alternativa basada en relaciones de cooperación–apertura; en la localización de los intereses comunes y en los medios que, desde los recursos y posibilidades de cada colectivo se pueden ofrecer para alcanzar cotas mayores de convivencia y bienestar para todos.

Desde esta perspectiva, se plantea la formación de agentes de mediación social, que desarrollarían la tarea de enlazar las distintas redes sociales (ya sean formales o informales), equilibrando las desigualdades que impiden que la igualdad de oportunidades que en teoría existe en un estado de derecho sea real, y abriendo cauces de comunicación, consenso y acción común en la solución de conflictos que, de una forma u otra, repercuten en el conjunto de la gran red social.

La IAP aplicada a la formación

Los principios de la Investigación–Acción Participativa se adaptarían a la tarea formativa bajo los siguientes presupuestos metodológicos:

– Valora el conocimiento que los propios ciudadanos tienen de los procesos en que se ven inmersos y la necesidad de explicitar, sistematizar y aplicar ese conocimiento práctico y "popular" para lograr las transformaciones necesarias para mejorar las condiciones de vida de las personas.

– Está orientado a la toma de conciencia de los propios recursos, potencialidades, y necesidades de la comunidad; a la "toma de poder" de las bases sociales. Y también

a detectar las dificultades inherentes al sistema de relaciones dentro de los grupos o "sub–redes" sociales y entre diferentes niveles de la gran Red.

– Es eminentemente práctico, aunque procure dotar de una base teórica y reflexiva a la acción. La finalidad de la teoría no es lograr un "saber por saber", sino contextualizar el conocimiento con vistas a mejorar la praxis.

– Es intencional y crítico. No pretende ser un conocimiento neutral de la realidad, ya que está orientado a su transformación desde el punto de vista de las bases, y para ello es preciso que cuestione las "versiones oficiales; que tenga un talante subversivo (entendiendo la sub–versión como búsqueda de la "versión" de la realidad que subyace a las interpretaciones que de ella hacen quienes ostentan las posiciones de poder y de creación y difusión de la información.

– Es "poliédrico". A pesar de su intencionalidad, no se queda en una perspectiva única, sino que busca una visión lo más diversificada posible, contemplando y valorando la realidad desde diferentes ángulos, siempre conscientes de su complejidad y de que desde un análisis que contemple un único punto de vista sólo se pueden encontrar soluciones que respondan a intereses particulares.

– Es dialéctico, consciente de que la realidad es dinámica y se produce una continua interacción de diferentes fuerzas y movimientos. Cada acción presenta nuevas posibilidades y cada descubrimiento nuevas preguntas.

– Es colectivo, basándose en el aprendizaje en grupo para la acción en grupo.

– Es expansivo, ya que su finalidad es formarse para formar, para adaptar las actitudes, conocimientos y técnicas empleadas a los propios grupos, asociaciones o comunidades.

– Es público, orientado a la publicación y difusión del conocimiento adquirido (o producido) de forma que se convierta en información que cuestione, motive e impulse la participación, la mediación y la negociación entre diferentes niveles de la red social.

Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto sociocultural

Medidas administrativas para la atención de los alumnos con necesidades de compensación educativa

Jorge Cano Moreno
Jefe de Estudios del IES "Juan Antonio Fernández Pérez"

Introducción

La realidad social, familiar y cultural de los alumnos y de las alumnas que proceden de una cultural socialmente marginada y/o minoritaria, es distinta a la del resto de alumnos.

Los valores culturales de su medio social y familiar suelen ser diferentes de la cultura del medio escolar. Esto provoca situaciones de riesgo que implican desarraigo y entornos límites y/o de extrema dificultad (desigualdad, marginación, rechazo, desestructuración familiar, etc.).

Para evitarlas, nuestro sistema educativo diseña una serie de estrategias educativas fundamentadas en la siguiente casuística:

- Las situaciones de riesgo y de exclusión implican necesidades educativas.
- La lucha contra la discriminación y la desigualdad es uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo (Título V de la LOGSE).
- Se promueven múltiples medidas para centros y colectivo que padecen estas circunstancias (MEC, 1995, 1996, 1999; CECJA, 1994, 1999).
- La educación de los ciudadanos se realiza sobre la base de una propuesta más social y una lógica de servicio público.
- Se reconceptualizan las necesidades educativas especiales hacia planteamientos más atentos a los marcos y contextos sociales en los que se desarrollan los alumnos.
- Desde la perspectiva de la pedagogía de la complejidad se trata de conseguir una escuela de calidad para todos.

Educación intercultural y compensatoria

En líneas generales, se entiende por educación compensatoria el proceso de ayuda dirigido a aquellas personas que se encuentran en una situación de deprivación cultural. Sin embargo, de forma más concreta, el concepto de educación compensatoria hace referencia a los programas específicos de aceleración educativa en poblaciones socioculturalmente deprivadas. La educación compensatoria persigue, mediante la aplicación de programas educativos concretos, aumentar el nivel de preparación para el aprendizaje, reducir la dispersión de los niveles individuales con la finalidad que estos fluctúen alrededor de un nivel medio y disminuir el índice de correlación entre el logro educativo y el origen social, para acercarse en la mayor medida posible a una real igualdad de oportunidades.
En España, existe una única normativa de carácter básico para el conjunto del Estado, recogida en el Título V de la LOGSE: "De la compensación de desigualdades en educación", cuyo fundamento es el "principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación", que obliga a los poderes públicos a desarrollar acciones de carácter compensatorio con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.
Esta norma básica que regula nuestro sistema educativo establece que las políticas de compensación educativa reforzarán la acción general del sistema educativo para evitar y paliar las desigualdades derivadas de factores:

- Sociales
- Económicos
- Culturales
- Geográficos
- Étnicos, o de otra índole.

Para la etapa de la Educación Infantil señala que los poderes públicos deberán garantizar las condiciones más favorables para la escolarización de los niños que presenten desigualdades iniciales para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores. En el caso de la Educación Obligatoria es obligación del Estado asegurar para cada niño–a un puesto escolar gratuito en su propio municipio, facilitar las pertinentes becas y ayudas al estudio y fomentar la igualdad de oportunidades.

La atención a los colectivos en riesgo de exclusión. Antecedentes

La atención a la diversidad generada por pertenecer a minorías étnicas o culturales ha variado según las distintas épocas en que se desarrolle su estudio. Sin remontarnos a tiempos muy lejanos, en los que ni siquiera se planteaba esta cuestión, sino exclusivamente a las últimas décadas, podemos distinguir las siguientes etapas:

I. Paternalismo y asistencialismo, durante la cual se ha provocado el rechazo a estos grupos o minorías o cultivado una gran dependencia en ellos de la asisten-

cia social y han tenido la consideración de ser subproductos del desarrollo, lo que produce inadaptación, marginalidad y delincuencia. La atención educativa se caracterizaba por ser un proceso discontinuo, teñido de desconfianza mutua, con períodos de olvido por parte de la autoridad educativa. Generalmente, estos grupos padecían una desescolarización secular ante una escuela rígida y cerrada. Las atenciones seudo–educativas y/o pedagógicas se centraban en la reclusión, la intervención clínica, la compensación y apadrinamiento de salvadores externos.

II. Etapa de los precursores, que comprende las décadas los 60 y 70, durante las cuales se produce un importante desarrollo económico y democrático (derechos civiles), al tiempo que surgen otras necesidades: educación, cultura, sanidad... y se incorporan nuevo colectivos al mundo educativo y escolar. Es obligada la referencia al artículo 1º del Acta de la Educación Elemental y Secundaria de 1965 de los Estados Unidos, en el que se "aspiraba a proporcionar una educación compensatoria a los niños desfavorecido" (1). Los primeros programas de lo que podría entenderse como educación compensatoria fueron el *Head Star* y el *Learn Well* en Estados Unidos. Sus resultados fueron evaluados en los Informes Coleman (1966) (2), Moyniham y en los estudios de A. R. Jensen, los cuales pueden considerarse como los precursores de lo que en la actualidad conocemos como *educación compensatoria*. El informe Coleman, por ejemplo, planteaba que las Administraciones gubernamentales deben proporcionar mayores y mejores recursos para atender a los colectivos deprivados socio–cultural y económicamente y favorecer una adecuada integración social, educativa y laboral. A partir de dicho informe se genera una abundante experiencia y una gran cantidad de programas preventivos, de compensación y rehabilitación. En España y durante la transición democrática, se inicia de forma sistemática la preocupación por la atención a los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos y minorías étnicas y culturales, paralelamente a la democratización de la escuela, el incremento de la participación ciudadana en la educación, el desarrollo de la innovación educativa, el nacimiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y otros colectivos.

III. Democratización de la escuela y el programa de educación compensatoria. Desde una perspectiva global, se busca la democratización de la escuela y la educación. En Francia y España, se va a producir un auge de las políticas sociales en los 80. En nuestro país, se promulga la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), en la que se va a delimitar, sectores de población y contextos, propensos a las medidas de compensación en educación, con especial incidencia en el fracaso escolar y desi-

1. Promovida por el senador demócrata Robert Kennedy y sus seguidores (N. del A.).

2. Primer informe: *Equality of Educational Opportunity*. Informe al Presidente y al Congreso de los Estados Unidos sobre la falta de igualdad de oportunidades entre los individuos por razones de raza, color, religión u origen nacional, en las instituciones de educación pública de todos los niveles. Se publicó en 1966 con el título *Equality of Educational Opportunity*. Su autor, James Coleman, lo realizó por un mandato de la ley de Derechos Civiles (1964). Segundo informe: *Public and private Schools*. Informe elaborado por J. Coleman sobre escuelas públicas y escuelas privadas en 1980 por encargo del *National Center for Education Statistics* (N. del A.).

gualdades sociales (Zonas de Educación Prioritarias (ZEP) francesas, 1981; Zonas de Actuación Educativa Preferente ZAEP españolas. Se proponen también ciertas medidas especiales: dotación de servicios, recursos, personal especialista, infraestructuras, etc. Se ponen en marcha los Programas de Educación Compensatoria (RD, 1174/1983, sobre Educación Compensatoria). Los Programas de Educación Compensatoria aseguraron el acceso a la educación, la permanencia en el sistema y el éxito escolar de muchos niños y jóvenes, antes excluidos.

IV. Tomar conciencia de la situación como clave de desarrollo. Figura principal, Paulo Freire, implicado en la alfabetización (obras de referencia, Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la esperanza, A la sombra de este árbol, etc. A partir de aquí, se defiende el enfoque dialéctico del aprendizaje y el descubrimiento de la fuerza de la conciencia, de la palabra, la participación, el debate, la inteligencia cultural, como claves para el desarrollo de los que menos tienen. Se cuestiona y replantea la educación de los "inadaptados".

V. La irrupción del concepto de necesidades educativas especiales, que supondrá la modificación de los modos de enfrentarse a la desigualdad. Abre el concepto de "normalidad" (sociedad plural y democrática). Mayor sensibilidad del sistema y los proyectos educativos hacia la diversidad de la sociedad. La multiculturalidad como modelo básico desde el que abordar la atención a colectivos dispares. Se vuelve a la idea francófona de "pedagogía o didáctica diferencial". En España, se promulga la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo).

Normativa reguladora básica

La atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el contexto socio-cultural está regulada por las siguientes disposiciones legales en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en la actualidad sólo Ceuta y Melilla):

1º. LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-90). Título Quinto, artículos 63 a 67.

2º. Instrumento de ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (número 157 del Consejo de Europa), hecho en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995 (BOE 23-1-98).

3º. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE 12-3-96).

4º. Orden de 29 de abril de 1996, de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa (BOE 11-5-96).

5º. Instrucciones de 22 de octubre de 1996, de la Dirección General de Centros Educativos, por las que se regula el funcionamiento del programa de lengua y cultura portuguesa (BOMEC 4-11-96).

6º. Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo (BOE 15-3-97).

7º. Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 28–7–99).

Vamos a estudiar con cierto detenimiento el Real Decreto 299/1996 y la Orden de 22 de julio de 1999 que lo desarrolla. El primero ordena las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, es decir, todas aquellas actuaciones que permiten prevenir y compensar las diferencias que se derivan de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando las que ya existen en el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario que se consideren convenientes. El alumnado al que se dirige es:

a) El que por factores territoriales o por sus condiciones sociales se encuentra en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
b) El que pertenece a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja, con las mismas dificultades que en el caso anterior.
c) El que por razones personales, familiares o sociales no puede seguir un proceso regular de escolarización y de esa situación se deriven dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo.

El decreto establece también los principios por los que debe regirse la compensación de necesidades en educación: de globalización y convergencia de las intervenciones; de normalización de servicios; de atención a la diversidad; de flexibilidad en la respuesta educativa y, por último, de integración, incorporación e inserción social. Las acciones de compensación educativa deben orientar el proceso educativo del alumnado hacia el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de las etapas educativas previstas en la LOGSE, asegurando la participación de las familias en la toma de decisiones relativas a la escolarización de sus hijos e hijas, especialmente cuando deban tomarse medidas de carácter extraordinario.

En estas normas y para superar las desigualdades en educación el legislador se plantea los objetivos siguientes:

1. Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para el alumnado, prestando una atención preferente a los sectores que, por su situación, están más desfavorecidos, articulando las medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
2. Facilitar la incorporación y la integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos, con independencia de su origen cultural, lingüístico y étnico.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y la difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.
4. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y el resto de los estamentos sociales para hacer efectivo el acceso de la educación y a

la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar esa misma integración de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales.

5. Impulsar la coordinación y la colaboración del Ministerio de Educación con otras administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales para la convergencia y desarrollo de las acciones de compensación social y educativa dirigidas a los colectivos en situación de desventaja.

El citado decreto diseña las actuaciones educativas precisas para el logro de los objetivos señalados. Estas se pueden clasificar en:

A) *Actuaciones para el acceso y permanencia en el sistema educativo*:

1. Ampliación de la oferta de plazas escolares en el segundo ciclo de la educación infantil
2. Garantizar el acceso del alumnado de zonas rurales y del alumnado en situación de desventaja a este tramo escolar y a los servicios recursos educativos.
3. Escolarización del alumnado de grupos sociales y culturales desfavorecidos con una distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos, en condiciones que favorezcan su inserción y atención adecuadas, evitando tanto su concentración como su dispersión excesiva.
4. Realización de programas de seguimiento escolar para evitar el absentismo, con especial atención a la transición entre las distintas etapas escolares.
5. Concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte escolar, comedores y, en su caso, residencia, a los alumnos desfavorecidos cuyas familias dispongan de menores rentas.

B) *Actuaciones para la atención educativa del alumnado*:

1. Programas de compensación educativa, de carácter permanente o transitorio, en centros que escolaricen a población desfavorecida, con dotación de recursos complementarios de apoyo.
2. Programas de compensación educativa, mediante la constitución de unidades de apoyo itinerantes, dirigidos al alumnado que por razones de trabajo de su familia no puedan seguir un proceso regular de escolarización.
3. Programas de compensación educativa, mediante la creación de unidades de apoyo en instituciones hospitalarias, dirigidos al alumnado hospitalizado que no puede seguir un proceso regular de escolarización.

C) *Actuaciones para mejorar la calidad de la educación*:

1. Estabilidad y adecuación de los equipos docentes y, en las correspondientes, provisión de las plazas en un mismo centro por equipos de profesorado con un proyecto pedagógico común para la compensación de desigualdades.
2. Incentivación de la labor docente del profesorado, que desarrolle actuaciones de compensación educativa.
3. Programación de actividades de formación permanente del profesorado, de los equipos directivos de los centros y de los servicios de apoyo externo que desarrollen actuaciones de compensación educativa.

4. Promoción de iniciativas y experiencias de innovación e investigación, así como de elaboración y difusión de los materiales curriculares para atender a este alumnado.
5. Desarrollo y fomento de la participación de este alumnado, de sus familias y de las entidades que los representan.
6. Concesión de subvenciones y formalización de convenios de colaboración con asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales, para desarrollar acciones de compensación socio–educativas.

Todas estas actuaciones, a su vez, se pueden clasificar desde el punto de vista de los ámbitos donde se desarrollan en:

1. Actuaciones de compensación educativa en centros escolares:

Son acciones de compensación educativa que se desarrollan en los centros que escolarizan:

– Grupos significativos de alumnado en situación de desventaja con respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
– Un número importante de alumnado de minorías étnicas culturales en situaciones sociales de desventaja.

Estos centros pueden ser considerados con actuaciones de carácter:

a) *Permanente*, si las desarrollan de manera estable, en función de los factores que las causaron.

b) *Transitorio*, los que la desarrollan durante un curso escolar prorrogable, en función de sus causas puesta en marcha y evaluación de las mismas.

El Proyecto Educativo (PEC), los Proyectos Curriculares (PCC) y la Programación General Anual incluirán la planificación de las actuaciones de compensación educativa.

Además de las actuaciones internas de los centros, se pueden realizar otros tipos de actuaciones externas en colaboración con entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro, por ejemplo:

– Programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros.
– Programas de orientación y formación familiar.
– Programas de escolarización, seguimiento y control del absentismo escolar.
– Programas socio–educativos de educación no formal.

2. Actuaciones de compensación educativa para el alumnado no escolarizado en centros escolares:

– *Población itinerante*: El alumnado de educación obligatoria que por razones de itinerancia continuada de su familia no pueda asistir a un centro educativo, podrá matricularse en la modalidad de educación a distancia. Para cursar la Educación Secundaria, el MEC garantiza plazas de residencia, de manera que pueda escolarizarse en un I.E.S. Los hijos e hijas de una familia con trabajo temporero, pueden escolarizarse temporalmente en los centros de la localidad donde se desarrolla la actividad laboral de la familia. El MEC podrá formalizar convenios con las empresas de itinerancia permanente durante el período lectivo, para dotar de unidades escolares de apoyo.

– *Población hospitalizada:* El alumnado hospitalizado mantendrá su escolarización en el centro ordinario donde desarrolla su proceso educativo. El MEC creará unidades escolares de apoyo en centros hospitalarios sostenidos con fondos públicos que mantengan hospitalizado regularmente un número suficiente de alumnos educación obligatoria. También establecerá convenios, en el mismo sentido, con hospitales privados. Coordinación entre las unidades de apoyo el centro del alumno. El MEC podrá formalizar acuerdos de colaboración con entidades públicas, asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria dirigidos al alumnado permanencia prologada en su domicilio por prescripción facultativa.

La Orden de 22 de julio de 1999, por su parte, se encarga de desarrollar el RD 299/1996. Para ello, se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Dicha Orden está organizada en cinco capítulos:

1. Objetivos y destinatarios.
3. Centros con actuaciones de compensación educativa.
4. Recursos complementarios.
5. Organización de las actuaciones de compensación educativa en centros.
6. Coordinación y participación.

Objetivos y destinatarios

Los objetivos que se propone a alcanzar son los siguientes:

1. Garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa, teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social.
2. Favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos ya minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja.
3. Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de actuaciones educativa.
4. Establecer los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos.
5. Crear líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro, que desarrollen actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales de desventaja ya otros sectores sociales desfavorecidos.

En cuanto a los destinatarios serían, los alumnos y alumnas pertenecientes a:

– Minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa u otros socialmente desfavorecidos.
– Que presenten desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en el que están escolarizados.

- Dificultad de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular.
- En el caso del alumnado inmigrante y refugiado, desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

Centros con actuaciones de compensación educativa

Un centro podrá impartir compensación educativa y se dotará de los recursos necesarios (personales y materiales), cuando escolarice, al menos, 25 alumnos con necesidades de compensación educativa y, además, cumple las siguientes condiciones complementarias:

- Porcentaje alto de alumnado con niveles significativos de absentismo escolar y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.
- Porcentaje significativo de alumnado que no alcanza los objetivos educativos propuestos para un ciclo o etapa.
- Proporción alta de alumnado cuya familia acredite ingresos inferiores al doble del salario mínimo interprofesional.

Cuando se cumplan las condiciones de número de alumnos y las complementarias, la administración educativa se compromete a crear plazas de profesores de apoyo al programa de educación compensatoria, plazas que se considerarán de especial dificultad y de difícil desempeño, cubriéndose por concurso de traslados y de cobertura voluntaria. Asimismo, en los centros con actuaciones de compensación educativa, la administración educativa podrá autorizar la disminución hasta en un 20% del número de alumnos por aula establecido en las diferentes etapas educativas, en todas o en parte de las unidades en funcionamiento.

Recursos complementarios

A) En Educación Infantil y Primaria:

- Un maestro/a de apoyo por cada 25 alumnos con necesidades de compensación educativa que escolaricen, hasta un máximo de 1 por cada ciclo educativo de las etapas que impartan.
- Cuando el número de alumnos sea menor el E.O.E.P. realizará las intervenciones necesarias para su adecuada atención educativa.
- Se podrá adscribir un maestro de apoyo itinerante compartido por más de un centro de la localidad con características similares. Serán considerados de actuación preferente.
- Un psicopedagogo intervendrá de 1 a 3 días por semana en el centro, según el número de alumnos.
- También intervendrá directamente un profesor técnico de Servicios a la Comunidad (1 ó 3 días semanales).

B) En Educación Secundaria, por su parte:

- Se adscribirá al departamento de orientación un maestro/a de apoyo por cada 25 alumnos con necesidades de compensación educativa que escolaricen hasta un máximo de 2 por cada ciclo educativo de las etapas que impartan.

- Cuando el número de alumnos sea igual o superior al 10% de la totalidad del alumnado, se ampliará la plantilla del Departamento de Orientación con un profesor técnico de Servicios a la Comunidad.
- Cuando el número de alumnos sea inferior al establecido las actuaciones educativas se canalizarán a través de Departamento de Orientación.
- Se podrá adscribir un maestro de apoyo itinerante compartido por más de un centro de la localidad.

Organización de las actuaciones de compensación educativa en el centro

Todos los centros están obligados a realizar un plan anual de compensación en educación que contenga los siguientes elementos:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Actividades internas y externas.
- Modelos organizativos.
- Criterios y procedimientos para su seguimiento y evaluación.

Dicho plan será elaborado por el profesorado de los ciclos correspondientes, profesorado de apoyo a la educación compensatoria y contará con la colaboración del E.O.E.P. en el caso de los centros de primaria. En los Institutos de Secundaria lo confeccionará el Departamento de Orientación en colaboración con los Departamentos Didácticos. Al finalizar el curso escolar se elaborará una memoria destinada a evaluar dicho plan y formará parte de la memoria anual del centro.

Las acciones de compensación educativa internas programarán actividades dirigidas a: 1) adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos y competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza; 2) inserción socioeducativa del alumnado dentro del Plan de acción tutorial —actividades de acogida y programa de desarrollo de habilidades sociales—, y, 3) mejora de la atención de las necesidades de compensación educativa. Las acciones de compensación educativa de carácter externo programarán actividades dirigidas a: 1) favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización (seguimiento y control del absentismo escolar, visitas a familias, coordinación de equipos de trabajo del entorno...); 2) ayudar a la inserción del alumnado mediante actividades complementarias y extraescolares —aulas abiertas, talleres de juego, actividades deportivas, talleres de animación a la lectura, talleres de teatro, talleres de actividades plásticas—; 3) colaborar en la participación en el centro del alumnado y de sus familias mediante actividades de mediación y de coordinación —escuelas de padres, programas socioeducativos de educación no formal, etc.—.

La determinación de las necesidades de compensación educativa se realizará mediante una evaluación inicial individualizada que valorara el nivel de competencia curricular, datos sobre el proceso de escolarización seguido por el alumno/a y el contexto sociofamiliar. Dicha evaluación la realizará el profesor/a tutor/a con la colaboración del profesorado de apoyo de educación compensatoria, E.O.E.P. y/o Departamento de Orientación, según se trate de primaria o secundaria. Esta evaluación se reflejará en un informe individualizado.

Coordinación y participación

Los centros podrán colaborar con instituciones públicas y privadas sin fines de lucro para el desarrollo de los programas más adecuados para la compensación educativa.

Programas como respuesta a las necesidades educativas de origen sociocultural

Los dos grandes ejes de la intervención en educación compensatoria son:

A) Programas que afectan a la dimensión organizativa.

B) Programas que afectan a la dimensión curricular.

Programas que afectan a la dimensión organizativa

Estos, a su vez, pueden ser de dos tipos:

I. Programas intra–institucionales (insertados en la acción del centro en sentido estricto).

II. Programas peri–institucionales (el centro tiene una coparticipación junto a otras acciones no estrictamente ubicadas en el contexto del centro escolar.

Programas intra–institucionales

En este tipo, los programas que se llevan a cabo principalmente son:

a) *Programas de asesoramiento y colaboración en la elaboración de proyectos de centro de carácter compensador*, que tratan de articular la respuesta educativa de carácter compensador a través de Proyectos Curriculares Adaptados a las necesidades particulares del alumnado atendido en CAEPs (Centros de Atención Educativa Preferente), CRIEs (3) (Centros Rurales Innovación Educativa) y otros de similares características.

b) *Programas de apoyo a la educación Intercultural,* que tratan de eliminar las dificultades de integración que encuentra el alumnado que pertenece a minorías étnicas, entre ellas, la gitana, los inmigrantes, etc.

Programas peri–institucionales

En este caso, fundamentalmente se trata de:

a) *Programas para prevenir y evitar el absentismo escolar,* tratan de reducir el absentismo escolar, al que se considera como uno de los problemas más graves

3. Los CRIE.s, Centros Rurales de Innovación Educativa, nacieron en el curso 1983–84, acogidos al Real Decreto de Educación Compensatoria, de 13 de Abril de 1983, que el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha en aquel año para corregir y compensar situaciones de desigualdad educativa en que se encontraban determinados sectores de la población española, por razones: socioeconómicas, procedencia social, pertenencia a algunos grupos de minorías étnicas o ubicación en áreas rurales desfavorecidas. Fueron legalmente creados en virtud de la Orden Ministerial de 28 de Mayo de 1996. De todos los sectores posibles a atender, los CRIEs se ocupan de apoyar, reforzar y complementar la labor educativa de profesores y alumnos de los Centros Rurales Agrupados (CRAs). Los CRIEs existen porque existe la Escuela Rural.

y generalizados en el alumnado con necesidades educativas especiales de carácter sociocultural (alumnado inmigrante, minorías étnicas y/o hijos/as de familias que se trasladan periódicamente –temporeros–).

b) *Programas de gratuidad de materiales curriculares,* que proporcionan las ayudas económicas necesarias para adquirir materiales curriculares a las familias más desfavorecidas y que por tanto tienen serias dificultades para la adquisición de los materiales escolares necesarios para el normal aprendizaje de sus hijos/as.

c) *Programas de educación infantil en el medio rural (preescolar en casa),* la dispersión y el aislamiento geográfico que sufren determinados núcleos rurales dificultan o impiden, en algunas ocasiones, el acceso de los alumnos y las alumnas a la educación infantil. Este tipo de programas se propone posibilitar que este alumnado tenga acceso al proceso educativo institucionalizado.

d) *Programas de residencias escolares,* las residencias escolares se consideran como de actuación educativa preferente y sus alumnos y alumnas (tanto los procedentes de diseminación rural como de ambientes familiares hostiles) considerados como receptores de los distintos programas educativos compensadores. La finalidad de estos programas es asesorar y apoyar en el desarrollo de un plan de acción tutorial adecuado a las necesidades del alumnado que atiende.

e) *Programas de prevención de la drogadicción,* cuyo objetivo es prevenir las drogodependencias en y desde el ámbito escolar, tratando de involucrar a las familias; se debe iniciar el programa cuando los niños son muy pequeños; realizar los programas conjuntos aplicados desde la familia, la escuela y el grupo de iguales y elaborar programas comunitarios (acción educativa territorializada en contextos y grupos sociales específicos, más que individuos).

Programas que afectan a la dimensión curricular

Los principios que afectan a estos programas podríamos resumirlos en:

a) Currículo común y adaptado a las peculiaridades del alumnado.

b) Programas que den respuesta a las necesidades específicas, bien de acceso al currículo o curriculares en sentido estricto.

Los programas que afectan a la dimensión curricular pueden ser de dos tipos:

1. Generales, incardinado en el conjunto de acciones desarrolladas en el ámbito de la institución escolar (programas de diversificación curricular; programas de garantía social, etc.).
2. Específicos, que persiguen el desarrollo de aspectos concretos de la persona (cognición, desarrollo social, autoestima, creatividad, etc.). Entre estos destacaremos:

i. Proyecto de Activación de la Inteligencia (PAI)

ii. Programa para la Estimulación de las Habilidades de la Inteligencia (PROGRESINT)

iii. Proyecto de Inteligencia (HARVARD)

iv. Filosofía para Niños de LIPMAN

v. Programas de Enriquecimiento Instrumental (PEI)
vi. Programa de Desarrollo de las Funciones Psicológicas
vii. Programa sobre Factores Motivacionales, Destrezas Instrumentales Básicas y Estrategias de Apoyo al Estudio (SÁNCHEZ PALOMINO)
viii. Programa para el Desarrollo del pensamiento Creativo (PROCREA)
ix. Programa de Crecimiento Personal y Desarrollo de la Autoestima (CRECER)
x. Programa de habilidades Sociales (ÁLVAREZ HERNÁNDEZ)
xi. Guíame —Tutoría y Orientación— (ÁLVAREZ HERNÁNDEZ).

Conclusión

La educación compensatoria es un desafío social que se orienta a situar al alumnado en situación de desventaja social y cultural en unos niveles adecuados de desarrollo personal que les permita la ruptura necesaria con la marginación para su futuro desenvolvimiento laboral y social. El modelo educativo español de educación compensatoria pretende ser integrador, evitando la excesiva concentración de alumnado con necesidades educativas de compensación.

La normativa española que regula la compensación de necesidades en educación está guiada en líneas generales por el siguiente principio: para que la educación compensatoria sea eficaz ha de optimizarse el ambiente (intervención de climas educativos), debe implicar a la familia en el proceso educativo y debe iniciarse a edades tempranas y de un modo sistemático durante un período prolongado en el tiempo. Además, debe tener en cuenta todas aquellas variables que van asociadas a las situaciones de deprivación sociocultural: características del medio familiar que inciden sobre el logro educativo —expectativas de las familias, motivación para el éxito, modelos lingüísticos, etc.—; los aspectos del rendimiento escolar que están más afectados por esa situación de deprivación —bajo rendimiento, absentismo escolar, dificultades lectoescritoras, etc.—; la formación específica del profesorado que va a atender a este tipo de alumnado; el material adecuado; el perfeccionamiento de las técnicas instruccionales, entre otras.

Los programas de educación compensatoria que se desarrollan en los centros escolares diseñan y desarrollan actuaciones integrales y conjuntas para asegurar su eficacia, prestando una especial atención a la educación multicultural. Estos programas cumplen los siguientes criterios: a) diagnóstico de las necesidades y escolarización adecuada del alumnado; b) seguimiento de la escolarización y del proceso de enseñanza y aprendizaje de este alumnado y, por último, c) evaluación anual de dicho proceso de enseñanza y aprendizaje y de los propios programas.

Bibliografía

– CALABRIA CANO, J., MAS SOLER, J (1993). "Una propuesta intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210, enero.

– CASANOVA Mª A., VERA, J. M. (2001). *Manual de Legislación Educativa. Estatal y Autonómica*. Praxis: Barcelona.

– CIDE (1999). Las *desigualdades de la educación en España, II*. CIDE: Madrid.

– ESSOMBA, M. A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Graó: Barcelona.

– IMBERNON, I. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó: Barcelona.

– LLUCH BALAGUER, X y otros (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: Materiales para la formación del profesorado en educación multicultural*. Ministerio de Educación y Cultura: Madrid.

– MEC (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. MEC: Madrid

– MEC (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. MEC: Madrid.

– MEC (1996). *Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación* (BOE, 12–3–96).

– ROIG, M., MIRA, E. (1991). "Educación compensatoria". *Cuadernos de Pedagogía* nº 196, octubre.

– SALVADOR MATA, F. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Aljibe: Málaga.

– VILA, I. (1998). "Minorías culturales y escuela: una aproximación educativa". En MIR, C. (coord.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Graó: Barcelona.

Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula

Gloria Rojas Ruiz
Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad de Granada, Campus de Melilla

1. El profesorado y la diversidad cultural

En nuestro país, al igual que en el resto de los países desarrollados, las situaciones de contacto de culturas que origina la inmigración en los centros educativos, han sido unos de las principales causas de la preocupación por los principios de la Educación Intercultural. La incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres, hace que el profesorado deba plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo–clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas.

La pregunta fundamental es saber si la escuela es capaz de asumir la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a esta diversidad del alumnado. Lo que es evidente es que la institución escolar por sí sola no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que necesita de un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad (MEC, 1996). Siguiendo a Aguado (1997) la influencia de la multiculturalidad se refleja en el sistema educativo, pero aunque las acciones en el ámbito de la educación formal son necesarias, no son suficientes para pasar de la coexistencia a la convivencia intercultural.

Por otra parte, los profesionales de la docencia debemos contar, como una de las premisas básicas para que la educación funcione correctamente, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso formativo y la necesidad de interrelación y comunicación entre el centro educativo y el entorno que le rodea. Para que la respuesta educativa sea completa es necesario que haya una total coordinación entre los profesionales de la enseñanza, las familias y el entorno cultural y social

que rodea al centro escolar, puesto que la educación actual exige una preparación suficiente para que el alumno forme parte de una sociedad variada y plural.
Por este motivo anterior, la demanda del profesorado sobre formación en temas de educación intercultural es cada vez más frecuente, ante la asistencia a las aulas de alumnos provenientes de culturas diferentes. Los sistemas educativos vigentes deben dar respuesta adecuada a estas peticiones y las disposiciones legales sobre temática de formación en Educación Intercultural, aunque en aumento, son todavía muy escasas. Por esto, es normal el temor de los docentes al trabajar en aulas con alumnos de distintos orígenes culturales, ya que su preparación pedagógica en estos temas durante el proceso de formación inicial es escasa o nula. Para ayudar a eliminar estos problemas, son varias las universidades españolas que introducen materias sobre Educación Intercultural en los planes de estudio de los futuros maestros; la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada, en el Campus de Melilla, es un claro ejemplo de esto, puesto que incorpora materias como *Currículum Intercultural* (asignatura de carácter obligatorio para las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria), *Educación para la Paz* (carácter optativo) en los estudios de Magisterio, o *Diseño y Desarrollo de Programas Educativos Interculturales*, como obligatoria en la licenciatura de Psicopedagogía.
Para ello, una de las más importantes pautas de acción que nuestra escuela actual nos ofrece es la posibilidad de modificar el currículum escolar para poder incorporar los contenidos referidos a la Educación Intercultural, llegando a convertir esta reflexión en seña de identidad y eje central de los planes institucionales del centro.

2. El profesorado y las estrategias para fomentar valores positivos en el aula

No es tarea fácil concienciar al profesorado en la introducción de estrategias para fomentar actitudes positivas interculturales dentro de la organización habitual de la clase. Está generalizada la idea de que el tiempo empleado en la realización de estas actividades es tiempo "perdido" de los programas de las áreas curriculares tradicionales; por este motivo, los planes de formación permanente del profesorado ya emplean parte de sus objetivos en el asesoramiento sobre la introducción de contenidos sobre valores dentro de los planes de centro y, más concretamente, en las programaciones de aula.
La actitud positiva de los docentes hacia los valores y las acciones promulgadas por la Educación Intercultural son imprescindibles para llevar a cabo dichas actividades, puesto que los profesores son los verdaderos guías de la clase, los encargados de organizar a los alumnos, de programar las estrategias, de moderar, de ayudar a la regulación de los conflictos y de preparar un motivador y acogedor ambiente de clase. Siguiendo a Cabrera y otros (1999), el profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico y personal, así como en su propia experiencia.
El MEC (1992), sugiere que el papel del docente en el ejercicio de estas estrategias ha de basarse en las siguientes cualidades:

1. Autenticidad, coincidiendo lo que dice con lo que hace. No tiene sentido ni utilidad pedagógica que un profesor promulgue actitudes antirracistas, si su comportamiento en el aula demuestra que no es capaz de aceptar y trabajar con la diversidad cultural de la misma.
2. Competencia para afrontar situaciones conflictivas en el aula. Para ello, es básico que el profesor se forme previamente en las estrategias de regulación de los conflictos. Conocer y llevar a cabo actividades sobre negociación, escucha activa, empatía o mediación es imprescindible para lograr un buen clima, no sólo en las relaciones de aula, sino de todo el centro y la comunidad educativa en general.
3. Aceptación incondicional de sus propios alumnos, considerándolos, desde un primer momento, como personas dignas de todo respeto y consideración. Ridiculizar o avergonzar a los alumnos desde edades muy tempranas, favorece la aparición de una autoestima deteriorada.
4. Comprensión y confianza. Son cualidades muy dependientes de la anterior; el docente deberá ser capaz de comprender el mundo infantil y adolescente y la confianza hacia sus alumnos será la consecuencia más inmediata de este proceso.
5. Estímulo recíproco entre alumnos–profesores, en las diferentes y numerosas experiencias didácticas.
6. Trabajo cooperativos que favorezcan las relaciones entre diferentes personas, ayudando a eliminar posibles estereotipos previos.

La asimilación y el cumplimiento de todas estas características suponen una modificación de los métodos didácticos y una nueva forma de entender la enseñanza, destinada no sólo a transmitir conocimientos conceptuales, sino también preparada para la formación del desarrollo integral del alumno, basándose en el énfasis en el proceso didáctico, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo (Yus, 1996).

Una vez que los profesores han decidido incorporar en su planificación del aula las estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas, se plantean una cuestión fundamental: *¿cuál es la edad idónea para comenzar a realizar estas actividades con los alumnos?* Son muchas las opiniones sobre la respuesta a este interrogante. Algunos especialistas creen que la etapa de Educación Infantil no es la más conveniente para comenzar a trabajar valores como la solidaridad o el antirracismo; basan su teoría en la creencia de que a una edad tan temprana no se manifiestan actitudes interculturales negativas, por lo que lo más apropiado es esperar a que surjan conflictos para intervenir. Sin embargo, la mayoría de los profesionales en educación en valores, consideran que esta etapa educativa es la mejor para la incorporación de actividades relacionadas con las actitudes y valores promulgadas por la Educación Intercultural, puesto que, muchos estudios demuestran que los niños cuando se escolarizan (3–4 años), ya se incorporan a la escuela con ciertas experiencias de socialización y una determinada identidad cultural y a los cinco, pueden presentar actitudes de rechazo hacia miembros de otros grupos (Aguado, 1995 y Jordán, 1997). Estos datos justifican la intervención didáctica temprana en la formación de actitudes interculturales de los alumnos, evitando, en la medida de lo posible, la futura aparición de valores contrarios a los promovi-

dos por la Educación Intercultural. No obstante, la mayoría de los docentes de cursos superiores consideran que es en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria donde aparecen los conflictos más difíciles de resolver, coincidiendo con la etapa de pre–adolescencia y la adolescencia. Como es bien sabido, es un periodo evolutivo en el que se produce un replanteamiento y una reestructuración de los valores, por lo que la influencia de los profesores, uno de los tres grandes agentes socializadores, junto con la familia y los amigos, es bastante grande. Aula Práctica Primaria (2001) considera que es importante que los docentes transmitan a los alumnos la idea de que los valores constituyen una parte imprescindible de su existencia y de que vean los valores de los profesores como posibles alternativas, no como los únicos correctos y válidos. Para llevar a cabo este proceso, es necesaria la intervención y la implicación de todos en el desarrollo de estrategias eficaces para cultivar actitudes positivas hacia los valores de solidaridad, tolerancia, respeto, etc.

Siguiendo a Hernando (1997, 90) para que las estrategias que se trabajen desde los centros educativos sobre educación en valores tengan éxito, debe presentar las siguientes características:

- Deben estar basadas en el mayor respeto hacia el educando.
- Deben servir como base transformadora el clima del colegio y de la familia.
- Deben estar adaptada a las características psicosociales de la persona.
- Debe incidir en la capacidad de conocimiento y razonamiento para que la persona sea capaz de discernir y promover el cambio en su conducta.

Reyzábal y Sanz (1995, 31) sugieren que, a la hora de trabajar actividades sobre los contenidos de los temas transversales, es fundamental provocar situaciones en las que el alumno pueda:

- Plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor.
- Debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando a las personas que tengan otras.
- Confrontar los propios principios con los de los compañeros, los de nuestra cultura con los de otras, los de distintas épocas históricas, los de nuestra religión con otras religiones o con concepciones filosóficas y científicas diversas.
- Saber defender la posición que se considere más justa aun cuando no resulte cómodo.

Sánchez y Mesa (2002) sugieren que introducir actividades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad cultural en el aula supone modificar algunos planteamientos tradicionales de los docentes y tener en cuenta aspectos como la necesidad de que los docentes se impliquen de forma muy activa en la realización de estas actividades, transmitiendo una idea de continuidad en las mismas y no como simples recuerdos de determinadas efemérides (Día de la Paz, de la Mujer Trabajadora, etc.). Por otra parte, como aspecto interesante a resaltar, aconsejan el asesoramiento de los especialistas en orientación para el desarrollo de los contenidos sobre Educación en Valores y la creación de algún órgano de seguimiento de las actividades, como la Comisión de Coordinación Pedagógica, o una comisión del Consejo Escolar del centro.

2.1. Campos de estudio sobre actividades interculturales

Los campos de trabajo sobre actividades para fomentar actitudes interculturales positivas se centran en tres ámbitos fundamentales (Sánchez y otros, 2000):

1. *Realización de actividades interculturales en el centro.*
2. *Realización de actividades interculturales en el aula.*
3. *Formación del profesorado en Educación Intercultural.*

El objetivo principal de la organización de las actividades dentro del centro, es intentar implicar y concienciar a todos los miembros de la comunidad educativa en la necesidad y participación de las mismas. Se requiere de forma imprescindible la participación de los padres en las mismas para hacerles reflexionar en la necesidad de establecer una adecuada coordinación padres–escuela sobre la educación en valores. En muchas ocasiones existen grandes diferencias entre las actitudes y principios que se promulgan desde la escuela y los que se fomentan en las familias y en otros sectores sociales (p.e., la gran influencia que ejercen sobre los niños y adolescentes los medios de comunicación), lo que dificulta el proceso de asimilación de los mismos. Desde este trabajo, promulgamos el tratamiento educativo de los valores como uno de los temas prioritarios desde las Asociaciones de Padres y Madres y desde las Escuelas de Padres, tan escasas en algunas zonas del ámbito nacional.

Algunas estas actividades relacionadas con los contenidos que tratamos son: exposiciones, juegos cooperativos, cinefórums, teatro y cine (realización de cortos), contactos e intercambios con alumnos de otros centros, a través de cartas o correo electrónico, etc.

Las actividades dentro del aula se tratan desde tres perspectivas diferentes:

- *Introducción de los contenidos interculturales y para la paz desde una perspectiva de transversalidad*: incorporados en las unidades didácticas y adaptados a las diferentes áreas curriculares.
- *Actividades para las relaciones grupales*: dinámicas de autoestima, conocimiento, comunicación y escucha activa. Para comenzar a hablar de tolerancia y respeto, es necesario fomentar el respeto por uno mismo y el saber escuchar, dialogar y comunicarse con los demás.
- El uso de *Estrategias Sociomorales y Estrategias Sociafectivas* en la educación en valores. El objetivo de las primeras es que los alumnos tomen conciencia de sus propios valores, para reflexionar y profundizar en ellos. Como ejemplos: Clarificación de Valores, Dilemas Morales, Resolución de Conflictos o Lectura de Imágenes. El planteamiento de las estrategias socioafectivas es el de considerar que para provocar un cambio de actitudes en los alumnos, es necesario que éstos "vivan y sientan" situaciones de discriminación, situándose en el lugar del *otro.*

La formación del profesorado en Educación Intercultural es básica para llevar a buen término los objetivos propuestos por la misma. Si embargo, esta preparación no ha de ir dirigida exclusivamente a los docentes, sino que todos los miembros de la comunidad educativa son piezas claves para conseguir una adecuada atención a la diversidad cultural presente ya en nuestros centros escolares.

Es evidente que se necesita un nuevo modelo de formación del profesorado que lo prepare para los retos que trae consigo la Educación Intercultural y, como se ha comentado en apartados anteriores, la legislación europea sobre estos aspectos es todavía muy escasa. Por esto, es imprescindible trabajar, tanto desde la formación inicial como desde la permanente, materias y proyectos relacionados con los contenidos de la Educación para la Paz y la Educación Intercultural.

3. Sugerencias y actividades para trabajar educación intercultural en el centro y aula

La producción de la literatura sobre Educación Intercultural ha aumentado en los últimos años, tanto en ámbitos nacionales como internacionales, debido a los motivos expuestos durante los anteriores apartados de este trabajo. La mayoría de las actividades que se sugieren en los materiales editados para trabajar los contenidos multi e interculturales en el aula y centro educativo, se introducen dentro de las propuestas sobre Educación en Valores y fundamentalmente en las programaciones de los contenidos de los Temas Transversales. El objetivo de esta última parte es exponer una breve relación de dichas estrategias, publicadas en diversos materiales educativos. La bibliografía citada

En las Cajas Rojas de los Temas Transversales editados por el MEC (1992), las propuestas sobre Educación Intercultural están englobadas dentro del bloque de componentes de Educación para la Paz; otros autores consideran que el tema intercultural posee tanta importancia y tanta temática propia que merece ser considerado como un eje transversal en sí mismo. El MEC (1992) en el material referido para la sugerencia de actividades organiza dos partes diferenciadas: implicación de todo el centro y actividades concretas del aula, introducidas en las unidades didácticas. Dentro del primer bloque, entre otras, se proponen la realización de Campañas de Solidaridad, Correspondencia Interescolar e Intercambios y Juegos Cooperativos. Para las acciones en el aula y, basándose en la metodología sociafectiva, se sugiere llevar a cabo Estudios de Casos, Técnicas de Clarificación de Valores, Análisis de Conflictos, Juegos de Rol y Juegos de Simulación.

Reyzábal y Sanz (1995) para trabajar Educación en Valores, apuestan por la realización de actividades sobre Dilemas Morales, Análisis Crítico, Coloquios a partir de Textos, Clarificación de Valores y Dramatizaciones o Simulaciones de situaciones reales o ficticias.

Yus (1996) coincide en algunas de las propuestas anteriores y amplía sus sugerencias para la Educación en Valores en actividades sobre Comprensión Crítica (Diálogos a partir de un Texto, Confrontación y Análisis de Valores), Clarificación de Valores (Diálogos Clarificadores, Hojas de Valores, Frases Inacabadas…), Ejercicios Autoexpresivos (Hojas de Pensamiento, Producciones), Dilemas Morales; actividades de Autorregulación (Autoobservación, Aturrefuerzo…), Debates o estrategias de Modificación de Conducta.

Jordán (1996) concreta su ámbito de actuación en el fomento de actitudes positivas hacia la interculturalidad, proponiendo la alternancia en el aula de Estrategias Sociomorales y Estrategias Socioafectivas. Dentro de las primeras propone, en la misma

línea que los autores anteriores, la realización de Clarificación de Valores, Comprensión Crítica, Discusión de Dilemas Morales y ejercicios de Autorregulación y Autocontrol. Dentro de las Socioafectivas, sugiere la actividad denominada *El Restaurante del Mundo,* como ejemplo claro de este tipo de estrategias.

Hernando (1996) divide las técnicas propuestas para la Educación en Valores, en tres apartados: las que se adaptan a cualquier asignatura del currículum, las idóneas para trabajar en horas de tutoría y las técnicas para el conocimiento del grupo, en las que pretende orientar al tutor en dinámicas para conocer al grupo con el que se quiere trabajar. Sobre el primer apartado, la autora sugiere actividades para introducir dentro de la organización de la clase en diferentes áreas curriculares, partiendo de la idea de que no hay materias más idóneas que otras para trabajar el ámbito de los valores. Para las técnicas indicadas en las sesiones de tutoría, coincide con otras propuestas en la sugerencia sobre la puesta en práctica de Clarificación de Valores, Dilemas Morales y Juegos de Simulación, pero aporta e/ aprendizaje de los pasos sobre Resolución de Conflictos como base para el ejercicio de actitudes democráticas y tolerantes.

Pérez Serrano (1997) engloba sus sugerencias dentro del objetivo de una educación para la democracia y divididas en diversos bloques (Educación Moral, Educación para la Convivencia y la Tolerancia y Educación para la Paz). Para dichos apartados recomienda algunas de las actividades ya comentadas anteriormente, como la Clarificación de Valores, los Dilemas Morales, las Hojas de Valores, el Role Playing o la Resolución de Conflictos.

Paniego y Llopis (1998) centran su trabajo en la sugerencia de actividades adecuadas para educar a los alumnos en la solidaridad, a través de la Práctica de la Lectura (P.e., textos sobre prejuicios), Juegos Cooperativos, Técnicas de Comunicación, Juegos de Rol o Tomas de Decisiones Consensuadas.

Otros autores, como Essomba (1999) o Arroyo (2000) toman como base para sus propuestas educativas los objetivos y contenidos promulgados por la Educación Intercultural, para la elaboración de proyectos curriculares y unidades didácticas en las diferentes áreas del currículum.

Lucini (2000) destaca la importancia del profesor como modelo de identificación personal para el alumno, especialmente en las etapas de infantil y preadolescencia. Por este motivo, el docente que se comprometa en la defensa de los valores promovidos por los Temas Transversales en general, ha de comprometerse con la mejora de su propia ética personal. En el mismo material, el autor contempla tres formas de introducir los contenidos de la transversalidad en las actividades de aula:

a) Integrar los contenidos organizada y coherentemente dentro de las programaciones de las áreas curriculares, lo que debería ser una práctica habitual en las actividades del aula.
b) Organizar situaciones especiales de aprendizaje relacionadas con los valores promovidos por los Temas Transversales, como la creación de una "Semana Intercultural", con la intervención de toda la comunidad educativa. Es imprescin-

dible que estas actividades no queden como "actuaciones fuera de contexto", sino que deben ser parte de un proceso continuo de los propósitos del centro educativo sobre educación en valores.

c) La última propuesta es la más innovadora y la que supondría un giro más radical en los planteamientos educativos tradicionales de los docentes: organizar un área curricular en torno a un Tema Transversal. Por ejemplo, ir elaborando los contenidos del área de Historia desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades de ambos sexos, o desde la perspectiva de la Educación Intercultural.

Cid y otros (2001) plantean su propuesta de estrategias para el fomento de actitudes positivas desde los principios de los Temas Transversales, sugiriendo técnicas concretas para el trabajo en el aula de educación moral y en valores. El siguiente cuadro esquematiza las sugerencias prácticas de estos autores:

Métodos de autoconocimiento y clarificación de valores	• Ejercicios de frases inacabadas • Preguntas esclarecedoras • Hojas de valores • Ejercicios autoexpresivos • Ejercicios autobiográficos
Estrategias para el desarrollo del juicio moral	• Discusión de dilemas morales • Diagnóstico de situaciones
Estrategias para el desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva social y empatía	• Role–playing • Role–model
Estrategias para la comprensión crítica de la realidad	• Diálogos a partir de un texto • Escribir para comprender críticamente
Enseñanza de habilidades para el diálogo y la comunicación	• Ejercicios de capacidades dialógicas: saber escuchar y expresar, respeto, análisis de alternativas...
Adquisición–aprendizaje de habilidades sociales	• Técnicas para la resolución de conflictos • Autorregulación y autocontrol: ejercicios en los que se necesita la participación del profesorado y actividades netamente personales • Role–playing

Cid y otros (2001) destacan la importancia de que el centro educativo reflexione sobre cómo su comunidad quiere y debe educar en valores, para complementar la eficacia de las técnicas referidas.

Esta última idea se une al uno de los planteamientos básicos del material realizado por el Aula Práctica Primaria (2001), en el que la educación en valores se sustenta en la

implicación y participación de todo el centro (valores que han de reflejarse en el Proyecto Curricular de Centro y en el Proyecto Educativo) y no sólo en el trabajo del docente en su aula. Desde las aportaciones del Aula Práctica Primaria (2001) también se destaca el papel que el maestro debe tener en la realización de las actividades para fomentar actitudes positivas en el aula.

Además de toda la extensa bibliografía sobre las propuestas para realizar actividades en el aula y en el centro sobre Educación en Valores en general y Educación Intercultural en particular, existen numerosas páginas en Internet donde cualquier docente puede encontrar interesantes sugerencias sobre estos temas. Como ejemplo, la página EDUALTER (URL: http://www.pangea.org/edualter) en la que se informa sobre materiales, bibliografía y direcciones acerca de la Educación para la Paz, la Interculturalidad, la Educación en Valores y la Educación para el Desarrollo. También dispone de una agenda actualizada en la que se detallan los acontecimientos relacionados con la Cultura de Paz (Cursos, Congresos...). La URL: http://www.afs.intercultura.org/index.html, ofrece una serie de materiales didácticos sobre Educación Intercultural fácilmente aplicables en las diferentes etapas educativas. Las páginas de AVERROES, RED TELEMÁTICA EDUCATIVA DE ANDALUCÍA (URL: http://averroes.cec.junta–andalucia.es/www/inmigrantes/enlaces.html) y la URL: http://www.sodepaz.org/construyendolapaz, son interesantes fuentes de consulta sobre bibliografía, recursos y otros enlaces en el campo de la Educación en Valores y la Educación Intercultural.

4. Propuestas de actividades concretas sobre educación intercultural

De todas las sugerencias realizadas en la bibliografía expuesta, se observa una serie de actividades que se proponen de forma continuada para el trabajo de Educación en Valores (Clarificación de Valores, Dilemas Morales, Juegos de Rol...) y que, por la experiencia de ya varios años de interés por este tema, son muy eficaces, si se realizan de forma continuada en el centro y en el aula y con una planificación y participación adecuada desde la comunidad educativa. En este sentido, Sánchez y Mesa (2002) destacan algunos de los giros necesarios que el centro educativo debe dar a la hora de introducir estas estrategias en la dinámica del centro:

- Comenzar a trabajar Educación Intercultural desde la etapa de Educación Infantil.
- Implicación activa de todo el profesorado en la elaboración y desarrollo de estas actividades.
- Introducirlas en las programaciones de aula, para que sea un trabajo continuo y permanente.
- Contar con el apoyo de los especialistas en Orientación, especialmente a través de la inclusión de estas actividades en el Plan de Acción Tutorial.
- Planificar acciones en las que intervenga toda la comunidad educativa.
- Necesidad del trabajo en equipo del profesorado para lograr la efectividad de las actividades, para lo que se necesitan espacios adecuados de reunión y encuentro.

A continuación se proponen algunas estrategias concretas para que los docentes que consulten este trabajo puedan utilizarlas en sus aulas, siempre contando con la posibilidad de adaptarlas a las características concretas de su alumnado, espacio y tiempo disponible.

4.1. Clarificación de valores

Son una serie de técnicas que suelen emplearse al final de un proceso continuo de realización de actividades sobre Educación en Valores, con el objetivo fundamental de que el alumno piense y reflexione sobre sus propios valores y creencias, ayudando a construir su identidad personal. Por otra parte, el docente que ha trabajado con el grupo comprueba si se han producido algunas modificaciones en las ideas de partida de sus alumnos. La forma más habitual de desarrollo de esta actividad es una realización individual, comentar en pequeños grupos y al final, puesta en común en gran grupo.
A continuación y a modo de ejemplo, se presenta una actividad sobre clarificación de valores.

¿Cuáles son nuestros valores?

Objetivos
- Trabajar el diálogo como valor fundamental entre participantes de un grupo.
- Reflexionar de forma individual y colectiva sobre los valores de los participantes.
- Compartir los valores individuales con el grupo y conocer los valores de los demás.

Participantes
Edad mínima: Adolescentes, jóvenes y adultos.
Participa todo el grupo (20 ó 25 personas).

Duración: Una hora

Materiales
Lista de frases incompletas
Papel continuo
Colores (lápices, rotuladores, acuarelas, etc.)
Recortes de prensa
Cartulinas
Pegamento

Desarrollo del juego
Se entrega a cada participante una lista de frases incompletas y se les pedirá que las completen, rápidamente y con las primeras ocurrencias que vengan a su mente; además, se les sugiere que elaboren otras frases que no están en el listado y que crean que deben estar recogidas.

Ahí fuera te están esperando para...
La mejor herencia es...
La vida es...
El amor es como...
¿Conoces realmente...?
Hombres y mujeres son...

Todas las religiones son...
Las diferencias culturales son...
Diferentes razones para...
Mis derechos son...
Mis deberes son...
Yo deseo que...
Yo sueño con...
La violencia es...
No quiero dejar de...
Todos hemos cambiado en...
Colaborar con los demás hace que...
Creíamos poder conseguir...
La igualdad es...
No quiero más que...
No soporto que...
De las personas me gusta que...
Sería feliz con...
La injusticia me produce...
El respeto es...
La intolerancia hace que...
No escucho cuando...
Me siento mal siempre que...
Lo más importante para mí es...
Vivir es...

Después de completar las frases, se hace una puesta en común y se decide cuáles son las más importantes para ellos.

Evaluación

El animador el grupo, al final de la actividad, realizará preguntas como:

¿Me ha resultado difícil terminar las frases incompletas?
¿Cuál me ha resultado más difícil completar?
¿Cómo me he sentido con esta experiencia?
¿Qué respuesta de mis compañeros me ha sorprendido más?
¿Qué he aprendido con esta actividad?
¿Hay algo que no esté reflejado en ninguna de las contestaciones y considero importante?
¿Qué frase se adecua más a mi forma de pensar?

Fuente: Sánchez y Mesa (2002, 112–113)

4.2. Dilemas morales

La técnica de Discusión de Dilemas Morales se usa para estimular el desarrollo del razonamiento moral y se basa en los trabajos de Kolhberg sobre el juicio moral. Consiste en la presentación de una breve historia que debe provocar en los alumnos un conflicto cognitivo, en los que éstos, a través de una reflexión individual y un posterior debate con el grupo, deban decantarse por alguna de las soluciones dialogadas. Se necesita que estas historias estén relacionadas con el contexto de los estudiantes y que sean significativas

para ellos. Uno de los grandes objetivos de esta actividad es que comprendan que un mismo dilema puede tener soluciones diferentes y que no necesariamente la postura individual tiene que coincidir con los planteamientos del resto del grupo.
A continuación se ilustra este método con un ejemplo de discusión de un Dilema Moral, recomendado para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El alcalde y las chabolas

Eres el alcalde de tu municipio y te encuentras con la siguiente situación a la que debes dar respuesta en el sentido que consideres más apropiado.
En los alrededores de un barrio existe un asentamiento chabolista cuyos pobladores llevan asentados allí varios años sin ningún tipo de infraestructura sanitaria, educativa, ni de servicios (electricidad, agua corriente, etc.).
Una organización social del municipio propone que se reinstalen en viviendas dignas y para ello, ofrece la dotación gratuita de suelo para construir viviendas municipales destinada a este grupo de ciudadanos. También ofrece la posibilidad de que los destinatarios puedan contribuir a sufragar una parte de los gastos mediante su propio trabajo en las obras de construcción. El resto correría a cargo de los Presupuestos Municipales. Esta Asociación piensa que el Ayuntamiento no puede permanecer impasible ante la indigna situación que viven estas personas y que es un deber de la sociedad en general y tuyo, como alcalde, en particular, dar una respuesta que permita vivir a estos ciudadanos en condiciones humanamente dignas. Amenazan con denunciar la situación en los medios de comunicación si no se atienden sus justas reivindicaciones.
Sin embargo, la Asociación de Vecinos del barrio, junto con la Asociación de Comerciantes de la zona donde se instalarán estas viviendas, se oponen a estas medidas. En primer lugar, piensan que como en la zona existen muchos colegios y hay mucha población infantil, resultaría enormemente peligroso instalar un asentamiento así, dadas las frecuentes noticias que hay sobre tráfico de drogas y delincuencia, relacionadas con este tipo de población. Los comerciantes piensan que se verían perjudicados en sus ventas debido al aumento de la inseguridad ciudadana. Por otro lado y, dado que entre esta población hay gitanos, les parece injusto que se les den facilidades a este grupo de población, cuando el problema de la vivienda es muy acusado en todo el municipio y existen otras familias no gitanas que no reciben ninguna ayuda. Amenazan con manifestaciones masivas si no se les hace caso.

Propuestas para la reflexión:

– Haz una lista con todas las razones que se te ocurran a favor de la primera propuesta.
– Haz una lista con todas las razones que se te ocurran a favor de la segunda propuesta.
– Después de ver todas estas razones:
¿Cuál es tu decisión?
¿A quién beneficia? ¿De qué manera?
¿A quién perjudica? ¿De qué manera?
Discutir en grupos las decisiones tomadas individualmente y proponer una solución consensuada por los miembros del grupo. Dicha solución no tiene por qué ser una de las dos propuestas que aparecen en el texto, sino que el grupo puede aportar soluciones alternativas.
Si en lugar de ser el alcalde fueses uno de los chabolistas, ¿qué harías?
¿Y si fueses uno de los vecinos implicados?
¿En qué medida cambiaría tu opinión si entre los chabolistas no hubiese gitanos?

Fuente: MEC (1996, 133)

4.3. Juegos de rol

El juego de rol (Role–Playing) consiste en dramatizar una situación de discriminación con la que los participantes se pueden encontrar fácilmente, tanto de forma particular, como en el contexto que le rodea. La situación que se representa debe ser de un conflicto de valores y los alumnos han de vivenciarla intelectual y afectivamente. Sólo un grupo de estudiantes lleva a la práctica dicho conflicto y el resto observa, anotando lo necesario para el debate posterior, imprescindible para el evaluación de la actividad.

Esta técnica es muy válida para ayudar a entender un problema y desarrollar la empatía, la posibilidad de ponernos y comprender la situación de los demás, por lo que favorece la cohesión del grupo. Es una de las actividades más indicadas para saber defender ideas que no necesariamente coinciden con la propia.

Para aplicarlo, se necesita que el profesor motive a su realización, puesto que, sobre todo en etapas superiores, el "sentido del ridículo" cohibe a los alumnos ante una representación teatral. El clima de libertad, de diálogo y respeto en el aula es fundamental para superar esta idea anterior.

Como se ve en el ejemplo que se expone a continuación, el esquema de trabajo es el siguiente: situación, papeles y guión de discusión. La situación de conflicto debe conocerla todo el grupo y es recomendable que los estudiantes que van a representar la situación, se preparen sus papeles con anterioridad. Hay que destacar que, aunque las líneas de actuación de los personajes van marcadas en la actividad, la improvisación de los actores es una pieza fundamental para el buen desarrollo del juego de rol.

La última parte, la discusión, es la más educativa, puesto que se ponen en común las ideas de todo el grupo sobre el tema en conflicto, los sentimientos en juego durante la actividad, cómo se han sentido y actuado los participantes, cómo se puede defender una postura que no corresponde con la propia, etc. Es muy interesante que los papeles estén cruzados (p.e., si tratamos un tema de discriminación hombre–mujer, conviene que el alumno haga el papel de chica y viceversa).

A continuación presentamos un ejemplo de Juego de Rol indicado para trabajarlo con profesores o docentes en proceso de formación, puesto que se ponen en juego conceptos como Claustro, Consejo Escolar o Comunidad Educativa.

Situación:

Un centro de Educación Primaria recibe este curso escolar un grupo de quince alumnos, hijos de inmigrantes asentados en la ciudad. Dichos niños van a distribuirse entre el primer y el segundo ciclo de Primaria. Un reducido número de profesores, profesores, preocupados por la adecuada integración de estos niños en el centro, proponen al claustro la posibilidad de organizarles actividades de acogida, decorar alguna parte del colegio como motivos de sus países de origen y enseñar al resto de los alumnos costumbres, situación geográfica, etc., sobre las ciudades de las que provienen sus nuevos compañeros. También desean comunicarlo al Consejo Escolar, puesto que consideran que en este tipo de actividades debe estar implicada toda la comunidad educativa. Algunos profesores más se intentan unir a la propuesta, pero, ante la negativa del director del centro, que ejerce un liderazgo autoritario, retiran el apoyo a la propuesta de sus compañeros. El director argumenta que esas actividades no son adecuadas, puesto que lo normal es que esos niños asimilen las costumbres españolas, dejando las suyas para cuando regresen a sus países de origen. El resto de los profesores sólo se preocupa de los problemas que les va a suponer el tener en su aula, alumnos que no hablan español y no entenderán nada de lo que le expliquen.

Papeles:

– Grupos de profesores interesados en los nuevos alumnos.
– Director, negando totalmente la realización de esas actividades.
– Profesores preocupados por los problemas que conlleva tener estos niños en el aula.
– Padres de los alumnos del centro, unos a favor y otros en contra de las actividades.
– Padres de los niños inmigrantes.

Guión de discusión:

– ¿Cómo te sentirías en el caso de los profesores que proponen las actividades?
– ¿Y en el caso de los alumnos que llegan nuevos al centro?
– ¿Y en el de sus padres?
– ¿Crees que es justa la decisión del director?
– ¿Qué harías tú si fueras el director del centro?
– ¿Conoces alguna situación de discriminación parecida?
– ¿Qué medidas crees que se puede tomar en los centros para evitar este tipo de discriminaciones?
– ¿A quién corresponde desarrollar estas medidas?, ¿Qué podemos hacer nosotros?

Fuente: Sánchez y Mesa (2002,28)

4.4. Técnicas de Resolución de conflictos

Aunque el conflicto es algo natural en las relaciones de grupo, es un concepto que generalmente va asociado a acepciones negativas. El objetivo de estas actividades es que los alumnos comprendan que el problema no es el conflicto en sí, sino la forma de resolverlos; por este motivo se pretende que los estudiantes analicen los problemas con los que normalmente se encuentran durante su vida en el centro escolar y aprendan a regularlos de forma crítica, constructiva y no–violenta. Como sucedía en el resto de las técnicas, es importante que las situaciones propuestas sean significativas para el alumno y muy relacionada con su contexto cercano.

Para llevar a cabo correctamente las técnicas de resolución de conflictos, es positivo que se experimenten con anterioridad ejercicios sobre diálogo, comunicación y escucha activa, claves para una buena regulación de los problemas.

El ejemplo de estudio de un caso que se escribe a continuación está indicado para aplicarlo a alumnos de la etapa de Educación Secundaria.

Problemas con la disciplina y algo más

En un centro de Educación Secundaria, la mayor parte del profesorado comenta día sí y día también las faltas de disciplina del alumnado. La sala de profesores suele ser un lugar donde se escucha casi diariamente los lamentos por esta situación. Incluso también se echa en cara la falta de colaboración de las madres y padres para solucionar este problema.

Uno de los profesores que más descontento está es Sergio, profesor de Historia, con diez años de ejercicio en la profesión.

Un día, en una de sus clases, estaban abordando la situación de la inmigración. Para ello les propuso un debate sobre este tema según unas noticias de prensa sobre la vida de los inmigrantes en España. La clase iba más o menos bien, pero Sergio increpó a Álex para que diese su opinión, diciéndole algo así como que siempre está hablando y cuando debe hablar está callado. Álex está considerado como uno de los alumnos más "conflictivos" de la clase. Álex le respondió que no le importa para nada cómo viven, que se busquen la vida como quieran y si no pueden que se vuelvan para su país, que nadie los ha llamado. Además, le replicó que estaba harto de los debates de la clase que luego no servían para nada y que eran una pérdida de tiempo. Sergio les respondió que si no quería participar y si además le parecía una pérdida de tiempo, mejor era que se fuese de clases para la Biblioteca o para el Aula de guardias (lugar donde habitualmente van los estudiantes expulsados de las clases). Álex le contestó subiendo el tono que él no tenía por qué salir de clase, que él tenía derecho a estar allí y que no podía expulsarlo por no querer participar. Sergio le respondió diciéndole que le encantan las personas que sólo piensan en los derechos y nunca en los deberes y con la misma, siguió con la clase.

Debido a este incidente, Sergio tuvo que forzar las llamadas al resto para que participasen, pero poco a poco consiguió que varios estudiantes opinasen. Al cabo de un rato, Álex rompió su silencio profiriendo comentarios despectivos sobre algunas de las opiniones de sus compañeros, con un inequívoco tinte racista e incluso insultando a alguno de los mismos. Al cabo de un rato, Sergio no aguantó más y con un tono muy encendido expulsó a Álex de la clase. Éste le contestó diciendo que no tenía derecho a expulsarlo, que él estaba opinando, produciéndose un forcejeo verbal entre ambos.

Finalmente Álex sale de la clase, pero cuando está a punto de cerrar la puerta, se encara visualmente con el profesor y en un tono amenazador le dice: "esto lo vas a pagar muy caro, tú aún no sabes quién soy yo". Sergio continuó con la clase como pudo, aunque estaba visiblemente afectado.

Al finalizar la clase y salir del aula se encontró con Álex en el pasillo, que volvió a encararse con él, insultándolo y amenazándolo nuevamente. Sergio cogió al alumno por la cabeza y lo metió en la sala de profesores. Los docentes que estaban allí quedaron sorprendidos y Sergio les preguntó muy alterado qué se hace con un elemento como éste, que no deja dar la clase, que es un cerdo racista y un sinvergüenza que insulta a todo el mundo y aún encima tiene el atrevimiento de amenazarle delante de todos. Sin esperar respuesta, volvió a cogerlo por el jersey y lo empujó fuera de la sala de profesores. Cuando salió Álex del colegio, dijo que fue apaleado por Sergio.

Al día siguiente, los colegas de Álex y, a petición de éste, no entraron en la clase como muestra de solidaridad. El padre de Álex, que es muy crítico con el profesorado, porque piensa que hay demasiados suspensos, presenta una denuncia a la dirección por malos tratos a su hijo, haciendo constar que dependiendo de cómo se resuelva esa denuncia presentará otra en los tribunales de justicia. La dirección del centro decide cambiar a Álex de su clase hasta que se reúna el Consejo Escolar

El caso sale en la prensa, se supone que por iniciativa del padre de Álex de la AMPA que en todo momento apoya la denuncia y en la que sale muy mal parado Sergio. Ante esa noticia, el claustro envía al día siguiente una nota de solidaridad con su compañero Sergio.

La dirección amenaza a los miembros de la antigua clase de Álex con tomar medidas como la expulsión si no entran en clase. Un sector de los estudiantes comienza a recoger firmas de apoyo a Álex. La tensión va en aumento e incluso, aparecen pintadas en el centro educativo en contra de Sergio. Ante las mismas y, conocida la nota de prensa, la mayoría de los estudiantes consideran que se está manchando la trayectoria profesional de Sergio que, si bien es un profesor de los "duros", siempre fue correcto en el trato con el alumnado y deciden hacer un acto de apoyo a Sergio. Reunido el Consejo Escolar decide cambiar a Álex de clase y expulsarlo durante quince días.

Actividades
1. Identifica la estructura del conflicto.
2. Análisis y valoración de la forma de encarar el conflicto por parte de Sergio y Álex.
3. Igualmente, por parte de la dirección, del claustro, de la AMPA y del padre de Álex.
4. ¿Cómo actuarías en este caso, si fueses la dirección, profesor, alumno o miembro de la AMPA?,
5. ¿Cómo consideras que es el contexto del centro en relación al afrontamiento positivo de los conflictos?
6. ¿Cómo ves el papel del Consejo Escolar?

Fuente: Jares (2001, 207–208)

Para encontrar ejemplos muchos más numerosos sobre propuestas prácticas para trabajar actividades sobre Educación en Valores y Educación Intercultural, se recomienda consultar la bibliografía citada a lo largo de este trabajo.

Bibliografía consultada

– AULA PRÁCTICA PRIMARIA (2001): Recursos para fomentar los valores. Barcelona, CEAC.

– ARROYO, R. (2000): Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural: Los Valores Islámicos–Occidentales. Granada, Universidad de Granada.

– AGUADO, M.T. (1997): Educación Multicultural. Su Teoría y su Práctica. Madrid, UNED.

– CID y otros (2001): Valores transversales en la práctica educativa. Madrid, Síntesis.

– ESSOMBA, M.A. (Coord.) (1999): Construir la Escuela Intercultural. Barcelona, Graó.

– HERNANDO, M.A. (1997): Estrategias para Educar en Valores. Madrid, CCS.

– JARES, J. (2001): Educación y conflicto. Madrid, Popular.

– JORDAN, J.A. (1996): Propuestas de Educación Intercultural para Profesores. Barclona, CEAC.

– LUCINI, F. (2000): Temas transversales y educación en valores. Madrid, Anaya.

– MEC (1992): Temas Transversales. Educación para la Paz. Madrid, MEC.

– MEC (1996): La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular de la Educación Primaria. Madrid, MEC.

– PANIEGO, J.A. y LLOPIS, C. (1998): Educar para la Solidaridad. Madrid, CCS.

– PÉREZ SERRANO, G. (1997). Cómo educar para la democracia. Madrid, Popular.

– REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (1995): Los Ejes Transversales, Escuela Española,

– SÁNCHEZ y otros (2000): *"La gestión de los centros desde la perspectiva de la educación intercultural para la paz"*, en Lorenzo, M. y Ortega, J.A. (coords.): IV Jornadas Andaluzas sobre organización y dirección de instituciones educativas. Universidad de Granada.

– SÁNCHEZ, S. Y MESA, M.C. (2002): Los relatos de convivencia como recurso didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales. Málaga, Aljibe.

– YUS, R. (1996): Temas Transversales: hacia una Nueva Escuela, Graó, Barcelona.

Caminando en la didáctica de la lengua rifeña

Jahfar Hassan Yahia
Responsable del seminario Permanente de Lengua y Cultura Tamazight

Presentación

"Caminando en la didáctica de la lengua rifeña" no pretende ser un manual específico de gramática rifeña; sobre la materia hay elaborados bastantes y muy buenos trabajos. Su concepción es otra. Es la de convertirse en una fuente de recursos didácticos en fichas, con el fin de hacer más fácil y asimilable la comprensión y el aprendizaje de la lengua tamazight. Se pretende de igual modo con ello suscitar la generación de ideas prácticas en el ámbito de la didáctica activa donde el aula y el trabajo de campo se instrumentalizan mutuamente para una mayor optimización de la función enseñanza / aprendizaje.
Aunque esto no implica, evidentemente, que se obvie o ignore la gramática, ya que en la mayoría de los casos es imprescindible recurrir a la misma para ilustrar, lo más aproximadamente posible, las acepciones, matices y sentidos semánticos, morfológicos y de sintaxis que expresan y manifiestan tanto la estructura de la oración así como sus elementos. El planteamiento, en síntesis, que nos rige en el presente trabajo es que el aprendizaje del idioma, en el aula, prime sobre el conocimiento de la gramática y en caso de necesidad instrumentalizar ésta última sólo para facilitar el aprendizaje de la lengua.
El muestrario de fichas expuesto en este trabajo forma parte de un conjunto muchísimo mayor que viene elaborándose continuamente y sometiéndose al criterio y observaciones de los participantes del Seminario Permanente de Lengua y Cultura Tamazight.
La propuesta que aparece en la presente con el título *Claves de interés para la investigación del contexto amazigh* fue elaborada a principios de 1996. Por aquel entonces apenas disponíamos en la ciudad de referencias bibliográficas que nos pudieran enriquecer más en el desarrollo de las ideas expuestas en la citada propuesta. No obstante, la misma sigue vigente sin que hasta la fecha, por motivos sociopolíticos, se hayan logrado gran parte de los fines y objetivos en ella recogidos.

Jahfar Hassan Yahia
Tamlilt, a 20 de mayo de 2002

Introducción

El presente trabajo, "*Claves de interés para la Investigación del contexto amazigh*", tiene como objetivo aportar ideas generadoras a un seminario que se presume apasionante, ya que nos pone ante un campo de investigación muy amplio, y tratar una lengua que posee una riqueza lingüística y cultural antiquísima.

La finalidad de este trabajo es el estudio intensivo de la lengua y cultura tamazíght en sesiones planificadas, usando fuentes autorizadas de información. Pretende, también en sus planteamientos, el aprendizaje activo pues los participantes en el seminario no acuden, expresamente, para recibir información elaborada, sino que investigan. Numéricamente, el seminario debería oscilar entre cinco y 12 miembros por monitor.

Por los argumentos expuestos seria conveniente que los participantes a admitir en el seminario reuniesen ciertas aptitudes e inquietudes por la cultura y lengua tamazight, porque se trata de una experiencia piloto y en segundo lugar porque el seminario lo caracterizan la actividad, la participación, la elaboración de documentos y conclusiones y la aceptación de estas por los componentes. Es por ello pues por lo que se ha de exigir de los participantes el mayor interés y el máximo de aportación a este seminario.

El presente trabajo abarca los siguientes espacios de investigación:

1. Trabajo de gabinete: Que consiste en recopilar el máximo numero posible de fuentes de información y someterlas a estudio y análisis para posteriormente obtener las conclusiones oportunas.
2. Trabajo de campo: nos permite el contacto directo con el medio amazigh así como la obtención de información de primera mano.
3. Taller de lengua: tiene como objetivo principal, tal como se expone, recuperar del desuso un amplísimo vocabulario beréber, que cada vez se ve mas desplazado. Así mismo enriquecer el fichero lingüístico con las aportaciones de estas sesiones con las mujeres adultas, ya que se puede afirmar que la mujer beréber es una de las razones principales de la vitalidad de la lengua tamazight.
4. Distribución de la información obtenida, analizada y clasificada: consiste primordialmente en; diseñar programas, material didáctico oportuno, perfeccionar métodos docentes específicos para la enseñanza de la lengua tamazight y contribuir a la optimización del aprendizaje de los participantes que se integren en los sucesivos cursos.

Indudablemente, para esta primera etapa, se ha de concebir el seminario como una experiencia piloto donde la actividad investigadora ha de tomar un carácter predominante. La investigación científica del contexto amazigh es un trabajo de equipo (participantes, monitores) que precisa de actividad y participación. Es esencial en el seminario la colaboración científica monitor–participante. Correspondiendo al monitor, además de la dirección adecuada del proyecto de investigación, aportar con eficacia y eficiencia sus conocimientos de la lengua y cultura tamazight así como su experiencia en la localización y búsqueda de la información relativa al espacio que nos ocupa.

Enseñanza–aprendizaje de la lengua tamazight

En cuanto a la enseñanza–aprendizaje de la lengua tamazight hay que destacar que toda lengua precisa para su enseñanza–aprendizaje partir de la oralidad para después pasar a la escritura para, finalmente, cuando el participante haya alcanzado plenamente el periodo de las operaciones concretas, iniciar unas líneas gramaticales muy elementales y relacionarlas con la oralidad. Esta es la secuenciación que muchos entendidos sugieren para la enseñanza–aprendizaje de una lengua, especialmente, con las características del tamazight.

Para unos participantes con escasos conocimientos de esta lengua o poca soltura oral de la misma, habría que ofrecerles un método que les permitiera la adquisición gradual y efectiva de la lengua tamazight.

El aprendizaje del tamazight sin una base suficiente de conocimientos de la misma lengua, no puede llevar a unos resultados aceptables, por lo que es preciso adoptar un procedimiento en el que el aprendizaje *oral* de la lengua tamazight ocupara un espacio imprescindible.

Esta conclusión nos exige contar con una guía para la enseñanza oral del tamazight. Afortunadamente, disponemos en la ciudad de un material, que en su día fue elaborado y adaptado para el Plan Piloto de Formación Integral Ciudadana de Melilla, que fue diseñado, con la colaboración de los monitores de este plan de formación, para la enseñanza oral del castellano y pensado para los grupos con escasos conocimientos de este idioma.

Este método de oralidad aunque esté diseñado para la enseñanza oral del castellano, eso no impide que sus contenidos y su metodología puedan ser, cómodamente, adaptados por los monitores del seminario a la lengua tamazight, ya que las técnicas didácticas aplicadas y las estructuras gramaticales contenidas en esta guía de oralidad son ajustables a cualquier otra lengua.

Este método se basa, principalmente, en las preguntas. Esto implica que el participante tiene que comprender la pregunta *(recepción)* y formular la respuesta *(oralidad)*. Se da más importancia a las estructuras que a las palabras sueltas. La ventaja consiste en que la estructura es un instrumento lingüístico con mucha mas capacidad de generación de lenguaje.

Los ejemplos prácticos son la herramienta a la que hay que recurrir para una mejor y más rápida asimilación de la lengua. Es mejor encontrar estructuras básicas a partir de ejemplos, que partir de explicaciones gramaticales, es decir, se ha de hacer más práctica que teoría, ya que las reglas gramaticales se deducen a partir de los ejemplos.

Es evidente, pues, que el método oral inyecta dinamicidad en el aula ya que se introduce la práctica del habla inmediatamente. Así mismo, este sistema ofrece al monitor la posibilidad de controlar de forma continuada los progresos de los participantes.

Se ha de destacar, en primer lugar, que este manual (Meloral) es un libro de enseñanza–aprendizaje que sirve al monitor ideas y recursos parciales para su trabajo en el aula, y además un esquema válido y experimentado para la enseñanza oral de un idioma.

El manual pretende ser una guía abierta, es decir flexible a cambios introducidos por el monitor, según las necesidades de la clase diaria.
El manual contiene 31 lecciones, cada lección contiene la introducción de una estructura gramatical. La secuencia de las lecciones sigue el orden lógico de un esquema de enseñanza–aprendizaje de idiomas, muy experimentado. El grado de dificultad, tanto como la densidad en cada lección varía bastante, de manera que existen lecciones mas y menos difíciles.
Las lecciones carecen de una programación temporal, para que el monitor tenga la libertad de programar su procedimiento según los progresos de los participantes.
Este método de oralidad del que se ha hecho la anterior descripción lleva como título (Meloral) y la autora de este trabajo fue la empresa *ProEmpleo* con sede en Madrid. La publicación de esta guía corrió a cargo del Ministerio de Educación y Ciencias y el Excmo. Ayuntamiento de Melilla.
No cabe duda de que es bastante acertada la opinión de iniciar la enseñanza–aprendizaje de la lengua tamazight partiendo de la oralidad, por tratarse de un método que favorece y facilita, con mayor inmediatez, la generación de lenguaje.
Pero esta opinión, no nos impide tratar, paralelamente a la oralidad, la enseñanza–aprendizaje de la escritura y gramática tamazight. Aunque esto último revista algunas dificultades técnicas ligadas esencialmente a que la lengua tamazight es de tradición oral y que su paso por la escritura continúa en fase de investigación sin que hasta la fecha se haya concluido y consensuado por los investigadores de esta lengua un sistema gráfico de representación definitivo.
Se barajan tres grafías: El tifinagh, los caracteres latinos y los caracteres árabes. En lo que atañe a esto ultimo hay, claro está, muchos puntos de vista. Están los que prefieren escribir en árabe, dado que los imazighen pertenecen a una cultura, intrínsecamente ligada a la lengua árabe, y otros que prefieren volver a las fuentes y rehabilitar la escritura tifinagh. En cambio hay gente que dice: Si queremos acceder al siglo XX, es decir, al siglo de la comunicación, debemos utilizar los caracteres latinos.
De todas formas hay que escribir la lengua tamazight, porque de esto depende su supervivencia y su porvenir, no importa la forma gráfica adoptada, siempre y cuando encaje técnica y eficazmente con las singularidades fonéticas de la lengua tamazight y sus características lingüísticas.
Es importante resaltar, que para pasar a la enseñanza de la lengua tamazight se debe de tener en consideración los libros y manuales realizados, cuando se vallan a tratar los aspectos puramente gramaticales. En este sentido creo conveniente recurrir para la enseñanza–aprendizaje e investigación de la lengua tamazight a los manuales autorizados. La razón es sencilla, difícilmente podemos comenzar a investigar desde la nada. Cuando existe una documentación escrita sobre un tema, debemos recurrir a ella, basándonos en el prestigio de las personas que elaboraron la información.
Podemos, perfectamente, basarnos para nuestro trabajo en la obra del franciscano Pedro Sarrionandía, *Gramática de la lengua rifeña,* que podemos ver como la obra capital y fundamental de la lingüística colonial española y que coloca a su autor a la cabe-

za de los berberistas españoles. Este fue el primero que reveló la existencia de un dialecto especial rifeño enclavado como islote lingüístico. En su utilísima *Gramática* reunió copiosas observaciones sobre la fonética, los accidentes del nombre y del verbo, los artículos y la sintaxis. *Gramática* fue editada en Tánger en 1905 reeditándose en 1925, y sirve aún de guía a cuantos tratan de llegar al conocimiento de esta lengua.

Además de la obra anterior, sería de mucho interés recurrir a otras para, mediante el contraste y el cotejo, acercarnos más a la objetividad investigadora. Otros manuales que nos serían de muchísima utilidad son la obra de Peregrin, *Rudimentos de bereber–rifeño,* editado en Tetuán en 1944 y el *Diccionario árabe–tamazight,* de Mohamed Chafik, editado en Rabat en 1987.

Como indicaba en un principio, la investigación activa y unos participantes con inquietudes por la lengua y cultura tamazight son los dos mejores ingredientes capaces de garantizarnos la consecución de los objetivos que con este seminario se pretenden alcanzar.

Claves de interés para la investigación del contexto amazigh se ha de entender como una formula viable y operativa para adentrarse en la investigación de una lengua y una cultura tradicionalmente oral, que precisa ser rescatada. Este trabajo ofrece las ideas generadoras suficientes así como las claves que pueden lograr el éxito de este seminario.

La codificación metodológica de la lengua tamzight no se inicia hasta no hace mas de un siglo aproximadamente. Por la ausencia normativa de esta lengua sus hablantes jamás procedieron a su enseñanza y desarrollo. No obstante siempre la han aprendido por audición y la hablan *instintivamente* con absoluta naturalidad.

Se ha de resaltar la remota antigüedad de sus inicios (Prehistoria), así como su extendido espacio geográfico: Desde el Atlántico hasta las fronteras occidentales de Egipto y desde el Mediterráneo hasta Senegal, Malí, Níger y Chad. Y apreciando estos tres factores juntos (Ausencia normativa, remota antigüedad y extensión geográfica) observaremos que la lengua tamazight se ha ramificado en distintas variantes regionales, variando unas de otras: en acento y musicalidad, en cambios fonéticos y en la sustitución de vocablos por otros en los usos metonímicos y sarcásticos.

Por las características peculiares del contexto que nos ocupa, la investigación no puede circunscribirse ni realizarse exclusivamente en un gabinete o en una biblioteca. Se requiere, necesariamente, acudir para ello al espacio concreto y más amplio para esta labor. Hemos de sumergirnos en la cultura que vamos a estudiar, para tratar de comprenderla desde dentro.

De allí que las técnicas a emplear para una mejor optimización de la objetividad investigadora van desde la confecciónde mapas, notas de campo, genealogías, biografías, encuestas y cuestionarios a la fotografía y la grabación sonora y audiovisual...

El trabajo de campo ha de ser la principal fuente de recursos en el proceso de investigación. Acudir al medio geográfico propio del tamazight y los imazighen implica poder descubrir con más acierto los elementos y condicionantes que han influido sobre el hombre amazigh y sobre la configuración de su lengua. Cabe destacar que el trabajo de campo y sus aportaciones nos permitirán hacer un estudio, más enriquecedor, sobre la documentación escrita, al contar con elementos que nos facilitan el contraste y la constatación.

Lo idóneo para abordar una empresa de estas dimensiones sería la creación de un Centro de Estudios Tamazight o por lo menos ir sentando las bases para su futura constitución. En ambos casos las funciones a desempeñar por el equipo de trabajo son, en líneas generales: recoger información, investigar y difundir la información.
Aunque a Continuación se exponen algunas ideas y sugerencias relativas a como planificar la labor investigadora del contexto amazigh, el diseño concluyente del mismo es tarea del equipo de trabajo que vaya a constituirse.

Recoger información

– Toda la que se obtenga mediante el trabajo de campo.
– Documentos procedentes de: Reuniones, conferencias, seminarios, congresos, simposios, entrevistas, etc.
– Documentación publicada: Libros, revistas, publicaciones periódicas, tesinas, tesis, estadísticas datos, informes, filmes, cintas magnetofónicas, discos, videos documentales, fotografías, imágenes, diapositivas, microfilms, folletos, guías, etc.....
Como elementos básicos de la investigación documental se considerarían:
– Las fuentes bibliográficas.
– Las fuentes historiográficas.
– Las biografías.
– Los diccionarios lingüísticos y toponímicos.
– Mapas topográficos.

Para poder realizar el almacenamiento de la documentación su análisis y posterior clasificación, el centro de documentación debe estar dotado de espacios suficientes y medios técnicos adecuados que garanticen su dinamización.
El centro de documentación comprendería: Una biblioteca, una sala de lectura y documentación, con terminal de ordenador, un local polivalente donde puedan realizarse trabajos de grupos así como para proyección y/o audición, y un pequeño taller de reprografía.

Confeccionar relaciones de

– Instituciones que se dedican a esta investigación.
– Asociaciones que se interesan por el fomento y desarrollo de la cultura tamazight.
– Estudiosos de la materia.
– Publicaciones periódicas.
– Otras instituciones que se dedican a investigar lenguas de similares o parecidas circunstancias y/o características que la lengua tamazight.
– Etc.
El fondo documental adquirido será en el proceso de investigación y exploración un elemento asesor y un instrumento orientativo en el trabajo de campo.

Trabajo de campo

– Recoger mediante fotografía y vídeo el escenario y las escenas de la actividad laboral de los artesanos, ganaderos, agricultores, etc.
– Grabar los procesos de realización de estos oficios que vienen desempeñándose sin apenas alteración desde hace siglos.
– Registrar el vocabulario, los términos, la fonología, el léxico y las expresiones tanto corporales como verbales, de uso y práctica en estas artes y oficios.
– Fotografiar cada uno de los instrumentos y herramientas de uso en estas labores y realizar el registro sonoro de sus respectivos nombres y usos.
– Fotografiar y/o grabar las viviendas rústicas (exterior e interior) construidas con los elementos y métodos ancestrales.
– Rescatar y recopilar desde dentro del medio cultural amazigh y de la memoria de los mas mayores, especialmente las mujeres: La poesía tamazight antigua, el refranero, las adivinanzas y chistes, los cuentos y fábulas, las expresiones sarcásticas, burlescas y metonímicas del lenguaje por su valor descriptivo y lingüístico, y la versión que tienen sobre la historia reciente de la que han sido testigos.
– Contactar con los músicos tradicionales *(imedyazen)* y obtener de ellos la mayor cantidad posible de información y conocimiento sobre la música, poesía y prosa tamazight.
– Localizar y/o situar con la ayuda de mapas topográficos la toponímia de la zona, estudiar su origen etimológico y los aspectos históricos que pudieran estar relacionados.
– Localizar y/o situar sobre mapas topográficos lo siguiente:

- Los itinerarios comerciales, militares, culturales... de la antigüedad.
- Centros urbanos célebres desde la antigüedad.
- Mezquitas de interés histórico cultural.
- Zonas habitadas históricamente por los Churafá.
- Moravitos, cofradías sufíes, cementerios, zocos...

– Registrar los nombres de: Plantas, animales, pájaros, peces, insectos, accidentes geográficos, enfermedades y sus síntomas...
– Hacer del cuaderno de notas la memoria que registra todo cuanto vemos, oímos, pensamos o imaginamos antes, durante y después de realizar cualquier exploración. El cuaderno de notas es la chispa que alimentará nuestra imaginación y creatividad es, pues, nuestro mejor aliado.
– Es de interés gravar en vídeo algunos informativos de la TV marroquí y argelina en tamazight así como los informativos y demás programas de sus respectivas emisoras de radio.
Almacenar, analizar y clasificar la información recibida, además de permitirnos realizar las correspondientes consultas inmediatas y directas, nos va a permitir explotar con mayor y mejor rentabilidad sus contenidos en los trabajos de grupo y en el taller de lengua. La información adquirida nos será de utilidad tanto para la investigación, lingüística como para la histórico cultural.

Taller de lengua

– Iniciar la investigación lingüística con la vertiente del tamazight propia de la zona de Melilla y su entorno más inmediato.
– Crear un grupo de trabajo para el taller de lengua integrando en el mismo, como elemento base y fundamental, a mujeres adultas representativas de cada una de las tribus (Kábilas) que componen la provincia inmediata a Melilla.
– El objeto de estas sesiones es el registro sonoro del vocabulario amazigh así como sus aplicaciones y fonología. De igual modo se pretende rescatar el vocabulario y el lenguaje en desuso en las ciudades.
– De entre las técnicas a destacar para la consecución de estos objetivos citaremos la técnica de la imagen palabra generadora consistente en motivar y estimular a las participantes mediante la proyección o exposición de imágenes con el objeto de provocar la reaparición del vocabulario y el lenguaje contenido en al memoria. Una imagen de la vida rural y sus labores seria lo bastante sugerente para suscitar la nostalgia y la memoria de las adultas.
– Los recursos técnicos adecuados, el espacio suficiente y la metodología, previamente estudiada, contribuirán eficazmente en la dinamización de las sesiones en grupo. La grabación sonora del desarrollo y tratamiento de la lengua en su respectivo taller supone parte importante en el trabajo, tanto por motivos técnicos como documentales.
– Es importante disponer de los medios. adecuados para hacer de las grabaciones magnetofónicas, de las sesiones, un recurso de óptima calidad en sonido. El contenido de las grabaciones y la secuenciación temática del mismo habrán de ser preparados previamente en guiones para aportar la calidad deseada.
– Sería importantísimo acceder a la experiencia y a los mecanismos de estudio e investigación que se aplican en el desarrollo y fomento de la lengua vasca por ser un idioma de reciente normalización o en fase de concluirse. La reelaboración de la información obtenida relativa al vocabulario se procederá a su análisis y codificación utilizando para ello tres alfabetos: tifinagh, árabe y latín. Por razones estrictamente técnicas y académicas los registros escritos de la fonología tamazight deben de realizarse, simultáneamente, en estos tres alfabetos. La exclusión de cualquiera de ellos supondría una mutilación en el mecanismo de la investigación.
En la fase de estudio y análisis del vocabulario y sus aplicaciones se tendrá en cuenta entre otras apreciaciones lo siguiente:
– Discriminar el vocabulario amazigh original de otros prestados.
– Constatar si el medio geográfico y subsistencial han influido en la generación de lexicografías distintas entre las variantes del tamazight.
– Estudiar la estructura lingüística base del tamazight y averiguar si las distintas variantes de la misma se rigen gramaticalmente por idénticas normas constructivas y estructurales.
– Confeccionar una relación del vocabulario de uso común entre las distintas variantes del tamazight y estudiar los contrastes fonológicos más apreciables.
– Aplicar sobre la información obtenida para su análisis, clasificación, catalogación y archivo las técnicas de investigación más acordes, así como la metodología que sobre

la marcha el equipo de investigación tendría que idear y planificar (Creatividad propia en la búsqueda y tratamiento de la información).

– Idear un mecanismo de ficheros y archivos integrales capaces de satisfacer al máximo las necesidades de los interesados en la materia (EJ: Combinar el fichero lingüístico con cintas magnetofónicas + vídeo + fotografía + orientaciones hacia documentación escrita).

– Conforme se vaya avanzando en la exploración de la zona inmediata a Melilla, el radio de acción en torno a la misma se irá ampliando progresivamente hasta cubrir el máximo que nos permitan nuestros medios y recursos. Una vez cubiertos los objetivos trazados relativos a la entrada y reelaboración de los distintos soportes documentales entraríamos en la fase consistente en servir y distribuir la información tratada. La salida de la información podría adoptar las siguientes formas entre otras:

- Poner la información archivada y clasificada a disposición de los estudiosos.
- Asesorar a los medios de comunicación.
- Editar monográficos.
- Publicar diccionarios.
- Elaborar traducciones (Cuentos, fábulas, refraneros, etc.)
- Memorias, cuadernos, publicaciones periódicas...
- Organizar cursos, seminarios, simposios.....
- Servicios de reprografía.
- Materiales didácticos.
- Etc.

La actividad externa en la distribución de la información nos permitirá, indudablemente, evaluar nuestra eficacia y advertir las posibles lagunas en nuestros mecanismos de funcionamiento.

Como se expuso en un principio la intención de este resumido trabajo no es otra que la de mostrar algunas claves de interés para la investigación del contexto amazigh. Abordar la cuestión desde sus distintas y complejas perspectivas es un trabajo de equipo cualificado, organizado y coordinado.

TAMEDRUT TIMZIGIT N YIRES D TADELSA TAMAZIġT

SEMINARIO PERMANENTE DE LENGUA Y CULTURA TAMAZIGHT

El alfabeto rifeño y su trascripción en caracteres árabes y latinos

Tifinagh May.	Tifinagh Min.	Nombre	Alfabeto árabe	Transliteración estándar	Transliteración utilizada	Equivalencia
ⵄ	ⴰ	**a**	أ	**a**	**a**	**a** anterior con tendencia a **e**
ⴱ	ⴱ	**ba**	ب	**b**	**b**	**b**
ⵜ	ⵜ	**ta**	ت	**t**	**t**	**t**
ⵝ	ⵝ	**ṯa**	ث	**ṯ**	**ṯ**	**z**
ⵉ	ⵉ	**ilem**	ا	**e**	**e**	**e** neutra ó débil
ⵊ	ⵊ	**ja**	ج	**j**	**j**	**j** inglesa
ⵅ	ⵅ	**yedj**	دج	**ǧ**	**dj**	**dj** en **Djibouti:** dicción francesa
ⵃ	ⵃ	**ḥa**	ح	**ḥ**	**ḥ**	**h** espirante faríngea sorda
ⵅ	ⵅ	**xa**	خ	**x**	**x**	**j**
ⵄ	ⵄ	**da**	د	**d**	**d**	**d**
ⵎ	ⵎ	**ḏa**	ذ	**ḏ**	**ḏ**	**th** inglesa en **the**
ⵉ	ⵉ	**i**	إ	**i**	**i**	**i**
ⵔ	ⵔ	**ra**	ر	**r**	**r**	**r**
ⵕ	ⵕ	**ṛar**	ڑ	**ṛ**	**ṛ**	**r** suave omitible
ⵣ	ⵣ	**za**	ز	**z**	**z**	**z** fancesa
ⵥ	ⵥ	**ẓar**	ژ	**ẓ**	**ẓ**	**z** francesa nasal
ⵙ	ⵙ	**sa**	س	**s**	**s**	**s**
ⵚ	ⵚ	**ṣar**	ص	**ṣ**	**ṣ**	**s** velarizada
ⵛ	ⵛ	**ca**	ش	**c**	**c**	**sh** inglesa
ⵛ	ⵛ	**tca**	تش	**č**	**ç**	**ch**
ⵟ	ⵟ	**ḍaḍ**	ض	**ḍ**	**ḍ**	**d** velarizada
ⵟ	ⵟ	**ḍa**	ظ	**ḏ**	**ḍ**	**ḏ** velarizada
ⵟ	ⵟ	**ṭa**	ط	**ṭ**	**ṭ**	**t** velarizada
ⵄ	ⵄ	**ᶜil**	ع	ε	ᶜ / <	espirante faríngea sonora
ⵖ	ⵖ	**ġa**	غ	γ	**ġ**	**r** parisina
ⵈ	ⵈ	**fa**	ف	**f**	**f**	**f**
ⵇ	ⵇ	**qil**	ق	**q**	**q**	**k** uvular
ⵇ	ⵇ	**kal**	ك	**k**	**k**	**k**
ⵅ	ⵅ	**ga**	ك	**g**	**g**	**g** castellana en **galgo**
ⵍ	ⵍ	**la**	ل	**l**	**l**	**l**
ⵎ	ⵎ	**ma**	م	**m**	**m**	**m**
ⵏ	ⵏ	**na**	ن	**n**	**n**	**n**
ⵓ	ⵓ	**u**	أ	**u**	**u**	**u**
ⵀ	ⵀ	**ha**	ه	**h**	**h**	**h** inglesa
ⵡ	ⵡ	**wa**	و	**w**	**w**	**u** semiconsonante
ⵢ	ⵢ	**ya**	ي	**y**	**y**	**i** semiconsonante

Pronombres demostrativos

Sustituyen al nombre e indican su relación con las personas gramaticales y el espacio y el tiempo.

*Ejemplos:

– ***Wa*** *ḏ uma.*
– ***Win*** *ḏ amedduker n Farid.*
– ***Ta*** *ḏ xaci.*
– ***Tin*** *ḏ taġarbuzt n mmi.*
– *Ayṯma ḏ* ***ina****.*
– *Tisermaḏin inu ḏ* ***tinin****.*

	Singular			Plural	
	Masculino	Femenino	Neutro	Masculino	Femenino
– Proximidad en el espacio al hablante	Wa *Éste*	Ta *Ésta*	Ay–a *Esto*	Ina *Éstos*	Tina *Éstas*
– Cierta proximidad en el espacio al hablante.	Win *Ése*	Tin *Ésa*	Ay–in *Eso*	Inin *Ésos*	Tinin *Ésas*
– Lejanía en el espacio y tiempo al hablante y oyente.	Wenni *Aquél*	Tenni *Aquélla*	Ay–nni *Aquello*	Inni *Aquéllos*	Tinni *Aquéllas*

Pronombres posesivos

Sirven para indicar que lo nombrado por el sustantivo al que hacen referencia pertenece a la primera, segunda o tercera persona del coloquio. El pronombre posesivo depende, en su género y número, del poseedor y no del objeto o la cosa poseída.

*Ejemplos:

– *Aqrab–a* ***inu****.*
– *Tisira–ya* ***nnec****.*
– *Taddart–in tameqrant* ***nsen****.*
– *Yis–nni abarcan* ***nsen****.*
– *Ahenjar–in* ***ncent****.*
– *Tihenjirin–in* ***ncent****.*

1ª Persona		2ª Persona		3ª Persona	
Común		Masculino	Femenino	Común	
Sin.	Inu	Nnec	Nnem	Nnes	
Mío/s–Mía/s		*Tuyo/s–Tuya/s*		*Suyo/s–Suya/s*	
				Masculino	Femenino
Pl.	Nneġ	Nwem	Ncent	Nsen	Nsent
Nuestro/s–Nuestra/s		*Vuestro/s–Vuestra/s*		*Suyo/s–Suya/s*	

Determinantes demostrativos sufijos

Se posponen al nombre y lo determinan, contribuyendo a simplificar la oración, en la que interviene el *pronombre demostrativo,* haciéndola más corta sin alterar ni en lo más mínimo el mensaje, siempre y cuando la conversión sea admisible.

*Ejemplos:

– ***Wa*** *ḏ aḥenjar inu.* – *Aḥenjar–**a** inu.*
– ***Ta*** *ḏ taddaṛt n uma.* – *Taddaṛt–**a** n uma.*
– ***Win*** *ḏ aryaz ḏ azirar.* – *Aryaz–**in** ḏ azirar.*

			Para ambos géneros y números
– Proximidad en el espacio al hablante.	*Sustantivo acabado en consonante*	–a	Éste – Éstos, ésta/s
	Sustantivo acabado en vocal	–ya	
– Cierta proximidad en el espacio al hablante	*Sustantivo acabado en consonante*	–in	Ése – Éso, Ésa/s
	Sustantivo acabado en vocal	–yin	
– Lejanía en el espacio y tiempo al hablante y oyente.	*Sustantivo acabado en consonante*	–nni	Aquél – Aquéllos, Aquélla/s
	Sustantivo acabado en vocal	–nni	

Los géneros y números del nombre

Los nombres en la lengua tamazight no tienen artículo propiamente dicho; mas su género y número gramaticales se conocen fácilmente por el prefijo y/o sufijo que entran en la formación de los mismos y que presentan distintas formas en su conformidad con el género y número de los nombres. El cuadro siguiente nos muestra cómo se constituye *regularmente* el género y número de los nombres mediante éstos afijos nominales con sus diferentes formas gramaticales.

	Singular	Plural
Masculino	a*ḥenjar*	i*ḥenjar*en
Femenino	ta*ḥnjart*	ti*ḥenjar*in
Masculino	a*zirar*	i*zirar*en
Femenino	ta*zirar*t	ti*zirar*in
Masculino	a*barcan*	i*barcan*en
Femenino	ta*barcan*t	ti*barcan*in
Masculino	a*funas*	i*funas*en
Femenino	ta*funas*t	ti*funas*in

Los determinantes sufijos en los parentescos

Los nombres de parentesco como **baba, yemma, mmi, yedji, uma, wucma, jeddi, henna, <emmi, <enti, xari, xaci** etc. (respectivamente mi padre, mi madre, mi hijo, mi hija, mi hermano, mi hermana, mi abuelo, mi abuela, mi tío paterno, mi tía paterna, mi tío materno, mi tía materna) son automáticamente atribuidos a un poseedor primera persona del singular. No obstante éstos determinantes sufijos denotan más bien referencia que posesión.
El sufijo de la primera persona singular es **a** con unos nombres; y con otros **i**; y en el plural toman, éstos sufijos, una **t** fricativa delante de sí.
Contrastad éstos afijos con los de los pronombres posesivos de la página 103.

Determinantes sufijos			Nombres de parentescos en singular			
Singular	1ª Pers. común	a–i	Baba	Yemma	Mmi	Yedji
	2ª Pers. masculina	c/k	Babac/k	Yemmac/k	Mmic/k	Yedjic/k
	2ª Pers. femenina	m	Babam	Yemmam	Mmim	Yedjim
	3ª Pers. común	s	Babas	Yemmas	Mmis	Yedjis
Plural	1ª Pers. común	t neġ	Babat neġ	Yemmat neġ	Mmit neġ	Yedjit neġ
	2ª Pers. masculina	t wem	Babat wem	Yemmat wem	Mmit wem	Yedjit wem
	2ª Pers. femenina	t cent/t kent	Babat cent/ t kent	Yemmat cent/ t kent	Mmit cent/ t kent	Yedjit cent/ t kent
	3ª Pers. masculina	t sen	Babat sen	Yemmat sen	Mmit sen	Yedjit sen
	3ª Pers. femenina	t sent	Babat sent	Yemmat sent	Mmit sent	Yedjit sent

Los pronombres personales nominativos

Los pronombres personales nominativos son las palabras utilizadas para designar las personas del discurso, indicando el rol de cada individuo.
– La 1ª persona indica al hablante.
– La 2ª persona indica al oyente.
– La 3ª persona hace referencia a los demás, los que están fuera de la conversación.

1ª PERSONA		2ª PERSONA				3ª PERSONA			
Singular	Plural	Singular		Plural		Singular		Plural	
Común		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	**Femenino**
Nec	Neccin	Cek	Cem	Kenniw	Kennint	Netta	Nettat	Nitnin	Nitnint / Nitenti
Yo	*Nosotros, Nosotras*	*Tú*	*Tú*	*Vosotros*	*Vosotras*	*Él*	*Ella*	*Ellos*	*Ellas*

Los nombres de parentesco

Para mayor información sobre los determinantes sufijos y los nombres de parentesco cotejad la presente con la página 105.

A

Nombres de parentesco que precisan de los determinantes posesivos afijos

Masculino		Femenino		Equivalente en castellano
Singular	Plural	Singular	Plural	
baba	lwalidin, ibabaṯen	yemma	tiyimmaṯin	*Padre, madre*
mmi	Arraw, tarrawt	yedji	yessi	*Hijo, hija–s*
uma	ayṯma	wucma	yesma	*Hermano/a–s*
<emmi	<mumi	<enti	<wanti	*Tío/a–s paterno/a–s*
xari	xwari	xaṯci	xwaṯci	*Tío/a–s materno/a–s*
jeddi	rejdud	ḥenna	tiḥennaṯin	*Abuelo, abuela*
		lalla	tillallaṯin	*Suegra del marido y de la mujer*

B

Nombres de parentesco ajenos a los determinantes posesivos afijos

Masculino		Femenino		Equivalente en castellano
Singular	Plural	Singular	Plural	
Baba ḏ yemma	lwalidin	tayemmat	tiyimmaṯin	*Padres (del árabe), madre–s*
jeddi	rejdud	taḥennat	tiḥennaṯin	*Abuelos (del árabe), abuela–s*
mmi	arraw / tarrawt	yedji	yessi	*Hijos, prole, descendencia*
ayyaw	ayyawen	tayyawt	tayyawin	*Nieto/a–s*
asrif	isrifen	tasrift	tisrifin	*Cuñado–s: marido de la hermana de una mujer, los maridos de dos hermanas son* ***isrifen****. Cuñada–s: hermana de la esposa*
aḍugwar	iḍuwran	taḍugwatc	tiḍuwrin	*Suegro/a–s del esposo. Parientes políticos*
amġar	imuġar	tamġart	timuġar	*Suegro/a–s de la esposa*
		tanuṭ	tinuḍin	*Concuñada–s: esposa del hermano del marido*
arbib	arbiben	tarbibt	tarbibin	*Hijastro/a–s*
arews	irewsan	tarewst	tirewsin	*Cuñado–s: hermano del marido. Cuñada–s: hermana del marido*
acniw	acniwen	tacna	tacniwin	*Mellizo/a–s, coesposa–s*
amenzu	imenza	tamenzut	timenza	*Primogénito/a–s*
amazuz	imazuzen	tamazuzt	timazuzin	*Benjamín/a–s*

El verbo <NA = SER y su uso restringido

Las letras **preformativas** y **aformativas** (Prefijos y sufijos) de la conjugación.
El pronombre interrogativo ***MIN*** = QUÉ. (Qué o quién si se usa con el verbo ***<NA).***
Respecto al verbo ***<NA*** nos interesa del mismo su pretérito, que es el tiempo que más se usa en su caso, por tratarse de un *verbo de estado* cuya utilización se restringe a expresiones muy concretas pero a la vez muy usuales y frecuentes. Ver ficha verbal.
El pretérito: el pretérito expresa el pasado en el caso de un *verbo de acción:* ***yufa*** (él encontró), pero también el presente en el caso de un *verbo de estado:* ***yewsar*** (él es/era viejo).
La radical del verbo: la radical o raíz del verbo se obtiene del imperativo de la segunda persona singular: ***ARI*** (escribe) = ESCRIBIR, la forma del infinitivo del verbo es inexistente en la lengua tamazight al igual que en el resto de las lenguas camitosemíticas.

Nec	e<niġ	––––––ġ
Cek	te<nid	*t––––––d*
Cem	te<nid	*t––––––d*
Netta	ye<na	*i/y––––*
Nettat	te<na	*t––––––*
Neccin	ne<na	*n––––––*
Kenniw	te<nam	*t––––––m*
Kennint	te<nant	*t––––––nt*
Nitnin	e<nan	*––––––n*
Nitenti	e<nant	*––––––nt*

La conjugación del verbo: la conjugación del verbo en la lengua tamazight se realiza mediante los *prefijos y/o sufijos* del esquema anterior que indican la variación del género y número de las personas en la conjugación.

La partícula conjugable “aqqa” (he + pronombre personal acusativo) en uso con el pronombre personal acusativo (c.d) equivalente al presente de indicativo del verbo *estar*. Y la partícula pretérita “tuġa” en uso también con el pronombre personal acusativo (c.d) equivalente al pretérito imperfecto o indefinido de los verbos *ser* y *estar*

	Forma inabreviable excepto en “Cek” *aqqa-c*	Equivalente en castellano	Forma inabreviable excepto en “Cek” *tuġa-c*	Equivalente en castellano	
Nec	aqq-ai	*estoy*	tuġ-ai	*estaba/estuve*	*era/fui*
Cek	aqqa-cek	*estás*	tuġa-cek	*estabas/estuviste*	*eras/fuiste*
Cem	aqqa-cem	*estás*	tuġa-cem	*estabas/estuviste*	*eras/fuiste*
Netta	aqqa-ṯ	*está*	tuġa-ṯ	*estaba/estuvo*	*era/fue*
Nettaṯ	aqqa-t	*está*	tuġa-t	*estaba/estuvo*	*era/fue*
Neccin	aqqa-neġ	*estamos*	tuġa-neġ	*estábamos/estuvimos*	*éramos/fuimos*
Kenniw	aqqa-kenniw	*estáis*	tuġa-kenniw	*estabais/estuvisteis*	*erais/fuisteis*
Kennint	aqqa-kennint	*estáis*	tuġa-kennint	*estabais/estuvisteis*	*erais/fuisteis*
Niṯnin	aqqa-ṯen	*están*	tuġa-ṯen	*estaban/estuvieron*	*eran/fueron*
Niṯenti	aqqa-ṯent	*están*	tuġa-ṯent	*estaban/estuvieron*	*eran/fueron*

Ejemplos:

– Karim aqqa-ṯ ḍi rbit nnes.	*– Karim está en su habitación.*
– Xari ḍ mmis aqqa-ṯen akiḍ-i.	*– Mi tío y su hijo están conmigo.*
– Nhar-a aqq-ai we;ḍ-i.	*– Hoy estoy solo.*
– ¿Mermi-kenniw tuġa ḍi Figig?	*– ¿Cuándo estuvisteis en Figuig?*
* Tug˙a-neġ ḍin simana i ye<ḍun.	** Estubimos allí la semana pasada.*
– ¿Mani-cek/m tuġa ġaṛ uzien nhaṛ?	*– ¿Dónde estuviste al medio día?*
* Tuġ-ai ḍi rxeḍmet, am rebḍa.	** Estuve en el trabajo, como siempre.*
– Farid tuġa-t ḍ anejjar ḍi Fas.	*– Farid era carpintero en Fés.*
– Tinin tuġa-ṯent ḍ tisermaḍin inu.	*– Esas eran mis maestras.*

Pronombres personales en función de complemento indirecto

			Independientes	Sufijos	
1ª Persona	Singular	Común	ḏai	–ai	*me*
	Plural	Común	ḏaneġ	–aneġ	*nos*
2ª Persona	Singular	Masculino	ḏac	–ac	*te*
		Femenino	ḏam	–am	*te*
	Plural	Masculino	ḏawem	–awem	*os*
		Femenino	ḏacent/ḏakent	–acent/–akent	*os*
3ª Persona	Singular	Común	ḏas	–as	*le*
	Plural	Masculino	ḏasen	–asen	*les*
		Femenino	ḏasent	–asent	*les*

Ejemplos:

– ¿Min ḏas tuciḏ i Racid?
* Uciġ–as arruḍ nnes.
– ¿Tuciḏ–as arruḍ nnes wahan?
* Lla, waṛ ḏas uciġ bu arruḍ nnes wahan, uciġ–as ura ḏ taḥezzant inu.

– ¿Qué le diste a Rachid?
** Le dí su ropa.*
– ¿Le diste su ropa solamente?
** No, no le dí su ropa solamente, le dí tambien mi cinturón.*

Pronombres personales en función de complemento directo

			Independientes	Sufijos	
1ª Persona	Singular	Común	ḏai	–ai	*me*
	Plural	Común	ḏaneġ	–aneġ	*nos*
2ª Persona			Sufijos		
	Singular	Masculino	–cek		*te*
		Femenino	–cem		*te*
	Plural	Masculino	–kenniw		*os*
		Femenino	–kennint		*os*
			Sufijos		
3ª Persona	Singular	Masculino	–ṭ		*lo*
		Femenino	–t *y/o* –teṭ		*la*
	Plural	Masculino	–ṭen		*los*
		Femenino	–ṭent		*las*

Ejemplos:

– ¿Mamec texseḏ atay?
* exseġ–ṭ ḏ miziḍ.
– ¿Texseḏ–ṭ mbra ssekkwaṛ?
* Lla, waṛ–ṭ exseġ bu mbra ssekkwaṛ, exseġ–ṭ ḏ miziḍ.

– ¿Cómo quieres el té?
** Lo quiero dulce.*
– ¿Lo quieres sin azúcar?
** No, no lo quiero sin azúcar, lo quiero dulce.*

Las preposiciones conjugables "Ġaṛ" y "Ḏi" equivalentes al presente de indicativo del verbo *Tener*

	"tener" en la acepción de *poseer*		"tener" en la acepción de *contener, padecer*	Equivalente en Castellano
	Fonológicamente	Fonéticamente	No admite uso abreviado	
Nec	ġar–i	ġar–i	ḏay–i	tengo
Cek	ġaṛ–k/c	ġa–k/c	ḏay–k/c	tienes
Cem	ġaṛ–m	ġa–m	ḏay–m	tienes
Netta	ġaṛ–s	ġa–s	ḏay–s	tiene
Nettaṯ	ġaṛ–s	ġa–s	ḏay–s	tiene
Neccin	ġaṛ–neġ	ġa–neġ	ḏay–neġ	tenemos
Kenniw	ġaṛ–wem	ġa–wem	ḏay–wem	tenéis
Kennint	ġaṛ–kent/cent	ġa–kent/cent	ḏay–kent/cent	tenéis
Niṯnin	ġaṛ–sen	ġa–sen	ḏay–sen	tienen
Niṯenti	ġaṛ–sent	ġa–sent	ḏay–sent	tienen

Ejemplos:

– ¿Mecḥaṛ n refrus ġaṛ–k/m? – *¿Cuánto dinero tienes?*
* Ġar–i ṯraṯin n euruṯ. * *Tengo teinta euros.*
– ¿Ġar–k/m ay–a wahan? – *¿Tienes esto solamente?*
* Wah, ġar–i ay–a wahan. * *Sí, tengo esto solamente.*

– ¿Min ḏay–wem? – *¿Qué tenéis?*
* Ḏay–neġ timessi. * *Tenemos fiebre.*
– ¿Zi mermi ḏay–wem timessi? – *¿Desde cuándo tenéis fiebre?*
* Ḍay–neġ timessi zeg iḍennaḍ. * *Tenemos fiebre desde ayer.*

El **Imperativo Perfecto** del verbo **UC:** *DAR* en uso con los **Pronombres Personales** en función de **Complemento Directo** (1ª y 3ª persona)

				2ª Persona			
				Singular	Plural		
				Común	Masculino		Femenino
				Cek/Cem	*Kenniw*		*Kennint*
				Uc/*da*	Ucem/*dad*	Ucet/*dad*	Ucent/*dad*
1ª Persona	Singular	Común	–ai *me*	uc–ai *dame*	ucem–ai *dadme*	ucet–ai *dadme*	ucent–ai *dadme*
	Plural		–aneġ *nos*	uc–aneġ *danos*	ucem–aneġ *dadnos*	ucet–aneġ *dadnos*	ucent–aneġ *dadnos*
2ª Persona	Singular	Masc.	–cek *te*				
		Femen.	–cem *te*				
	Plural	Masc.	–kenniw *os*				
		Femen.	–kennint *os*				
3ª Persona	Singular	Masc.	–t *lo*	uci–t *dalo*	ucem–t *dadlo*	ucet–t *dadlo*	ucent–t *dadlo*
		Femen.	–t/tet *la*	uci–t *dala*	ucem–t/tet *dadla*	ucet–t/tet *dadla*	ucent–t/tet *dadla*
	Singular	Masc.	–ten *los*	uci–ten *dalos*	ucem–ten *dadlos*	ucet–ten *dadlos*	ucent–ten *dadlos*
		Femen.	–tent *las*	uci–tent *dalas*	ucem–tent *dadlas*	ucet–tent *dadlas*	ucent–tent *dadlas*

Ejemplos:

– ¿ Mermi dac ġa uceġ rektub ?	– *¿Cuándo te doy los libros?*
* Uc–ai–ten tiwucca.	* *Dámelos mañana.*
– ¿ A dac–ten uceġ tiwucca ?	– *¿Te los doy mañana?*
* Wah, uc–ai–ten tiwucca.	* *Sí, dámelos mañana.*

El **Imperativo Perfecto** del verbo **UC**: *DAR* en uso con los **Pronombres Personales** en función de **Complemento Indirecto (1ª y 2ª persona).** Y en uso con el **Sintagma "I IXF"** y los **Pronombres Posesivos (2ª persona)**

				2ª Persona			
				Singular	Plural		
				Común	Masculino		Femenino
				Cek/Cem	*Kenniw*		*Kennint*
				Uc/*da*	Ucem/*dad*	Ucet/*dad*	Ucent/*dad*
1ª Persona	Singular	Común	–ai me	uc–ai *dame*	ucem–ai *dadme*	ucet– ai *dadme*	ucent– ai *dadme*
	Plural		–aneġ nos	uc–aneġ *danos*	ucem– aneġ *dadnos*	ucet– aneġ *dadnos*	ucent– aneġ *dadnos*
2ª Persona	Singular	Masc.	–ac te	uc i ixf nnec *date*			
		Femen.	–am te	uc i ixf nnem *date*			
	Plural	Masc.	–awem os		ucem i ixf nwem *daros*	ucet i ixf nwem *daros*	
		Femen.	–acent os				ucent i ixf ncent *daros*
3ª Persona	Singular	Común	–as le	uc–as *dale*	ucem– as *dadle*	ucet– as *dadle*	ucent– as *dadle*
	Plural	Masc.	–asen *les*	uc–asen *dales*	ucem– asen *dadles*	ucet– asen *dadles*	ucent– asen *dadles*
		Femen.	–asent *les*	uc–asent *dales*	ucem– asent *dadles*	ucet– asent *dadles*	ucent– asent *dadles*

Ejemplos:

– ¿I umi ġa nuc taqmijat–a?	*– ¿A quién le damos esta camisa?*
* Ucem–as–t i Numidia.	** Dádsela a Numidia.*
– ¿A das–t nuc i Numidia?	*– ¿Se la damos a Numidia?*
* Wah, ucem–as–t i nettat.	** Sí, dádsela a ella.*

Preposiciones

Castellano	Tamazight
A	Ġar
Ante	Qibar
Bajo	Sadu
Con	Ak (compañía)
Con	S (instrumentalización)
Contra	Mgal, Negguw, Mnid
De	Zi (procedencia)
De	N (posesión)
Desde	Zi
En	Ḏi
Entre	Jar
Hacia	Ġar
Hasta	Ar
Para	I (afecta al nombre)
Para	Ḥuma (afecta al verbo)
Por	X
Según	<laḥsab
Sin	Mbra
Sobre	X
Trás	Awarni

Conjunciones

Castellano	Tamazight
A fin de que	Ḥuma + futuro
A que	Yak
Antes	Qber
Antes que	Qber i
Aunque	Waxxa
Aunque	Waxxa
Como	Am, cnaw, am cnaw
Como cuando	Am cnaw xemmi
Como sea	Mamec ma
Con lo que sea	S minzi ma
Con que	Zixentan
Con quién sea	Wik ma
Cuando	Mermi, xemmi, ami
Cuando sea	Mermi ma
Dado que	Ami
Desde cuando	Zeg wami
Desde que	Zeg wami
Donde sea	Mani ma
Entonces	Rexdenni, uca
Hasta que	Ar ami
Igual que	Am cna
Luego	Rexdenni
Mas	Maca
Más	Ktar
Ni	Ni, ra
O, u	Niġ
Para que	Ḥuma + futuro
Pero	Maca
Pero	Maca
Por eso	X uy-nni
Por esto	X uy-a
Porque	Minzi

Interjecciones

Castellano	Tamazight
¡Ah!	¡Ah!
¡Anda!	¡Zid!
¡Ay que dolor!	¡Aḥḥ i reḥriq!
¡Ay!	¡Aḥḥ!
¡Hola!	¡Iwa!
¡Mi madre!	¡A yemma inu!
¡Oh!	¡A!
¡Ojalá!	¡Ma<lik!
¡Socorro!	¡Ayyawa!

Adverbios de lugar

Castellano	Tamazight
A donde	Ar mani
Abajo	Swadday
Acá, más acá	Awrud
Adentro	Ġar daxer
Afuera	Ġar barra
Ahí	Ḏin
Allá	Ḏinni
Allá, más allá	Aġirin
Allí	Ḏihan
Aquí	Ḏa, ḏanit–a, ḏanit–in
Arriba	sennaj
Bajo	Sadu
De ahí/allí	Ssihan
De allá	ssenni
De aquí	Ssa, ssanit–a, ssanit–in
De donde	Zi manis
Debajo	Swadday
Dentro	Daxer
Desde fuera	Zi barra
Desde quí, de aquí	Zi ssa
Detrás	Deffar, awarni
Detrás de mi	Detrás de mi
Fuera	barra
Hacia adentro	Ġar daxer
Hasta donde	Ar mani
Hasta donde	Ar mani
Por debajo	Zi swadday
Por dentro	Ġar daxer
Por detrás	Ġar deffar, zi deffar
Por donde	Zi manis
Por fuera	Zi barra
Por/desde/de arriba	Zi sennej

Adverbios de tiempo

Castellano	Tamazight
Ahora	Rexxu, rexṯu
Ahora mismo	Rexxu <aḏ
Al anochecer	Ġaṛ remġaṛb
Al día siguiente	Tiwucca nnes
Anteayer	faryiḍennaḍ
Antes	Adjinna, qber
Antes de anteayer	frufaryiḍennaḍ
Aún, todavía	<aḏ
Ayer	Iḍennaḍ
Cuando	Mermi, ami
De aquí en adelante	Zi ssa ġaṛ zzaṯ, zi ssa ḏ tsawent
De día	S wass
Desde ahora	Zi rexxu
Desde cuando	Zeg wami
Desde siempre	Zi rebda
Desde tiempos remotos/ inmemoriables	Zi zman n waman
Día/días	Ass/ussan, nhar/nhurat
El año pasado	Azġaṯ, asegwas/<am i ye<ḏun
El próximo año	Imar, asegwas/<am i-d yusin
Entonces	Rexdenni
Entre hoy y mañana	Jar nhar-a ḏ tiwucca
Este año	Asegwas-a, <am-a
Estos días	Ussan-a, riyam-a
Hace mucho tiempo	Aṭṭas zeg wami
Hace poco tiempo	Ḏrust zeg wami
Hace tres años	Ṯraṯa n isegwusa zeg wami
Hoy	Ass-a, ass n yiḍa, nhar-a, nhar n yiḍa
Mañana	Tiwucca
Noche/noches	Djireṯ/djiari
Nunca	<emmas
Para cuando	I mermi
Pasado mañana	Farwayecca
Pasado pasado mañana	Frufarwayecca
Por la mañana	Ġar ṣbaḥ
Por la noche	S djireṯ, ġaṛ tmeddiṯ
Por la tarde	Ġaṛ u<ecci
Siempre	Rebda
Temprano	Zic

Adverbios de modo

Castellano	Tamazight
A caballo	X uyis
A escondidas	S tnuffra
A gatas	S umuaṛeḏ, x iḍaṛen ḏ ifassen
A la carrera, corriendo	S tazzra
A palos	S wu<muḏ
A pie	X iḍaṛen
A prisa	S tazzra, s ḏeġian
A tiros	S uqarṭas/rexfif/rbaruḍ
Al revés	S rmeqrub
Así de este/ese modo	Ammu/amenni
Así y asá	Ammu d wammu
Como, de que modo	Mamec
Con cordura, despacio	S ra<qer
Conforme	D wenni ḏ netta
De cualquier modo	Mamec ma
De hambre	S raz
De lado	S uġezḏis
De pena	S tfeqqaḥt
De sed	S faḏ
De verdad	S tiḏet

Adverbios de cantidad

Castellano	Tamazight
Algo	Ca
Cuanto	Mecḥaṛ, cḥaṛ
De tal tamaño	Anect
Demasiado	Aṭṭas
Igual	Am, kif kif
Mucho	Aṭṭas
Nada	Walu
Poco	Ḏrust, cwayt
Poquito	Ḏrustit, cwaytit
Tanto	Anect

Adverbios de afirmación

Castellano	Tamazight
Ciertamente	Ṣ tiḏet
Cierto	Ḏ wenni ḏ netta
De acuerdo	Waxxa, ḏ wenni ḏ netta
Es verdad	Ḏ tiḏet
Si	Wah

Adverbios de negación y duda

Castellano	Tamazight
Acaso	Ma
De ningún modo	Mamec ma lla, waṛ xa-s nessiwer
Imposible (jamás podrá ser)	<emmas aḏyiri/atiri
No (para respuesta negativa corta)	Lla
No (para respuesta negativa larga)	Waṛ
Probablemente (puede ser)	Aḏyiri, atiri
Quizá	Balak

Pronombres y adverbios interrogativos

Castellano	Tamazight
A dónde	Ar mani
Cómo	Mamec
Con cual	Ak man-wen/man-ten
Con cuánto	S mecḥaṛ
Con qué (cuando se cita el objeto)	S man, s mant
Con qué (cuando se omite el objeto)	S minzi
Con quién	Wik
Cual (f.)	Man-ten
Cual (m.)	Man-wen
Cual de ellas	Man-ten zzay-sent
Cual de ellos	Man-wen zzay-sen
Cuales (f.)	Man-tin
Cuales (m.)	Man-yin
Cuándo	Mermi
Cuánto/s, cuánta/s	Mecḥaṛ, cḥaṛ
De dónde	Zi manis
De qué	Zi man, zi mant
De qué (de qué es)	N min-ṯ yiran, ...
Desde cuándo	Zi mermi
Desde dónde	Zi manis
Desde qué	Zi man, zi mant
Dónde	Mani
Hasta cuándo	Ar mermi
Hasta cuánto	Ar mecḥaṛ/cḥaṛ
Hasta dónde	Ar mani
Para cuándo	I mermi
Para qué	Maimmi
Para quién	I umi
Por cuánto	X mecḥaṛ/cḥaṛ
Por qué	Maġar
Por qué razón	Min xef
Qué	Min, man, mant, mana
Quién	Wi
Quiénes	Wi

Paula Ḏ Angel

Paula ḏ talimant, tzeddeġ ḏi Munix, kur asegwas ttraḥ ġaṛ Madrid, minzi ttexs atessiwer taseppaniut. Xemmi ttraḥ ġaṛ Madrid ttiri ḏi taddaṛt n xaris. Xaris n Paula yessawar taseppaniut mliḥ. Ak tarwa nnes yessawar ḥaca talimant maca xemmi ġaṛ-s ttiri Paula yessawar ġir taseppaniut.
Angel ḏ aseppaniu, yessawar ṯraṯa n yirsawen, maca ḏeg wuxxam ak tarwa nnes yessawar ġir taseppaniut. Angel izeddeġ ḏi Mlilt, u kur asegwas itraḥ ġaṛ Fransa ak rwacum ḥuma tarwa nnes aḏessiwren tafransist.

1. Contestad a las siguientes preguntas

– ¿Min te<na Paula?

– ¿Mamec ḏas eqqaṛen i tandint mani tzeddeġ?

– ¿Maimmi ttraḥ, kur asegwas, ġaṛ Madrid?

– ¿Wi ġaṛ-s Paula, zi taġayamt nnes, ḏi Madrid?

– ¿Mani ttiri, xemmi ttraḥ ġaṛ tandint n iġezran n sadu tmuaṛt?

---

2. Estableced las preguntas de las siguientes respuestas

– ¿ _____?

Lla, Paula waṛ tedji bu ḏ tafransist, nettaṯ ḏ talimant.

– ¿ _____?

Lla, Angel waṛ yedji bu d agrenzi, netta ḏ aseppaniu.

– ¿ _____?

Netta zi Mlilt, Angel ḏ amlil am neccin.

– ¿ _____?

Lla, Angel waṛ yessiwir ca ġir taseppaniut, yessawar ura ḏ ṯraṯa n yirsawen nneġnit.

– ¿ _____?

Lla, ḏeg uxxam nnes waṛ yessiwir bu tafransist, yessawar ġir taseppaniut.

3. Construid una oración con cada una de las siguientes palabras

– Asegwas *– Tazeddiġt*

_____

_____

Aġirin i waman

Aġirin i waman waṛ ḏinni bu raman(2)
Aġirin i waman waṛ ḏinni bu raman
Waṛ ḏin ġaṛ tamara ḏ imeṭṭawen yeḥman
Waṛ ḏin ġaṛ tamara ḏ imeṭṭawen yeḥman

Ḏinni i remḏeġ ddedj, ḏinni i heḏmeġ eccan(2)
Ḏinni i fehmeġ r<ezz ḏi tmuaṛt inu i yedjan
Mani tefna tawmat, mani feḍren wussan
Mani tefḍer tuḏaṛt ḏ wurawen n yiwḏan

Taḍeḥḥact urumi ḏ ameṭṭa iḥenjaṛen(2)
Essarexsen re<mar ḏi tġarruba ihajaṛen
Taġarrabut nwem waṛ teqri< ḏi raman
Ticarraw ḏ re<zaṭ i bedden x waman

Rami yeqqim Uliman ttarjan-ṭ isiman(2)
Aḏiḥeḍḍaṛ re<qer, iya! r<ezz wi itġiman
iA! uma reġrubiyeṭ am tanda i yaressan
Am tamment i yudumen ḏi rḥander yessuar

Wi-t yexsen i tudaṛt s jjennet ḏ tizemmar(2)
A-t yerqa ḏ rquḏaṭ ḏi re<qaib n zman
iA! uma tammuaṛt inu s wuġrum ḏ waman
Xar-ai zi lemnayen n sqi< Uliman

Iṭran

Más allá del mar

Más allá del mar no hay seguridad
Más allá del mar no hay seguridad
No hay mas que penurias y lágrimas calientes
No hay mas que penurias y lágrimas calientes

Allí conocí la humillación, allí quebré la altivez
Allí comprendí que la dignidad en mi tierra existía
Donde perecieron mis hermanos, donde los días se ennoblecen
Donde se ennoblece la vida y los corazones de la gente

La sonrisa de Europa es el llanto de los jóvenes
Que desprecian la vida en las pateras herrantes
Vuestra frágil patera no ha partido segura
Los escalofrios y las condolencias de pie están sobre el agua

Con Alemania ya sueñan hasta los bebés
Que tengan presente la cordura y la dignidad los que se quedan
¡Hermano mío! El desarraigo es como la poza mansa
Como la mezcla de la miel caida sobre la amarga planta

Quien lo desee para su vida con placer y poder
Que lo reciba como obsequio de un destino adverso
¡Hermano mío! Mi tierra con pan y agua
La prefiero a los millones de las heladas de Alemania

Itran

Adivinanzas de la tradición oral rifeña

Rifeño	castellano
1. Tnayen n wawmaten, wa waṛ iẓar wa. *Imejjan.*	Dos hermanas, una no ve a la otra. *Las orejas.*
2. Tezwa iġzar waṛ teggi bu tiri. *Tġuyyiṯ.*	Cruzó el río y no hizo sombra. *El grito.*
3. Arb<a n tjiratin waṛ ẓarrent ay–a uy–a. *Tiġemmar.*	Cuatro vecinas, una no ve a la otra. *Las esquinas.*
4. Amṣṣifeṯ nnes am isem nnes. *Tamellalt /Tamedjac/.*	Es igual su descripción que su nombre. *El huevo.*
5. Ekkin xa–s waṛ yarriz, yiwe, aman yarrez. *Rciġeḍ.*	Cruzaron sobre él y no se partió y llegó al agua y se partió. *El papel.*
6. Ḥenna tceṭṭeḥ, jeddi yebbuṭṭeḥ. *Tadjunt ḏ wundu.*	Mi abuela baila y mi abuelo está tumbado. *El cedazo y la panera.*
7. Bu tiru itnus ḏi barra waṛ ituff. *Aṯmum n urum.*	El ancho pernocta en el descampado y no se moja. *El almiar.*
8. Ḏi rexra ḏ izizawen, ḏi ssuq d ibarcanen, ḏi taddaṛt ḏ izegwaġen. *Tarjin niġ refḥem*	En el campo están verdes, en mercado negros y en casa rojos. *Las brasas o el carbón.*
9. Temmuṯ, tessummeṯ. *Taḥnact.*	Se murió y posó la cabeza. *La viga.*
10. Tarġent inu tejna, taḏunt nnes ttmenza. *Urṯu.*	Mi camella está echada y su sebo se vende. *La higuera.*
11. Tarġent inu tejna iri nnes itakkwaḍ ajenna. *Tafqunt.*	Mi camella está echada y su cuello alcanza el cielo. *El horno rústico tradicional.*
12. Teẓr–ai eẓriġ–t, t<ejb–ai esġiġ–t. Tisit.	Me vió, lo ví, me gustó y lo compré. *El espejo.*
13. Ruḥen ḏ icemraren, <eqben–d d izegwaġen. *Inguren.*	Partieron blancos, y volvieron dorados. *Las tortas de pán.*
14. Ttazzer tesrewriw. *Taxfift.*	Corre gritando alborbolas de alegría. *La bala.*
15. Tegwar ttbezza< aḏan nnes. *Tisineft.*	Camina esparciendo sus intestinos. *La aguja.*
16. iwḍen iġzar essedḥan. *Iharḳusen.*	Al llegar al río se volvieron tímidos. *Los zapatos.*
17. Wa ixezzar ġaṛ wa, maca ijjen waṛ itriḥ ġaṛ wenneḍnit. *Tnayen n iḏurar.*	Los dos se miran mutuamente, pero ninguno se acerca al otro. *Dos montes.*
18. Yedden, yesmudden, yeḍre–d yessecc midden. *Yaẓiḍ*	Anunció, reanunció, descendió y dio de comer. *El gallo.*
19. Lalla mbra iḍaṛen tegwar x uziza, treqqeḍ, teznuza. *Taġarrabut.*	Mi señora, la sin pies; camina sobre azul, recoge y vende. *La barca.*
20. Tazuwḍa inu n traxt yennḍ–as–d rizar ḏ aziza. *Tammuaṛt yennḍ–as–d ilel.*	Mi plato es de barro y está rodeado de gasa azul. *La tierra rodeada del mar.*
21. Tessakkwaḍ rexbar maca waṛ tessiwir. *Tabrat.*	Lleva la noticia pero no habla. *La carta.*
22. Yuse–d zeg ij n tmuaṛt waṛ ḏay–s bu yijḍi, ġaṛsen–as ij n icarri waṛ–ṯ yecci waṛ–ṯ yeẓri. *Asiymi.*	Vino de una tierra donde no hay arena, le sacrificaron un cordero que no vió ni comió. *El recién nacido.*
23. Yecca ar ami yejjiwen, yengez x lallas. *Aqbuc.*	Comió hasta hartarse y se abalanzó sobre su señora. *El cántaro.*
24. Waṛ–t aṛebbun isarḏan, waṛ–t eqqizen irizam. *Tiri.*	No la portan los mulos ni la cavan los picos. *La sombra.*
25. Anu x wanu, aman walu. *Aġanim.*	Un pozo sobre otro y agua no hay. *La caña.*
26. Rkazi i<emmar s yixsan. *Aġesmar ḏ tiġmas.*	Una ventana llena de huesos. *Las mandíbulas y los huesos.*
27. Ġaṛ–s iḍaṛen waṛ ġaṛ–s bu ifassen. *Ssaṛwar.*	Tiene pies y no tiene manos. *El pantalón.*
28. Ġaṛ–s ifassen ḏ uzedjif, waṛ ġaṛ–s bu iḍaren. *Qubbu.*	Tiene manos y cabeza pero no tien pies. *La chilaba.*
29. Ttarra uḏem ġaṛ barra maca waṛ ttwiri. *Rkazi.*	Da con su rostro al exterior pero no ve. *La ventana.*
30. Xemmi–ṯen tteggeġ ttjawanen, xemmi waṛ–ten tteggeġ ttrazan. *Iharḳusen.*	Cuando me los pongo de sacian y cuando no me los pongo se ponen hambrientos. *Los zapatos.*

Verbo amazigh: AF Equivalente en castellano: ENCONTRAR

	Pretérito	Presente intensivo	Futuro
Nec	ufiġ	ttafeġ	adafeġ
Cek	tufiḍ	ttafeḍ	atafeḍ
Cem	tufiḍ	ttafeḍ	atafeḍ
Netta	yufa	itaf	aḍyaf
Nettaṭ	tufa	ttaf	ataf
Neccin	nufa	ntaf	anaf
Kenniw	tufim	ttafem	atafem
Kennint	tufint	ttafent	atafent
Niṭnin	ufin	ttafen	aḍafen
Niṭenti	ufint	ttafent	aḍafent

Imperativo preceptivo perfecto				Imperativo preceptivo imperfecto			
af	cek	afem/afeṭ	kenniw	ttaf	cek	ttafem/ttafeṭ	kenniw
af	cem	afent	kennint	ttaf	cem	ttafent	kennint

Imperativo prohibitivo					
waṛ	ttaf	cek	waṛ	ttafem/ttafeṭ	kenniw
waṛ	ttaf	cem	waṛ	ttafent	kennint

Futuro precedido del interrogativo y la partícula preverbal “ġa”				
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	*y*afeġ	nec	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tafeḍ	cek	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tafeḍ	cem	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	yaf	netta	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	taf	nettaṭ	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	naf	neccin	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tafem	kenniw	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tafent	kennint	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	*y*afen	niṭnin	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	*y*afent	niṭenti	?

Derivación verbal

Derivación lexical
T(a)wafit: Adivinanza, pl. *tiwafitin.*

Observaciones
Verbo de acción.

Verbo amazigh: EXS Equivalente en castellano: QUERER

	Pretérito	Presente intensivo	Futuro
Nec	exseġ	ttexseġ	aḏexseġ
Cek	texseḏ	ttexseḏ	atexseḏ
Cem	texseḏ	ttexseḏ	atexseḏ
Netta	yexs	itexs	aḏyexs
Nettaṯ	texs	ttexs	atexs
Neccin	nexs	ntexs	anexs
Kenniw	texsem	ttexsem	atexsem
Kennint	texsent	ttexsent	atexsent
Niṯnin	exsen	ttexsen	aḏexsen
Niṯenti	exsent	ttexsent	aḏexsent

Imperativo perfecto preceptivo				Imperativo imperfecto intensivo			
exs	cek	exsem/exseṯ	kenniw	ttexs	cek	ttexsem/ttexseṯ	kenniw
exs	cem	exsent	kennint	ttexs	cem	ttexsent	kennint

Imperativo prohibitivo					
waṛ	ttexs	cek	waṛ	ttexsem/ttexseṯ	kenniw
waṛ	ttexs	cem	waṛ	ttexsent	kennint

Futuro precedido del interrogativo y la partícula preverbal “ġa”				
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	exseġ	nec	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	texseḏ	cek	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	texseḏ	cem	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	yexs	netta	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	texs	nettaṯ	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	nexs	neccin	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	texsem	kenniw	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	texsent	kennint	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	exsen	niṯnin	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	exsent	niṯenti	?

Derivación verbal

Derivación lexical

Timexsiwt: deseo; pl. *timexsiwin.*

Observaciones

Exs es un verbo de estado. Su pretérito, además de pasado, indica presente de indicativo.

Verbo amazigh: IRI [ILI] Equivalente en castellano: SER, ESTAR y HABER

	Pretérito	Presente intensivo	Futuro
Nec	edjiġ	ttiriġ	aḏiriġ
Cek	tedjiḏ	ttiriḏ	atiriḏ
Cem	tedjiḏ	ttiriḏ	atiriḏ
Netta	yedja	itiri	aḏyiri
Nettaṯ	tedja	ttiri	atiri
Neccin	nedja	ntiri	aniri
Kenniw	tedjam	ttirim	atirim
Kennint	tedjant	ttirint	atirint
Niṯnin	edjan	ttirin	aḏirin
Niṯenti	edjant	ttirint	aḏirint

Imperativo perfecto preceptivo				Imperativo imperfecto intensivo			
iri	cek	irim/iriṯ	kenniw	ttiri	cek	ttirim/ttiriṯ	kenniw
iri	cem	irint	kennint	ttiri	cem	ttirint	kennint

Imperativo prohibitivo					
waṛ	ttiri	cek	waṛ	ttirim/ttiriṯ	kenniw
waṛ	ttiri	cem	waṛ	ttirint	kennint

Futuro precedido del interrogativo y la partícula preverbal “ġa”				
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	iriġ	nec	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tiriḏ	cek	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tiriḏ	cem	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	yiri	netta	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tiri	nettaṯ	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	niri	neccin	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tirim	kenniw	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	tirint	kennint	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	irin	niṯnin	?
¿Mermi/mani/wik/.....	ġa	irint	niṯenti	?

Derivación verbal

Derivación lexical

Observaciones

El verbo *IRI* es un verbo de estado, su pretérito además de expresar pasado expresa presente. En la fonética peculiar de Guelaya la radical *I* se transforma en *r* y la l tensa en *dj; elliġ = edjiġ, ttiliġ = ttiriġ,* etc.

Vocabulario

Colores	Masculino		Femenino		Observaciones
	Singular	Plural	Singular	Plural	
Amarillo	awraġ	iwraġen	tawraġt	tiwraġin	
Apagado, flojo, deshinchado	yexsi	xesien	texsi	xesient	Adj. v. de ***xsi*** = apagar(se), deshinchar(se). Para la 3ª persona
Azul	azbaybiy	izbaybiyen	tazbaybiyt*	tizbaybiyin	* (iyt)=/ect/
Blanco	acemrar amlil amellal	icemraren imlilen imellalen	tacemrart tamlilt tamellalt	ticemrarin timlilin timellalin	El origen es ***acemlal***, pero en Guelaya las ***l***s se transforman en ***r***s. habitualmente
Castaño	azumbiy	izumbiyen	tazumbiyt*	tizumbiyin	Literalmente: *panocha.* * (iyt)=/ect/
Claro, encendido	yareqq yaṛġa	areqqen aṛġin	tareqq taṛġa	areqqent aṛġint	Adj. v. de ***arġ*** = encender(se). Para la 3ª persona
Descolorido	yekcef	kecfen	tekcef	kecfent	Adj. v. de ***kcef*** = deslucir(se), el v. denota: desdicha, infortunio, miseria, frustración,etc. Para la 3ª persona
Estampado	yarcem	arcmen	tarcem	arcment	Adj. v. de ***arcem*** = estampar, marcar, señalar. Para la 3ª persona
Marrón	aqehwiy	iqehwiyen	taqehwiyt*	tiqehwiyin	De la pl. árabe ***qahwa*** = café. * (iyt)=/ect/
Moteado	ineqqeḍ	neqqḍen	tneqqeḍ	neqqḍent	Adj.v. de **aneqqiḍ –taneqqiṭ, (ḍṭ) = /ṭ/:** gota, del árabe nuq.a. Para la 3ª persona
Negro	abarcan	ibarcanen	tabarcant	tibarcanin	
Oscuro	yeḥḏeq	ḥeḏqen	teḥḏeq	ḥeḏqent	Adj. v. Para la 3ª persona
Pelirojo	azumbiy	izumbiyen	tazumbiyt*	tizumbiyin	* (iyt)=/ect/
Rayado, listado	icarḍ	carḍen	tcarḍ	carḍent	Adj.v. de ***carreḍ*** = rayar, ***acarriḍ*** = raya. Para la 3ª persona
Rojo	azegwaġ	izegwaġen	tazegwaġt	tizegwaġin	
Rosa, rosado	awardiy	iwardiyen	tawardiyt*	tiwardiyin	* (iyt)=/ect/
Rubio	acuwraq	icuwraqen	tacuwraqt	ticuwraqin	
Verde	aziza	izizawen	tazizawt	tizizawin	

Vocabulario

Objetos y utensilios domésticos	Masculino		Femenino		Observaciones
	Singular	Plural	Singular	Plural	
Aceitera			taziyyat	tiziyyat̲in	Del ár. *zayt,* aceite. Botella comúnmente
Aguja	isiyni	isiynan	tisiynit tisineft	tisiynan tisinaf	El m. es superlativo: (aguja de hacer punto) p. ej.
Almirez, mortero	amehraz rmehraz	imehrazen rmehrazat̲			Del ár. *al-mihraz*
Ánfora, cántaro de dos asas	aqbuc	iqubac	taqbuct	tiqubac	El f. es diminutivo. *Aġraw n wuqbuc* = el asa del cántaro
Azucarero			tarbi<t n ssekkwar	tarbi<in n ssekkwar	
Balde, cubo, bidón	abidaw rbidu abidun	ibidawen rbadawat̲ ibidunen	tabidawt	tibidawin	Del fr. *bidon*
Bandeja			ssiniyet̲	sswani	*Ssiniyet̲ n watay* = bandeja de té
Bocal, pote, tarro	azembir aqdiḥ	izembiren iqdiḥen	taqdiḥt	tiqdiḥin	*Azembir n watay* = estuche del té. *Aqdiḥ (taziyyat) n tamment* = tarro de miel
Bolsa o saco de plástico			t(a)xancet n plastik	tixuncay n plastik	
Bombona de gas			taziyyat n buṭano	tiziyyat̲in n buṭano	También *taziyyat n lgaz*
Botella			taziyat	tiziyatin	
Cafetera	aġellay	iġellayen	taġellayt / taġellact /	tiġellayin	Del ár. *ġala, ġalayan:* hervir, hervimiento. El m. es superlativo
Calentador de agua	aseḥmay	iseḥmayen			Del v. transitivo amaz. *Siḥma:* calentar, del ref. *ḥma:* calentar(se).
Cesta, canasta			taqrabt t(a)suddiyt* / tsuddct /	tiqurab tisuddiyin	*Tiqurab* se elaboran de esparto *(ari)* y *tisuddiyin* de caña *(ganim)* o mimbre. * (iyt)=/ect/
Cobertera, tapa, tapadera, tapón	aqeffar	iqeffaren	taqebbaṛt taqeffart / taqeffac /	tiqebbarin tiqeffarin	Taqebbaṛt n ssenduq. Aqeffar n wuqbuc. Taqeffac n tziyyat

Fundamentos teóricos de la educación bilingüe

Mª José Molina García
Profesora de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Univesidad de Granada. Campus de Melilla

1. Concepto y tipos de bilingüismo

El bilingüismo es, en la actualidad, un fenómeno social cada vez más extendido, debido a multitud de causas, entre ellas, la heterogénea procedencia de la población que forman nuestras urbes.

En su origen, según Appel y Muysken (1996), este bilingüismo nace de un contacto de lenguas frecuente, asiduo. Por ello deberíamos distinguir entre un bilingüismo social y un bilingüismo individual. El primero se produciría en sociedades en las que se habla dos lenguas o más en distinto grado y forma, lo cual nos conduce a la conclusión de que todas las sociedades, hoy por hoy, son bilingües, como es un claro ejemplo Melilla; el bilingüismo individual, por su parte, se produciría sólo en aquellos individuos que, ocasionalmente, hablan dos idiomas (por ejemplo, con motivo de un viaje a un país extranjero).

Estos autores establecen cinco posibles situaciones en las que hallaríamos contacto lingüístico:

1. Permanencia de varias lenguas en la misma ecosfera, lo que denominaríamos *archipiélago lingüístico*. Hoy son poco habituales, pero sí fueron muy frecuentes en la época precolonial.
2. En fronteras más o menos estables entre familias lingüísticas (como es el caso de Melilla).
3. En situaciones de expansión colonial.
4. En bolsas individuales de hablantes de lenguas minoritarias aisladas por las lenguas nacionales más próximas (como en el caso del euskera en España).
5. Cuando se produce un movimiento migratorio pero de sentido inverso.

Pero, ¿qué es un bilingüe? ¿cuál es la definición del ideal de bilingüe? Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996) recogen la definición de Siguán (1986): "Persona que, además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra según la circunstancia"; y Ruiz Bikandi (2000) la completa: "bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua".

¿Qué implicaciones se derivan de estas definiciones? Estos autores exponen que puede deducirse una serie de rasgos imprescindibles en el bilingüe ideal, tales como que:

1. Debe mantener una independencia de los dos códigos, es decir, es capaz de separar ambos, de forma que cuando emplea la lengua X o la lengua Y, lo hace espontáneamente, sin elegir conscientemente entre las posibilidades de un código u otro, pues, de lo contrario, habría préstamos e interferencias (que explicaremos más adelante).
2. Es capaz de alternar códigos, o sea, pasa de uno a otro rápidamente, sin excesivo esfuerzo (incluso dentro del mismo período oracional).
3. Está capacitado para traducir de un sistema lingüístico a otro, es decir, es capaz de expresar los mismos significados en los distintos sistemas lingüísticos en que es competente o de transmitir un conjunto de significados comprendidos a través de la lengua X mediante la lengua Y.

Sin embargo, ser bilingüe no es una cuestión tan simple y fácil como a primera vista puede parecer, ya que existen muchas objeciones al respecto:

1. Para empezar, es necesario ser homogéneamente competente en las, tradicionalmente llamadas, habilidades básicas, esto es, *hablar, escuchar, leer* y *escribir*, a las que Baker (1997), añade *pensar*. Y esto, en la práctica, resulta muy difícil, pues, en general, en unas habilidades se es más competente que en otras.
2. Son imprescindibles la fluidez conversatoria y la competencia lingüística escolar en todos los contextos y situaciones, ya que no es válido tener fluidez conversatoria en un momento y situación determinados para mantener una conversación simple (por ejemplo en una tienda en una operación de compra–venta) y no tenerla en otros contextos.
3. Se precisa lo que denomina Appel (1996) una *especialización funcional* o, en palabras de Baker (1997) un *bilingüismo funcional*, basado en las seis funciones del lenguaje, enunciadas por Jakobson, en las que se manifiesten los usos o empleos de una lengua u otra, de un código u otro, en función de la elección o competencia del hablante bilingüe (función referencial, directiva, expresiva, fática, metalingüística o poética). Es decir, el bilingüe elige en qué código idiomático desea realizar sus comunicaciones en medios oficiales, en sus saludos o modos convencionales de dirigirse a las distintas personas de su entorno, a la hora de expresar sus sentimientos, de mantener abierto un canal de comunicación en un momento determinado, de reflexionar sobre la propia lengua o de jugar con el lenguaje mediante bromas, chistes, etc..

En la bibliografía específica sobre el tema, podemos encontrar muchas clasificaciones o tipos de bilingüismo, sin embargo, vamos a exponer en estas líneas la recogida por Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996) de Sánchez y Forteza (1987) por su claridad. Esta clasificación está basada en criterios:

a. Según la relación existente entre lenguaje y pensamiento, hablaríamos de:
   - a.1. Bilingüismo compuesto: en el que una palabra con un significado debe pasar por una traducción para poder ser expresada en otro idioma. El aprendizaje o adquisición de estos códigos se hace en contextos iguales.
   - a.2. Bilingüismo coordinado: en el que no se precisa la traducción, por lo que podríamos decir que se trata de dos sistemas lingüísticos independientes. El aprendizaje de códigos se realiza en contextos distintos.
   - a.3. Bilingüismo subordinado: en el que es necesaria una sustitución fonológica en un sistema por otro. Este tipo de bilingüismo es incluido por muchos autores dentro del anterior tipo.

b. Según la competencia alcanzada en cada uno de los idiomas, asistiríamos a un:
   - b.1. Bilingüismo equilibrado: en el que el usuario tiene una competencia similar en ambas lenguas.
   - b.2. Bilingüismo dominante: en el que se domina mejor un idioma que otro.

c. Según la edad de adquisición de las lenguas conocidas, distinguiríamos entre:
   - c.1. Bilingüismo precoz o temprano: que se da en la primera infancia y en el que se incluye tanto el adquirido en el seno familiar, como aquel que se produce cuando el niño accede, con una lengua materna X, a una escolarización temprana en el que la lengua de comunicación es Y, con la consiguiente separación de funciones debidas a esta situación social determinada.

   A la vez, este bilingüismo puede subdividirse en bilingüismo simultáneo (si la adquisición de ambas lenguas se produce a la vez), y bilingüismo sucesivo (si un idioma se adquiere antes que el otro o a una edad y a otra).
   - c.2. Bilingüismo tardío.

d. Según el prestigio sociocultural de las lenguas, hablamos de un:
   - d.1. Bilingüismo aditivo: en el que se produce una valoración similar de ambas lenguas (algunos autores lo denominan bilingüismo armonioso).
   - d.2. Bilingüismo sustractivo: en el que la valoración de la segunda lengua se produce a expensas de la primera. Este bilingüismo nos lleva a la distinción entre bilingüismo y diglosia del que hablaremos un poco más adelante.

e. Según la identidad cultural, presenciaríamos un:
   - e.1. Bilingüismo bicultural: en el que en el individuo existe una doble pertenencia y, por tanto, una doble identidad cultural.
   - e.2. Bilingüismo monocultural: en el que se produce la identidad cultural sólo en una lengua.

e.3. Bilingüismo acultural con anomia (sin nombre): en el que el individuo no se identifica con ninguna lengua, bien por no haber una identidad cultural, bien porque ésta esté mal definida.

De todo esto se deduce la enorme complejidad del fenómeno que tratamos.
Si es difícil hallar bilingües equilibrados, tampoco será lógico definir sociedades equilibradas desde el punto de vista del bilingüismo. Actualmente, es casi imposible encontrar una ciudad en la que no habiten personas de distinta procedencia, incluso con distintas lenguas. Estas lenguas que cohabitan en un territorio están adscritas a diferentes estatus sociales y culturales y se produce, en general, entre ellas, un desequilibrio a favor de una (por relaciones sociales, económicas, políticas, etc), lo cual implica clasificarlas de "lengua fuerte"/ "lengua débil" o "lengua mayoritaria"/ "lengua minoritaria", etc. Es lo que denominamos con el término de *diglosia.*
Autores como Baker (1997) o Siguán (1986), puntualizan que, en la práctica, es difícil que una comunidad lingüística use dos lenguas para el mismo propósito, si bien, al contrario, una es utilizada para distintas situaciones y con distintas funciones que la otra. Además, añaden que la lengua fuerte suele tener funciones superiores en la vida social, se utiliza en los niveles sociales altos y en la ciudad y dispone de vocabulario para todos los campos científicos; mientras que, la lengua débil, es más familiar, se trata de una lengua oral y, por tanto, no normativizada, se utiliza en niveles inferiores y en zonas rurales y no siempre dispone de vocabulario específico en cualquier campo. En el caso de nuestra ciudad, esta distinción de estatus se cumple entre el castellano y el amazige, ya que, esta última lengua no está codificada (muchos de sus hablantes no saben escribirla) y se transmite de generación en generación por vía oral, por lo que es muy vital y existe de forma independiente al árabe, aunque utiliza y adopta palabras tanto de este idioma como del castellano, a veces por falta de vocabulario específico.
Es obvio que la mayor o menor vitalidad de una lengua viene dada por una serie de factores (recogidos por Baker (1997), de estatus (económicos, sociales, simbólicos), demográficos (distribución geográfica, matrimonios mixtos interlingüísticos), de apoyo institucional (MAV, servicios administrativos, mass media), que es necesario considerar.
Por todo ello, podemos resumir diciendo que el bilingüismo es objeto de estudio de psicólogos y lingüistas y es estudiado desde un punto de vista individual como la capacidad de ese individuo de utilizar más de una lengua. Mientras que la diglosia es objeto de estudio de sociólogos y sociolingüistas y es estudiado desde un punto de vista social para averiguar e investigar sobre el estatus social de las lenguas.
En Melilla, la realidad es que a nuestras escuelas acuden niños, cuya lengua materna es el amazige y se da el caso de que, en algunas ocasiones, sí utilizan el código castellano (aunque con algunas carencias) pero en otros no. Además, tanto en un caso como en otro, padecen dificultades de comunicación e infrarendimiento (por deficiencias en asociación, comprensión e integración auditivas, integración gramatical, comprensión y expresión verbales, asociación, compresión e integración visuales, nivel viso–motor) por lo que es preciso tomar medidas y planificar estrategias.

A este respecto, en el terreno educativo, la UNESCO defiende la utilización o referencia en la escuela de las lenguas minoritarias, según recogen Appel y Muysken (1996) exponiendo los siguientes argumentos:

1. Para que el progreso académico del alumno no se vea afectado.
2. Para evitar un retraso en el desarrollo cognitivo (en relación con la llamada hipótesis del umbral).
3. Resulta imprescindible para la personalidad del niño.
4. Suaviza el impacto cultural que se produce en el acceso a la etapa educativa de estos niños.
5. La influencia que el desarrollo de la lengua materna puede tener en el desarrollo de la lengua de adquisición (hipótesis del desarrollo independiente).
6. Para evitar la forzada asimilación lingüística y cultural de los grupos minoritarios gracias a la enseñanza de la lengua minoritaria.
7. Para mejorar la relación social merced al reconocimiento en la escuela de la lengua minoritaria.

Respecto a los modelos educativos que podemos aplicar y que estudiaremos más adelante, hemos de decir que no siempre son totalmente transferibles porque cada país del que son origen, posee una características específicas, una metodología particular (nunca totalmente idéntica) y un contexto educativo, social,... determinados. Aún así podemos tomarlos como referencia o punto de partida y diseñar los propios. Baker (1997) recoge los de Fischman que los clasifica en compensatorios, de mantenimiento y de enriquecimiento. Por otro lado, Appel y Muysken (1996) hablan de modelos de transición o asimilacionista, pluralista o de mantenimiento o de protección lingüística, de inmersión y de sumersión.

Para poder valorar cuál es la situación inicial con la que nos enfrentamos y desde la que partimos, es aconsejable recurrir a las escalas de origen lingüístico o a los tests de medidas de equilibrio lingüístico (Baker,1997).

En las primeras podemos recopilar información sobre los contextos y situaciones en las que los individuos utilizan uno u otro código lingüístico, así como las funciones del lenguaje utilizadas con cada uno de ellos, mediante preguntas como "¿en qué lengua hablas tú a las siguientes personas?", "¿en qué lengua te hablan estas personas?", "¿qué lengua utilizas tú en los siguientes casos?" o "¿con qué frecuencia utilizas esta lengua u otra?" Incluso podría acompañarse de una autoevaluación, según la edad de nuestros alumnos.

En las segundas, se trata de medir el equilibrio o dominancia entre las dos lenguas, mediante pruebas de velocidad de reacción en una tarea de asociación de palabras, cantidad de reacciones a una tarea de asociación de palabras, detección de determinadas palabras según un criterio, tiempo empleado en leer un texto o la cantidad de interferencias o mezclas que se producen en las conversaciones propuestas,...

Aunque si bien, todo esto sólo mide una pequeña parte de subdestrezas lingüísticas, deben proporcionarnos, según Baker (1997) otras informaciones como:

1. Decisiones sobre qué enseñar.
2. Qué información dar a los padres, ya que el apoyo familiar es imprescindible.

3. Detectar a los niños que necesiten un apoyo especial.
4. Separar a los niños que necesiten un aprendizaje más acelerado.
5. Qué niveles se han alcanzado o puedan alcanzarse en clase...

Es importante establecer metas lingüísticas, basadas en el enfoque comunicativo, para fijar unos objetivos a alcanzar y unas tareas de evaluación por las que valoremos los resultados que se van obteniendo, todo ello adecuado y adaptado a las edades de los alumnos con los que trabajemos, por ejemplo, Baker (1997) propone que, aproximadamente, a los cinco años una meta lingüística podría ser participar como hablante y oyente en actividades de grupo, como por ejemplo, representar roles en un juego simbólico e imaginativo y la tarea de evaluación sería plantear una situación como la de "jugar a las tiendas" donde un niño es el tendero y otro el cliente; o a los nueve años, una meta establecida sería dar, recibir y seguir con precisión instrucciones mientras realiza una tarea como individuo o como miembro de un grupo y la evaluación podría ser planificar un mural y organizar una excursión en grupo.

2. Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua

Todo lo expuesto en el apartado anterior nos conduce, inevitablemente, a reconocer una cuestión que parece ser de dominio público entre los profesionales que nos dedicamos a la educación y es que el factor edad es fundamental a la hora de aprender una segunda lengua. En los años setenta, cuando los estudios se centraban sobre los mecanismos que llevaban al niño al aprendizaje de su lengua materna, surge la necesidad de distinguir entre los términos *adquisición y aprendizaje* de una lengua. Y se concluye que la *adquisición* es un proceso consciente e intuitivo que no precisa una instrucción (como es el caso de los bebés cuando, antes de acceder al sistema educativo, ya conocen su lengua y la utilizan con cierta soltura), mientras que, en el caso del *aprendizaje*, sí se trata de un proceso consciente en el que se precisa algún grado (según el caso) de instrucción.

Por otro lado, y según Ellis (1985) en el desarrollo de una segunda lengua, existen tres partes o aspectos claramente diferenciados: la *secuencia* en el aprendizaje (son estadios generales por los que se pasa a medida que se aprende el idioma, por ejemplo desde el aprendizaje de un vocabulario simple a la formación de la oración compleja, es imprescindible dominar antes una sintaxis básica y las estructuras oracionales simples); *orden* de esos conocimientos gramaticales o lexicales que varían según las características de la persona, la situación, etc.; y una *tasa* o medida de desarrollo de esa segunda lengua y el nivel de competencia logrado, en el que también influyen los factores de situación, actitud, motivación, estrategias de aprendizaje puestas en práctica y personalidad. Todos estos pasos se hacen más conscientemente conforme se avanza la edad, por lo que nos lleva a deducir que, cuanto más tempranamente adquiera la persona la segunda lengua, más se aproximará a los procesos de adquisición que de aprendizaje.

Efectivamente, en el bilingüismo temprano simultáneo, que vimos antes, los padres se comunican con el bebé en distintos códigos y en el secuencial el niño asistirá a la comunicación en dos lenguas, una en casa y otra en la escuela. Sin embargo, aunque hasta los

dos años, aproximadamente, mezclará códigos, poco a poco aprenderá a separarlos y aprenderá a dirigirse y a seleccionar la lengua de comunicación en una situación o en otra, de forma casi espontánea. Este proceso pierde su naturalidad con la edad, es decir, si el bilingüismo es tardío. En nuestras aulas, incluso en las de Educación Infantil, muchos niños han aprendido a utilizar un idioma (el castellano) y otro en casa (el amazige).

¿Quiere esto decir que no es posible el éxito o la eficacia en el bilingüismo tardío? No, rotundamente, no. Sólo que el proceso será menos intuitivo y entrará en juego otra serie de factores.

En los niños (hasta los ocho años), el momento de adquisición o aprendizaje es óptimo, pues los mecanismos corren paralelos a los de la adquisición de su propia lengua materna y el éxito o eficacia es el cien por cien. En los adolescentes (hasta los catorce años), los mecanismos de aprendizaje no guardan similitud con los que pusieron en marcha en su lengua materna y, aunque su ansia de comunicación es muy grande, lo cual le lleva a cometer muchos errores y a pasar por fases de interlengua (que luego definiremos), con una buena guía orientativa concluirán su aprendizaje con éxito. Sin embargo, en el caso de los adultos (desde los catorce años en adelante), influyen otros factores psicológicos, culturales, de aplicación de estrategias propias de aprendizaje, de apego a la gramática, etc, que hacen el éxito muy variable, pues se producen estancamientos y fosilizaciones en las interlenguas y el aprendizaje ya no es, en absoluto, intuitivo por lo que precisa, de orientación profesional (Villalba Martínez et alt., 1999).

Las fases de *interlengua* a las que antes aludíamos en los casos de los adolescentes y adultos, no son más que las versiones o variedades que se producen en la lengua de llegada del individuo a medida que aprende una segunda lengua (Selinker, 1972). Estas versiones o fases son perfectamente predecibles y los errores que en ellas se cometen, forman parte del proceso de maduración en el aprendizaje de esa segunda lengua. Podíamos compararlas con las expresiones y construcciones que los bebés manifiestan cuando descubren el lenguaje humano, y que, a menudo, provocan la risa de los familiares de su entorno; son errores que forman parte de un proceso de maduración, hasta llegar a la expresión correcta y que debemos ayudar a superar para evitar la fosilización de construcciones agramaticales o inadmisibles en el idioma.

No deben confundirse estas fases sucesivas de interlenguas con las interferencias lingüísticas, pues éstas últimas son errores que se producen al querer aplicar estructuras de la lengua materna a la segunda lengua a pesar de no ser transferibles.

Lo que sí es cierto es que la lengua materna o L1 influye, inevitablemente (ya hemos visto que en adolescentes y adultos más) en la L2, pero también en la interlengua, pues el tiempo de aprendizaje invertido guarda una relación de proporción directa a la semejanza que mantengan entre sí las construcciones entre la L1 y la L2, es decir, si una construcción sintáctica determinada en L2 es muy distinta a la que el individuo conoce de su L1, supondrá para él un mayor esfuerzo de asimilación.

Por otra parte, las fases de la interlengua pueden variar, dependiendo de factores y circunstancias diversas o pueden fosilizarse (por ejemplo si el individuo no quiere superar errores porque, aunque sea consciente de ellos, no le impiden la comunicación) o

puede producirse una regresión involuntaria (cuando se sienten inseguros ante la aplicación de nuevas construcciones y retroceden a etapas anteriores que ya habían sido superadas) e incluso pueden transferir construcciones de la L1 a la interlengua por procesos de generalización o simplificación de reglas, etc.

Otro fenómeno, también aludido antes, al que podemos asistir es el de la *alternancia o mezcla de códigos*, a modo de coletillas, en el interior de las frases o alternancia de frases en ambos idiomas. No es extraño escuchar, en una conversación entre individuos de origen bereber, esta alternancia y también podemos encontrarla en nuestras aulas con nuestros alumnos, es decir, que en una misma conversación alternen expresiones o palabras en amazige y en castellano. Será función del educador tratar de subsanar estas interferencias y mezclas, así como orientar para superar las fases de interlengua. Sin embargo, no podemos confundir estas interferencias y mezclas de códigos con la utilización de *préstamos léxicos*, ya que éstos son también muy usuales en las conversaciones entre individuos de habla amazige, debido a la carencia de vocabulario específico que antes mencionábamos, o la voluntad de utilizar sinónimos más expresivos, o para evitar la ambigüedad, o, simplemente, por el hábito inconsciente de ser bilingües de dos lenguas en constante contacto.

Es inevitable hacer una referencia, aunque sea breve, a las teorías de adquisición de la primera lengua, porque influirán también en la orientación de los profesionales a la hora de planificar su actuación educativa. Según si tenemos una visión conductista, innatista, computacionalista, constructivista, socio–cultural o interaccionista, la praxis docente seguirá una metodología u otra.

Respecto a las teorías de adquisición de la segunda lengua, se tiñen todas ellas de rasgos psicológicos y supuestos sociológicos (no nos detendremos en explicarlas por falta de espacio y tiempo), enfatizando aquellos elementos en los que se basan los mecanismos de adquisición y procesamiento de información. En lo que sí están todas conforme es en los factores que influyen en esta adquisición de la segunda lengua, o sea: la priorización de la práctica por encima de la teoría (en actos de comunicación dados en pequeñas dosis, con un número de alumnos determinado), en la competencia lingüística del discente y en sus características personales (edad, aptitud, motivación, actitudes, personalidad, uso de estrategias).

Por ende, todos aquellos supuestos que rigen la potenciación de la lengua oral en el aula, son totalmente válidos, esto es: intercambios lingüísticos de calidad y en cantidad, participación del alumno en la selección de estos actos comunicativos asegurándonos así la motivación y el interés, la variedad de situaciones y contextos y, ¡cómo no! que el alumno se sienta libre y cómodo para preguntar y participar en su propio aprendizaje.

3. Las segundas lenguas y la escuela

Es obvio que, para acometer la tarea de la planificación lingüística en la escuela, se requiere unos supuestos teóricos. También es cierto que hay aspectos que sólo corresponden a una nación, como delimitar qué lengua será la nacional, cómo tratar las lenguas minoritarias (si serán permitidas, promovidas o usadas y aceptadas en los ámbitos administrati-

vos), así como el desarrollo lingüístico que se les confiere. Pero, al margen o paralelamente a todo esto, el Centro Educativo tiene la flexibilidad, otorgada por la LOGSE, de establecer un proyecto lingüístico en el centro educativo cuando su comunidad escolar lo precise por la presencia de alumnos de lenguas minoritarias, en el que se diriman decisiones tan importantes como el momento de introducción de cada una de las lenguas, su grado de presencia en el currículum y la concepción instrumental de la misma, el tratamiento a lo largo del programa, la progresión y proporcionalidad en el tiempo de instrucción de las lenguas durante las distintas etapas educativas y la tipología lingüística del aula como uno de los factores clave en el programa, así como el papel reservado a la familia (Baker, 1997). De este modo, se podrán subsanar algunas causas de infrarendimiento escolar en alumnos de lengua materna minoritaria por la falta de exposición a la lengua mayoritaria, el desajuste entre el hogar y la escuela, el tipo de escuela al que asisten así como aclarar si ese infrarendimiento se debe a factores socio–económicos (que interactúan con los demás) o si hay dificultades reales de aprendizaje que se agravan con el bilingüismo.

Los distintos países con tradición en enseñanza bilingüe, han diseñado modelos muy variados, recogidos y caracterizados por Baker (1997). Así distinguiríamos, muy brevemente:

1. Enseñanza por *sumersión*: en el que se obvia totalmente la lengua materna del alumno.
2. Enseñanza con *clases de retirada*, esto es, con clases de compensación en la L2.
3. Enseñanza *segregacionista*, en las que se contempla dar clases en L1.
4. Enseñanza *bilingüe transitoria*: en donde se les enseña lo justo para comunicarse y puedan emplear la L1. El trabajo de conversión lo realiza, por lo general, un bilingüe.
5. Enseñanza *general*, muy relacionada con la enseñanza de una lengua extranjera, en la que los niños reciben clases en L1 y una clase adicional en L2, con lo que esta lengua se convierte en una asignatura más. Este tipo de enseñanza no hace verdaderos bilingües.
6. Enseñanza *separatista*: promovida por la propia comunidad para que su lengua materna no sea arrollada por una L2. Este tipo de enseñanza es poco usual en la escuela oficial.
7. Enseñanza por *inmersión*: en la que se tiene en cuenta factores de edad, tiempo, etc y se marca como objetivo hacer verdaderos niños bilingües.
8. Enseñanza de *mantenimiento* y enseñanza bilingüe en lengua *patrimonial*: en las que se emplea esta lengua en la escuela como medio de instrucción y cuya meta es el bilingüismo.
9. Enseñanza bilingüe de *doble dirección* en dos lenguas: cuyas aulas se llenan con niños de distintos idiomas (a idéntica proporción) y en las que se establecen horarios de clases alternas (por ejemplo, los lunes, miércoles y viernes en L1 y los martes y jueves en L2). Además se cuenta con la familia para aportar y explicar aspectos culturales.
10. Enseñanza *bilingüe general*: en el que se contemplan ambas lenguas a la vez en el plan de estudios. Este tipo de enseñanza se suele dar en los países europeos donde se reconocen como oficiales ambas lenguas, por ejemplo en Luxemburgo (luxemburgués, francés o alemán).

Ruiz Bikandi (2000) complementa esta visión optando por el programa de *inmersión lingüística* como uno de los de más probada eficacia, ya que se basa en los siguientes presupuestos psicopedagógicos:

a. Están dirigidos a alumnos de lengua y cultura mayoritaria.
b. Se parte de un desconocimiento inicial de la lengua que se habla en la escuela (L2) por parte de los alumnos.
c. Se basan en una concepción instrumental de la enseñanza de la lengua.
d. Se solicita la participación voluntaria de los padres.
e. El profesorado es bilingüe.
f. Los maestros enfatizan los aspectos comprensivos de la lengua a la vez que crean contextos de uso que permiten a sus alumnos el dominio gradual de una segunda lengua.
g. Utilizan una metodología acorde y adecuada a estos presupuestos.

En esta visión pedagógica de métodos y líneas que hemos expuesto pueden enmarcarse algunos de los modelos de programas bilingües que se siguen en España. Así, por ejemplo en el País Vasco y Navarra, el euskera puede ser tratado como una lengua extranjera, puede monopolizar toda la enseñanza recibida como única lengua de comunicación o puede ser utilizada como lengua instrumental en algunas asignaturas y reservar el castellano para la lectura, escritura y matemáticas, en igual número de horas; en el País Valenciano, los niños reciben en la escuela una primera etapa intensiva (hasta los cinco años) en valenciano para luego ir introduciendo paulatinamente el castellano como lengua vehicular; en Cataluña, pionera en programas bilingües, este modelo de inmersión está más desarrollado y es más completo, dotando de un tratamiento instrumental a ambas lenguas (castellano y catalán), priorizando el lenguaje oral sobre el escrito y dotando a estos idiomas de un porcentaje presencial que va progresivamente aumentando conforme se avanza en los cursos, a favor del castellano, aunque el catalán sea el más utilizado. A esto se añade una lengua extranjera (así en EI–2º de EP el porcentaje es de catalán un 90% y castellano un 10%; en 3º–4ºde EP el catalán es un 70%, el castellano un 20% y la lengua extranjera un 10%; y en 5º–6º de EP la instrucción en catalán es de un 60%, en castellano de un 30% y en lengua extranjera se mantiene en el 10%).

En el caso concreto de Melilla, no existen programas de este tipo (por falta de medios, recursos y, quizá, infraestructura), pero sí hay una inquietud ante la situación de nuestras aulas, por parte del profesorado por paliar las causas del infrarendimiento que antes mencionábamos y ofrecer ayuda a los alumnos que lo precisan.

A tal efecto, vamos a comentar, aunque sea sucintamente, la intervención educativa llevada por Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996) en distintos centros de nuestra ciudad, representativos de tres clases sociales distintas: C.P. "Reyes Católicos", C.P. "Velázquez" y C.P. "León Solá", representativos de una clase media–alta, media–baja y baja, respectivamente. El estudio de campo y la intervención educativa se realizaron desde EI hasta el tercer curso de EGB.

Estos autores, al detectar todas las deficiencias y carencias que antes mencionábamos, decidieron realizar una práctica educativa que, si bien no tenía como fin hacer verda-

deros bilingües, sí contribuiría a subsanar gran parte de estas deficiencias y carencias. Cuatro son los supuestos básicos que se trazaron en su trabajo:

1. Respetar la secuencia habitual de actividades didácticas.
2. Trabajar muchas actividades específicas de lenguaje, sobre todo con cuentos, previa labor rigurosa de selección.
3. Diseñar juegos y actividades para el desarrollo didáctico del lenguaje, sobre todo de vocabulario.
4. Planificar estrategias de apoyo y motivación familiar, ya que, muchas veces la cerrazón de la familia supone un obstáculo en la enseñanza bilingüe.

Con todo ello consiguieron importantes mejoras en comprensión auditiva, asociación auditiva, expresión verbal, integración gramatical, etc y también en la estimulación familiar.
No debemos pensar que el bilingüismo es, pues, una amenaza, algo que se nos viene encima, algo nefasto. Si bien, al contrario, es necesario verlo como un enriquecimiento individual y social. A tal efecto, se ha estudiado y demostrado los posibles efectos del bilingüismo sobre la persona. Exponemos aquí algunas de las conclusiones a las que se ha llegado (Baker, 1997):

1. Bilingüismo y cerebro: Realmente, no está demostrada esta relación pero lo que sí es cierto es que no supone una carga extra para el individuo. Si nos basamos en el hecho probado de que el Hemisferio Izquierdo del cerebro se ocupa de los aspectos más analíticos del lenguaje (por ejemplo de la sintaxis) y el Hemisferio Derecho de aspectos más pragmáticos y emotivos, en los bilingües, sobre todo en los tardíos, la utilización de estos últimos aspectos es mayor que en los monolingües.
2. Bilingüismo y pensamiento: En general, se relaciona al bilingüe con un pensamiento divergente y creativo, es decir, con una mayor fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración.
3. Bilingüismo y conciencia metalingüística: Es un hecho probado que para el bilingüe, la relación entre la palabra y el significado es más débil. Son flexibles y se adaptan más. También son superiores en los procesos lingüísticos de control cognitivo y están más capacitados para detectar errores y corregirlos.
4. Bilingüismo y sensibilidad comunicativa: Como cambian constantemente de lengua según la situación, contexto, función, etc, son más sensibles y conscientes de las necesidades del oyente.

Ya vemos que, en el terreno educativo, aún quedan muchas cosas que hacer en el tema del bilingüismo. Sin embargo, mientras los profesionales del sector estén interesados y muestren una actitud receptora y de toma de iniciativas, estaremos en el buen camino, ya que lo importante es analizar la situación de nuestras aulas y manifestar voluntad por subsanar los obstáculos que en ella se planteen. En foros del tipo de este *V Curso de Multicultura* al que asistimos, podemos reflexionar sobre el tema e intentar dar soluciones al respecto, ante una realidad que no se avecina, sino que convivimos diariamente con ella.

Referencias bibliográficas sobre bilingüismo

– APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996), *Bilingüismo y Contacto de Lenguas,* Barcelona, Ariel.

– BAKER, C. (1997), *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo,* Madrid, Cátedra.

– ELLIS, R., (1985), *Understanding Second Language Acquisition,* Oxford, Oxford University Ress.

– MESA FRANCO, M. C. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996), *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla,* Madrid, CIDE.

– RUIZ BIKANDI, U. (Ed.) (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria,* Madrid, Síntesis.

– SÁNCHEZ, M.P. Y FORTEZA, J. A., (1987), *Bilingüismo e inteligencia.*En YELA, M., (Dir.): *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*, Madrid, Pirámide, pp. 201–254.

– SELINKER, L., (1972), *Interlanguage* en *International Review of Applied Linguistics,*10, pp. 209–231.

– SIGUÁN, M. y MACKEY, W. F., (1986), *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana–Unesco.

– VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. y AGUIRRE MARTÍNEZ, C., (1999), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MEC.

Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua

Ana Mª Rico Martín
Profesora de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Univesidad de Granada. Campus de Melilla

1. Breve introducción

Ante todo me gustaría dejar claro el por qué de la expresión ***español como segunda lengua*** y no como *lengua extranjera*, a pesar de que todas las estrategias didácticas aludidas en esta ponencia del *V Curso de Intercultura* pueden emplearse indistintamente para la enseñanza de las lenguas extranjeras y para la de segundas lenguas e, incluso, en muchos aspectos son útiles para el aprendizaje del español como lengua materna.

Hay un debate no resuelto sobre el uso de los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera*, así no hay una opinión unánime sobre el empleo de ellos. Aunque numerosos investigadores del tema utilizan ambas expresiones para una misma realidad, habría que matizar que lo correcto en el caso de Melilla es *español como segunda lengua*, pues es la mayoritaria, además de oficial, de la ciudad, mas no coincide con la L1 o lengua materna de gran parte de la población que se comunica oralmente por medio de un dialecto amazige, el *taqer'act* (habla de la zona circundante a Melilla) dentro del *tarifit* (habla de las montañas del Rif).

Distinto es si nos referimos al inglés o al francés como segundo idioma que se enseña en los centros educativos, estos sí que merecen la denominación de *lenguas extranjeras* pues son totalmente extraños en nuestro entorno. Si cruzáramos nuestras fronteras con el reino alauita, en cualquier colegio de la provincia de Nador, por citar la más cercana, seguirían teniendo como L1 el amazige pero como L2, el asunto se complica, tendrían el árabe y el francés, la primera como lengua oficial del país y la segunda casi con la misma consideración.

2. Últimas tendencias en la enseñanza de las segundas lenguas

Los profesores de lenguas extranjeras se han preocupado continuamente por encontrar el mejor método para su docencia, así ha surgido gran variedad de ellos, desde los que comienzan por la práctica oral para llegar al análisis de diferentes modelos lingüísticos a aquellos basados en la cuasi memorización de diálogos y textos.

Quizás, el que nos es más próximo es el llamado método estructuralista, donde a partir de la descomposición del sistema lingüístico en los distintos subsistemas (fonética / fonología, morfosintaxis...) se trabaja el aprendizaje de normas y estructuras según los criterios de complejidad de estas últimas (lo menos complejo resulta más fácil de asimilar), la frecuencia con que aparecen determinados elementos en la lengua (a mayor frecuencia el elemento es más útil), y la pluralidad de funciones (aquello con más usos debe ser aprendido antes de lo que tiene menos) (Vez 1998: 11).

Frente a esta metodología tan delimitada en cuanto al papel del profesor, del alumno y del propio material de enseñanza, y como uno de los frutos de la gran renovación educativa de la década de los setenta, surgieron los enfoques comunicativos dando un gran cambio a la didáctica de las lenguas extranjeras y de las segundas lenguas primero, de la lengua materna después. En estos momentos, se entendía el lenguaje sólo como un *instrumento de comunicación,* en cuya enseñanza lo importante no era conseguir una corrección formal exquisita, sino capacitar al alumno a comprender y producir mensajes en la lengua estudiada, dicho de otro modo, a comunicarse de forma efectiva en situaciones reales con hablantes nativos (Jáuregui 2000: 169).

Este nuevo método surgió del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1972) frente al de *competencia lingüística* de Chomsky, que dejaba fuera del análisis de los usos lingüísticos los problemas prácticos que aparecen en el desempeño de la lengua, derivados, ante todo, de los aspectos socioculturales de la comunicación. La definición de competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento del sistema lingüístico como a la capacidad para usar este conocimiento en la comunicación.

De esta forma, un alumno que sigue estos enfoques comunicativos en el aprendizaje de una L2 desarrollará al mismo tiempo cuatro subtipos de competencias como bien señala Jáuregui (2000: 169–70):

- Una *competencia lingüística,* por la que adquiere paulatinamente un mejor dominio y corrección de los conocimientos lingüísticos.
- Una *competencia sociolingüística,* que le permite adecuar su mensaje al contexto real en que lo emite.
- Una *competencia discursiva,* por la que produce enunciados cada vez más complejos guardando coherencia y cohesión entre sí.
- Una *competencia estratégica,* mediante la cual puede anticipar, evitar y resolver los problemas de comunicación que surjan.

A partir de los ochenta y como consecuencia de la gran aceptación de la perspectiva comunicativa y también como necesidad del propio método aparecieron las tareas comunicativas que ayudaron al gran avance en la enseñanza de las segundas lenguas. Con palabras de Villalba et al. (2001: 157) definimos la tarea como "una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma". De este modo, cualquier actividad que realicemos en nuestra vida cotidiana, cualquier situación que haya que resolver, puede constituir una *tarea*, desde comprar un artículo en cualquier comercio a rellenar un formulario de un determinado organismo, igualmente, actividades de lengua consideradas como tradicionales pueden ser enfocadas también desde la perspectiva comunicativista: se puede hacer un *dictado* de una receta de cocina que después se comentará y elaborará en clase o *resumir* un artículo periodístico para comparar las opiniones que sobre el mismo surjan en clase.

Si el contenido de una tarea puede ser muy variado, también lo será su tiempo de realización, hay actividades muy simples que pueden no llegar a la hora de duración y las hay que requieren varios días para completarla como puede ser la elaboración de un guión para una película, el análisis de los personajes, su rodaje y el comentario y evaluación final. La complejidad de la tarea depende del ritmo de aprendizaje de los alumnos, de lo que estos sean capaces de hacer.

Vez (1998: 21) nos señala algunos tipos sencillos que no son otra cosa que actividades que solemos hacer en el aula si tener una clara conciencia de la importancia que tienen para el desarrollo del aspecto comunicativo del lenguaje, amén de las capacidades cognitivas que requieran. Citemos algunas:

1. Para expresar una información detallada:
   a. Ordenar los dibujos de acuerdo con un texto.
   b. Completar con las palabras adecuadas los espacios en blanco de un texto.
   c. Marcar las diferencias entre un texto y un dibujo.
   d. Representar con mímica lo que dice un texto.
2. Para extraer una información selectiva:
   a. Contestar preguntas sobre un texto.
   b. Escribir frases que resuman los contenidos expuestos en el texto.
   c. Emparejar dibujos y textos.
   d. Comparar el texto con las predicciones sobre el tema que los alumnos hacen antes de la lectura del mismo.
3. Para extraer una información global:
   a. Poner el título a un texto.
   b. Reconstruir textos que han sido recortados y mezclados.
   c. Resumir un texto en un número exacto de palabras.

Quizás, un ejemplo más claro de programación de una tarea comunicativa es el que nos muestran Villalba et al. (2001: 85–92) para la enseñanza del español como L2 con esta serie de actividades:

1. Definir las situaciones comunicativas más habituales con las que el estudiante se puede encontrar: el colegio, la casa, la calle, juegos y relaciones con los amigos, aficiones, viajes, vacaciones y sentimientos.
2. Analizar las distintas situaciones: interlocutores, contexto de situación, tema, canal e intención comunicativa.

En qué situaciones hablará el estudiante

	La escuela o el instituto	La calle
¿Con quién?		
¿Dónde?		
¿Cuándo?		
¿De qué?		
¿Cómo?		
¿Para qué?		

3. Seleccionar funciones en virtud de diferentes criterios: necesidad inmediata, utilidad, rentabilidad...
   a. Dar y pedir información sobre uno mismo y los demás.
   b. Expresar acuerdo y desacuerdo.
   c. Referirse a acciones y situaciones del pasado.
   d. Pedir, conceder y denegar permiso...
4. Definidas las funciones hay que precisar las nociones (temas) que se van a trabajar: en la función de pedir información sobre la ubicación de lugares y servicios se trabajará un léxico relacionado con los lugares a los que habitualmente necesiten acudir los estudiantes.
5. Plantear una secuenciación de actividades comunicativas que vayan desde una producción más controlada a otra más libre: de un trabajo precomunicativo a una comunicación auténtica.

Realizada la actividad, hay que evaluar la actuación de los alumnos para asegurarnos su papel activo en este tipo de enseñanza–aprendizaje. Debemos analizar sus capacidades interpretativas y productivas, de fluidez verbal, de adecuación al contexto, de corrección lingüística..., es decir, todo aquello que refleje una buena competencia comunicativa. Vez (1998: 30) nos facilita esta evaluación a través de una tabla que mide el perfil comunicativo de los alumnos:

Niveles	1	2	3	4	5	...	...	...

Amplitud:

Extensión de los enunciados producidos o comprendidos.

Complejidad:

Hasta qué punto comprende o intenta producir construcciones complejas.

Variedad:

Qué diversidad de destrezas, funciones y registros es capaz de manejar.

Fluidez:

Qué facilidad de habla / respuesta y de producción escrita posee.

Flexibilidad:

Habilidad para una buena adaptación a cambios en el tópico o tarea.

Corrección:

Hasta qué punto domina los aspectos formales de la lengua y la corrección de la información que transmite.

Propiedad:

Hasta qué punto sus enunciados son adecuados para la situación y los significados que pretende transmitir.

Independencia:

El grado de autonomía de información con respecto a sus interlocutores.

Clarificación:

Hasta qué punto necesita que se le aclare o amplíe un enunciado o un segmento de un discurso.

Vacilación:

Hasta qué punto duda antes de hablar / escribir y mientras que está hablando o escribiendo

Cuadro adaptado de B.J. Carroll

Para cerrar este apartado hagamos un breve resumen de lo que supuso la nueva metodología de los enfoques comunicativos frente a otra más tradicional:

- El énfasis de este tipo de enseñanza–aprendizaje se centra en su propio *proceso interactivo* y no sólo en la materia (los contenidos lingüísticos), como se hacía hasta entonces cuando se determinaban claramente qué es lo que había que aprender, cómo y con qué materiales.
- El contenido de aprendizaje parte, a un mismo tiempo, del profesor y del alumno, de la *negociación* entre ambos. Esto favorece la motivación en la enseñanza al considerarse los intereses, las necesidades y las aficiones del segundo por encima de todo.
- Se trata de trabajar lo que la lengua es para el alumno, por tanto, los *objetivos* serán definidos a posteriori contando con su opinión, pero siempre a través de trabajos que se asemejen lo más posible a la vida real, con lo que propiciamos el aprendizaje significativo y, por tanto, efectivo.
- La evaluación, antes de centrarse en el dominio de la lengua *(evaluación de logros* y *evaluación de conocimientos),* se orienta al proceso, en los criterios de éxito a lo largo del mismo *(evaluación formativa)*. Si bien en métodos anteriores se penalizaban los errores considerándolos sólo desde la perspectiva de error–sanción, en este sistema el error es, en general, constructivo, marca un paso adelante en el proceso de aprendizaje que va rehaciendo el alumno.

– Por último, el profesor es considerado como *guía* o *facilitador* del proceso de comunicación. Trabaja con el alumno y no en lugar de él, organiza los textos y las tareas, analiza las necesidades del alumno y le aconseja.

No obstante, ante el relieve y trascendencia que tienen estos enfoques comunicativos no faltan voces críticas por la insistencia del método en los aspectos orales de la lengua que lo llevaron al tratamiento casi exclusivo de la lengua oral. Esto provoca frecuentes errores en la expresión escrita como el uso incorrecto de tiempos verbales, de conectores y preposiciones, de estructuras sintácticas complejas... y toda una lista de incorrecciones que señalan García Valle y Ricós Vidal (2000: 99–110) para concluir en que lo eficaz es la mezcla de métodos antes de usar sólo el comunicativo o el estructural.

3. Algunas nociones didácticas para trabajar los distintos aspectos lingüísticos del español como l2

En primer lugar, considero necesario hacer la siguiente observación:

> Para este apartado y en las sugerencias de estrategias y actividades que se harán a lo largo de este curso lingüístico, muchas veces no se establece una separación taxativa entre objetivos de Ed. Infantil y Primaria o entre ésta y Secundaria porque los criterios de actuación pedagógica que se proponen para las diferentes etapas educativas responden a principios comunes y, por tanto, más que en la cualidad de sus planteamientos se diferencia en los *ritmos* y *materiales* de su aplicación.

Una segunda aclaración es que seguiremos sobre todo las pautas metodológicas que señala Ruiz Bikandi (2000) añadiendo y comentando aquello que creamos más conveniente para la enseñanza del español a alumnos de habla amazige y así atraer hacia nuestro entorno teorías más generales no por ello poco interesantes.

3.1 La lengua oral

El poco dominio de una lengua no sólo se refleja en su uso oral sino que también interviene la edad del hablante, a menor edad los registros lingüísticos y los tipos de discursos están muy limitados. En el momento en el que el niño empieza a adquirir el español como segunda lengua en el colegio avanza de igual manera en su lengua materna, va rellenando las lagunas que tiene en ella mediante la adaptación o adecuación de lo aprendido en español.

Lo primero que debemos fomentar en el alumno es la comprensión oral, es decir, la escucha, esa habilidad tan fácil de explicar y tan difícil de mantener pues intervienen factores emocionales y cognitivos que la hacen ser muy variable. Por esta razón, debemos comenzar con la práctica de escucha de textos orales, pero teniendo en cuenta sus distintos grados de dificultad, lo haremos por los más fáciles, es decir, por aquellos que tengan las siguientes características (Ruiz Bikandi 2000: 171):

– Número limitado de personajes.
– Personajes *planos*, es decir, sin profundidad psicológica y claramente distintos.
– Relaciones espaciales simples: una calle, un pueblo y no “un poco más lejos”.

- Respetar el orden cronológico de los acontecimientos.
- Relacionar los diferentes enunciados, por ejemplo como la relación causa–efecto o motivos–meta.
- Posibilidad de relacionar fácilmente la nueva información con los conocimientos anteriores.

No es necesario meditar mucho acerca de qué textos poseen todas estas cualidades: el cuento, o pequeños relatos que iremos adaptando a la edad y ritmo de nuestros alumnos.
Dejemos ahora la escucha y pasemos al habla. Si es difícil para nosotros expresarnos oralmente en público en nuestra propia lengua, pensemos en las barreras que encontrarán estos jóvenes para hablar en español teniendo en cuenta el gran peso del amazige en el hogar familiar —es la única lengua en que se expresan muchas madres, la única que conocen— y su entorno más cercano, sobre todo en aquellos barrios en los que constituyen la población mayoritaria, si no exclusiva, donde tienen poca posibilidad de usar el español en sus relaciones interpersonales.
Los errores que presentan son:

- Falta de automatización y, como consecuencia, de fluidez verbal.
- Escaso conocimiento léxico y morfológico. De aquí que se recurra a numerosas actividades para el desarrollo del vocabulario.
- Lagunas en la formulación sintáctica de las ideas, tienen problemas con los conectores y con la coherencia y cohesión de los enunciados, expresándose, como se dice familiarmente, de forma telegráfica —como los "indios"—.

La solución a los mismos es hacerles hablar y hablar, producir frecuentemente, en un principio imitando modelos, generar situaciones en las que todos participen, es decir, no deben hablar sólo para el docente pues provocaría el aburrimiento y la falta de escucha de los compañeros, sino que se negociarán los temas y se variarán los turnos de palabra.
Nuestros alumnos, mientras hablan, van despertando la conciencia sobre lo que dicen, sobre los problemas de expresión que les van surgiendo y la forma de solucionarlos, es decir, prueban hipótesis sobre el español L2 en la práctica continua, si resultan efectivas con los interlocutores las hacen suyas para siempre, si fracasan las desechan y formulan otras nuevas. Es el mismo proceso gemelar que cualquier niño pequeño realiza al adquirir el lenguaje: elaboración de reglas y prueba de hipótesis.
De igual forma que los niños pequeños pasan por una fase de silencio alrededor de los dos o tres años de edad mientras observan y analizan lo que sucede en torno a ellos, el aprendiz de L2 hace algo similar: de emplear su lengua materna en situaciones escolares en las que debiera usar el español —cuántas veces se lo recriminamos en las aulas—, pasa por esa fase de silencio para acabar con una producción más rica en lengua española.
Nuestra experiencia docente nos llevará a presentarles tareas de habla muy fáciles —por ejemplo, contextualizadas en el aquí y ahora, en la acción, con recursos visuales, en intervenciones breves y dialogadas— para acabar con los usos más formales que son los que más les cuesta: sin apoyo contextual ni extralingüístico, referidos a hechos pasados o hipotéticos, en intervenciones de mayor duración y monologadas.

Presentamos seguidamente una serie de actividades discursivas de uso diario que constituyen intercambios comunicativos y que hemos recogido de Ruiz Bikandi (2000: 182–85):

1. *Etiquetar*: poner nombre a los objetos del mundo. Es un mecanismo básico para establecer el tema conversacional, por eso es una actividad que ocupa buena parte del tiempo en los primeros pasos de la L2: nombrar en imágenes, murales, fotografías, el aula... para ello debe conocer bastante vocabulario español.
2. *Hacer recuentos*: narrar, basándose en el diálogo, experiencias compartidas por todos los presentes. Este tipo de conversación se basa en el recuerdo conjunto de hechos vividos, cuyo comentario es conducido por el profesor. Al principio se pueden apoyar en imágenes que poco a poco se irán abandonando.
3. *Contar relatos de ficción*: narraciones donde algún ser animado enfrentado a un problema pasa por una serie de acontecimientos que le conducen a una meta. Los cuentos infantiles constituyen un marco idóneo para ello, además son fáciles de dramatizar o para memorizar y oralizar pequeñas frases. Irán creciendo en complejidad con el avance de los niños.
4. *Relatar acontecimientos:* los niños relatan acontecimientos vividos o hechos conocidos que sus interlocutores desconocen. Requiere apoyo del docente para, a través de preguntas, ayudar al hablante a organizar y establecer con claridad los parámetros del mundo que está refiriendo. Su uso es muy frecuente en Educación Infantil y en Primaria y decae con los mayores, un grave error pues es éste el tipo de habla que mejor entrena en el relato, la interpretación y la escucha de experiencias de la vida real, tan fundamentales en la comunicación humana.
5. *Predecir acontecimientos*: entrena en la elaboración de hipótesis y planes. A diferencia del anterior, la predicción implica basarse en los conocimientos actuales para proyectarlos hacia el futuro, hipotetizando y valorando lo posible y lo probable. Por otra parte, ofrece la posibilidad de usar y entrenarse en ciertos tiempos y modos verbales (futuro, condicional y subjuntivo). Tareas propias para la Educación Infantil serían predecir actividades del día, especular sobre el curso de una narración o cuento o predecir el tiempo del día siguiente. En Educación Primaria la típica redacción con inicio "qué hubieras hecho tú si..." ayuda al descentramiento y a la consideración de los sentimientos y pensamientos de los demás.
6. *Buscar significados*: los adultos infieren para los pequeños lo que quieren dar a entender, interpretan su conducta o piden explicaciones sobre lo que se ha querido decir.
7. *Explicar:* responder a un "¿cómo?" o a un "¿por qué? Aunque es un discurso muy frecuente en el aula, precisa más entrenamiento que la narración porque en la explicación el hablante no dispone de un soporte temporal en el que apoyarse. Explicar apoyándose en la acción facilita las cosas, por eso, los docentes expertos explican a los niños uniendo la palabra a la acción y reclaman de ellos explicaciones pautadas para las cuales pueden apoyarse en actos o en imágenes.

Ante estas actividades de los alumnos el papel del docente tiene gran relevancia, a la hora de fomentar el habla en clase debe emplear diferentes estrategias fruto de su experiencia y creatividad: orientará la conversación por medio de preguntas y comentarios abiertos que inciten al alumno, le ayudará a completar detalles, a precisar su información cuando sea demasiado vaga, sugerirá que explique y justifique las acciones relatadas. No en vano, el habla del profesor será tomada, en todo momento, como modelo, por tanto, deberemos preocuparnos en transmitir la lengua mediante discursos variados y con la mayor corrección posible, siempre a la altura de la capacidad perceptiva y comprensiva de nuestros pupilos. Además, estos estarán pendientes de nuestras estrategias de apoyo como gestos, exclamaciones y actitudes que demuestren la atención que les prestamos.

Si retomamos unas páginas anteriores donde advertíamos que las tareas comunicativas podían ser muy sencillas y se irían complicando a medida que lo hacía la competencia comunicativa de los alumnos, de igual forma podemos hacerlo con actividades de expresión oral:

En una fase inicial se puede obedecer órdenes de dificultad creciente o descubrir y reparar errores en la narración de un cuento conocido; en una fase intermedia, se puede explicar el contenido de unas viñetas y responder preguntas sobre ellas o exponer de forma diferente lo dicho por otros; y, complicando algo la tarea, en una fase avanzada se pueden transformar historias a partir de elementos nuevos o contrastar las informaciones tomadas de dos fuentes distintas.

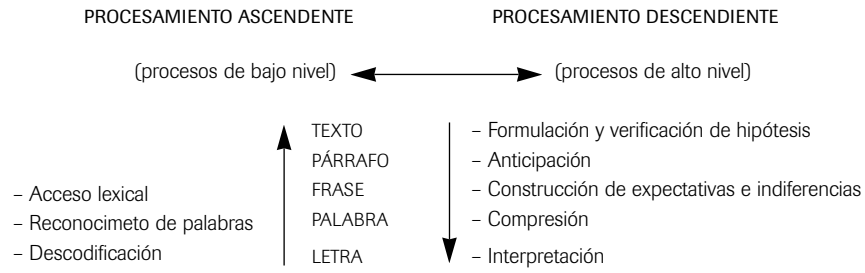
3.2 La lectoescritura

Si para aprender a escribir la lengua materna es necesario un conocimiento previo de la misma, obviamente, lo mismo se puede asegurar respecto al español como L2. El problema es que no se ha llegado a determinar qué grado de conocimiento es el necesario.

No obstante, en lo que sí estaremos todos de acuerdo es en que el aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita deben ir paralelos, siempre posibilitando el contexto y valorando los errores constructivos.

El método que emplearemos pertenece a la decisión propia de cada docente y ahora no vamos a entrar en discusiones sobre si el global o analítico es mejor que el sintético o a la inversa. Podemos aclarar que si bien un método de procesamiento descendiente (analítico) puede resultar más motivador para el alumno al trabajar directamente con pequeños textos y palabras conocidos por él, puede llevarles a dificultades a la hora de la descodificación fonológica de un texto para su lectura, de la misma forma tendrá mayores problemas ortográficos que si hubieran aprendido con un método de procesamiento ascendente (sintético). Lo más eficaz, en realidad, lo que se hace en las aulas es la enseñanza de la lectoescritura siguiendo un método mixto.

Para clarificar estos dos tipos de procesamientos y operaciones mentales básicas en la lectura mostramos el siguiente cuadro de Ruiz Bikandi (2000: 221):



La comprensión lectora (pp. 217–248)

Acerca de la enseñanza de la lectura en lengua materna y en segunda lengua, investigaciones realizadas al respecto han demostrado que las estrategias que emplean los neo–lectores son las mismas en ambos casos, independientemente del tipo de escritura que tengan ambas lenguas. Pero esta aseveración no nos vale en nuestro contexto pues el amazige es una lengua oral —al menos así es entendida por sus hablantes que no conocen su escritura *tifinagh* ni su transcripción moderna *neo–tifinagh,* empleada sólo por los estudiosos de la lengua— y nuestros alumnos de origen bereber nunca han tenido la experiencia previa de aprender a leer en su lengua materna.

Por otra parte, los factores culturales también intervienen en el proceso lectoescritor, tengamos en cuenta que la cultura bereber es muy diferente a la española. Si consideramos dos casos de emigrantes, un niño melillense, con español como L1, que va a vivir a Tarragona y una niña campesina marroquí que se traslada al mismo lugar, el primero sólo tendrá problemas con la lengua catalana —que no son pocos— pero la marroquí tendrá dificultades además con una cultura muy diferente a la suya, agravadas también por el mero hecho de ser de sexo femenino —no en nuestra comunidad sino en la suya—. Si para enseñarles el catalán recurrimos a textos sobre fiestas españolas y catalanas como la Navidad o los Carnavales —por poner dos ejemplos recogidos en el currículum escolar— primero deberemos enseñarle el valor de estas celebraciones dentro de nuestra cultura.

Retomando la habilidad lectora en español L2 que precisan nuestros alumnos, queda decir que ésta depende del dominio lingüístico que manifiesten: una mala lectura es consecuencia de un desconocimiento de las estructuras sintácticas y del léxico de nuestra lengua. Por ello Ruiz Bikandi (2000: 240–44) aconseja lo siguiente:

- Trabajar el reconocimiento automático y exacto de las palabras, condición sine qua non para una lectura fluida.
- Los textos empleados deberán tener un nivel lingüístico igual o inferior al que posee el lector, además serán variados e interesantes. Se comenzará con textos fáciles para adquirir facilidad de lectura a primera vista de palabras y expresiones de la lengua.

- Se precisa un vocabulario receptivo masivo para comprenden mejor los textos, para esto desarrollaremos el vocabulario en L2 de forma sistemática: palabras clave, campos semánticos...
- Dedicar mucho tiempo y estrategias para la lectura descendente y ascendente y para el conocimiento de formas gramaticales y léxico.
- Esquematizar el contenido del texto y representarlo de distintos modos: en árbol, redes, mapas semánticos... durante la lectura.
- Adecuar el espacio y organizar el tiempo de modo que la lectura tenga una presencia central en la clase.

3.3 La lengua escrita

Uno de los objetivos fundamentales de la escolarización es el dominio de la lengua escrita y lo que llevó a plantearnos como docentes esta ponencia con título "Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua" fueron las dificultades y los errores que presentan nuestros alumnos bereberes en sus producciones escritas en español.

Si en el epígrafe anterior asegurábamos que el proceso lector era el mismo en L1 y en L2, podemos decir lo mismo en el proceso de la escritura. Relacionado con esta cuestión se suelen hacer dos grupos de los alumnos:

- Los que aprenden a escribir en la segunda lengua y más tarde aprenden en la materna. Pensemos en ese alumno emigrante de Educación Infantil que aprende a escribir en catalán en el colegio y luego le enseñan en español, la lengua de casa.
- Los que aprenden a escribir en su lengua materna y más tarde lo hacen en la segunda. Imaginemos ahora el caso de un joven andaluz de once años que emigra a Cataluña, anteriormente ya había aprendido a escribir en español y ahora le toca hacerlo en catalán.

Estos dos chicos tienen la dificultad de aprender una nueva lengua —más el segundo que el primero—, pero si los comparamos con un alumno bereber con lengua materna amazige y segunda lengua española, éste es el que encontrará una barrera mayor para aprender nuestro idioma. No lo podríamos incluir en ninguno de los dos grupos anteriores por lo que toda esa literatura que existe sobre ello no nos vale: nuestro alumno no recibe ningún *input* escrito de su entorno más próximo al ser su lengua oral, carece de toda incipiente capacidad de desciframiento de lo escrito y nunca se ha planteado las hipótesis primarias que hacen los niños al comenzar la escritura (hipótesis del nombre, hipótesis de la cantidad mínima de grafía e hipótesis de la variabilidad mínima de las mismas).

Además de esto están los factores culturales que mencionamos en la lectura pero que en lo específico de la escritura se refieren a la consideración tan distinta que tiene la expresión escrita en las sociedades industrializadas del primer mundo y en las sociedades rurales del tercero.

Cuestión aparte es el concepto de la escritura que tiene un escritor hábil y el de un escritor inexperto como pudiera ser cualquier alumno nuestro. El primero sabe que escribir es algo más que trasladar al papel meras palabras, el proceso escribano supo-

ne pensar en el contenido, organizar ideas, escribirlas, leer, releer y reescribir el texto... una tarea bastante compleja. Un escritor que, sólo por el poco dominio de la lengua española, puede considerarse inexperto, planifica poco el texto, da menos importancia a las ideas que a las formas lingüísticas, su escritura no está automatizada y realiza más pausas que quien escribe en su lengua materna, no produce borradores sobre lo escrito y, por tanto, se corrige menos, a pesar de ocuparle más tiempo sus composiciones son más breves y en muchos casos reflejan interferencias, ya fonéticas ya morfosintácticas, de su lengua materna. Al final, probablemente sus textos sean comprensibles pero no adecuados a la práctica comunicativa.

Ante estas dificultades debemos tener presente lo siguiente (Ruiz Bikandi 2000: 302–07):

1. Hay que dejar tiempo suficiente para que los alumnos escriban, pues se trata de una actividad de por sí compleja y aún más para ellos.
2. Las actividades de escritura deben entenderse como de uso lingüístico en su globalidad, sin olvidar los elementos pragmáticos, holísticos, estratégicos de la comunicación.
3. Basaremos toda nuestra metodología en situaciones reales de escritura para que el aprendizaje resulte significativo, conviene escoger los temas de entre los vividos en el aula y, por tanto, en L2.
4. Les facilitaremos estrategias de ayuda para que los mismos alumnos puedan resolver los problemas de escritura que se les presenten.
5. A través de las actividades intentaremos siempre propiciar la reflexión sobre el uso de la lengua.
6. Como actividad comunicativa que es la escritura, elaboraremos actividades que demuestren el carácter social de esta destreza teniendo en cuenta los destinatarios de las mismas.
7. Les facilitaremos la adquisición del vocabulario mediante recursos variados como pueden ser los diccionarios, ficheros léxicos, murales de aula, etc.

Por último, no estaría de más señalar las dificultades de estos alumnos a los que se dedica el curso relacionadas con su competencia gramatical, dificultades referidas al escaso dominio de la lengua española y debidas fundamentalmente a dos causas. La primera de ellas se refiere a que se hallan a medio camino de adquirir el español y la segunda viene de que su lengua materna influye en gran manera en la producción en español que realizan. Constantemente van comparando de forma intuitiva ambos sistemas y transfieren elementos lingüísticos de aquel que dominan al que están adquiriendo, por ello es de gran ayuda conocer mínimamente los microsistemas de su lengua materna para identificar la naturaleza de sus errores y corregirlos:

El origen de la confusión de estos hablantes de las vocales /e/–/i/: carpentería, mircadello (mercadillo) y /o/–/u/: mocho (mucho), morta (multa) o el de la dificultad de pronunciación de nuestra ñ: anio (año), panuelo (pañuelo), tiene fácil explicación si conocemos un poco la fonética del amazige. Esta lengua carece del fonema nasal palatal español y la /e/ es una vocal muerta, prácticamente no existe sino que sirve de apoyo para la articulación de determinadas secuencias consonánticas, igualmen-

te la /o/ es ajena a esta lengua aunque aparezca en algunas voces amaziges por préstamos de otras lenguas. La solución a estos errores de pronunciación pasa por el desarrollo del oído fonemático del alumno, por trabajarles la percepción y discriminación auditiva, poco a poco tenderán a desaparecer, aunque en algún caso puede quedar algún error fosilizado.

Éstas han sido, pues, algunas pautas metodológicas para una efectiva enseñanza del español como segunda lengua en alumnos de habla materna amazige. La lengua es un sistema muy complejo y comprende varios subsistemas que aquí apenas hemos tocado, abarcarlos todos en el tiempo destinado a esta ponencia sería una tarea imposible por lo que nos hemos dedicado a dar estrategias algo generales pero muy útiles para el aula.

Bibliografía

– ALONSO, Encina (1998): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa–Didascalia.

– CARROLL, B. J. (1980): *Testing Communicative Performance*. London: Pergamon Institute.

– COPERÍAS, M.ª José; REDONDO, Jordi y SANMARTÍN, Julia (eds.) (2000): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.

– GARCÍA SANTA–CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa–Didascalia.

– GARCÍA VALLE, Adela y RICÓS VIDAL, Amparo (2000): "Hacia una formación lingüística integral en la enseñanza del español como L2" en Coperías, M.ª José; Redondo, Jordi Y Sanmartín, Julia (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Valencia: Universidad de Valencia.

– HYMES, D. (1972): "On communicative competence", en J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Education.

– JÁUREGUI ONDARRA, Kristi (2000): "La destreza auditiva dentro de un marco interactivo" en Coperías, M. J.; Redondo, J. y Sanmartín, J. (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 151–176.

– MUÑOZ LICERAS, J. (comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

– PADILLA GARCÍA, Xose A. y BAIXAULI FORTEA, Inma (2000): "Dos procesos en contraste: adquisición de L1 y L2" en Coperías, M. J.; Redondo, J. y Sanmartín, J. (eds.): *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 151–176.

– RUIZ BIKANDI, Uri (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.

– STERN, H. H. (1970): *Perspectives on second language teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

– VEZ, José Manuel (1998): *Didáctica del E./L.E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

– VILLALBA MARTÍNEZ, Félix; HERNÁNDEZ GARCÍA, M.ª Teresa y AGUIRRE MARTÍNEZ, Carmen (2001): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MECD.

Aprendizaje de la lectoescritura en un contexto intercultural en la educación infantil

María Soledad Martínez Gámez
Maestra de Educación Infantil en el CEIP "Pintor Eduardo Morillas"

Figura 1
Portada de la publicación

1. Introducción

La presente conferencia tiene por objeto dar a conocer una experiencia de trabajo realizada en el C.E.I.P. Mediterráneo durante el periodo 1991–1995. Un grupo de maestras de Educación infantil decidimos iniciar la aplicación de un método de aprendizaje de la lectoescritura, al objeto de dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado. Fruto de esta experiencia surgieron materiales, fichas de trabajo y actividades que afectaron a todo el currículum. El entonces Ministerio de Educación y Ciencia publicó en 1995 la obra "Desarrollo del lenguaje en una Educación infantil" con la finalidad de acercar esta experiencia educativa al resto de Centros con niños y niñas de cultura y lengua materna tamazight. Es necesario transmitir al colectivo de maestros–as la ilusión por la innovación y el desarrollo de nuevas ideas con el solo objeto de trabajar por el mejor desarrollo educativo del alumnado.

2. Consideraciones previas a la enseñanza de la Lecto escritura

En el momento de trabajar en el ámbito del aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral, con niños y niñas de cultura y lengua materna tamazight, surgen una serie de necesidades específicas dado que presentan rasgos fonológicos, morfológicos y sintácticos diferentes al hispano parlante. Esto implica que los niños–as empiezan su experiencia escolar con un nulo o escaso conocimiento de la lengua dominante propia del contexto escolar, implicando una desventaja que el educador debe mitigar.

Cuando un grupo de maestras pretendimos emprender el aprendizaje de la lecto escritura con este tipo de alumnado, comprobamos que los textos existentes en el mercado no respondían a las necesidades reales del mismo, aumentando si cabe la desventaja inicial. Los textos existentes no tenían en cuenta la ordenación de las vocales y consonantes, dándose el caso de "cartillas" que comenzaban con el fonema "r" de muy difícil pronunciación para estos niños. El fonema "r" es habitualmente confundido con el nº 2 invertido. Otras "cartillas" o libros de lectura contenían palabras que no eran significativas para los niños tales como "rae", "roe", "duelo"……

Una vez que analizamos todos los textos a nuestro alcance, decidimos elaborar nuestros propios materiales ajustándonos a las necesidades de nuestros alumnos–as, naciendo lo que en un principio se llamó proyecto "Aurín", configurando poco a poco un libro de trabajo, al que posteriormente se le incluyó un fundamento teórico que le aportase rigor, así como los criterios de ordenación de los fonemas razonados y experimentados.

Orden de aprendizaje de las vocales

Figura 2 Orden de las vocales

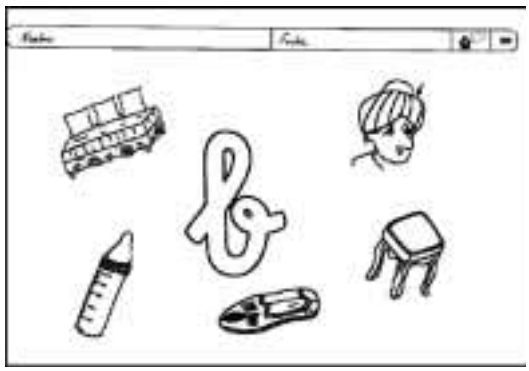
El orden de aprendizaje de las vocales arriba indicado obedece a que en lengua Tamazight no existe una oposición clara entre los fonemas "i"/ "e". Los alumnos–as confunden estos dos sonidos. Ejemplos: "misa"–"mesa" "huivu"–"huevo" "pilota"–"pelota".

En el orden de aprendizaje de las consonantes también se ha seguido un orden bajo el criterio de oposición fonética, teniendo en cuenta además que existen sonidos consonánticos en español que no están presentes en la lengua tamazight y viceversa. Otros fonemas consonánticos resultan dificultosos en pronunciación y articulación. De este modo es necesario un tratamiento especial a nivel articulatorio de los siguientes fonemas: "p" "b" "h" "z" "ñ" "s".

- El fonema /p/ introducido por prestamos, sustituyendo en algunas palabras el fonema /b/
- Aspiración de la /h/ en los nombres propios. Ejemplo: Mohamed
- El fonema /ñ/ equivale a /n/+/i/
- Diferentes sonidos para los fonemas /z/ y/s/

Las fichas de trabajo realizadas están orientadas para alumnos–as de 4 a 7 años, abarcando Educación Infantil y 1º de Educación Primaria. Las fichas están concebidas como actividades terminales, nunca como contenidos de trabajos en si mismas y podemos calificar dicho proceso de analítico–sintético.
Se parte de la palabra por ser ésta más significativa para el niño. Esta palabra, surge en la Asamblea o bien observando una lámina o foto. Más tarde esta palabra–clave se descompone en sílabas y posteriormente el niño descubre el fonema a trabajar. El orden de presentación se ha hecho atendiendo al grado de dificultad de los sonidos (tal y como se ha expuesto anteriormente) y se trabaja simultáneamente la lectura y la escritura. La elección de las palabras se ha realizado teniendo en cuenta la importancia del conocimiento previo. Sus nombres, palabras comunes a su entorno y comunes tanto en la cultura Tamazight como española que nos enriquecen y que nos permiten ampliar las informaciones socioculturales del ambiente.

Ejemplo de palabra clave



Ejemplo de vocabulario

Figura 3 Palabra clave

3. Importancia del lenguaje oral

La importancia del lenguaje oral es importantísima y previa a todas las actividades de lecto–escritura. Obviamente el lenguaje oral es previo al lenguaje escrito, los niños y niñas llegan a la escuela con un lenguaje en Español muy limitado y habiendo desarrollado conceptos y nombres que son únicos en su lengua. También es frecuente el caso de alumnos–as que conviven con padres y familiares monolingües en lengua Tamazight. De este modo al ser el lenguaje oral un lenguaje anterior al escrito, se encuentra íntimamente ligado al pensamiento. En la etapa de educación infantil el lenguaje oral ocupa la mayor parte del tiempo escolar. Su desarrollo se convierte en prioritario, pues este constituye el principal y a veces el único medio de comunicación y cultura.

Las actividades de desarrollo del lenguaje oral comienzan trabajando las capacidades previas, formadas por los ejercicios de:

– Respiración: Inspiración–expiración, emitiendo diferentes sonidos. Soplado de globos, juegos con cañitas, soplado de papeles de diferentes texturas, juegos con agua y jabón……

– Ejercicios de fonoarticulación: Con movimientos de lengua, mandíbulas y labios. Supone un desarrollo y ejercitación de los órganos del ser humano que intervienen en el lenguaje.

– Audición: Percepción de silencio–ruido–sonido, condición de diferentes sonidos/ruidos, reproducción de sonidos.

– Expresión: Expresión libre y dirigida, juegos de imitación, juegos de dramatización, juego del veo–veo.

Es importante para llevar a cabo la Expresión oral, crear un espacio que favorezca el intercambio. Los niños–as se sientan en la alfombra viéndose todos cuando hablamos. Los niños expresan sus experiencias tanto en lengua materna como en español, favoreciendo el bilingüismo. Por ello es importante que el docente tenga un conocimiento del vocabulario Tamazight mínimo y agrupado en campos semánticos y apoyados en imágenes, fotos, láminas, etc.……

También es necesario ofrecer un modelo de lenguaje rico y correcto, ya que la competencia lingüística del niño depende de la calidad del lenguaje que escucha a su alrededor. Es necesario establecer una función compensatoria de carácter individual. Por último, es necesario añadir que debemos escuchar a cada niño y conversar con él, al objeto de poder conocer su propio estadio psico–lingüístico.

¿Cuando realizar las actividades del lenguaje oral? siempre. Es necesario verbalizar todas las actividades.

La pretensión del docente no es solo lograr que el niño hable sino crear situaciones que estimulen y motiven al niño en torno a temas de interés para ellos, organizando dichos temas en Unidades Didácticas y elaborando muestras fichas, vocabulario y carteles atendiendo a la multiculturalidad. Este método genera un clima de confianza y afecto en el que el niño experimenta la necesidad y la satisfacción de comunicarse.

VOCABULARIO:

HARIRA: Sopa tradicional.

FIBULA: Joya capital bereber que se prende a la altura de los pechos para sujetar la tiritera.

CANTARO: Vasija de barro, de forma redondeada y con dos asas laterales para almacenar el agua.

BABUCHA: Zapatos tradicionales utilizados principalmente en las fiestas.

CANDORA: Vestido - túnica utilizada por las mujeres.

ARBAIA: Vestido - túnica utilizada por los hombres.

AMDU: Cesta de palma, utilizado originariamente como mesa.

TARBA: Espacio de sofá cuya base está hecha de madera y sobre ella, se instala un colchón forrado.

ZOCO: Mercado tradicional.

TAYIN: Recipiente para cocinar, de forma cónica.

CUSCUS: Grano de sémola cocido al vapor que se recia con caldo de carne y se complementa con verduras.

TAFKUNT: Horno de barro para cocer el pan, típico de la zona de Gaulaya.

MAGSULA: Recipiente de metal decorativo usado para el aseo de las manos antes de las comidas.

PANDERO: Instrumento musical de percusión.

ZARAGÜELLES: Pantalón corto y ancho.

Figura 4 Ficha de vocabulario Tamazight

Figura 5 Fichas de evaluación de expresión oral

4. El aprendizaje del lenguaje escrito

El aprendizaje del lenguaje escrito, está íntimamente ligado al aprendizaje del lenguaje oral. Durante el desarrollo en el aula del lenguaje oral, todo el aprendizaje se traslada a nivel gráfico. Cuando los niños hablan sobre algo que vieron hicieron o elaboraron, escribimos lo que dicen exactamente y luego se lo leemos, de tal forma que atestiguan la escritura y la lectura de sus propias ideas. Aprenden a que pueden hablar de sus propios pensamientos, sentimientos e ideas. De este modo comprueban que lo que hablan puede ser escrito. Esta técnica les anima al aprendizaje de la lecto escritura ya que supone un estimulo positivo. Veamos un ejemplo:

– En primer lugar se procede a la lectura de un cuento.

– El niño realiza un dibujo donde expresa lo que mas le ha gustado de él, los diferentes personajes y las escenas que más le han impactado.

– El niño/a explica a la maestra lo que ha dibujado. Ésta toma anotaciones en el dibujo de la explicación del niño.

– De esta manera se componen nuestros propios cuentos que quedan en el aula para que los niños lo puedan leer.

– Este mismo procedimiento se emplea a través del dibujo libre, con ocasión de visitas que el aula realiza a lugares de interés y en la celebración de determinadas fiestas.

5. Proceso del aprendizaje de la escritura

La escritura se debe considerar como el desarrollo de un proceso grafomotor, de ahí la importancia del desarrollo de las capacidades previas, que serían:

– La Psicomotricidad: Realización de actividades que impliquen el movimiento del cuerpo, estimulando la habilidad de correr, saltar .....

– La Grafomotricidad: Se realiza teniendo en cuenta de forma primordial los elementos grafomotores, que hacen posible el proceso madurativo del niño.

Los elementos grafomotores tenidos en cuenta son:

a) El niño/a: Es el elemento básico, sin él no existe la escritura.

b) El soporte y la posición: Estos dos elementos, que no pueden ir separados, están intimamente ligados al niño/a. El soporte se constituye en el elemento receptor de la actividad grafomotriz. La pared, el suelo, papel continuo, papel DIN–A3, DIN–A4 y papel pautado son los diferentes soportes utilizados en el aula y se encuentran ordenados por orden de utilización.

En lo referente a la posición puede ser: horizontal–horizontal. El niño/a dibuja–garabatea en el suelo y tumbado. Vertical–vertical El niño realiza su producción grafomotriz sobre la pared y de pie, primero utiliza el papel continuo para disminuir progresivamente el tamaño del soporte a través de la pizarra, posteriormente una cartulina y así se establece un mecanismo de inhibición, creando unos limites que el niño/a no puede sobrepasar. También se considera que el soporte vertical regula la independencia seg-

Figura 6 Dibujo relativo a una visita al gimnasio realizada por una niña de 5 años

Figura 7 Dibujo realizado por una niña de 5 años, con motivo de celebrar la fiesta de fin de Ramadán

mentaria del hombro. Soporte horizontal–posición sedente sobre la mesa. El niño ya está preparado para sentarse a escribir.

c) Los instrumentos: A mayor número de instrumentos utilizados, mayor número de posibilidades. Estos instrumentos no se deben de introducir de forma arbritaria. Los instrumentos se pueden clasificar en naturales y artificiales.

Los instrumentos naturales son aquellos que pertenecen al propio cuerpo del niño/a. Su uso debe establecerse por este orden: manos del niño–dedos del niño–pies del niño.

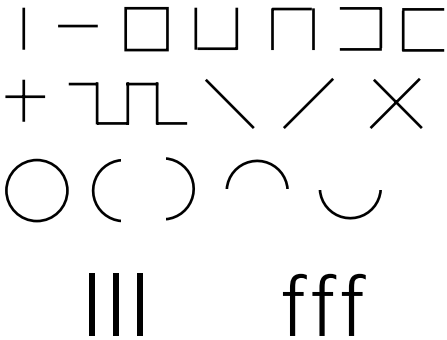
Los instrumentos artificiales son los que permiten el grafismo propiamente dicho. Entre ellos podemos distinguir varias clases que se corresponden a los pasos que hay que seguir en su utilización. Así tenemos:

- Instrumentos que son prolongación de la mano del niño/a y cuya prensión puede ser simplemente palmar: Esponjas, algodones, muñequillas de tela…….
- Instrumentos que exigen una prensión radio–palmar: Brochas y pinceles.
- Instrumentos que requieren una prensión digital: Tizas, tampones
- Instrumentos que trabajan la prensión digital de índice–pulgar–medio: Punzones y tijeras.
- Instrumentos que exigen la prensión de pinza–digital: Ceras blandas y duras, rotuladores y lápiz blando nº 2.

La Graduación de estos instrumentos y la asimilación de las posibilidades que ofrecen cada uno de ellos, crea reflejos neuromotores que se transforman en habituaciones grafomotoras.

d) Los trazos grafomotores:

Los trazos utilizados son los siguientes:



Estos grafos grafomotores se trabajan mediante un proceso de aprendizaje significativo. Veamos un ejemplo:

GRAFÍA: |

- Estadio manipulativo vivencial: Observar el agua cuando cae. Podemos utilizar una regadera en el jardín del Centro y observar la trayectoria de las pequeñas gotas. El agua cae de arriba hacia abajo. También podemos aprovechar un día de lluvia y hacerles fijar como cae la lluvia desde las nubes al suelo.
- Estadio de simbolización: Vivir la caida del agua con el cuerpo.
- Estadio de esquematización: Representar plásticamente los hechos observados, dibujando libremente la lluvia, la tormenta, regado de plantas…… También podemos realizar un mural colectivo con pintura al dedo que represente las gotas de lluvia que caen de las nubes.
- Estadio de conceptualización: Realizar en papel la ficha de la lluvia cayendo. También la realizaremos en la pizarra y el muro. Por último la realizamos en el folio.

Una vez abordado el tema de los elementos grafomotores, debemos hacer incapie en las habilidades grafomotoras. Las habilidades grafomotoras trabajadas son:

- Adiestramiento de las yemas de los dedos:

La yema de los dedos son como los ojos de las manos, en ellas se encuentra la mayor sensibilidad digital. Las yemas de los dedos necesitan adiestramiento y fortalecimiento para conseguir una buena sensibilidad. Para ello se realizan ejercicios de modelado, rasgado, recortado con los dedos, repasado de caminos improvisados en la pizarra o en el muro, repasar superficies (trabajando diferentes texturas), realización de bolitas de papel, realización de ejercicios de teclado…….

- Aprensión y prensión del instrumento:

Esta habilidad va encaminada a elaborar elementos grafomotores que permiten coger un elemento para manejarlo, así como dominar el pulso para regular la presión que se ejerce sobre dicho instrumento. Para el desarrollo de esta habilidad existen tres habilidades fundamentales:

- El picado el recortado el cosido

- Dominio de la mano.

Para conseguir esta habilidad desarrollamos actividades de abrir y cerrar cajas, subir y bajar cremalleras, doblar y desdoblar ropa……

- Disociación de ambas manos
- Desinhibición de los dedos
- Separación digital
- Coordinación general de manos y dedos

A modo de conclusión podíamos preguntarnos: ¿Cuándo se trabaja la escritura?

La respuesta es sencilla. La escritura se trabaja en la Asamblea, después de la Asamblea, cuando los niños hablan sobre algo que hicieron o nombran palabras que contienen el fonema que nos interesa trabajar.

6. Actividades específicas del aula

Las actividades realizadas en aula son otro de los pilares donde se fomenta la interculturalidad.

- Visitas a lugares del entorno social: Barrio, mercado……..
- Visitas a lugares de interés: Cuartel de bomberos, Fabrica de Harinas……
- Celebración de fiestas: Navidad, Carnaval, Ramadan, del sacrificio……
- Celebración de convivencias: Elaboración del thé, Pastelillos de coco, macedonias de frutas……

La importancia de estas actividades se encuentra en el hecho de que fomentan el conocimiento de un entorno más amplio donde se encuentran otras culturas, reconocimiento del entorno propio en la escuela como factor de integración y el reforzamiento del aprendizaje de la lecto–escritura al favorecer el enriquecimiento del vocabulario y el empleo práctico de la misma. A continuación veremos ejemplos de alguna de estas actividades:

Figuras 8 y 9 Preparación de pinchitos en el aula

Figura 10 Fiesta de carnaval

Figura 11 Visita de Papá Nöel

Figura 13 Visita al mercado

Figuras 12 Elaboración de una macedonia

7. Estructuración de las fichas de trabajo

Las fichas de trabajo publicadas en nuestro libro, se encuetran secuenciadas de tal modo que al realizar una actividad tipo empezamos con una ficha de lectura, para continuar con fichas de rodeo de sílabas, escritura de palabras de dicha sílaba, lectura de frases…… Cada ficha lleva en su parte margen superior derecho una serie de pictogramas que facilitan al alumno/a y al profesor el contenido de la actividad propuesta en una ficha concreta.

Figura 14 Relación de pictogramas

Complementando a las actividades tipo, disponemos de actividades complementarias a través de fichas que relacionan dibujos y su nombre, completan frases, lectura de una frase y dibujo de lo leido……

No podemos terminar este resumen sin exponer algunos de los dibujos realizados por los niños/as en esta experiencia.

Figura 15 Dibujo de Izlan 5 años

Figura 17 Dibujo de Nabila 5 años

Figura 16 Dibujo de Maydolim 5 años

Educación primaria: estrategias de intervención en contextos multiculturales

Concepción Hernández Noguera
Maestra de Educación Primaria en el CEIP "León Solá"

Cuestiones previas

Antes de centrarnos en estrategias concretas que podemos utilizar para facilitar el aprendizaje del alumnado bilingüe en contextos multiculturales, deberíamos de realizar una reflexión previa que nos ayudara a posicionarnos respecto a determinados conceptos claves en este campo.

a) Educación multicultural–educación intercultural

Una y otra educación tienen lugar en un contexto donde conviven grupos nacionales o étnicos diferenciados. Ambas toman en consideración el hecho de la diversidad, con el reconocimiento de los derechos de las minorías.

La educación multicultural respeta la diferencia, pero no incorpora los elementos enriquecedores de la diversidad al conjunto de los grupo sociales.

La educación intercultural supone un paso más, al rechazar el predominio de unas culturas sobre otras y defender que los distintos grupos que conviven en las actuales sociedades multiculturales pueden alcanzar una interdependencia enriquecedora basada en la valoración y el reconocimiento mutuo.

b) Asimilación–integración–separación–marginación

Integración: Se produce integración cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres y se buscan y valoran las relaciones positivas.
Asimilación: Se produce asimilación cuando no se conserva la identidad cultural y las costumbres pero se buscan y valoran las relaciones positivas.
Separación: Se produce separación cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres, pero se evitan las relaciones positivas.
Marginación: Se produce marginación cuando ni se conserva la identidad cultural y las costumbres ni se favorecen las relaciones positivas

Nuestra posición, como profesionales de la educación, respecto a estos conceptos previos debería de acercarse a la educación intercultural y la integración.

c) Igualdad de oportunidades–situaciones iniciales de desigualdad

La igualdad de oportunidades es un principio que se propone luchar contra la desigualdad social ante la educación. Una puesta en práctica de este principio supone la posibilidad real de que todos puedan acceder al sistema escolar y, sobre todo, que todos tengan opción a obtener igualmente el éxito, de llegar al final, de triunfar. A partir de este presupuesto, se alega la necesidad de actuar en el entorno social, en la escuela, en la familia... para el logro de una auténtica igualdad, compensando las desigualdades iniciales, incidiendo en aspectos tales como la adquisición de competencias comunicativas, de aprendizajes instrumentales básicos, de desarrollo cognitivo, de habilidades sociales, etc.

Sin embargo, son los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales los que tienen tasas más altas de fracaso escolar; es decir, son los que están más representados en el absentismo, las repeticiones, el abandono temprano del sistema educativo, etc. ¿Por qué se produce esa separación tan pronunciada entre la declaración de principios sobre la igualdad de oportunidades y estos resultados escolares tan deficitarios?

Análisis de la realidad educativa de Melilla

Si queremos hacer una realidad el principio de igualdad de oportunidades, sin que éste entre en conflicto con las demandas de la educación intercultural y la integración, hemos de considerar las situaciones de partida desiguales que encontramos en nuestras escuelas. Estas son:

- La lengua oficial es el español. El aprendizaje de todas las áreas se basa en un adecuado manejo de esta lengua. Si su dominio es bajo (como es el caso del alumnado bilingüe desequilibrado), la situación inicial de desigualdad se hace manifiesta. ¿Cómo podemos conjugar la adquisición de las destrezas lingüísticas necesarias con el respeto a la lengua materna de nuestros alumnos y alumnas?

- Los textos editoriales, los materiales curriculares del mercado están adaptados a una realidad social y cultural "estándar" y "occidental" como respuesta a las demandas del currículo oficial ¿Qué ocurre con la realidad concreta de nuestra ciudad diversa y "diferente"?
- Si a las diferencias lingüísticas y culturales se le suman situaciones socioeconómicas desfavorecidas, las dificultades para hacer del principio de igualdad de oportunidades una realidad se multiplican.

Estos tres aspectos derivan en las tres principales dificultades que encontramos en el proceso de enseñanza–aprendizaje de nuestro alumnado:

A. Dificultades que proceden de las diferencias lingüísticas

En el caso del alumnado cuya lengua materna es el tamazight, nos podemos encontrar con dos tipos:

- Alumnos bilingües, con un conocimiento equilibrado tanto del tamazight como del español. Las dificultades que presenten estos alumnos en su proceso de enseñanza–aprendizaje irán asociadas a otros aspectos ajenos a las competencias lingüísticas (capacidades, intereses, motivación, atención...)
- Alumnos bilingües desequilibrados o equilingüistas relativos, con un dominio mayor, generalmente, de la lengua materna.

Nos centraremos en este segundo grupo. Al reflexionar sobre cómo podemos aumentar sus competencias lingüísticas en español, no encontramos modelos que nos sirvan como referente.

- No podemos hablar de inmersión lingüística (caso de los inmigrantes), ya que en ese caso, la nueva lengua está presente en casi todos los ámbitos: en la calle, en el colegio (tanto por parte de los profesores como de los compañeros), en el barrio, en la tele... La lengua materna se reduce al entorno familiar. El alumnado, en este contexto, por lo general, adquiere rápidamente un dominio adecuado de la nueva lengua.
- No se trata de aprender una "lengua extranjera" (aunque algunos niños lleguen a la escuela sin ningún conocimiento del castellano) tal y como se concibe en el currículo escolar la enseñanza de esa segunda lengua.
- Los alumnos no viven en un entorno bilingüe absoluto: no existe el mismo peso de una lengua que de otra. El español se reduce al horario escolar (5 horas diarias a las que se restan los periodos vacacionales y los fines de semana) en el que conviven las dos lenguas (ya que, normalmente, en las conversaciones espontáneas la lengua utilizada es la materna). En el entorno familiar y social se utiliza mayoritariamente la lengua tamazight.

Teniendo como referente estos planteamientos, nuestra actuación docente debe centrarse en la siguiente premisa compaginar la enseñanza de la lengua oficial, el español, con el respeto a la lengua materna. Para ello, tendremos que:

- respetar las conversaciones espontáneas en la lengua materna, no debemos reprimirlas (especialmente, en los más pequeños), ya que podríamos crear conflictos de carácter diverso: afectivos, de autovaloración de la propia lengua y de la cultura...

- partir del vocabulario en la lengua materna cuando no se conoce la palabra en español. Lo importante es el concepto, la dificultad mayor estriba en no conocer la palabra en ninguna de las dos lenguas. Para ello, el profesor (que normalmente no conoce el tamazight) puede apoyarse en la imagen. Es una fuente de motivación importante partir de la propia lengua, una llamada de atención, el alumno se siente valorado y tranquilo, especialmente, si el maestro se esfuerza en repetir esa palabra en la lengua del alumno.
- dar una gran importancia al lenguaje oral, sobre todo en los primeros años de escolaridad, potenciar el debate, el intercambio de opiniones, la escucha atenta,... empleando las técnicas y los recursos propios de este lenguaje.
- aconsejar a los padres que utilicen referentes lingüísticos distintos: el que posea un dominio adecuado del español, puede utilizar como medio de comunicación esta lengua (incluyendo la respuesta del niño), el que posea un mayor dominio del tamazight, utilizará esta otra. Ello permitirá que el niño desarrolle un uso correcto de ambas.

En otro apartado, nos centraremos en las técnicas y recursos concretos para aumentar las competencias lingüísticas.

B. Dificultades que se derivan de las diferencias culturales

Los niños de los distintos grupos culturales reciben un conocimiento en sus familias diferente del que encuentran en la escuela explicitado y adquirido a través de diferentes pautas de comportamiento, motivación y valores; actitudes y estrategias educativas, estilo de enseñanza, disciplina. La distancia entre la cultura de la familia/comunidad y la oficial de la escuela provoca conductas y actitudes en los alumnos calificadas de inadaptadas.

Cuando la distancia cultural con relación a la escuela es considerable, en el proceso de aprendizaje, puede aparecer una distancia cognitiva excesivamente elevada que reduzca las probabilidades de éxito en el alumno. Esta distancia cultural se traduce en tres planos: a) los contenidos, casi completamente ajenos a los conocimientos que posee el niño originariamente; b) los formatos, al utilizar modos casi exclusivamente verbales y abstractos, prescindiendo de las referencias de orden práctico o utilitario; c) la relación educativa, en la medida en que el aprendizaje escolar tiene lugar en el marco de un sistema de comunicación pedagógica que presupone, por parte del alumno, el dominio (inexistente) de un tipo determinado de habilidades internacionales (por ej., expresivas) y lingüísticas.

Pese a la declaración de intenciones, las propuestas y orientaciones educativas mediante las que se ha desarrollado la LOGSE, aún optando por medidas respetuosas de la diversidad, son especialmente ambiguas y, a veces, contradictorias cuando se refiere al tratamiento de las diferencias culturales. El Diseño Curricular Base por su generalidad y ámbito de aplicación no propone líneas de actuación específicas, pero el modelo de identificación cultural que subyace es restrictivo y restringido. Se deja en manos de las adaptaciones curriculares, orientadas hacia objetivos de aprendizaje y según modelos de déficit con planteamientos compensatorios, el tratamiento de la diversidad cultural. La Educación Multicultural aparece recogida como una dimensión de uno de los temas transversales en Primaria y Secundaria (la Educación para la Paz). Quedan ausentes cuestiones como la interacción cultural, la contextualización y relati-

vismo cultural, la identificación social y asumir como objetivo educativo la construcción de significados culturales para todos desde planteamientos interculturales.

La realidad educativa que encontramos relativa a estos aspectos es la que sigue:

- Los textos editoriales y, en general, los materiales curriculares editados no se adaptan a la diversidad cultural y social de nuestros alumnos y alumnas.
- El análisis de las Unidades Didácticas (que habitualmente se desarrollan en uno u otro ciclo) nos sugiere que los contenidos se trabajan desde una perspectivas monocultural evidente. De ello, encontramos múltiples ejemplos:
  - La alimentación: ¿aparecen alimentos o recetas de cocina típicos de otras culturas?
  - La casa: edificio de pisos, casas con tejados o las diferentes y típicas viviendas de sitios lejanos. ¿Y las casas que aparecen en nuestra peculiar estructura urbanística?
  - La familia: ¿Hay un único modelo de familia (padre, madre, hermanos/as, abuelo y/o abuela?
  - Fiestas: ¿La Navidad, el Carnaval?
  - Oficios: ¿Coinciden con los que encontramos en nuestro entorno próximo?
- Las estrategias de enseñanza aprendizaje deben fomentar un aprendizaje significativo y funcional, partiendo de la realidad, experiencias, vivencias, intereses de nuestros alumnos ¿Conocemos como docentes cuáles son estas realidades, experiencias, vivencias, intereses...? ¿Concuerdan con lo "ofertado" en el diseño de nuestro currículo? ¿Nos parecen suficientes y adecuados?
- La lengua que utilizamos como principal instrumento de comunicación constituye una dificultad, en algunos casos, más que una ayuda
- A todo esto, hay que añadir los llamados "dilemas culturales", las situaciones culturales conflictivas que encontramos en nuestras aulas. Ejemplos de estos dilemas nos encontramos a diario:
  - En el caso de apostar por una educación en pro de la igualdad de la mujer, se podía acusar a la escuela de no respetar la cultura originaria, de imponer la cultura dominante; si por el contrario, se decide respetar tradiciones culturales, es posible también ser criticados por perpetuar en nuestro contexto la discriminación entre ambos sexos.
  - Problemas semejantes pueden aparecer en áreas como conocimiento del medio al abordar tópicos como la educación corporal, los hábitos alimenticios... diferentes y algunas veces contrapuestos.
  - Los propios planteamientos lingüísticos pueden ser otra fuente de conflicto: desde los que piensan que la lengua materna en estos niños obstaculiza el buen dominio de la lengua escolar hasta los que piensan que el currículo debería desarrollarse en lengua materna.
  - Las celebraciones de algunas fiestas (tanto las propias de una cultura como de otra) así como otras (por ejemplo, el Carnaval) pueden levantar susceptibilidades y acarrear connotaciones negativas.
  - El llevar el velo islámico (tema tan debatido actualmente) puede abrir una doble vía bajo el mismo principio de laicidad: la permisividad en nombre de la no–dis-

criminación por razones religiosas y el conflicto ante la posibilidad de provocación proselitista.

Ante todos estos dilemas, lo primero que habría que subrayarse es la necesidad de que los profesores tuvieran una preparación mínima en aspectos como los siguientes:

a) conocimiento suficiente de los valores y comportamientos más relevantes de las culturas de sus alumnos. Esta precondición puede prevenir muchos conflictos interpersonales
b) formación de actitudes marcadamente abiertas que ayude a vivir los conflictos como algo no demasiado dramático en incluso enriquecedor, así como también de una orientación hacia las personas de los alumnos, más que hacia una tipificación de los mismos en los estereotipos adjudicados a su grupo de origen; esta última actitud supone, a su vez, una aceptación incondicional de un alumno determinado, un intento de solucionar los conflictos en tanto necesidades y problemáticas individuales.

En segundo lugar, en algunas ocasiones será inevitable el enfrentamiento entre ciertos valores tenidos como fundamentales por la cultura escolar y también como centrales por la cultura del alumno minoritario. El respeto no implica querer reconciliar lo irreconciliable. Cuando se dan actitudes discriminatorias en la educación familiar, la escuela, no puede, aunque sea veladamente, consentirlo, sea cual fuera la comunidad en que se produzcan. Una escuela que comulgue sinceramente con los valores del pluralismo auténtico tendría una medida común para juzgar tanto las desviaciones del grupo dominante (por ejemplo, actitudes de intolerancia, rechazo, xenofobia...) como la de otros colectivos minoritarios (por ejemplo, diferente dignidad de chicos y chicas fuera y dentro de la escuela). Hay una poderosa convicción de que existen unos valores universales a los que la naturaleza humana —y en su nombre cada cultura— tiende a dar asentimiento, directa o indirectamente.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se comprende que la escuela ha de salir de una posición ambigua e insegura respecto a los múltiples dilemas. Se hace preciso, por un lado, una labor de reflexión por parte del profesorado sobre el papel que le corresponde como institución social y, por otro lado, acerca del ideario de la escuela en tanto portadora y transmisora de unos valores determinados

C. Dificultades derivadas de condiciones socioeconómicas deficitarias

La imbricación entre variables culturales y variables socioeconómicas es evidente y compleja. Frecuentemente, las dificultades para delimitar, diseñar y aplicar las propuestas educativas multiculturales se derivan de la íntima conexión marginalidad cultural y marginación social definitoria de la situación de muchos grupos culturales minoritarios que ocupan niveles sociales y económicos desfavorecidos en el entramado social. No es excepcional que las diferencias culturales enmascaren desigualdades derivadas de la situación social.

La pertenencia a grupos en situación de deprivación social y/o económica va a influir en muchos aspectos: valoración que se hace de la educación, grados de aspiración inferiores, tensiones percibidas por los niños en cuanto al diferente nivel que viven en la escuela y en su hogar (poco propicios para alcanzar altas cotas educativas), desiguales posibilidades económicas, distintos valores, intereses y vivencias...

Desde nuestra planificación escolar, debemos tener en cuenta todos estos condicionantes. Los temas transversales pueden y deben jugar un papel importante en nuestro diseño curricular si queremos compensar algunos de los aspectos deficitarios y fomentar una verdadera educación en valores. Temas tales como la Salud, la Educación Medioambiental, la Educación para la Paz, la Coeducación... deberán introducirse, de manera continuada, en todas las unidades didácticas.

Intervención educativa

Situamos nuestra experiencia en el CEIP León Solá.
Nuestro centro está calificado como de difícil desempeño, presentando una serie de características que son las que dan sentido a nuestro trabajo.

Análisis de la zona

En relación al medio urbano en el que se enclava el centro, nos encontramos:

- Condiciones urbanísticas poco adecuadas: calles estrechas, sin asfaltar, sin aceras, con deficiente alumbrado y casi ninguna zona verde. El desorden urbanístico es patente ya que se observan casas edificadas arbitrariamente.
- Viviendas deficitarias en donde conviven un número elevado de personas.
- Edificios públicos, industriales y comerciales, escasos.
- Áreas culturales y recreativas casi nulas.

En relación al medio social, a grandes rasgos, detectamos:

- Una gran densidad de población.
- La organización social de la zona se caracteriza por pocas instituciones públicas y privadas, así como organizaciones administrativas y asociaciones culturales.
- Se trata de una zona de conflictividad social donde conviven familias con escaso poder adquisitivo, alta tasa de desempleo y un número elevado de miembros dentro de cada unidad familiar.

En relación al medio familiar:

- Bajo nivel socio-económico traducido en carencias físicas y condiciones precarias con influencias negativas en el desarrollo escolar, ya que la salud del niño/a, el origen y proceso de la fatiga, física e intelectual, la higiene, etc, son factores de tipo fisiológico que en la dinámica escolar han de tenerse en cuenta.
  - Vivencias muy reducidas: el alumnado se mueve, casi exclusivamente, en el entorno familiar, en el barrio. Sus experiencias vitales son escasas ya que el ambiente es pobre en estímulos.
  - Poca valoración e interés, por parte de las familias, hacia lo escolar.
  - La propia estructura familiar, con un número elevado de hijos e hijas, puede repercutir en la atención que se presta a cada uno de ellos. De igual manera influyen los distintos roles adoptados por la madre y el padre, así como el tiempo en que cada uno de ellos permanece en casa.

- Modelos familiares inestables, a veces como consecuencia de la diferencia de roles, en los que se mezcla un excesivo autoritarismo con una flexibilidad extrema. La mezcla de condescendencia y restricción provoca conductas agresivas en el niño/a ya que éste se ve persistentemente sometido a condiciones que fomentan sentimientos de hostilidad y al mismo tiempo no le imponen límites a su comportamiento decidido cuando expresa esta hostilidad.
- Falta de actuaciones coordinadas entre las familias y la escuela ante problemas de disciplina y problemas académicos, lo que puede acarrear en el alumno tensiones internas por no saber cómo actuar, fomentándose la creación de actitudes negativas.
- Analfabetismo funcional en un número elevado de padres y/o madres. Ello se traduce en una escasa participación de las familias en la dinámica escolar.

1. Orientaciones para la planificación didáctica

La intervención didáctica debe adaptarse a las circunstancias especiales de cada grupo de alumnos, ya que la diversidad ha de ser afrontada de manera diferente según el entorno en el que se muevan.

El objetivo final de la Educación Intercultural es promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo..

La educación intercultural pretende que la sociedad autóctona ("mayoría"):

- Conozca y modifique los estereotipos y los prejuicios que tiene de los diferentes grupos de la minoría.
- Favorezca el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas minoritarias.
- Propicie una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.
- Promueva actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, posibilitando el desarrollo específico de las culturas minoritarias.

Así mismo, promueve el que las minorías étnicas:

- Conozcan y modifiquen los estereotipos y los prejuicios que tienen de la mayoría.
- Favorezcan el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas mayoritarias.
- Den a conocer la propia cultura.
- Promueva actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y mejoren sus condiciones de vida.

Existen objetivos comunes para las mayorías y las minorías pero se presentan de forma separada para dejar claro que la Educación Intercultural implica a todas las partes.

Para alcanzar estos objetivos, el equipo educativo debe reflexionar, discutir y consensuar las estrategias didácticas concretas que se van a adoptar en la práctica cotidiana.

He aquí algunas de las orientaciones que pueden ser utilizadas como referentes en la planificación didáctica.

- Diseñar actividades motivadoras y gratificantes.
- Partir de las experiencias y conocimientos previos del alumnado.
- Utilizar gran variedad de métodos didácticos, porque parece demostrado que los alumnos con desventajas rinden más cuando se les da una enseñanza diversa y novedosa.
- Reconocer activa y explícitamente los valores culturales de los diferentes grupos.
- Introducir en el currículo escolar contenidos de las diferentes culturas
- Conocer lo más posible a los alumnos, tanto en intereses, forma de vida, vivencias; saber "diagnosticar" sus necesidades para poder partir de sus propias experiencias en la intervención educativa.
- Analizar "materiales" adecuados para una educación intercultural, así como elaborarlos y/o utilizarlos.
- Buscar el equilibrio entre el derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades.
- Transformar cualitativamente el currículo acercando sus contenidos y actividades a la cultura familiar, eliminando conflictos pero sin que ello suponga reducir los objetivos educativos.

2. Estrategias de intervención

A la hora de establecer unas estrategias concretas de intervención, es fundamental partir del contexto educativo concreto en el que nos hayamos inmersos. Teniendo a éste como referente, nos centraremos en cuatro propuestas para trabajar en el aula:

- El cuento
- El juego
- La introducción de contenidos culturales en las diferentes unidades didácticas
- Criterios de globalización e interdisciplinariedad como respuesta metodológica.

2.1. El cuento

Muchos de nuestros alumnos presentan unas características lingüísticas muy peculiares: escaso dominio del vocabulario básico, construcciones sintácticas y semánticas deficitarias, regularización errónea de las formas verbales, sustitución de verbos ("hacer" por "poner", "hacer" por "dar"...), empleo incorrecto de nexos lingüísticos, etc. A esto hay que añadir que en su lengua materna aparecen vocablos únicos para definir algunos conceptos que en castellano aparecen claramente diferenciados.

Como consecuencia, el desarrollo funcional del lenguaje (que influye de modo determinante en la estructuración de su pensamiento) es lento y desajustado al currículo escolar. La lengua ha de estar presente en la escuela como instrumento para representar y comunicar, para obtener y ofrecer información. Es un instrumento fundamental para cualquier experiencia de aprendizaje y conocimiento de la realidad.

Es función de la educación primaria el incremento y diversificación de las destrezas comunicativas del alumnado, de modo que el uso oral y escrito se enriquezca por el estímulo realizado desde el ámbito escolar.
En este sentido, el cuento, por sus propias características (motivante, capaz de centrar la atención, lúdico, ...) es un buen recurso en estas edades para trabajar en una doble vía:

– los dos procesos básicos de la comunicación: el de expresión y el de comprensión
– actitudes y valores

Cómo trabajar el cuento

Son muchos los modos de trabajar el lenguaje a través del cuento. Es importante que las estrategias sean variadas (para que el cuento no pierda el carácter lúdico) y participativas (que permitan la actuación del alumnado, de manera que les ayude a centrar la atención). He aquí algunas de ellas.

a) Contar un cuento. El objetivo es que los alumnos disfruten de la lectura (es recomendable que la lectura la haga el maestro/a ya que en la lectura colectiva se está más pendiente de "seguir la línea" que del contenido en sí de lo leído). Aquí, es muy importante la elección del cuento, debe ser apropiado a la edad e intereses de los alumnos.

b) Contar el cuento abriéndolo a la participación del que escucha: dejar frases "evidentes" sin terminar (érase una...), ponerle nombre a los personajes (una niña que se llamaba...), introducir alguna "mentira" que han de descubrir (el lobo era bondadoso). El objetivo es centrar la atención, "enganchar" al alumno en la lectura del cuento.

c) Trabajar el vocabulario a través del cuento. No se trata de simplificar excesivamente el cuento para que lo entiendan sino de enriquecer y mejorar las destrezas comunicativas del alumnado a través de él. La clave estaría en aprender palabras nuevas y hacer que los alumnos las utilicen para así incorporarlas a su bagaje. Para ello, es adecuado utilizar un cuento que continúa o, incluso, volver a contar uno ya contado (permite recordar las palabras aprendidas). Una posible actividad para utilizar el nuevo vocabulario sería: escribir una parte del cuento, completando frases con "datos" del cuento y con las palabras aprendidas (se puede utilizar algún tipo de ayuda, dependiendo de la edad del alumnado y de la complejidad de las nuevas palabras, como, por ejemplo, hacer un listado con todas las posibles).

d) Lectura individual de un cuento. Después de ella, se pueden realizar múltiples actividades:

- Verbalización posterior, libre o dirigida por el maestro/a.
- Si el cuento es el mismo para todo, escenificar parte del cuento.
- Descripción de personajes
- Buscar títulos
- Cambiar el final
- Poner condicionantes al cuento (¿qué pasaría si...?) que normalmente se utilizan en la formación de actitudes o búsqueda de valores
- Preguntas sobre los sucesos del cuento.

e) Reescribir un cuento. Para ello:

- Verbalizar, individualmente o en equipo, las secuencias temporales
- Escribir frases para cada una de esas secuencias.
- Ponerle título
- Ilustrarlo

f) Escribir un cuento. En las primeras fases, es necesario, hacerlo de manera colectiva en el grupo–clase organizando previamente lo que se va a desarrollar. Ello supone:

- Buscar personajes principales, describirlos y caracterizarlos
- Buscar un escenario donde ubicar la acción y los personajes
- Buscar un hilo conductor, pensar una secuencia sencilla de acciones.
- Buscar posibles desenlaces.
- Elegir un título.

2.2. El juego

Otro recurso importante para trabajar los proceso de comunicación y fomentar actitudes positivas es el juego, especialmente en el primer ciclo de Educación Primaria.

En contextos multiculturales y bilingües es importante que el juego reúna, además de las características que le son propias, las siguientes:

- que conlleve la utilización del lenguaje como elemento clave (a través de la ampliación de vocabulario, siguiendo instrucciones determinadas, planteando cuestiones relativas a la unidad que se esté desarrollando...)
- que sea cooperativo, potenciando el trabajo en equipo, la interdependencia, y haciendo un análisis posterior que permita valorar la actuación de cada equipo o de sus miembros
- que potencie actitudes coeducativas, de colaboración y de respecto hacia los demás.

Algunos tipos de juegos

Por un lado, podemos recurrir a los típicos del lenguaje: palabras encadenadas, sopas de letras, adivinanzas, trabalenguas...

Por otro, a un amplio abanico que va desde aquellos relacionados con la unidad didáctica en curso (juegos más relacionados con el área de conocimiento del medio) hasta otros de carácter más general: juegos de mímica, de interpretación, de habilidad, de memoria, de imaginación....

Para concretar este apartado, nos centraremos en los segundos (ya que los primeros son suficientemente conocidos), poniendo dos ejemplos concretos.

El juego de los sentidos (UD El Cuerpo)

Se trata de un juego de preguntas sobre los cinco sentidos.

El material utilizado comprende: un fichero con tarjetas (en cada tarjeta aparecerán cinco preguntas, cada una de ellas relativa a un sentido y diferenciadas por un color), un dado gigante (de los utilizados en psicomotricidad), en cinco de sus caras hay una

cartulina pegada de cada uno de los colores representados en las tarjetas (cada color se corresponde con un sentido).
Antes de comenzar el juego, se divide la clase en grupos de cuatro alumnos (procurando que haya niños y niñas). Cada grupo dispone de un tiempo para buscar el nombre del equipo y elegir una capitán, que será el encargado de leer la pregunta que nos indique el dado y ser el portavoz del grupo. En la pizarra, se hace un cuadrante con el nombre de los distintos equipos. Previo al comienzo del juego, se explica a la clase que si algún grupo y/o miembro no respeta las normas del juego (responder cuando no le corresponde, hablar cuando lo hace otro compañero...), se verá sancionado con un punto negativo.
Para comenzar, se reparte una tarjeta a cada equipo. Se tira el dado que nos indica el sentido al que hace referencia la pregunta. Cada equipo busca el color correspondiente y durante un minuto lee e intenta responder a la pregunta. Se comienza una ronda de respuestas. Si el equipo responde correctamente, se le anotan dos puntos. Si el equipo falla su pregunta, no se le anota ningún punto y el siguiente equipo puede contestarla en su lugar, anotándose en este caso un punto. Para la segunda ronda de preguntas, se vuelve a repartir una nueva tarjeta entre cada equipo y se vuelve a tirar el dado y así sucesivamente.
Al final del juego, se suman y se restan los puntos de cada equipo para saber quién es el ganador.
Por último (es muy importante), se analizan las distintas situaciones del juego y se plantean preguntas tales como: el equipo que ha ganado ¿ha sido el que más preguntas ha acertado o el que no ha tenido ningún punto negativo (es decir, el que ha respetado las normas del juego)? ¿quién ha quedado segundo? ¿ha tenido algún punto negativo? Si no los hubiera tenido ¿hubiera ganado?... Es importante incidir en dos hechos: por un lado, no saber una pregunta no es lo peor (ya que la puntuación es 0), lo peor es no respetar a los demás compañeros o las normas; por otro, es el propio grupo el que tiene que equilibrar la conducta de sus miembros si no quieren ser sancionados.

Juego de habilidades múltiples

El material utilizado es 5 juegos de cartas (de 25 cartas cada uno), correspondientes a: mímica, interpretación, memoria, habilidad, imaginación, y un dado.
En la primera ronda, cada jugador tira el dado y coge una carta del montón correspondiente al número que le ha salido. A continuación hace lo que indica la carta o contesta a la pregunta.
En una segunda ronda, se hacen dos grupos con los jugadores que han realizado la prueba correctamente. Esta vez, se juega con un tablero dibujado en la pizarra. Si el grupo supera la prueba, avanza las casillas que corresponden. Puede caer en una casilla que le obligue a retroceder o estar un turno sin tirar. Gana el equipo que llega antes al final del tablero.
Si la motivación no ha decaído, se pueden volver a hacer otros dos grupos con los alumnos que no realizaron, inicialmente, la prueba de forma correcta, dándoles una segunda oportunidad.

Es muy importante, igual que en el juego anterior, hacer una valoración al final del juego, incidiendo en el hecho de que es mucho más fácil realizar una prueba de forma cooperativa.

2.3. Introducción de contenidos culturales en las Unidades Didácticas

Todos los alumnos tienen derecho a que el sistema educativo les ayude a potenciar conocimientos y habilidades que respondan a las necesidades derivadas de la diversidad cultural.

Los objetivos seleccionados y priorizados deberían abarcar todas las dimensiones de la educación multicultural y referirse tanto al conocimiento y comprensión de nuevos contenidos, como a la adquisición y cambio de actitudes, entrenamiento en habilidades técnicas y aplicación de nuevas conductas personales y sociales.

Por otro lado, si queremos que el aprendizaje de los alumnos sea significativo, debemos partir de las experiencias y conocimientos previos del alumno.

Todo ello nos conduce a la necesidad de introducir en nuestras unidades didácticas contenidos que atiendan a la diversidad cultural del aula en un doble sentido:

- Desde el punto de vista cognitivo: las costumbres, valores y creencias de las principales culturas representadas en el aula (conceptos) y la evaluación objetiva de la propia cultura (procedimientos)
- Desde el punto de vista afectivo: el sustrato humano que todos compartimos, los principios de igualdad de derechos y justicia social (actitudes, valores y sentimientos).

La unidades didácticas y sus contenidos culturales y sociales

Al hablar de introducir contenidos sociales y culturales en las distintas unidades didácticas, no debemos limitarnos a la celebración de las fiestas ni, en el caso extremo, intentar introducirlos en todas las unidades. No significa que todos los aspectos curriculares hayan de ser completamente congruentes con las prácticas culturales originarias de los alumnos; se trata de utilizar el conocimiento de cada cultura (y de los modos diferenciados de socialización que provocan) como una guía útil para seleccionar los programas educativos oportunos con objeto de conseguir los objetivos académicos queridos y evitar los no deseados. No se trata, pues, de una enseñanza pasiva y románticamente "adaptada" a todos y cada uno de los rasgos culturales propios de los alumnos, sino de una educación ajustada a tales diferencias, que potencia las compatibilidades y evita las incompatibilidades que puedan encontrarse entre los distintos polos de referencia.

Para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos hay que partir de lo que el niño ya conoce, enriqueciendo sus conocimientos, aumentándolos y proporcionándoles las destrezas necesarias para que él mismo sea capaz de comprender la diversidad que no está a su alcance y que, desde luego, no podemos emplear como punto de partida en este proceso.

Por tanto, al tratar la familia, tendremos en cuenta la estructura familiar peculiar de cada alumno o de cada cultura o situación social, la convivencia en la casa, el número de elementos..., hasta llegar a otras estructuras familiares "diferentes".

Al tratar del cuerpo, podemos encontrarnos con un conocimiento adecuado de las distintas partes del mismo en la lengua materna, no así en castellano. Eso no significa que el alumno no tenga adquirido el esquema corporal sino que debe aprender un vocabulario específico. Podemos encontrarnos, también, con connotaciones extrañas asociadas a la lateralidad que habrá que conocer y en lo posible, superar.
Al tratar la casa, debemos partir de "su casa", "su barrio", de la infraestructura urbanística en la que están inmersos y de la propia estructura familiar, para ampliarles, en un segundo término, estas perspectivas.
Al tratar la alimentación, introduciremos alimentos propios de las distintas culturas, recetas de cocina,... y valoraremos objetivamente los distintos alimentos como beneficiosos o perjudiciales aunque sean propios de una u otra cultura (por ejemplo, el café y el té, como pertenecientes a la misma categoría).
Al introducir un tema transversal como el medio ambiente, tendremos en cuenta que, a veces, hay que luchar contra situaciones sociales deprivadas que constituyen un verdadero handicap (en algunos barrios, por ejemplo, no hay papeleras que permitan cuidar nuestro entorno).
Al trabajar otro tema transversal, como la coeducación, nos podemos encontrar con actitudes cerradas y estereotipos que será necesario cambiar.
Al celebrar "nuestras" fiestas, "sus" fiestas, debemos hacerlo desde actitudes de respeto y de enriquecimiento mutuo: el conocimiento de las distintas culturas, costumbres y valores es importante, no debemos centrarnos en una sola y mucho menos en nuestra Comunidad de por sí diversa.

2.4. Perspectiva globalizadora e interdisciplinar

Introducir una perspectiva globalizadora e interdisciplinar en la enseñanza no es tanto una cuestión de técnica educativa como de la actitud con que enfrentamos el hecho educativo. Actitud que comporta entre otras cosas, introducir contenidos únicamente en el contexto experiencial del alumno y ser rigurosos en la aplicación de los distintos instrumentos de conocimiento, independientemente de la disciplina que los soporta.
La globalización se basa en un criterio psicológico: el niño percibe y conoce a través de captaciones de todos no diferenciados. Los contenidos se agrupan en torno a núcleos o centros de interés para el alumno, facilitando el aprendizaje significativo.
La perspectiva globalizadora no prescribe métodos sino que da pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad y situadas en contextos que permitan su significatividad y funcionalidad.
La Interdisciplinariedad organiza los contenidos buscando elementos comunes a las distintas disciplinas: lenguaje común, conceptos, métodos e instrumentos, siempre que la naturaleza de los contenidos tratados lo recomiende. Temas como el clima, la salud, la educación vial, etc, no pueden ser comprendidos en profundidad a partir del análisis de una única disciplina, sino que requieren las aportaciones de distintas disciplinas, realizadas desde sus marcos teóricos y procedimientos propios.

Globalización e interdisciplinariead son dos términos entendidos a veces como sinónimos y en ocasiones, paradójicamente, como antónimos. Estos términos no son comparables, ya que pertenecen a órdenes distintos. Globalización se refiere a cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y a cómo ésta es percibida y comporta una intencionalidad totalizadora en cuanto a los elementos que la componen. En cambio, las disciplinas y sus distintas formas de relacionarse no se refieren a cómo es la realidad, sino que su función es la de ofrecernos los medios e instrumentos para llegar a su conocimiento.

Adoptar esta perspectiva, supone cambios de diverso tipo:

- En relación a las programaciones, revisarlas y realizar los ajustes necesarios para adaptarlas, lo máximo posible, a la realidad escolar.
- En relación al alumnado, proporcionarles un aprendizaje experiencial, vivencial, vital, capaz de suplir las carencias del medio en el que se desenvuelven pero dotado de significatividad, intentando incidir en aspectos tales como motivación, interés, grado de participación....
- En relación a los métodos, enfrentar la tarea de presentar los objetivos y contenidos que deben alcanzar nuestros alumnos/as para optimizar su proceso de aprendizaje dentro de esta nueva perspectiva experiencial. Se trata de "repetir"conceptos sin aburrir; de incidir sobre todo en contenidos actitudinales sin olvidar o menoscabar conceptos y procedimientos; de elevar el protagonismo de los alumnos y la participación en su propio aprendizaje.
- En relación a los recursos, confeccionar materiales didácticos alternativos a los existentes y adaptados a las necesidades.

Aportaciones de las distintas áreas

La finalidad es conseguir los mismos objetivos pero trabajados desde diferentes perspectivas curriculares, aprovechando los recursos que ofrece cada disciplina para hacer el aprendizaje más significativo.

En el área de Educación Física, se aprovecha el carácter recreativo y motivador que, ya de por sí, caracteriza a éste área, tanto a través de juegos motrices como de otro tipo de actividades lúdico-educativas.

En el Área de Educación Artística, se trata de reforzar y complementar los contenidos del tema realizando actividades musicales y plásticas, tomando como punto de referencia esos mismos contenidos. Estos aparecen en canciones, dramatizaciones, etc, que se complementan, en algunos casos, con actividades rítmicas realizadas igualmente por el especialista de Educación Física.

En las Áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio se trata de aprovechar los recursos propios del aula y el hecho de ser una sola persona la que las imparte. Ello permite incidir en diversos aspectos:

- Flexibilidad en la organización del tiempo
- Realización de distintos tipos de actividades: juegos de carácter cognitivo, concursos, simulaciones, análisis de situaciones...

- Elaboración de fichas individuales adaptadas a los contenidos de la Unidad y de nuestra propia realidad.
- Confección, de forma cooperativa, de murales, dentro y fuera del aula.
- Plasmación escrita y gráfica de los contenidos tratados.
- Aprovechamiento de las actividades extraescolares como recurso didáctico.

Medidas adoptadas

Este planteamiento nos lleva, a grandes rasgos, a:

- Incrementar la coordinación entre todo el profesorado. Es necesario establecer pautas comunes de actuación, proceder a la nueva programación de actividades, distribuir tareas, aprovechar las aportaciones individuales y encauzarlas en un proyecto común.
- Realizar modificaciones puntuales en el horario.
- Organizar actividades que requieren la colaboración de otros profesionales, implicando no sólo al alumnado sino también a las familias.
- Elaborar y buscar nuevos recursos didácticos
  - Ambiental y de referencia al tema a tratar, involucrando, en la medida de lo posible, al resto del centro y utilizando tanto los espacios comunes como los del aula (confección de franelogramas y mascotas).
  - Recursos lúdicos, tales como puzzles, guiñol, teatro, cuentos, composiciones musicales, juegos motrices...
  - Búsqueda de bibliografía y elaboración de fichas adaptadas a cada unidad y a cada nivel.

Actividades tipo

De todas las unidades didácticas recogidas en el Proyecto Curricular, hemos seleccionado tres que consideramos que son las más interesantes dadas las características de nuestro centro, nuestros alumnos y alumnas y su entorno.

- El Cuerpo y la Salud
- La alimentación
- Plantas, animales y Medio Ambiente.

A continuación exponemos un listado de actividades–tipo que desarrollamos en cada unidad. Queremos, previamente, hacer hincapié en dos aspectos:

- La mayoría de las actividades son diseñadas para uno u otro nivel, algunas son comunes para los dos (por ej., teatro) y otras aún siendo comunes varían en cuanto al grado de complejidad (poesías, cuentos...).
- Algunas actividades se realizan separadamente tutor–especialista y otras de forma conjunta.

Unidad Didáctica:
El cuerpo y la salud

– Confección de mascotas: Don Limpio (un contenedor de basuras), El Cepillo Pillo (un cepillo de dientes) y las pompitas de jabón Plaf, Plef, Plif, Plof, Pluf.
– Franelogramas: Posturas correctas e incorrectas, acciones perjudiciales y beneficiosas para el cuerpo, accesorios para la higiene corporal y dental, un cuarto de baño...
– Juegos motores y actividades lúdico–educativas en el Área de Educación Física: Juegos de corro (¿Cómo planta usted las flores?); juego del olfato; familias de elementos de higiene personal; el baile de las posturas correctas e incorrectas; caries, microbios y piojos; trabajos de respiración (pompas de jabón)...
– Trabajos grupales con paneles del cuerpo humano (partes del cuerpo, órganos internos)
– Juegos de los sentidos realizados por los tutores/as.
– Juego cooperativo sobre los sentidos ("el dado de los sentidos").
– Canciones: El hoky Poky; Veo con mis ojos, Mi cara; Moviendo el cuerpo, Dibujar mi cuerpo, Los dedos de mi mano; El baile de las articulaciones; Los sentidos; Un, dos tres; –El Cepillo Pillo; Plaf, Plef, Plif, Plof, Pluf, las pompitas de jabón; Levántate ya; Después de comer; Pim–Pom.
– Poesías: Lo que dice el espejo, la cara de Doña Sara; La Semana Limpia...
– Cuentos: Vicente el diente, Don Limpio, Las Cinco Pruebas...
– Guiñol sobre higiene dental: El Cepillo Pillo y la señora Doña Pasta
– Dramatización de situaciones sobre hábitos higiénicos (duchas, lavado de manos y dientes)
– Actividades de plástica: mariquitinas, completar dibujos de figuras humanas, porta–cepillos, móvil de pompas de jabón...
– Concursos: plastilina, dibujo, poesía, adivinanzas y los sentidos.
– Resolución de problemas reales o introducción de conceptos matemáticos aprovechando los recursos que nos brinda la Unidad (peso, medidas de altura...).
– Charlas de profesionales del Centro de Salud de Cabrerizas:
    • Enfermeras, dirigida al alumnado
    • Pediatra, dirigida a padres y madres
– Actividades sobre hábitos de higiene: Duchas en el gimnasio (tutor/a–especialista de Educación Física), lavado de manos antes de acudir al Comedor Escolar, lavado de dientes después del recreo.
– Visita al Centro de Salud de Cabrerizas.

Unidad Didáctica:
La alimentación

– Confección de mascotas: Blanqui (una botella de leche)
– Franelogramas y decoración de pasillos: tiendas (frutería, pescadería, carnicería, panadería, chucherías), simulación de un supermercado, alimentos aconsejables y no aconsejables u ocasionales, muestras reales de distintos tipos de desayunos y de menús equilibrados (desayuno, almuerzo, merienda y cena).
– Juegos motores y actividades lúdico–educativas: Dramatizaciones sobre hábitos alimenticios y sus consecuencias; juego de rol (persecuciones) sobre alimentos sanos y las chucherías...
– Canciones: En el Mercado, Las frutas, La naranja se pasea (con coreografía), Si nos mandan a la tienda...
– Poesías: He perdido el apetito, Las frutas; Boda de Doña Sandía y Don Melón
– Cuentos: El desfile de los alimentos, La historia de Blanqui, La cadena de los alimentos...
– Trabalenguas sobre alimentos
– Recetas de cocina.
– Adivinanzas sobre los alimentos
– Desfile de los alimentos (disfraces)
– Actividades de plástica: Señalador de libros, cuaderno de recetas de cocina, confección de los disfraces para el desfile,...
– Concursos: Plastilina, dibujo, poesía, recetas de cocina, adivinanzas.
– Resolución de problemas reales o introducción de conceptos matemáticos aprovechando los recursos que nos brinda la unidad.
– Visita al Mercado de Cabrerizas
– Visita al Mercado Central
– Preparación colectiva de batido de frutas
– Preparación colectiva de macedonia de frutas
– Visita a la Panadería de Intendencia
– Elaboración de pan en el horno tradicional de adobe y desayuno en el aula
– Comida en el Comedor del Centro con la presencia de tutores (incidencia en el menú y en el uso correcto de los cubiertos), lavado de dientes posterior.
– Charlas sobre alimentación impartidas por:
    • Enfermeras, dirigida al alumnado
    • Pediatra, dirigida a las familias

Unidad Didáctica:
Plantas, animales, medio ambiente

– Confección de mascotas: Don Limpio (un contenedor de basuras), El Árbol Sabio (un árbol que enseña comportamientos ecológicos)
– Franelogramas y decoración de pasillos: plantas; animales; "Nuestro Huerto", con distintos tipos de planta y su siembra; panel con fotos de algunas de las plantas de los Pinares de Rostrogordo; panel con fotos de algunas de las plantas del Parque Hernández;carteles medioambientales con pie de foto confeccionado por los alumnos/as; contenedores para la recogida selectiva de basuras, ilustraciones en papel continuo de nuestro cuento ecológico "El elixir mágico"...
– Juegos motores y actividades lúdico–educativas: Tragabolas (cajas de cartón decoradas y pelotitas de plástico o de papel aluminio), Esquí acuático (desplazamiento sobre cartones), Apagar el fuego (con botellas de plástico y envases de yogur), "los barrenderos"...
– Canciones: Cómo nace una planta
– Audición y expresión corporal de "Campanas del Monasterio" de Ketelbey.
– Cuentos: Cuentos sobre animales (El caracol feliz, El largo cuello de la jirafa, La araña y el ciempiés, La liebre y la tortuga,...), Cuentos sobre el Árbol Sabio (colección de cuentos sobre comportamientos ecológicos), Una clase al aire libre, Cuatro estaciones hay en el año, Cuento ecológico "El elixir mágico".
– Cuento auditivo (montaje con soporte cassette): "El Árbol sin hojas"
– Obra de teatro: "El Árbol Sabio"
– Dramatización de situaciones: Cómo nace una planta.
– Actividades de plástica: Cuaderno de siembra (Nuestro Huerto), cuadernos de cartón con los itinerarios de las visitas y fichas a realizar durante las mismas, móviles de flores, construcción de una granja, trabajos de papiroflexia con animales...
– Concurso sobre construcción individual de juegos o trabajos con material de desecho.
– Premio al comportamiento más ecológico.
– Resolución de problemas reales e introducción de conceptos matemáticos aprovechando los recursos que brinda la Unidad.
– Reciclado de papel
– Elaboración casera de jabón
– Semilleros
– El Huerto
– Recogida colectiva de basuras del patio de recreos
– Elaboración de juegos colectivos con material de desecho.
– Visitas a los Parques Hernández y Lobera
– Excursión a los Pinares de Rostrogordo
– Acampada en el Centro

Cada una de las unidades descritas anteriormente se llevan a cabo en cada uno de los periodos trimestrales (a lo largo del curso, se realizan actividades de recuerdo). Al finalizar la unidad, se dedica una semana a intensificar estas actividades (Semana Limpia, Semana de la Alimentación, Semana ecológica)
Para concluir, se realiza un acto en el que participa el ciclo completo y en donde se lleva a cabo una entrega de diplomas de los concursos organizados en el aula y una dramatización alusiva al tema (guiñol o teatro) o un juego colectivo.

Bibliografía

– Por una Educación Intercultural. Ana Amorós Puente y otros. 1993. MEC

– La escuela multicultural. José Antonio Jordán. 1994. Paidós.

– Educación multicultural. Su teoría y su práctica. María Teresa Anguado Odina. 1996. UNED

– Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Colectivo AMANI.1994. Popular.

Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight

Mª Ángeles Sánchez Suárez
Jefa de Estudios del Centro de Educación de Personas Adultas

"La palabra es un signo. En esta afirmación está todo el mundo de acuerdo, pero lo difícil es precisar de qué es signo. Me gustaría demostrar que es signo de un saber plegado, tácito. Representa algo que ya sabemos, pero que no conocemos. El significado real, psicológico, concreto de una palabra, el que posee un sujeto, es algo que el sujeto sabe pero que no conoce. Podríamos definirlo como el conjunto de información que permite explicar los usos que hace de esa palabra, los estrictos y los laxos, los serios y los lúdicos. La inteligencia realiza poderosas síntesis de información que la memoria guarda. Pues bien, la palabra nos permite acceder y aprovechar ese complejo tesoro. Se parece más a una caña de pescar que a un cuadro. Gracias a ella recuperamos información adunada en la memoria".

José Antonio Marina. "La selva del lenguaje".
Colección Argumentos. Editorial Anagrama

"Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es el de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente), e incluso carencia idiomática ("ni siquiera hablan español" o "lo que hablan no es un idioma, es un dialecto"). De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianeidad.
Aparece así una ecuación que se repite constantemente: pueblos indígenas = pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a su pobreza. Ser "indio" es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser "indio", e igualmente dejar de ser "indio" es un indicador de que se está dejando de ser pobre. Así, en función de esa insostenible ecuación ideológica, la indispensable lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas".

Ernesto Díaz– Couder. "Revista Iberoamericana de Educación".
Número 17: Educación, Lenguas, Culturas. OEI
(Organización de Estados Iberoamericanos)

La reflexión acerca de nuestra práctica docente es quizá uno de los aspectos más descuidados de la labor del educador y, sin embargo, fundamental. Es necesario que sepamos dónde estamos instalados a nivel ideológico y educativo, ya que sería realmente desmoralizador que nuestra práctica nos estuviera conduciendo a objetivos no planificados y ni siquiera deseados por nosotros mismos. Puesto que esta "praxis" educativa no es neutra, analicemos a dónde nos conduce realmente.

Que la sociedad en la que vivimos es multicultural y por lo tanto lo es también la escuela en todos sus niveles educativos, incluido el de "Educación de Personas Adultas", como fiel reflejo de la misma y que la educación debe tender a proporcionar igualdad de oportunidades a todos, es algo obvio a estas alturas. Pero la expresión "igualdad de oportunidades" no tiene siempre el mismo significado. ¿En qué se traduce la igualdad de oportunidades cuando partimos de una realidad llena de diferencias? ¿A qué diferencias nos referimos? Somos felizmente diferentes en cuanto que somos individuos con experiencias distintas en la vida. Además, nos marca fundamentalmente nuestro nivel económico y también la pertenencia a lo que venimos llamando "cultura" y que identificamos con: diferente religión, distinta tradición en la vestimenta y gastronomía, fiestas,etc. Todas estas "peculiaridades" van siendo asumidas por la escuela, lenta pero imparablemente, gracias al trabajo de los docentes.

Sin embargo, más que la vestimenta, más que la alimentación o la religión... el elemento cultural que define de forma más intensa a una persona es su lengua materna. Y en Melilla, el alumnado queda claramente dividido en dos grupos si nos atenemos a este criterio: el grupo de alumnos y alumnas cuya lengua y cultura de origen (LC1) (1) es la lengua tamazight (2), y aquellos cuya lengua y cultura de origen (LC1) es el castellano.

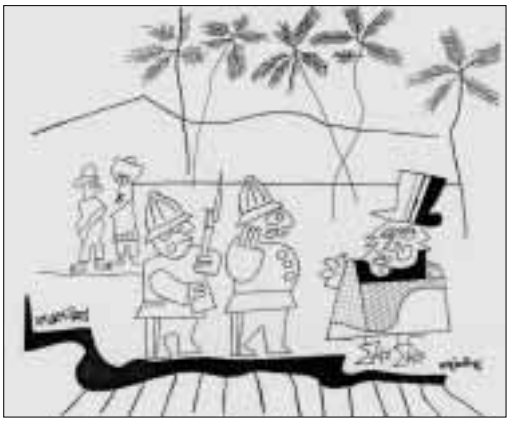
Si todas las demás diferencias deben integrar el currículum (y de hecho lo hacen cada vez más)... ¿qué pasa con algo tan importante como la lengua materna?

Muy brevemente, la situación de Melilla en cuanto al prestigio sociocultural de las dos lenguas no puede definirse de "bilingüe" sino de "diglósica" (Sánchez y Mesa, 1996), es decir, la lengua castellana sería la "lengua fuerte", la oficial, la que se usa en los medios de comunicación, en los ámbitos académicos, en la administración... mientras que la lengua tamazight es la "lengua débil", no es oficial, su codificación escrita se restringe al ámbito intelectual del estudio de la lengua (Seminario de Lengua y Cultura Tamazight) y a alguna escasa iniciativa impresa en la prensa local (alguna sección en el diario "Melilla Hoy"), al margen de esto su uso se circunscribe al ámbito de las relaciones familiares, al entorno doméstico y de forma oral.

1. LC1: Lengua y Cultura materna, adquirida en primer lugar.

2. La forma más correcta en español, según M. Tilmantine (1998; 25) sería "amazige", pero utilizaré la transcripción "tamazight" que es la que por el profesor Yafar Hassan Yahía en el Seminario de Lengua y Cultura Tamazight de Melilla.

¿Cómo aborda el sistema educativo esta "diversidad" de lenguas de sus alumnos? (Aproximadamente el 59% del alumnado de enseñanza obligatoria (primaria y E.S.O) es de LC1 tamazight).
Nos ubicaremos mucho mejor llevando la situación al extremo que lo hace esta viñeta:



"– SI ENCUENTRAN ALGÚN HOMBRE DIFERENTE, ME LO FUSILAN; ASÍ SEGUIREMOS SIENDO TODOS LOS HOMBRES IGUALES, COMO DICEN LOS EVANGELIOS Y LA DEMOCRACIA".

KalíKatres

Ante las diferencias lingüístico–culturales, hay dos posicionamientos básicos. En ambos subyace la idea de la igualdad de oportunidades pero conducen a posturas contrapuestas:

A. Eliminando las diferencias (idea llevada al extremo en esta viñeta) tendremos todos las mismas oportunidades ya que partiremos de iguales condiciones. Sería fantástico si habláramos de diferencias económicas pero aquí nos referíamos a las lingüísticas y /o culturales.

B. Gestionando de forma igualitaria esas diferencias, es decir, partiendo de la base de que las diferencias no crean las dificultades, no crean los conflictos, sino que es la desigualdad la que genera esos conflictos. Lo contrario de "igual" no es "diferente" sino "desigual". Es el desigual tratamiento de las diferencias lo que genera crisis.
La postura A, enmascarada en premisas "bienintencionadas" nos conduce a una situación de ASIMILACIONISMO, es decir, la cultura dominante absorbe o hace desaparecer o relega a la mínima expresión a la o las culturas más débiles.
Según la clasificación de *Arnau J. y otros*, citada por Sánchez y Mesa, 1996, combinando las variables "lengua y cultura, medio de educación y objetivos sociales y lingüísticos", los programas educativos se clasifican en: programas de segregación, programas de submersión, bilingüísmo de transición, programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura y programas de inmersión.
Pues bien, atendiendo a esta clasificación la situación educativa en Melilla quedaría definida como de: programas de submersión. Los programas de submersión son aquellos "programas regulares en la LC2 (que es la lengua dominante) que no hacen concesiones a la cultura o a la lengua del niño de lengua minoritaria. Su objetivo social y lingüístico es la asimilación".

Habría que matizar que sí se evidencia cada vez más una clara sensibilidad por incluir elementos de la cultura tamazight en los currícula sin que se llegue nunca a abordar clara y abiertamente los planteamientos lingüísticos.

Los programas definidos como de submersión son programas de bajo grado de éxito, la mayoría de los escolares no progresan a través de este sistema, desarrollan una competencia limitada en la LC2 (3) y no profundizan en sus propios valores culturales. Una de las características de estos programas es que los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción.

Son simplemente programas no pensados para situaciones de diversidad lingüística, son programas para alumnado culturalmente homogéneo (si es que eso existió alguna vez). La táctica de mirar para otro lado seguida por la administración políticoeducativa no sirve sino para acrecentar las cifras de fracaso escolar. Por no hablar de los estragos que causa la falta de autoestima generados por la aculturación y el conflicto identitario (4): "El efecto de la aculturación se vuelve doblemente trágico pues el abandono de lo propio no es garantía de ser aceptado por los otros" *(Mª Jesús Vitón. Biblioteca Virtual. OEI).*

En definitiva, cuando se habla de las peculiaridades de determinados grupos de personas en base a diferentes criterios (lengua, religión, etc), solemos hacerlo desde la posición dominante, considerando las características del grupo fuerte como la "norma" y las peculiaridades del resto de grupos como "diferencias" de esa norma. Es decir, hay diferencias más valiosas que otras.

Pero, si se quisiera dar respuesta a la situación escolar de Melilla desde el posicionamiento B (gestionar de forma igualitaria las diferencias) se debería hacer esfuerzos por poner en marcha programas educativos realmente bilíngües adaptados a nuestra situación particular basados en investigaciones fomentadas en la propia ciudad. Mientras en otros países e incluso en el resto de España, se está planteando la necesidad de facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen, refiriéndose normalmente a personas inmigrantes o sus hijos, en Melilla, donde más de la mitad de la población escolar española es de LC1 tamazight, el asunto lingüístico apenas se plantea y cuando se hace es motivo de gran controversia. Pero las carencias van más allá de las relacionadas con la lengua materna: tampoco existen programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española, ni juntos (programas de refuerzo del español–programas bilingües), ni por separado, ni en ningún tipo de fórmula novedosa, simplemente se opta por la peor de las opciones: ignorar la realidad.

3. LC2: Lengua y Cultura adquirida en segundo lugar. En Melilla, para aquellos cuya lengua materna (LC1) es el tamazight, su LC2 es el español ya que, aunque sea el idioma oficial, es la que se adquiere en segundo lugar.

4. "El beréber, una lengua carente de estatus social, que no se beneficia del privilegio tradicional y legitimador de lo escrito, confinada a su utilización intra muros o, en el mejor de los casos, en la calle, transmitirá, por tanto, a los ojos de los niños berberófonos una imagen desvalorizada de su cultura de origen. De este modo, aquello que debería haber constituido los cimientos del edificio identitario del niño se transformará en una herencia pesada y difícil de asumir. Una herencia que, por proyección, personifican, simbólica y físicamente, sus propios padres. ¿Cómo sorprenderse, pues, de que este niño rechace su propia identidad y desarrolle una suerte de "aversión a sí mismo" que se expresará, por ejemplo, en la negativa a identificarse con su cultura y lengua de origen y un considerable déficit de autoestima*". Mohand Tilmantine. "La importancia de la Lengua y cultura de origen en la integración de las comunidades beréberes en Europa". Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. "Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española". Ediciones del oriente y del mediterráneo. Madrid. 1999.*

Los docentes debemos satisfacer nuestras necesidades formativas a este respecto a través de vías no oficiales como por ejemplo el "Seminario de Lengua y Cultura Tamazight" cuya titulación no está homologada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y en los escasos cursos que se organizan desde los sindicatos sobre lengua tamazight. El Centro de Profesores y Recursos, siguiendo la tónica del ministerio, no ha organizado jamás un curso de esta lengua para el profesorado de Melilla.

Educación de personas adultas: Nivel I (alfabetización)

En cuanto al ámbito en el que se desarrolla este trabajo, la educación de personas adultas, la situación es similar. El llamado Nivel I o alfabetización, refleja como ningún otro la paradoja.

No voy a detenerme en el concepto de "alfabetización" pero creo que no son necesarias demasiadas disquisiciones para concluir que la alfabetización es un concepto intrínsecamente unido a la lengua materna de la persona que pretende alfabetizarse.

Aprendizaje adulto

Tradicionalmente se pensaba, e incluso algunos estudios científicos pretendían demostrarlo, que la capacidad intelectual de las personas mermaba con la edad y que por lo tanto las edades más apropiadas para el aprendizaje eran la infancia y juventud. Sin embargo nuevas líneas de investigación concluyeron que la inteligencia de las personas adultas no debía calibrarse con test de tipo transversal donde se comparan mediciones realizadas en un mismo momento a personas diferentes, sino a través de test longitudinales donde se comparan mediciones de la misma persona a lo largo de su evolución y realizadas en distintos momentos de su vida. Estos test longitudinales demuestran la posibilidad de mantener e incluso aumentar la inteligencia hasta la ancianidad. Por lo tanto queda rebatida la idea de que la edad adulta no es adecuada para el aprendizaje, ni siquiera al que aquí nos referimos que es el aprendizaje inicial lectoescritor.

Las investigaciones anteriores habían obviado importantes factores como por ejemplo: el generacional (los jóvenes tienen muchas más posibilidades educativas); los procedimientos de medición utilizan problemas que exigen un conocimiento del medio escolar, un aprendizaje de los rudimentos y rutinas escolares; no se contemplaba la individualización del ritmo, lo que era desfavorable a los adultos; además no se intentaba medir cuáles eran aquellos factores que aumentaban con la edad y los que disminuyen, sino que se valoraba la inteligencia de forma general.

La revisión del mismo concepto de inteligencia, diferenciando la "inteligencia fluida" de la "inteligencia cristalizada" ha sido definitivo para refrendar la capacidad de aprendizaje de la edad adulta.

Según las definiciones de Stevens–Long (1979;102):

"La inteligencia fluida es definida como la innata capacidad cognitiva general reflejada en la realización de test que requieren un pensamiento relacional productivo pero poco conocimiento, experiencia o habilidad de aprendizaje... La memoria instantánea y

la capacidad de recordar completamente o la respuesta a un estímulo externo pueden ser elementos críticos en la inteligencia fluida".
"La inteligencia cristalizada incluye conocimientos mecánicos y sociales, visualización y razonamiento espacial y certeza en la percepción y racionalización motora... Medidas como el vocabulario, información general, similitudes y juicio, se consideran importantes en las bases de la inteligencia cristalizada...".
Con la edad disminuye la inteligencia fluida y aumenta la cristalizada que está más relacionada con la experiencia y con el contexto en el que se concretan determinadas destrezas. Esas destrezas cobran valor en ese determinado contexto de aplicación y puede que fuera del mismo sean habilidades no valiosas. No se ha considerado valioso, por ejemplo, los procedimientos de resolución de problemas que se han ido adoptando a lo largo de la vida en una situación sociocultural determinada.
El sistema de cálculo y el lenguaje particular para contar, así como el manejo con dos monedas distintas creado por las personas de lengua tamazight de Melilla y su entorno, como veremos más adelante, no se ha tenido en cuenta nunca como un conocimiento valioso. Es un claro ejemplo de una destreza desarrollada en un determinado contexto fruto de la inteligencia cristalizada del adulto. Esto, también debería formar parte del currículum.

Las características generales de las personas adultas que demandan alfabetización en Melilla son las siguientes:

– Amplia mayoría de mujeres españolas y en menor medida extranjeras en posesión de la Tarjeta de Residencia.

– De confesión musulmana.

– Su lengua materna es la lengua tamazight. (La mujer es la transmisora de la cultura tamazight y probablemente la responsable de su larga supervivencia en condiciones bien adversas).

– Su competencia oral en castellano es muy heterogénea, dependiendo ésta normalmente de su arraigo en la ciudad.

– Padecimiento de un doble aislamiento respecto a la divulgación oral y escrita:
1. Aislamiento oral: Tienen un escaso o nulo acceso a la divulgación de los medios de comunicación de masas orales, ya que en Melilla esta difusión es en la lengua oficial española y en Marruecos la difusión es en la lengua oficial (el árabe dialectal marroquí) con alguna pobre y escasa excepción. Con lo que el aislamiento, a ese respecto, es igual en ambos lados de la frontera. Es decir, toda la comunicación en su LC1 se circunscribe al ámbito doméstico. La dificultad, por lo tanto, para acceder a determinadas informaciones científicas, sanitarias, políticas, culturales, de ocio, etc; son mucho mayores que las que tendría una persona no alfabetizada de LC1 castellana en España o de LC1 árabe marroquí en Marruecos.
2. Aislamiento escrito: En cuanto al código escrito,la inaccesibilidad al mismo es también doble:

A. Por un lado, son personas que no han estado escolarizadas, por lo que no han aprendido a leer y escribir. Podríamos hablar de un aislamiento de tipo ambiental (pobreza, carencia de infraestructuras de la zona de procedencia, períodos de falta de documentación que los convierte en personas "invisibles", desvalorización de la escolarización femenina, etc).

B. Por otro lado, la lengua que hablan (tamazight) es ágrafa, o mejor dicho, no está normalizada. Son personas que jamás han viso un cartel, un letrero, una indicación escrita en su propia lengua. Podríamos calificar de un aislamiento de tipo político debido a la persecución que sufre la lengua tamazight en todos aquellos países donde se habla o cuando menos, a la falta total de interés de ningún gobierno por intentar protegerla, mantenerla, normalizarla o promover su estudio e investigación.

– Además de la baja autoestima que caracteriza a las personas que inician sus estudios a la edad adulta, se perciben algunos signos de aculturación preocupantes:

- cierta desvalorización de su propia cultura.
- sentimiento de inferioridad de su lengua materna respecto del español y el árabe. Situación que la escuela refuerza desde el momento en que desvaloriza los conocimientos adquiridos en contextos no académicos, no prestigiados socialmente.

– Fuerte rechazo de la fase de oralidad en el aprendizaje del castellano, percibiéndose un proceso de "sacralización de la lengua escrita" (5). Como analiza E. Ferreiro (1997), la lengua escrita ha sido junto con los bienes materiales un instrumento del poder, de las clases dominantes. Las grandes religiones tienen sus libros sagrados. Todo lo que da crédito de nuestra existencia son documentos escritos, todo aquello que nos permite acceder al bienestar debe pasar por una manifestación escrita (escrituras de propiedad, cheques, contratos, títulos académicos, certificaciones de minusvalía, D.N.I, etc). La veracidad y validez que el adulto no alfabetizado concede a la palabra escrita, produce una ansiedad por acceder a ella que les lleva a pensar que todo lo que no es producción escrita no es estudiar, no es digno de perder el tiempo con ello, no es, en definitiva, objeto de conocimiento. (Es un aspecto que redunda en la minusvalorización de su propia lengua y en el posicionamiento acrítico ante lo escrito). La mujer, con un papel fundamental en la transmisión de la cultura de tradición oral, sufre una desvalorización paralela a la desvalorización de lo oral frente a lo escrito. Disminuye su autoestima, por ejemplo, ante los hijos escolarizados. La mujer adulta constata que su saber no es un saber "valioso" ya que el sistema educativo decide qué es "capital cultural" válido y qué no.

Algunos datos sobre la cultura tamazight

La lengua tamazight es autónoma respecto del árabe, es una lengua camitosemítica (o afroasiática) con similitudes fonéticas y morfológicas a las lenguas semíticas (como el

5. Claire Blanche–Benveniste (1982) citado por Emilia Ferreriro (1997) (refiriéndose al francés): "Hoy día, un hablante no educado es conducido a sacralizar el lenguaje escrito, desdeñando la posibilidad de dar forma escrita al lenguaje oral".

hebreo o el árabe) pero muy diferente en aspectos léxicos y en los morfemas utilizados.
La cultura tamazight ha sido secularmente oprimida en todos aquellos lugares donde ha estado presente: Marruecos, Argelia, Túnez, Libia, Malí, Níger, Burkhina Faso, etc; siendo amazigh hasta un 50% de los marroquíes, el 30% de los argelinos y el 2% en Túnez. (A esta lista de países podemos añadir España, donde casi el 40% de los españoles de la Ciudad Autónoma de Melilla son imazighen).
La voluntad política de estos países ha sido la de querer presentar una realidad homogénea cuyas señas de identidad se articulan en torno a la lengua árabe y la religión musulmana. En cuanto a la religión, casi la totalidad de los imazighen son musulmanes sunnitas, pero el proceso de arabización pretendido no ha corrido la misma suerte ya que la lengua tamazight constituye el pilar en el que se sustenta la identidad de esta cultura.
Los imazighen poblaban el norte de África antes de la expansión árabe en el siglo VII por la zona, abarcaba el territorio que va desde las Islas Canarias y el Océano Atlántico hasta los límites occidentales de Egipto; y desde el Mediterráneo en el Norte hasta los ríos Senegal y Níger y el macizo de Tibesti al Sur.
Esta extensa zona geográfica está hoy habitada por población de lengua tamazight y árabe (considerada población tamazight arabizada lingüísticamente). Se calcula que el número total de hablantes imazighen son unos 20 millones. Son los pobladores autóctonos prefenicios del norte de África.

Los principales dialectos de la lengua tamazigh son:

1. el *Kabilio* en Argelia *(taqbaylit).* En Argelia la zona de poblamiento lingüístico es muy compacta. Es el habla que ha recibido un mayor impulso modernizador en épocas recientes, en la edición de libros, revistas, reivindicación de uso social… etc. Acaba de ser reconocida como lengua cooficial en Argelia en abril de 2002.
2. en el Sur además del *tamazight,* el *tacelhit* (conocido también con el nombre afrancesado de "chelja"). Es el dialecto con más tradición literaria escrita del que se conservan textos en grafía árabe del siglo XVI.
3. el *tamaceq* hablado por los tuareg en el Sáhara. Es la única lengua que ha conservado hasta hoy la antigua escritura (denominada "tifinagh" y derivada seguramente de la antigua escritura líbica).
4. el que más nos interesa es el que se habla en el Norte (el rifeño) *tarifit.* (2 millones de hablantes en el N. de Marruecos). Es la lengua de las montañas del Rif, de la zona de Melilla y de su entorno; es el área que más emigrantes ha dado a Europa. Concretando más, el habla de la zona de Melilla y Nador (región de Kel´aya, de los iqer´ayen) es el taqer´act. *(Tilmantine y otros, 1998).*

La civilización tamazight en general es ágrafa. Es una lengua no normalizada y no oficial ni en Marruecos ni en Melilla lo que no impide su uso escrito en algunos periódicos marroquíes como el TWIZA que se publica en francés, árabe y tamazight (con caracteres latinos).

En Melilla, la difusión de esta lengua (LC1 de casi el 40% de los melillenses y del 60% de la población escolar de primaria), se restringe a la existencia del Seminario de Lengua y Cultura Tamazight dependiente de la Ciudad Autónoma de Melilla, dirigido por el único profesor D.Yafar Hassan Yahía, cuya actividad se basa fundamentalmente en la enseñanza del idioma a alumnado casi exclusivamente de lengua materna castellana. Con un raquítico presupuesto y reducida su actividad a la mínima expresión, este Seminario es la única actividad promovida desde la Ciudad Autónoma para satisfacer el punto 2 (h) del artículo quinto del actual Estatuto de Autonomía de Melilla que dice: *"Las instituciones de la ciudad de Melilla, dentro del marco de sus competencias, ejercerán sus poderes con los siguientes objetivos básicos:*
h) La promoción y estímulo de los valores de comprensión, respeto y aprecio de la pluralidad cultural y lingüística de la población melillense" (6).

¿Alfabetización o aprendizaje de un segundo idioma?

La alfabetización es un concepto que alude al aprendizaje de las técnicas instrumentales (reduciendo el concepto a su mínima expresión) en la lengua materna del alumno, es decir, la lengua que el alumno habla, usa y comprende. Pero no es sólo eso, la alfabetización también alude a la capacidad de decodificar el mundo que nos rodea.
El alumno adulto que habla tamazight como primera lengua se encuentra inmerso en un mundo que necesita "decodificar" y esos códigos que necesita conocer están escritos en castellano. La necesidad del dominio del castellano, por lo tanto, es obvia.
Pero... ¿podemos llamar alfabetización al proceso que se hace con una persona a la que se pretende enseñar una lengua que no habla?
En Melilla hay múltiples programas de alfabetización en castellano cuya totalidad de alumnado tiene como LC1 el tamazigh. Este alumnado ¿se está alfabetizando o está aprendiendo un segundo idioma?
Creo que la respuesta es fácil: si se alfabetizaran lo harían en su propia lengua, en tamazigh. El aprendizaje que están haciendo del castellano es el de un segundo idioma.
Otra pregunta sería pertinente: ¿Hasta qué punto domina el hablante de tamazigh su propia lengua para que le sirva de soporte al aprendizaje de una segunda? (7). La lengua tamazigh es una lengua completa, compleja, dotada del corpus gramatical, semántico, sintáctico y, morfológico de un idioma milenario, pero el abandono a que está sometida y la progresiva "aculturación" que se percibe, puede perjudicarla en el sentido de que sus hablantes empobrezcan su dominio de la misma. Quizá sería necesario un esfuerzo para afianzar este dominio y enriquecerlo, no sólo con la finalidad de que el aprendizaje de una segunda lengua (castellano) se afiance sobre bases sólidas, sino como la plasmación del derecho de un pueblo.

6. Artículo 5º. Punto 2. Letra h. ESTATUTO DE AUTONOMÍA DE MELILLA. Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo. B.O.E nº 62, de 14 de marzo de 1995.
7. "En los años sesenta, diferentes estudios lingüísticos y neurológicos demostraron que el lenguaje de los signos no era pobre, sino al contrario. Pero sobre todo demostraron que no se podía crear en los sordos una competencia lingüística en una lengua que no conocen, si antes no tienen una natural" Pilar Rodríguez, Directora del Instituto Hispanoamericano de la Palabra. El País. 14 de abril 2002.

El artículo 15 de la Declaración de Hamburgo sobre la educación de personas adultas de la 5ª Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFITEA V) celebrada el 14–18 de julio de 1997, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, dice:

15.– "Diversidad e igualdad. La educación de adultos deberá reflejar la riqueza de la diversidad cultural y respetar el saber tradicional y autóctono y los correspondientes sistemas de aprendizaje; se debe respetar y ejercer el derecho de aprender la lengua materna. Una de las tareas más difíciles que ha de cumplir la educación de adultos es la de preservar y documentar la sabiduría oral de los grupos minoritarios, los pueblos indígenas y los pueblos nómadas. A su vez, la educación intercultural debe fomentar el aprendizaje entre y sobre diferentes culturas en apoyo de la paz, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la democracia, la justicia, la libertad, la coexistencia y la diversidad".

Emilia Ferreiro (1997) plantea, en relación con pueblos indígenas americanos cuyas lenguas son igualmente de tradición oral, lo siguiente:

"La utilización de la lengua indígena como "puente" para llegar cuanto antes a la lengua oficial ha sido suficientemente criticada y sin embargo, continúa utilizándosela así. Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada a todos los niveles: en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción pero también lengua de reflexión" (8).

Emilia Ferreiro resalta igualmente las dificultades y las largas discusiones respecto a las características de los alfabetos propuestos y este tipo de disquisiciones sobre las que opina que las soluciones gráficas sólo sobrevivirán si la comunidad indígena comienza a utilizar la escritura con diversos propósitos y de forma creciente. "Una proposición ortográfica sólo puede ser concebida como una propuesta y no como una imposición; una propuesta que, además, sólo el uso puede validar" (9).

Por eso "sería necesario pensar en estrategias que impulsen un aumento en el número de productores de textos diversos, así como multiplicar las ocasiones de producción, pensando no sólo en adultos sino también en niños" (10).

Si se sigue hablando de "planes de alfabetización", si todas las instituciones organizan cursos de "alfabetización"... lo que se hace es tratar de alfabetizar a personas tamazighohablantes de la misma forma en que se haría con personas castellanohablantes. No es tan malo hacerlo como no ser conscientes de que se está haciendo. Y esto vale igual cuando el profesorado es de lengua materna castellana o de lengua materna tamazigh.

Klaus Zimmermann refiriéndose al mismo caso en Guatemala: "La educación de los grupos indígenas mayas de Guatemala ha seguido, con algunas excepciones (...), las líneas de la educación destinada a los hispanohablantes. Esto causó una multitud de problemas y conflictos para el niño y la niña mayas monolíngües o bilíngües incipientes: incomunicación, incomprensión, enajenación, miedo, descalificación de la propia

8. 9. 10. "Alfabetización. Teoría y Práctica". Emilia Ferreiro. Ed. Siglo XXI. Madrid–1997. Pags. (196 a 200)

cultura, desprecio de la identidad, resistencia psicológica, odio a la educación escolar hasta el punto de desertar, y otras consecuencias más" (11).
Si se debieran plantear centros de investigación para la normalización de la lengua tamazigh, si se debieran alfabetizar las personas de lengua materna tamazigh en su propio idioma, si se debieran llevar a cabo programas verdaderamente bilíngües, producir material escrito en tamazight y cómo articular todo eso... son decisiones que, aunque me parezcan idóneas, corresponde a otras instancias abordarlas; pero lo que sí es fundamental es que los docentes seamos capaces de algo tan aparentemente sencillo como describir exactamente el trabajo que pretendemos hacer despojándonos de prejuicios.
A estas alturas, quizá más de uno se esté preguntando si es rentable tanto esfuerzo cuando lo que más conviene a los imazighen melillenses es aprender muy bien el español y sólo el español, ya que eso le deparará mejor trabajo y mejor nivel económico y que cuanto menos utilice su lengua materna menos obstáculos tendrá para aprender la nueva. A los que argumenten esto les diría que se hicieran la siguiente pregunta:
¿Queremos una diversidad enriquecedora en nuestra escuela y en nuestra sociedad, que reconozca el valor de la lengua y cultura de casi la mitad de los melillenses o queremos un proceso de asimilación y aculturación?
Si queremos lo primero... ¿estamos seguros de no estar trabajando para lo segundo?

¿Qué queremos decir cuando decimos "alfabetizar"?

"Enseñanza de la lengua castellana como lengua de segunda adquisición a personas ágrafas mayores de 18 años de nacionalidad española o marroquíes residentes en Melilla, cuya lengua materna es tamazigh (lengua de tradición oral) y cuya competencia oral en castellano es muy variada: desde un desconocimiento absoluto del idioma hasta un claro dominio de la oralidad, pasando por todas sus situaciones intermedias".

Por lo tanto, mientras la situación no cambie respecto a la lengua materna de nuestros alumnos, el trabajo a realizar cuando decimos "alfabetización" es el anteriormente descrito.

Por otro lado, algunos aspectos positivos a destacar son los siguientes:

1. Van a aprender español en un entorno en el que toda la información escrita y audiovisual es en español y donde podrán practicar con hispanohablantes.
2. El aprendizaje del idioma es un gran estímulo puesto que su aplicación a la resolución de asuntos cotidianos es inmediata.

11. catedrático de Lingüística iberorrománica de la Universidad de Bremen, Alemania. Fue Director de investigación del Instituto Iberoamericano de Berlín. Universidad Libre de Berlín. Ha publicado más de 100 libros de su especialidad. Cita: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13 "Educación Bilíngüe Intercultural".

3. El aprendizaje del español va a abrir a estas mujeres su campo de relación social, circunscrito al ámbito doméstico y familiar donde pueden desenvolverse en su lengua materna. El hecho de acudir al Centro las hace pasar del ámbito privado al público, ocupar espacio público, visibilidad.

Este trabajo consta de tres partes que incluyen reflexión teórica, trabajo de campo acerca de la lengua y experiencias en el aula:

A. Las reflexiones acerca de la enseñanza del español a personas de lengua tamazight (que ya han quedado expuestas).

B. Indagación acerca de algunos conocimientos previos que una persona de lengua materna tamazight de Melilla y su entorno tiene acerca de: préstamos del castellano en la lengua tamazight y palabras de origen latino, el lenguaje escrito,las monedas y los números. Es decir, buscar en "la información adunada en la memoria" de la que habla J. A. Marina o de la "experiencia colectiva" condensada en el lenguaje recibido de la que hablan Siguán y Mackey. Son conocimientos no validados por la escuela, obtenidos en contextos no académicos.

C. Algunas sugerencias llevadas a la práctica en el aula sobre cómo abordar un proceso e alfabetización de las características ya descritas.

Fundamentos: conocimientos previos, aprendizaje significativo, contextos significativos

Cuando una persona adulta, de las características que se han expuesto,acude a un centro educativo en demanda de "alfabetización", no acaba de nacer, sino que lleva detrás una mochila bien cargada de experiencias, historias, múltiples recursos utilizados para desenvolverse en el contexto que le ha tocado vivir.

Ya vimos igualmente lo importante que es el concepto de "inteligencia cristalizada" y su relación fundamental con esa experiencia así como la adquisición de determinadas habilidades dentro de unos contextos determinados. Por lo tanto, si con los niños la máxima de Ausubel que hace referencia a los conocimientos previos es de vital importancia,hablando de personas adultas es obligatorio tenerla en cuenta y basar en ella todo el desarrollo de cualquier acción educativa:

"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y, enséñese en consecuencia". (Ausubel "Psicología educativa").

El segundo de los objetivos de este trabajo, anunciados anteriormente, es profundizar en los conocimientos previos de los alumnos, teniendo en cuenta que tener una idea clara acerca de los mismos es una de las condiciones para que se produzca aprendizaje significativo (término acuñado por Ausubel en 1963).

El aprendizaje significativo es aquél que puede vincularse a la red de conocimientos previos de la persona. Cuando el aprendizaje es así, significativo, entonces la memorización no es mecánica sino que posibilita la utilización de un conocimiento en la reso-

lución de problemas prácticos, entre otras cosas, seguir aprendiendo. Pero si la persona que acude al centro educativo tiene una lengua materna distinta de la lengua de instrucción, sea adulta o sea un niño ¿cómo se va a movilizar su experiencia anterior? Serían sólo palabras escolares que apelan a una experiencia escolar. Ni remueven las experiencias previas, ni producen connotaciones cognitivas ni afectivas. El mundo de las palabras y significados escolares queda así cortado del mundo de las experiencias anteriores y externas a la escuela. (M. SIGUÁN y W. F MACKEY. 1986).

El tercer concepto, también relacionado con la idea ya expuesta de la inteligencia cristalizada que caracteriza al adulto, tiene relación con el contexto. Los conocimientos que posee la persona adulta han sido adquiridos en un contexto significativo para él, los conocimientos que queremos que adquiera deben estar igualmente contextualizados y ser significativos, es decir, que enlacen con la red de conocimientos que ya tiene. "El acceso al código debe hacerse siempre dentro de contextos significativos" (Isabel Solé 1994).

Por eso cuando queremos indagar acerca de lo que una persona ya sabe tenemos que tener en cuenta la idea Piagetiana de que los conocimientos se construyen en interacción con los objetos circundantes.

Esas interacciones con los objetos circundantes son las que me interesan en estos momentos.

Aunque está claro que cada persona tiene una experiencia particular e individual y por lo tanto tiene unos conocimientos absolutamente personales acerca de las cosas y para ello sería necesario realizar una buena V.I.A (Valoración Inicial del Alumno), sí existe una serie de conocimientos previos de los que son partícipes una comunidad de hablantes que vive en el mismo contexto.

Ya en el segundo año de vida de un niño, las funciones que desempeñaba el lenguaje gestual pasan a ser ejercidas por el lenguaje verbal. Aparece el signo, un cierto desarrollo intelectual y nuevas funciones del lenguaje. Este ya no es sólo un medio de comunicación, es también medio de organización y de descripción de la realidad, es un instrumento del pensamiento. M. Siguán y W. F. Mackey (1986).

"Usar palabras implica conocer cosas y acciones y combinar palabras implica establecer o descubrir relaciones entre las cosas, organizar la propia experiencia en una representación coherente. Así la adquisición del lenguaje por el niño equivale a una progresiva conquista cognitiva de la realidad, en parte porque por medio de la lengua organiza su propia realidad, en parte porque por medio del lenguaje organiza su propia experiencia y en parte porque el lenguaje recibido de los demás condensa una experiencia colectiva. O sea que el lenguaje con el que el niño llega a la escuela y la manera como lo usa resume su visión de la realidad y su actitud ante ella". (M. Siguán y W. F. Mackey.1986).

Si esto ya es así en un niño de dos años ¿qué no significará la lengua materna para una persona adulta?

Evidentemente indagar acerca de las construcciones que un adulto ha realizado a lo largo de toda su vida es una tarea titánica que rebasa con creces este mero ecercamiento. Las interacciones a las que aquí me refiero y las que he abordado de momento, son:

a. qué conocimientos previos tiene el adulto del que hablamos acerca del castellano, aunque no conozca nada del idioma: préstamos del castellano al tamazight, palabras tamazight de raíz latina.
b. qué relación tiene con el lenguaje escrito, qué conocimientos tiene acerca de ese lenguaje escrito (hay, dentro de este aspecto, otros mil que pueden estudiarse), en concreto me he detenido en aquellos mensajes escritos que están en su entorno y que van dirigidos específicamente a ellos, por razones que explicaré más adelante: letreros de comercios.
c. En Melilla, se vive en una frontera entre dos mundos o más, es una frontera que no tiene por qué coincidir con las fronteras físicas entre dos países. Es un concepto más amplio, es una frontera que está dentro de nosotros y nos enriquece. Es una frontera entre varios mundos: el español, el tamazight, el árabe clásico, el árabe dialectal marroquí, el francés (el inglés que todo lo inunda) lingüísticamente hablando; el español y el marroquí (en el aspecto político); el mundo subdesarrollado y el desarrollado (en el aspecto económico); la religión musulmana, cristiana, el laicismo...; el campo y la ciudad; los zocos, mercadillos, supermercados; el dirham, la peseta, el euro; el mundo de transmisión oral tradicional y los medios de comunicación audiovisuales de masas; el mundo oral y el escrito, etc. Es una situación que genera un universo propio que vamos a tratar de explorar, un mundo lingüístico particular para la supervivencia, la comunicación, para decodificar lo que nos rodea.
Entre otros muchos aspectos que pueden abordarse en un futuro, el que estudia el manejo mezclado de las monedas marroquí y española y el lenguaje propio que se crea para ello, así como la tradicional manera de contar en tamazight introduciendo conceptos lingüísticos castellanos así como el cálculo mental, me parece de lo más interesante.

Hay que añadir que el aprendizaje por parte del profesorado cuya LC1 no es tamazight (aunque sea a un nivel muy precario) de la lengua materna de los alumnos genera sobre todo una corriente afectiva que implica el reconocimiento y valoración de su cultura. Además se produce un intercambio de "roles", el profesor pasa a desempeñar el papel de alumno ya que "pronuncia mal" y aprende día a día de sus alumnos que le enseñan su lengua. Esto mejora la autoestima del grupo, favorece la valoración de su cultura de origen y rompe barreras afectivas, culturales y de comprensión.

Conocimientos previos acerca del castellano

Un hablante de tamazight en Melilla que no conozca nada de la lengua castellana tiene un bagaje nada desdeñable de palabras que usa y que son préstamos del español. Éste es uno de los mecanismos que utiliza el tamazight para crear neologismos. Es decir, esta persona conoce el significado de muchos términos que (con diferente pronunciación) se dicen igual en su lengua materna que en castellano.
Puede ser éste el origen de algunas confusiones debidas a que el profesor cree que el alumno pronuncia mal el castellano cuando en realidad lo que el adulto está haciendo

es utilizar la palabra castellana como préstamo del tamazight. Es como si le dijéramos a un hispanohablante que cuando dice "restaurante" es que está pronunciando mal el término francés "restaurant".

Cualquier atento oyente del habla tamazight melillense se dará cuenta de la gran cantidad que tiene de préstamos castellanos, también los tienen del árabe y del francés.

Lo que pudiera percibirse como un signo de deterioro del idioma lo aprovechamos como un recurso educativo.

Elaboramos una lista de todos aquellos vocablos que se utilizan en el tamazight y que son préstamos del español. Utilizando la obra del franciscano Sarrionandía "Gramática de la Lengua rifeña" (Tánger, 1905), los diccionarios del también franciscano Esteban Ibáñez y del diccionario editado por el M.E.C, elaboramos un listado bastante profuso de términos comunes en español y en tamazight.

Algunos préstamos del castellano

Castellano	Tamazight
Abusar	Abusar
Análisis	Análisis
Andamio	Ándamio
Autobús	Ettúbbis
Azulejo	Súlijo
Barreño	Erbaño
Banco	Érbanko
Bata	Báta
Bordar	Ábordar
Bola	Zabúlat
Cáncer	Cáncer
Carro	Kárro
Cartero	Cartero
Cartilla	Cartilla
Cepillo	Sípillo
Cine	Síni
Circo	Sírco
Cócina	Cúsina
Cocinero	Kúsiniro
Contrato	Cóntrato
Copa	Kúppat
Coche	Cúche. Ettumubi
Colores	Kúluris
Compra	Cúmpra
Corros	Cúrreo
Destornillador	Tornillador
Doctor	Dúctur
Duro	Duru
Paquete	Páquiti
Pizarra	Písarra

En cualquier pizarra del mercado, carta de menú o letrero en una pared podemos ver los nombres de los productos transcritos tal y como los pronuncia una persona de habla tamazight:

Algunos ejemplos sacados de letreros reales en Melilla y alrededores

lobena (lubina)
pedelemon (pez de limón)
perdergoro (emperador)
caña y ya (cañailla)
pilua (pelúa)
batata (patata)
lichoga (lechuga)
barinjena (berenjena)
choleta de gordero (chuleta de cordero)
trisista (electricista)
lectric (electricidad)
niveras (neveras)

Además existen en tamazight muchas palabras de raíz latina (recordemos el pasado común romano de todo el Mediterráneo).

Voces hispano–latinas en la lengua rifeña. Esteban Ibáñez

Extracto de la recopilación hecha por el Seminario Permanente de Lengua y Cultura Tamazight de Melilla

arrif: Rif
arifi: (arifiy) rifeño
arumi: (arumiy) romano, cristiano, europeo
asnus: asno
eddama: damas (juego)
eddoro: (duru) duro
erfrank: (frank) franco (moneda)
ermakina: (macina) máquina
essabon: (ssabun) jabón
garro: (garru) cigarro
Julinar: (jinjiral) General
karrosa: (karru) carro
kornita: (kurnita) corneta
meryun: (melyun) millón
minut: minuto
rantina: antena
sardin: (assardin) sardina
saxxu: saco
yuliuc: (Yuliuz) Julio
pastiya: pastilla
rmario: armario
simana: semana
sini: cine
spitar: hospital
ttubis: autobús
ttumubin: automóvil
qawit: cacahuete
marmita: marmita, olla
batata: patatas
zemanta: manta
zeminta: menta

Hay analizados más de 130 términos usuales.
¿Existe influencia del tamazight en el español que se habla en Melilla? Seguro que mucho menos, pero alguna hay, al menos algunas expresiones se usan con frecuencia (sería necesario y muy interesante estudiar esta influencia de forma metódica):

Por ejemplo:
safi (terminado, fin, se acabó, ya está)
ualo (nada)
agach (toma)
égua (así es)

Existiendo todo este universo lingüístico común, es evidente, que tenemos de donde partir.

¿Qué saben los que creen que no saben?

En Melilla, por ser una ciudad fronteriza con Marruecos, se utilizan con fluidez los sistemas monetarios español y el marroquí. Es una habilidad que no hay que dejar de conocer y contemplar a la hora de valorar los conocimientos previos de los alumnos en el campo de las matemáticas (y también del lenguaje).

Incluso se ha generado un trasvase o préstamos de palabras castellanas para designar las monedas marroquíes, así, a la moneda de medio dirham marroquí se le dice “duro” y a la de diez céntimos, “peseta”. Un dirham son dos “duros” marroquíes; entendiendo perfectamente todo el mundo la diferencia cuando se habla de duros marroquíes o de duros españoles y de pesetas marroquíes y pesetas españolas.
En Marruecos la moneda oficial es el Dirham, 1 dirham son 100 céntimos. Pero el habla popular de la zona de Melilla y sus alrededores no utiliza el término “céntimos” sino “francos”. Así en una tienda en Nador te pueden decir perfectamente que un producto cualquiera cuesta 1000 francos, o sea, 10 dirham.
Los billetes en Marruecos son de 200, 100, 50, 20 y 10 dirhams. Las monedas son de 10, 5, 1 y 1/2 dirham, y las de 20, 10 y 5 céntimos (popularmente francos). La de 10 céntimos es la “peseta” marroquí y la moneda de 1/2 dirham es el “duro marroquí”.

Los números en la lengua tamazight se han perdido todos, excepto el uno (ijjen/ ij), por lo que los números que se utilizan son los árabes. Hay que tener en cuenta que en español primero se pronuncia la decena y luego la unidad:

Ej. **Veintiuno** (veinte y uno)

Sin embargo los números en árabe (que son los que se utilizan también en tamazight) primero pronuncian la unidad y luego la decena:

Ej. **wahit u <icrin** (21) (wahit: uno, <icrin: veinte)

Ej. **mya u wahit u <crin** (121) (mya: cien, wahit: uno, <crin: veinte)

En todas las culturas, sean o no de tradición oral, las personas que no han accedido al código escrito desarrollan una particular manera o maneras de manejarse en el cálculo práctico para desenvolverse en las transacciones comerciales. Esto, que en principio no se percibe como un conocimiento valioso si lo sacamos de su contexto (inteligencia cristalizada), podemos convertirlo en una habilidad que posee el alumno si desentrañamos qué procesos mentales matemáticos utiliza y lo tenemos en cuenta como "conocimientos previos" matemáticos.
Las personas adultas tienen un bagaje de experiencias que son las que han ido conformando su inteligencia y han desarrollado una serie de mecanismos de "supervivencia cultural" muy interesante. No podemos abordar pon tanto la educación en la etapa adulta como si las personas acabaran de aterrizar en el mundo, como si acabaran de nacer. Tenemos que tratar de averiguar cuáles han sido los sistemas que a lo largo de sus vidas les han ayudado a decodificar el mundo que les rodea y que les han permitido desenvolverse con mayor o menor satisfacción en un mundo codificado.
La forma en que dice los números el amazigohablante lleva implícito un cálculo mental:
Ej:

1000: mitayen duru (doscientos duros).
2000: arb<a mya duru (cuatro cien duros).
3000: setta mya duru (seis cien duros).
4000: tmenya mya duru (ocho cien duros).
5000: <cra mya duru (diez cien duros).
6000: ten<acar–mya duru (doce cien duros).
7000: arbe<tacar–mya duru (catorce cien duros).
8000: settacar mya duru (dieciséis cien duros)
9000: tmenta<ar mya (dieciocho cien duros)
10.000: <crin mya duru (veinte cien duros)

Para decir cifras como 7800 sería: "xemmestacarmya u settin duru" (quince cientos y sesenta duros).
La explicación de una alumna de tercero de E.S.P.A (Educación Secundaria de Personas Adultas) es la siguiente:

Mimunt: *"Nosotros agrupamos el dinero de 500 en 500 y luego lo que sobra lo decimos aparte".*

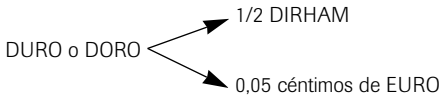
En el caso de 7800 está clara la explicación de Mimunt: son quince grupos de 500, o sea, quince cien duros y lo que sobra son trescientos, o sea, 60 duros.
Otra alumna, en este caso de primero de secundaria, nos explica un truco:

> Malika: *"Yo he vivido fuera (en la península) y no sabía comprar en Marruecos, entonces yo qué hacía, me decían, un ejemplo "arbe<tacar–mya", que son 7000 pero yo no lo sabía, para saber yo que eran 7000 ¿qué es lo que hacía?, catorce lo dividía entre dos, entonces me sale que son 7, ¿entiendes? Arba<tacar–mya son catorce billetes de cien duros que son 500 pesetas. Por que si dijéramos 7000, en tamazight es de otra manera"* (12).

Cuando Malika habla de billetes de cien duros, se refiere al billete de 50 dirham marroquí. Como al medio dirham (moneda muy parecida al antiguo duro español) se le dice "duro", al billete de 50 dirham se le dice "billete de cien duros". Cuando habla de pesetas, se refiere a pesetas marroquíes. Quinientas pesetas marroquíes son quinientas monedas de 10 céntimos, o sea 5000 céntimos que corresponden a 50 dirham. A la moneda de 20 céntimos se le dice en esta zona "dos pesetas".
Con la introducción del euro, ya observamos cómo la palabra *Euros* ha sido convertida rápidamente en el término *"oros".* El valor en pesetas del euro es casi el mismo que el de 10 dirham. Como la introducción del euro es muy reciente habrá que ir observando como el ingenio popular se adapta a los cambios de moneda y sus denominaciones.
De momento, he aquí un ejemplo:
Panadería marroquí, Zoco El Had, cercano a la frontera de Melilla con Farkhana:
Dos barras de pan y dos hogazas cuestan "once doros", ante la perplejidad del cliente europeo, otro cliente marroquí aclara que "son cincuenta y cinco céntimos", o sea, pide por el pan once monedas de cinco céntimos a las que llama "doros" por dos razones:

1. Porque en el anverso de la moneda aparece el "5" como en los antiguos duros españoles.
2. Como ya vimos un dirham eran dos "duros" marroquíes. Si un dirham vale unas 16 pesetas, "un doro", es decir, medio dirham vale 8 pesetas que es el mismo valor que una moneda de 5 céntimos de euro.

Así sin que la Unión Europea sea consciente de ello, se ha creado el nuevo duro (de euro) que son los cinco céntimos y que vale lo mismo que el "doro"de nuestro entorno marroquí. Tenemos por lo tanto nueva palabra válida para ambos lados de la frontera:



12. La escritura de la lengua tamazight que aparece en este trabajo es información obtenida en las clases del "Seminario de Lengua y Cultura Tamazight de Melilla" dirigido por el profesor D. Yafar Hassan Yahía.

Dibujos que hablan y letras que no dicen nada: la importancia de los iconos para los hablantes de tamazight

La lengua tamazight, como ya hemos visto, aunque está codificada en algunos círculos intelectuales muy reducidos, no lo está ni oficialmente ni a nivel popular.
Mientras que ningún letrero de la administración en las calles (nombres de vías, direcciones, letreros de información turística o general, advertencias de obras, anuncios de eventos culturales, deportivos o de cualquier otra índole...) ha tratado de llegar a las personas de lengua tamazight, sí lo han hecho los comercios, a los que evidentemente les interesa que la información llegue a sus destinatarios.
Si analizamos los letreros y carteles de estos comercios a ambos lados de la frontera de Melilla, observamos que la mayoría de ellos (en el lado marroquí prácticamente todos) contienen: elementos icónicos y elementos no icónicos.

A. Elementos icónicos: Un icono es un signo en el que hay una relación de semejanza con lo representado. Los iconos que aparecen en estos letreros y carteles han constituido hasta ahora la única forma escrita de la lengua tamazight o cuanto menos, la única forma gráfica dirigida a informar a las personas de lengua materna tamazight.
¿Qué elementos icónicos aparecen?: los productos que se venden o fabrican en estos establecimientos.
Son dibujos cuya finalidad no es decorativa sino informativa, muy realistas y policromados (por precario que sea el establecimiento). Si el local es tradicional aparecen los iconos pintados en forma de mural sobre la pared y si son más modernos, los iconos no desaparecen, simplemente se modernizan a su vez.

Carnicerías de Melilla. Información icónica influencia de su entorno marroquí. Los letreros más modernos conservan esta información.

En bastantes ocasiones, esta información icónica aparece distribuida espacialmente como una oración enunciativa en la que se produce una enumeración de productos:

Comercio de Nador (Marruecos) a 11 Km. de Melilla. Textos: árabe y castellano. Iconos distribuidos espacialmente como una oración

B. Elementos no icónicos: En los letreros de los comercios aparece también una información no icónica. Si estos letreros están en Melilla los encontraremos en español y, bastante menos, en árabe. Si los letreros pertenecen a comercios del entorno marroquí, la información escrita puede aparecer: en árabe, en español y en francés.

Estos letreros también proporcionan información sobre el lenguaje mismo:
1. Aparece la doble direccionalidad de las escrituras árabe (de derecha a izquierda) y castellana y francesa (de izquierda a derecha).
2. Aparecen dos alfabetos diferentes: el árabe y el latino.
3. Son tres idiomas distintos.
4. El hablante de tamazight (tanto el no alfabetizado como el que ha estado escolarizado y domina el árabe o francés) es consciente de que ninguna de esas escrituras es la de su lengua materna.

Comercio en la ciudad de Nador (Marruecos). Los textos aparecen en árabe, español y francés. (Doble direccionalidad, doble alfabeto, tres idiomas. Los elementos icónicos son el único mensaje que entiende el hablante de tamazight que no conoce una segunda lengua.

Comercio de Nador (Marruecos). Los idiomas que aparecen en el texto son el árabe, el francés y el español ("Calsados"), en ambos aparecen elementos icónicos.

¿Sabríamos decir en qué lugar se encuentra el letrero de la siguiente imagen?. El texto aparece en árabe, español y francés. Los tipos de letra más grande y llamativos corresponden al idioma español. Sin embargo es un comercio de Nador (Marruecos). Un letrero moderno que invariablemente va acompañado de dibujos representativos de lo que allí se ofrece. En Melilla podríamos encontrarlo parecido, sin texto en francés.

Comercio cercano a la frontera de Farkhana en el lado marroquí. Cualquiera puede saber qué es lo que ofrece aunque no sepa leer el texto en árabe. Los dibujos policromados son de un gran realismo.

Dibujos de gran preciosismo realizados sobre una pared enlosada. Son los animales de los que se vende carne en esta carnicería de Melilla. Son carnicerías cuyos dueños profesan la religión musulmana y no se venden productos del cerdo.

Carnicería de Melilla. Texto en español. Elementos icónicos: animales de los que se vende su carne. Monocromados, debido a su realización no artesanal.

De todas las ilustraciones, ésta es la que más me gusta. El texto no se ve completo pero está escrito en español y árabe. La tienda está entre Farkhana y Zoco El Had (Marruecos). Los dibujos policromados sobre la pared reflejan cómo su dueño ha querido expresar toda la variedad de productos que vende a pesar de ser sólo una carnicería. Un hablante de tamazight que no sepa leer un segundo idioma (árabe o español) está perfectamente informado. Es la finalidad de este despliegue artístico. Un no lector puede "leer" aquí: "se venden pollos vivos, enteros y también en trozos; conejos, carne de cordero y de vaca, leche, pinchitos, salchichas y todo lo necesario para hacer un buen cus-cus".

La peluquería "Melilla" no está en Melilla sino en Marruecos. Además del dibujo de la señora, (con el pelo corto y sin pañuelo), aparecen el cepillo y las tijeras. La flecha que indica la entrada y texto en español y árabe.
La carpintería Rif, ofrece un muestrario completo de su tipo de trabajo. Están adaptados a un público no lector.

Una mención especial merecen los talleres de coches. Imágenes hiperrealistas, colores metalizados. Textos en español exclusivamente.
El taller se sitúa en una zona rural entre Farkhana y Zoco El Had (Marruecos).

Taller situado en Marruecos, cerca de Melilla. Textos en español exclusivamente. Enorme dibujo policromado

"REPARACIÓN DE RUEDAS". Local de Farkhana (Marruecos), frontera con Melilla. Texto en árabe y español. Doble direccionalidad. Elemento icónico: una rueda. La pared del edificio no está ni pintada pero el dibujo prevalece a la decoración. Es información, es lo que sustituye a la "escritura" tamazight.

Comercio de Nador. Elementos icónicos: sellos y tampones. Elementos no icónicos: texto en árabe.

Pollería cercana a Farkhana. Elementos icónicos: pollos, conejos. Elementos no icónicos: texto en castellano y en árabe.

Letrero de unos baños públicos en la ciudad marroquí de Nador. Elementos icónicos: hombre y mujer duchándose. Elementos no icónicos: texto en árabe y francés.

Restaurante de Nador "Marhaba". Textos en francés y árabe. Elementos icónicos: platos de pescado, de pollo, de cus–cus, gambas, pinchitos.

Comercio de Nador. Los textos aparecen en árabe y en castellano. Los dibujos quedan sustituidos por algo que tiene exactamente la misma función: las fotografías de lo que ofrece el comercio.

Salón de té y baños públicos en Nador. Los textos aparecen en árabe y francés. En árabe en color azul subrayado de rojo en el lado derecho del letrero (dirección de lectura de derecha a izquierda) y el francés en el lado izquierdo en color rojo subrayado en azul (direccionalidad izquierda–derecha). Los elementos icónicos en el centro: porción de tarta, copa de helado, café, zumos, comidas, gambas. Curiosamente el nombre de las duchas es el de una ciudad española "Marbella".

"Sastrería bereber" en Melilla. El dibujo no deja lugar a dudas acerca de la actividad del comercio.

La “Lechería Número 1” está situada en Marruecos, muy cerca de la frontera de Farkhana. El nombre del local aparece en árabe (rojo) y castellano (azul). El dígito”1” se escribe igual en los dos códigos y delimita muy bien el final de cada frase, una escrita de derecha a izquierda y la otra de izquierda a derecha. El resto del texto aparece todo en castellano. PINCHITOS, FILETES, CHULETAS, “HAMBURGUER”, HELADOS, POLOS, BATIDOS, “SUMOS”, HIELO, LECHE “HAGRIA”. Los elementos icónicos vistos de cerca son de un enorme realismo.

Esta farmacia de Nador tiene sus textos en árabe y francés. Sus elementos icónicos son el símbolo de las farmacias a un lado y la media luna. Lo más interesante es que también aparece la cruz un poco más arriba.

El catálogo de los gimnasios merece también capítulo aparte. Éste se sitúa en Marruecos, en zona rural, en la provincia de Nador, cerca de Farkhana. En todos ellos aparece el dibujo de un culturista en pose. El texto de éste está en árabe y en español dice: "Kárate".

El mismo gimnasio visto desde otro ángulo. El dibujo deja bien a las claras qué tipo de clases se imparten. El texto en este caso es en inglés: "FULL CONTAC".

Algunas deducciones podemos hacer a modo de conclusión en este apartado:

– El hablante de tamazight está acostumbrado a ver en la calle textos en árabe, español y francés, por lo que no es de extrañar que no tenga problemas ni confusión con la direccionalidad izquierda–derecha de la escritura española.
– No cabe la menor duda de que el trabajo con imágenes es fundamental, no sólo como apoyo sino para generar significados. El hablante de tamazight se informa en su contexto habitual a través de dibujos muy realistas. Es del todo oportuno que siga siendo así. El dibujo tan realista pretende huir del "dibujo infantil" que menoscaba un poco la autoestima del adulto no lector. Como no podemos disponer de dibujantes tan detallistas lo mejor es recurrir a las fotografías y a los folletos a todo color.
– El adulto no lector tiene una información visual clara acerca de la diferencia entre lo que es una letra y lo que es un dibujo, así como la diferencia del aspecto de las letras árabes y de las letras latinas o "españolas".

Metodología

A. Dos grandes lemas presiden este trabajo:

1. "Romper el aislamiento"
2. "Huir del sinsentido"

Para romper el "aislamiento" del que se ha hablado anteriormente y asegurar la comprensión de los contenidos es fundamental organizar charlas, conferencias, tertulias... en lengua tamazight. En Melilla es algo muy fácil de hacer, se dispone de especialistas que pueden hablar en lengua tamazight de cualquier tema. Las charlas pueden ser bilingües (una sola persona habla en los dos idiomas) o una habla en uno y la otra traduce. Un adulto no puede esperar a dominar el castellano para acceder a determinadas informaciones. Es un buen momento para detectar necesidades, deseos de aprendizaje, intereses, etc.

B. Utilización a ser posible de materiales del entorno real. El mundo que nos rodea está lleno de textos: envases de alimentos, productos de limpieza, medicamentos; folletos, menús de comida a domicilio, letreros de la calle, periódicos y revistas, cupones de la O.N.C.E, el billete del autobús, el D.N.I, la T.R, facturas, la cartilla de la Seguridad Social, etc. Se trata de no descontextualizar los textos. Los soportes nos aportan una información acerca de lo que dicen esos textos, nos proporcionan pistas sobre las que podemos hacer predicciones. Descontextualizar es trabajar sin esas pistas.

C. En los materiales creados específicamente para el aula se utilizan sólo imágenes reales, huyendo de los dibujos y la estética infantil que socava la autoestima del adulto. Como hemos visto ampliamente, el alumno de habla materna tamazight está muy habituado a informarse a través de dibujos, pero son dibujos muy realistas que tratan de parecerse lo más posible al modelo. Lo mejor es una fotografía. Fotografías realizadas específicamente para el aula o aprovechar el ingente material impreso y a todo color que se genera a diario en cualquier ciudad (sin olvidar INTERNET).

D. En las imágenes utilizadas se procura que aparezcan personas y elementos de diversas culturas, tanto de Melilla como de otros lugares del mundo.

E. Se asocia la imagen a la palabra en castellano y a veces a la palabra escrita en tamazight. Se trata se que puedan trabajar a la vez personas que tienen diferentes ritmos de aprendizaje, el que aún no lee nombra la foto, aprende vocabulario oral y el que lee puede hacerlo porque tiene la palabra escrita. (Una característica de los grupos de alumnos adultos es su heterogeneidad).

F. Todo lo que se lee y escribe no sólo ha de tener sentido y ser significativo sino que se procura que cumpla alguna de las funciones del lenguaje: comunicación, recupera-

ción de la memoria, recogida de información, etc. Es decir, se huye del "uso escolar" de la lengua y buscamos el "uso social" de la misma (RocKwell, 1982).

G. Para el hablante de tamazight que no conoce el castellano, éste no produce significados puesto que es una lengua que no domina, sus signos no pueden actuar de "caña de pescar", utilizando el símil de J. A. Marina. Con los significantes en castellano no pueden "pescarse" significados que no se tienen.

"El significado es algo que uno aporta al lenguaje escrito en lugar de extraerlo de él" (Frank Smith, 1990) por eso es interesante, por un lado comenzar con préstamos del castellano al tamazight, con los datos del D.N.I de cada persona que sí son significativos y creando los significados a través de las imágenes y las dramatizaciones, así como la utilización de vocabulario tamazight. Si el profesor es de Lc1 tamazight no tiene problema en este sentido y si no lo es sería interesante que aprendiera un poco de esta lengua o ayudarse de las traducciones de un alumno que tenga más nivel de castellano oral.

H. Se puede comenzar trabajando, como decía anteriormente, con el D.N.I, el texto más significativo para el alumno y con los préstamos del castellano al tamazigh para lograr conectar con los conocimientos previos del alumno.

I. La secuenciación en sílabas directas, trabadas, compuestas, etc, supone un pesado lastre que nos lleva a segmentar el lenguaje, a tratar de simplificarlo en una supuesta gradación de dificultad que trae como consecuencia la creación de un lenguaje específicamente escolar, la creación de unos textos forzados que no podemos leer en ningún otro sitio más que en la escuela, no tiene ninguna de las finalidades del lenguaje y carecen de significado o tienen un significado forzado, irreal, ajeno a las necesidades comunicacionales de los alumnos.
Además ¿quién decide qué sílabas son más fáciles y cuáles más difíciles? Para unos alumnos cuyos nombres son Rachida Bnahmane, Asmae Azaryouh, Abderrahman, Fattouma... etc, o sus lugares de nacimiento son: Tlat–Yebal (Beni Sidel), Beni Bouiahie, Farjana, Beni Chicar, Aruit, Ain Aichan Taounat, Kebdana, Setout (Nador) etc; estos nombres son más significativos que palabras aparentemente de composición silábica más "fácil" pero que no les generan ningún significado: ej. "maná" o "maní" y que les crea una gran confusión ya que la fonética les suena muy similar: ej, tela, tele, tila, etc. (Consideremos la frecuente confusión fonética entre las vocales *e–i* y las vocales *o–u).*
Como dicen E. Ferreiro y A. Teberosky (1979), cuando se fragmenta el lenguaje escrito, aunque se sumen luego las piezas ya se ha perdido la relación fundamental entre el significado y el significante.

J. Metodología de trabajo por proyectos o pequeñas tareas: se organiza el curso en torno a varios proyectos en los que el lenguaje se utiliza en situaciones comunicacionales reales. Se trata de utilizar y practicar el lenguaje español en situaciones diversas, en contextos reales y siempre con sentido.
Algunas tareas pueden ser: cumplimentar los datos personales de diferentes impresos, pedir un desayuno en una cafetería, comprar en un comercio los productos de una lista de la compra, mandar una postal a un familiar, etc.

K. Se recuerda mejor el nuevo vocabulario más que por familias semánticas por familias significativas, por ejemplo, "productos de una lista de la compra", "prendas de vestir" etc.

L. Como existe un fuerte rechazo a la práctica del lenguaje oral ya que el alumnado no le da valor académico, es conveniente en vez de dedicar una clase entera a este tipo de actividad hacerlo en tiempos cortos, en rutinas diarias, prácticas de estructuras que se vayan detectando como necesarias al inicio de cada clase y mezcladas con otro tipo de actividades.

LL. Se tienen unas necesidades orales, otras escritas y otras diferentes de lectura y sería muy complicado centrar nuestros esfuerzos en tratar de escribir frases que entrarían dentro de las necesidades orales, como por ejemplo: "¿por favor, a cuánto están las patatas?", mientras que a nivel escrito lo que necesitamos es saber escribir los nombres de los productos y leer los envases de los letreros de los supermercados, por ejemplo.

M. Muchos compañeros expresan ansiedad ante la carencia de un material concreto tipo "fichas" para trabajar. Sin embargo, no es cierto que ésta sea una forma caótica de trabajar, también se utilizan "fichas" en el sentido de que cuando estamos realizando cualquiera de las tareas se necesita escribir una serie de palabras cuyo significado ya conocemos y sabemos por qué y cómo vamos a utilizarlas pero necesitamos la destreza instrumental. Añado, al final, algunas fichas a modo de ejemplo dejando claro que, cualquier ficha de este estilo que se elabore para los alumnos debe formar parte de un proyecto y una tarea previa y debe ser una necesidad de escritura dentro de un contexto de trabajo, es decir, lo que se hace con estas fichas no es escribir, es caligrafía u ortografía, "escribir" es mucho más que copiar palabras y perfeccionar el trazo de letras.

Sugerencia de actividades y utilización de material en la enseñanza de español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight

(Las actividades aquí expuestas han sido llevadas a la práctica por las profesoras Yamila Mohamed Maanan y Mª Ángeles Sánchez Suárez con diferentes grupos de Nivel I de Educación de Personas Adultas).

El D.N.I: un texto completo y lleno de significado

Si para una persona adulta el carnet de identidad es un documento de gran valía y significado, un texto completo, lleno de información fundamental (nada menos que sobre nosotros mismos); para muchos adultos de Melilla es, con mucha propabilidad, el "papel" más deseado, el documento que abre las puertas, que posibilita la entrada al Estado del Bienestar, que hace a las personas visibles.

No podemos olvidar que muchos de nuestros alumnos poseen Tarjetas de Residencia o Permisos de Trabajo, algunos de ellos son documentos provisionales, con validez por un año.

Incluso muchas de estas personas que hoy son poseedoras de un D.N.I tuvieron que luchar por él en el año 1986 ya que la promulgación de la Ley de Extranjería pretendía convertirlos en extranjeros en su propia tierra. Es un documento que está dotado, por lo tanto, de un valor añadido.

Pero además, el carnet de identidad es un texto ideal inicial porque reúne una serie de virtudes:

– Significación de tipo políticosocial. (No olvidemos nunca a Freire)

– Es un texto acerca del cual el alumno puede predecir lo que pone: el adulto sabe perfectamente que en él podemos encontrar su nombre y apellidos, su dirección y su fecha y lugar de nacimiento.

– El alumno sabe perfectamente que datos como, por ejemplo, el número de teléfono no aparecen en el D.N.I. Esto es fácilmente comprobable en el momento de la matrícula, cuando se le piden datos como el lugar de nacimiento, la fecha o la dirección te acercan el carnet para que lo leas. Si se les pide el teléfono te dan un papelito con el número apuntado. Es decir, el alumno tiene unos conocimientos previos acerca de este texto, aunque no sepa leer lo que pone, sabe perfectamente lo que debe poner.

– Es un texto real, es decir, es un texto en su correspondiente soporte, no privamos al alumno de la información suplementaria y fundamental que éste le aporta. Si lo mismo que pone el D.N.I se lo escribiéramos en un folio, seguro que no sabría absolutamente nada acerca de lo que dice. Sin embargo, el texto en su soporte real nos da muchísimas pistas.

– El D.N.I tiene una gran funcionalidad, es un texto que hay que consultar muchísimas veces ya que debemos rellenar impresos donde se nos solicitan nuestros datos personales.

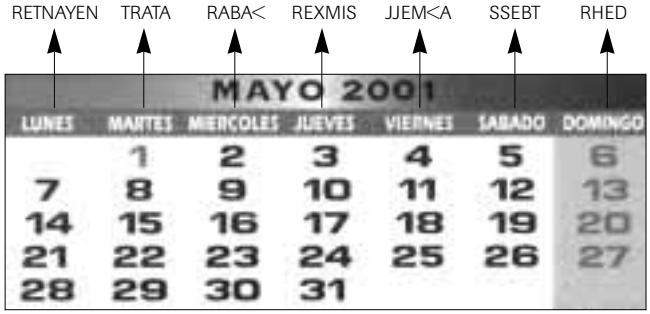
O sea, que es un texto acerca del cual el alumno tiene una información previa y por lo tanto puede adelantar hipótesis de lectura, conecta con sus conocimientos previos ya que, aunque no sepa hablar español sí sabe su nombre, su dirección, dónde ha nacido, etc, y sobre todo, sabe que esos datos están en esa tarjeta escritos.

También ofrece ciertas dificultades que no se aprecian más que con la práctica:
– Transcripciones mal hechas, afrancesadas (Ej: Nounout, léase "Nunut").
– El mismo nombre escrito de formas distintas (Ej. Fadma, Fatma; Yamila, Jamila; Hadiya, Jadiya, Hadilla, Jadilla, etc).
– Fechas de nacimiento en las que sólo figura el año ya que no consta el día ni el mes.
– Fechas de nacimiento que no concuerdan con la edad real de la persona.
– A veces aparece el "patronímico" (nombre de la familia extendida rifeña) y a veces no.
– Sistema de apellidos ajeno a sus tradiciones (donde sólo aparecería un apellido: el del padre).
– Grupos consonánticos extraños al castellano, como por ejemplo: Farkhana (localidad fronteriza con Melilla), Abderrahman (nombre de varón), etc.
– A veces el carnet está sellado de forma que no se ven bien las letras (se puede fotocopiar a mayor escala).

Pero la realidad es que necesitamos manejar estos datos tal y como están escritos en el D.N.I, pudiendo encontrarnos con problemas si no lo hacemos así, ya que no habría concordancia con lo que dice el documento. Así que, en este caso la realidad debe imponerse a la corrección escolar, y si hay dos alumnas que se llaman Fadma y una tiene su nombre escrito con "t" y otra con "d", así tiene que ser. Otra posibilidad es iniciar un proceso para arreglar los datos que no estén correctos, pero es una posibilidad que produce "risa nerviosa".
La utilización del D.N.I es meramente funcional:
– Se pone el nombre al material escolar (carpetas, libretas...) mirando del modelo.
– Se rellenan algunos impresos sencillos conforme vayan haciendo falta a los alumnos, cada uno va a su propio ritmo, ya que para rellenar un impreso aunque sólo sea para poner el nombre se necesita identificar la palabra "NOMBRE".

Para familiarizarse con el documento se pueden hacer múltiples actividades: reconocer el carnet propio entre los de otros compañeros, (previamente focopiados y plastificados), agruparlos cuando los nombres empiezan por la misma letra, alinearlos por el orden en que se está sentado, etc. Son actividades que obligan a detenerse en las letras y comparar los datos.

El calendario



Los números auténticos de la lengua tamazight se han perdido, excepto el uno (ijjen/ij) una (ijten/ij).

1 wahit
2 tnayen
3 trata
4 arb<a
5 xemsa
6 setta
7 seb<a
8 tmenya
9 tes<a
10 <acra
11 hid<ac
12 ten<ac
13 trettac
14 arba<tac
15 xemmestac
16 settac
17 sbe<tac
18 tmentac
19 tse<tac
20 <crin
21 wahit u <icrin
22 tnayen u <crin
23 trata u <crin
24 arb<a u <crin
25 xemsa u <crin
26 setta u <crin
27 seb<a u <crin
28 tmentac u <crin
29 tes<a u <crin
30 tratin
31 wahit u tratin

Para trabajar con el calendario es necesario tener uno muy grande en el aula y también fotocopiar el mes correspondiente para facilitar el manejo.
El adulto debe recurrir con mucha frecuencia a este “texto” y entenderlo le será de gran ayuda: saber cuándo tiene las citas del médico; saber en qué día está mirando el calendario; saber cuántos días faltan para un cumpleaños, una fiesta o cualquier otro acontecimiento más cotidiano... No sólo conocer y saber decir en español los meses del año y los días de la semana, así como los números de los días del mes, sino también entender el uso del mismo: poder localizar en el calendario que el 14 de mayo era lunes, etc. También es necesario identificar los números de los meses (así vienen en el D.N.I).

Pueden mezclarse actividades matemáticas: Cuánto falta para tal día, cuántos días han pasado desde...
Trabajando con pequeños proyectos, el calendario se puede convertir en una rutina diaria: mirar la fecha y escribirla, señalar el día que se va a organizar cualquier actividad, etc

Letras móviles

Se confeccionan varios juegos de letras que posteriormente se plastifican con la finalidad de utilizarlos como complemento de la escritura. Los alumnos forman sus nombres y el de sus compañeros con el modelo delante (para aquellos que lo necesiten) del carnet de identidad. Se pueden utilizar a lo largo de todo el curso para poner todo tipo de mensajes y en diversas situaciones.
Las letras móviles son especialmente cómodas para aquellas personas más mayores con dificultades de motricidad fina y para un alumno que tiene problemas graves de movilidad en la mano derecha. Ha habido que incrementar en los juegos de abecedarios más letras “h”y “k”, etc, que son más frecuentes en los nombres en tamazight.
En la escritura con letras móviles se refuerza la capacidad de observación y se facilita la autocorrección.

Folletos: papel satinado y a todo color

Es impresionante la cantidad de papel impreso y a todo color que se genera en nuestra sociedad de consumo. Todas las semanas se inundan nuestros buzones con información de todo tipo. Alguna de esta información, independientemente de consideraciones ecológicas, nos es muy útil. Saber leerla es fundamental: ofertas, diversos servicios, actividades de la ciudad, etc.
Sin necesidad de crear un material específico para leer en la escuela, desde el principio nos hemos propuesto utilizar lo que ya existe en la vida real y con lo que tenemos que enfrentarnos a diario. Utilizamos para ello estos folletos a todo color que llegan a diario a nuestros buzones, a ser posible utilizaremos los de la semana en curso, así de paso nos sirve para nuestra vida real, que es de lo que se trata.

El grupo tiene muchísima información previa acerca de lo que se nos ofrece en los folletos, también acerca de los precios, saben que hay cosas más caras y otras más baratas, lo saben sólo con ver la foto. Se trabajan los precios, ordenándolos de más caro a más barato o viceversa (cada persona lleva su propio ritmo y se fijan en la longitud de las cifras o en que el primer número es el más alto). Las actividades, tanto del campo de conocimiento de las matemáticas como del lenguaje, son innumerables: agrupar todos los productos que son más baratos que uno dado, hacer listados de productos de alimentación, agrupar los alimentos según un criterio determinado, confeccionar una lista de la compra para la elaboración de una merienda o de un menú cualquiera y calcular luego cuánto dinero vamos a necesitar, etc.

Los cupones: un texto de matemáticas

En consonancia con los criterios adoptados desde el inicio de este trabajo, los materiales salen de la vida cotidiana, no son materiales escolares.
Los cupones de la O.N.C.E son comprados con mucha frecuencia por los alumnos, que los conocen por sus motes: el león (30), la muerte (00), la mudanza (69), la pipa (61), el piojo (62), la escalera (74), el maestro (71), la agonía (99), etc.

Los cupones reúnen por lo tanto, varios requisitos imprescindibles para su uso como material en el aula: ser un material usado por los adultos en su vida cotidiana, proporcionar situaciones de aprendizaje, resultar un material estimulante, entretenido, manipulable y tener capacidad de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de situaciones iniciales de las que parten los alumnos adultos.

La O.N.C.E nos proporciona los cupones no premiados, en concreto las cien primeras terminaciones. Las plastificamos y con ellos se hacen multitud de actividades adaptadas al nivel de cada uno y a su ritmo individual.

Grupo de alumnos adultos trabajando con los cupones

Aprovechando la rutina diaria del aula, cada día se comprueba en un periódico local cuál ha sido la terminación premiada y se busca en nuestros cupones (discriminación visual) la terminación que ha salido. Se ordenan las terminaciones desde el 0 al 99, se hacen series de cinco en cinco (hay que recordar la facilidad de contar en base cinco que ya hemos visto con las monedas), de dos en dos, etc.

Los envases: literatura necesaria

Cuando no se sabe leer, una tarea tan sencilla como hacer la compra puede convertirse en algo angustioso. Ir al mercado y pedir productos frescos es una actividad que entra en el campo de la comunicación oral, además, en Melilla, las personas hablantes de tamazight no tienen ningún problema ya que los vendedores suelen ser también amazigohablantes. Pero, cuando los productos son envasados y se ofrecen en un supermercado donde hay que autoabastecerse, la tienda se convierte en un lugar inhóspito y el acto de comprar en una tarea difícil.

La mejor manera de aprender a leer los envases es con los envases sobre la mesa. Se trata de que no privemos a la persona de toda la información que nos aporta el soporte del producto. Todo el mundo sabe cómo es una botella de agua, de leche, una lata de atún o un paquete de té. Además, estos envases están llenos de fotografías a todo color y el formato de la caja, bolsa o botella nos ayuda a deducir qué es lo que tenemos entre manos.

1. Primero se recopilan los envases más adecuados, aquellos que pensamos que son de consumo más habitual (evidentemente no vamos a utilizar envases de productos muy caros o poco habituales).
2. Como ya sabemos el siguiente paso consiste en “nombrar” el objeto, ya que para los alumnos de habla tamazight la botella de agua está muy claro qué es lo que contiene: “aman” (agua, en tamazight). Es decir, tenemos que lograr que verbalice el significante castellano asociando su significado no a esta palabra (que por sí sola no genera en ellos ningún significado) sino al objeto.
3. Para ello se pueden hacer ejercicios de oralidad como el siguiente:

Sentados alrededor de los envases (como si fuera una tienda) cada persona coge un envase y dice: “Voy a la tienda y compro atún...”, la siguiente añade otro producto y nombra el anterior. Así todas las personas escuchan el nombre del producto a la vez que se coge de la mesa.

4. Después de nombrarlo, cada persona se sienta con los productos que haya cogido y escribe su nombre, copiándolo. Para ello debe discriminar de entre todo lo que la caja lleva escrito. Los adultos saben que en las etiquetas pone muchas cosas y que sólo una de ellas es el nombre del producto, por eso antes de escribirlo, se aseguran de que no se equivocan de palabra. (El adulto, al contrario que las experiencias descritas por Emilia Ferreiro con niños, no hace tentativas arriesgadas).
5. Escriben los nombres de algunos productos y se les anima a comprobar que lo han copiado bien, los que perciban el error lo corregirán.
6. La fase posterior es entender lo que se ha escrito. Deben dar a un compañero o compañera la lista que han confeccionado y éste debe coger todos los envases de esa lista. Aquí se comprueba si la lista de productos es legible y se completa la comunicación, la función de la escritura: ser comprendida por los demás.

Ejercicios con envases pueden hacerse cientos y además es un recurso barato e inacabable, tiene funcionalidad y se presenta en su soporte real lo que nos da muchas pistas acerca de lo que es.

Alumnos de un curso de nivel I de la O.N.C.E a cargo de la profesora Yamila Mohamed.

Dominó: imagen y palabra

Un material de refuerzo muy útil, creado con el objetivo de generar vocabulario en castellano que sea significativo para el alumno. Se trata de utilizar palabras que en tamazight son préstamos del castellano (no todas) y luego ir pasando a otros vocabularios cuando se vaya asentando un número de vocablos cada vez mayor. Las palabras se agrupan con algún criterio: por ejemplo, productos alimenticios para elaborar una lista de la compra. Igual que se hacen estos dominós (con fotografías sacadas de folletos de supermercado y luego plastificado), puede hacerse cualquier otro material. La finalidad siempre es asociar la palabra en castellano a la imagen, en algunos casos se ha escrito en otro color la palabra en tamazight. Cumplimos dos principios que hemos de tener en cuenta:
– Utilización de imágenes reales (ya vimos la importancia de esto en la parte en la que se analizan los iconos).

– recurrir en una fase inicial a los préstamos del castellano al tamazight.
– agrupar las palabras por criterios de significado en vez de dificultad de sus sílabas.

El Dominó consiste en crear piezas de cartulina divididas en dos partes, en una se coloca la imagen con la palabra y en la otra puede ir: otra imagen con otra palabra, la palabra sola, la imagen sola... se trata de ir uniendo las cartulinas igual que en un dominó, y de que la persona que lo maneje asocie palabra con imagen y en último término reconozca la palabra sola separada de su correspondiente imagen. Son ejercicios de refuerzo para realizar individualmente.

Rutinas en el aula

Pasar lista

Se trata de utilizar como recurso oral y lectoescritor las rutinas diarias del aula. Una de esas rutinas es la de pasar lista, mucho más si es un curso subvencionado donde se controla al máximo la asistencia. Si dejamos que esta tarea la hagan los alumnos la convertimos en un recurso muy útil.

Como todas las tareas que se plantean con grupos iniciales, al principio surgen dificultades imprevistas que, una vez hecha la experiencia se van superando:

1. Elaboramos un listado a tamaño mural con los nombres de los alumnos en letras de molde grandes (sin apellidos). A aquellos alumnos/as que se llaman igual les ponemos algo que los diferencie (la inicial de su apellido, por ejemplo).
2. Como habrá alumnos que lleven un ritmo más lento y que todavía no reconocerán más que su propio nombre, los primeros días añadimos una fotografía tamaño carnet a cada uno de los nombres, así habrá personas que pasen lista sólo mirando de la foto.
3. Junto a los nombres de los alumnos se pone un cuadrante con los días laborables de la semana (LU–MA–MI–JU–VI) y cada día se encarga uno de colocar las cruces a los que han faltado.

Alumna poniendo la falta a los que no han asistido.

Otras rutinas que pueden aprovecharse en el aula son: mirar la fecha a diario en un periódico local y escribirla, consultar el cupón premiado de la O.N.C.E, comentar algunas fotos en el mismo periódico, ver la cartelera del cine, la predicción del tiempo (iconos), etc.

Agenda telefónica

Una necesidad para la persona adulta es el manejo del teléfono y también el tener una agenda telefónica con los números más importantes de su familia y amistades y también de servicio público.

Para tener una primera agenda, fotocopiamos la que se publica en el diario "Melilla Hoy", aunque retocando algunas expresiones poco habituales como:

SERVICIO DE EXTINCIÓN DE INCENDIOS que es sustituida por BOMBEROS y SERVICIO DE URGENCIAS por URGENCIAS.

Para llamar por teléfono no sólo se debe saber consultar un teléfono y llamar, sino también mantener una conversación. Por ejemplo, es vital llamar a los bomberos y ser capaz de decir la dirección a la que deben acudir, esto puede dramatizarse en el aula. Otros ejercicios prácticos son: pedir un taxi, pedir una ambulancia o llamar a la policía.

TELEFONOS DE INTERES

BOMBEROS	080
URGENCIAS POLICIA NACIONAL	091
POLICIA NACIONAL	95 267 86 40
URGENCIAS POLICIA LOCAL	092
POLICIA LOCAL	95 269 81 00
GUARDIA CIVIL	95 269 60 33
PROTECCION CIVIL	95 267 28 65
AMBULANCIAS	95 269 00 64
	95 269 00 65
URGENCIAS	95 267 44 00
HOSPITAL COMARCAL	95 267 00 00
CENTRO DE SALUD POLAVIEJA	95 267 73 71
CENTRO DE SALUD ZONA NORTE	95 268 19 91
CENTRO DE SALUD ALFONSO XIII	95 267 17 94
PARADAS FIJAS DE TAXI	
General Marina (centro ciudad)	95 268 36 21
Cándido Lobera (centro ciudad)	95 268 36 23
Calle Castilla (Bª Real)	95 267 36 24
Calle Arturo Reyes (centro ciudad)	95 268 36 28
GASELEC Servicio Permanente. Averías.	639 158 158

Además, los alumnos confeccionan un agenda particular con los nombres que ellos quieren incluir. Se les proporciona la agenda y se escriben los teléfonos de las personas por orden alfabético. Aquí la necesidad es diferente: deben aprender a escribir los nombres y sus teléfonos correspondiente ya que para hablar con sus amigos y familiares lo harán probablemente en tamazight. Cada actividad tiene unas necesidades orales, de escritura y lectura distintas.

La confección de una agenda particular es una actividad que puede realizarse a lo largo de todo el curso.

CEBOLLA S
Cebolla s
cebolla
c e b o ll a
c e b o ll a
cebolla
ce bo lla
cebolla
cebolla
Rebser
Cebolla

WC
Baño mujeres.
BAÑO MUJERES.
Baño mujeres
Bano
BANO
bano
Bano
BAÑO
bano
Bano
BAÑO
bano
W.C
wc
WC
W.C
Bano BAÑO baño

PAN
Pan
Pan
/agnum/
pan PAN
PAN pan PAN PAN
PAN PAN pan pan
P
p
pan pan
pan /agnum/

HUEVOS
Huevos
Huevos
HUEVOS Huevos
HUEVOS huevos
Huevos HUEVOS
h
V
Huevos
Huevos HUEVOS Huevos
/ Timyerin/
6
6
12 HUEVOS = 1 DOCENA

Ejemplo de ficha de refuerzo

Bibliografía

– "Substratos y sinergias culturales". Ed. Vicente Moga y Rachid Rahá. Servicio de Publicaciones de Melilla, 2000.

– "Amazigh–tamazight. Debate abierto". Aldaba nº 19. UNED.

– "Imazighen del Magreb entre Occidente y Oriente (Introducción a los Bereberes)". Ed. Rachid Raha. Granada, 94.

– "La lengua rifeña. Tutlayt Tarifit". M. Tilmatine, A. El Molghy, C. Castellanos, H. Banhakeia. Ciudad Autónoma de Melilla. Consejería de Cultura, Educación, juventud y Deporte. 1998.

– "Diccionario español–rifeño"–F. Esteban Ibáñez Madrid–1944.

– Viñeta de KÁLIKATRES (Ángel Menéndez Menéndez) expuesta en la Campaña "La Juventud se ríe del racismo" organizada por La Asociación Nacional Presencia Gitana. 1996.

– "Leer y escribir con sentido" P. Carlino y D. Santana Ed. VISOR Madrid–1996.

– "Aprendiendo a escribir" Ana Teberosky. ICE–HORSARI Barcelona–1993.

– "Escribir y leer" (3 tomos)–Lluís Maruny Curto, Maribel Ministral Morillo, Manuel. Miralles Teixidó. Ed. Edelvives. Barcelona 1997.

– Aprendizaje del lenguaje escrito" procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Liliana Tolchinsky Landsmann. ED. Antthropos. Barcelona–1993.

– "Alfabetización: Teoría y Práctica" Emilia Ferreiro. Ed. Siglo XXI. México D.F–1997.

– "Haceres, quehaceres y deshaceres" Emilia Ferreiro y colaboradores. Libros del Quirquincho.

– "Estrategias de Lectura" Isabel Solé. Ed. Graó. ICE Barcelona. 4ª edición–1994.

– "Para darle sentido a la lectura". Frank Smith. VISOR. Madrid–1997.

– "Describir el escribir" Daniel Cassany. Ed. Graó. Barcelona–1997.

– "La selva del lenguaje" Introducción a un diccionario de los sentimientos. José Antonio Marina.

– "La casa de los Iqera'ayen" M. D Vidal García, L. Abderramán, C. C Moreno. Ciudad Autónoma de Melilla. Melilla–1998.

– "Gramática de la Lengua rifeña" Sarrionandía, P. Tánger. Misión Católica, 1905.

– "Dossier amazighs" nº 1 al 6 y 14. Rachid Raha Ahmed Colectivo de Educación y Estudios Amazigh. Granada 1998.

– "Mujer tamazight y fronteras culturales" Varios autores. Servicio de Publicaciones de Melilla 1998.

– "Lecturas para una educación intercultural" F. Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez. Ed. Trotta. Valladolid 1999.

– "Aprendizaje significativo: teoría y práctica". Marco Antonio Moreira. Aprendizaje VISOR Madrid–2000.

– "Ideología y currículo"–Michael W. Apple. AKAL UNIVERSITARIA Madrid 86.

– "Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española" Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid–1999.

– "Educación y bilingüísmo". Miguel Siguán y William F. Mackey. Santillana/UNESCO. Aula XXI. Madrid, 1986.

– "Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla". Mª Carmen Mesa y Sebastián Sánchez Fernández. C.I.D.E (Centro de Investigación y Documentación Educativa) Granada 1996.

– Material inédito y apuntes del Seminario de Lengua y Cultura Tamazight de la Ciudad Autónoma de Melilla. Yafar Hassan Yahía.

Interculturalidad y educación

Tomás Calvo Buezas
Catedrático de Antropología Social, UCM
Director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA)

Melilla, un laboratorio privilegiado de multiculturalidad enriquecedora

El mundo del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural multiétnico, coincidiendo culturas, religiones, pueblos y lenguas diversas dentro de un mismo espacio físico. Aprender a convivir en la diferencia, respetando otras formas de vida y aprendiendo mutuamente de ellas, es el desafío del futuro, particularmente educativo.

Melilla, por su multiculturalidad de cristianos, musulmanes y judíos, y otras culturas, es un laboratorio privilegiado de cómo debe conseguirse la unidad en la pluralidad, debiendo incrementarse cada vez más, particularmente por el sistema educativo, la convivencia respetuosa, e incluso el enriquecimiento mutuo y el mestizaje de dos grandes culturas y civilizaciones, como son la cristiana y la civilización musulmana.

El desafío del siglo XXI, a nivel mundial, es el diálogo entre el Islam y el Cristianismo. Y dentro de España, Melilla y Ceuta deberían ser unos modélicos ejemplos de convivencia multicultural y multireligiosa, siendo crucial el papel que debe jugar en este complejo y difícil proceso, la educación intercultural a todos los niveles.

Globalización y mundo injusto

Nunca como ahora formamos parte toda la humanidad de una *aldea global*, interrelacionada por los medios de comunicación y caracterizada por la *integración, el universalismo y la globalización*. El mundo se ha convertido en una plaza grande, en un *ágora*, donde se mueven gentes de todas las razas y culturas, y en un gran mercado en el que

libremente transitan capital, tecnología, recursos, empresas y productos. Algunos analistas explican el incremento de esta "integración universalista", entre otros factores, por el triunfo del *capitalismo liberal,* de naturaleza transnacional y expansionista; ello explicaría la ruptura de fronteras étnicas y culturales cerradas. Con la caída de los Estados Comunistas, el imperante capitalismo habría desarrollado aún más su dimensión universalista, integradora y globalizadora. Ahora bien, esta expansión capitalista mundial produce *dialécticamente* otros efectos, como son la *desintegración social, las fanáticas resistencias nacionalistas y los baluartes étnicos particularistas.* ¿Por qué estos procesos contrarios a la globalización universalista? Porque el *capitalismo,* a la vez que *integra la producción y el mercado,* conlleva el incremento de la *competencia entre los diversos sectores* sociales y entre los diversos países, distancia aún más el Norte/Sur y jerarquiza aún más la estructura desigual del poder económico en manos de la docena de países ricos del Primer Mundo. Este proceso *debilita la soberanía nacional y las lealtades de etnia y religión,* por lo que a veces estas fuerzas sociales explotan en un *exagerado fanatismo étnico,* nacionalista o religioso. En este sentido algunos autores hablan de cómo en nuestra sociedad moderna de consumo se opera a la vez un proceso "*universalista" de cierta homogeneidad económica,* cultural y social, que podría metafóricamente denominarse de *destribalización* a nivel estructural; y a la vez se produce dialécticamente, como en un espejo cóncavo, un proceso inverso "particularista", etnocéntrico y nacionalista de *retribalización* a nivel *simbólico de identidad étnica*.

En saber armonizar esa *dimensión universalista abierta* y esa *conveniente lealtad étnica y patria,* consiste el *desafío del futuro*. Si el equilibrio se rompe, suele hacerse por el punto más flojo y débil, que es la "abstracta" dimensión universalista. Parece ser que en caso de *conflictos de lealtades y competencias de recursos,* se incrementa el particularismo étnico–nacional con el rechazo del "otro y del diferente", recrudeciéndose los prejuicios y la búsqueda de chivos expiatorios; y por eso mismo, son en esas crisis sociales donde hay que mantener la *cabeza clara y el corazón abierto.*

La llamada globalización es un proceso complejo y ambivalente. Por una parte, a nivel productivo, tiende a conectar, a una escala mayor que la lograda en siglos pasados, las capacidades productivas y creativas de las personas y la infinidad de recursos y medios tecnológicos utilizados para satisfacer las necesidades humanas con los circuitos de la economía mundial. Según el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (ONU 1.997) la globalización puede definirse como "la ampliación y profundización de las corrientes internacionales de comercio, finanzas e información en un solo mercado mundial integrado. La receta consiste en liberalizar los mercados nacionales y mundiales en la creencia de que las corrientes libres de comercio, finanzas e información producirán el mejor resultado para el crecimiento del bienestar humano. Todo se presenta con un aire de inevitabilidad y convicción abrumadora. Desde al auge del libre comercio en el siglo XIX no había una teoría económica que concitara una certidumbre tan generalizada".

De ahí las justas críticas a la globalización como fenómeno inexorable, y sus implicaciones, rechazando tanto la dictadura del mercado, como del pensamiento único con

la consecuente homogeneización cultural, y apostando por la biodiversidad cultural y el pensamiento crítico y humanizador. Como certeramente advertía Susan George, Directora del Transnational Institute de Amsterdan: "Solo ahora y quizás durante la revolución industrial en Gran Bretaña hemos legitimado *el mercado* para decidir sobre nuestras vidas. Y si los dejamos solos, no sólo destrozarán la tierra, sino que sus sistemas sólo permitirán que subsista el 5% más rico del mundo. Como ellos dicen, coge lo mejor y tira el resto a la basura". (*El País,* 27–I–2000).

Y hoy la "basura" económica del mundo, si comparamos Norte/Sur, lo constituyen millones de seres humanos, que en pleno siglo XXI en el tercer milenio, pasan hambre y sufren por no satisfacer necesidades mínimas. Unos *datos nos pintarán mejor el cuadro. "Las 225 personas más ricas del mundo poseen tanto como un 47% de la humanidad.* La ONU cumple cada año la ingrata tarea de decirles al mundo cuál es la situación de los habitantes del planeta. Y el extenso informe de 1998, que no pretende ser "apocalíptico", confirma el proceso de concentración de la riqueza. Los 225 personajes más ricos acumulan una riqueza equivalente a la que tienen los 2.500 millones de habitantes más pobres (el 47% de la población). Las desigualdades alcanzan niveles de escalofrío: las tres personas más ricas del mundo (Bill Gates, el Sultán de Brunei y Warren E. Buffett) tienen activos que superan el PIB (Producto Interior Bruto) combinado de los 48 países menos adelantados (600 millones de habitantes). Y dicho de otra forma: El 20% de la población controla el 86% de la riqueza mundial. 1.300 millones de pobres viven con ingresos inferiores a un dólar diario; los bienes de 358 personas más ricas de la Tierra son más valiosas que la renta anual de 2.600 millones de habitantes (1). Con tanta riqueza en algunos países y tantísima pobreza en otros muchos *¿cómo sorprenderse de las migraciones* y del peregrinaje al paraíso prometido del Norte, que tan fantásticamente pintan en el Tercer Mundo las televisiones policromas modernas, que son el pan y el opio del pueblo para tantos millones de pobres en el mundo? Y ahora contrastaremos ese mundo injustamente repartido, que a su vez es desproporcionado demográficamente: los países industriales ricos son "pobres" demográficamente, mientras que **los países pobres económica e industrialmente son "ricos" en población**. He aquí unas previsiones de futuro, aunque hay que tomar los datos con cierta cautela.

El año 2000 amaneció en sus primeros días de Enero, con la publicación de un *Informe de las Naciones Unidas sobre las expectativas demográficas* del siglo XXI en **Europa**, poniendo de manifiesto la baja natalidad y la necesidad de importar inmigrantes. Los titulares, en la primera página, de los grandes periódicos no pueden ser más llamativos y elocuentes: "Europa necesita 159 millones de inmigrantes hasta el año 2025. Los técnicos conminan a la UE a paliar el envejecimiento de su población". (El País, 7–1–2000). Estas previsiones están hechas, teniendo en cuenta las actuales tasas de natalidad, ante lo cual hay que tener ciertas reservas, pues en tan largo tiempo (25–50 años) es muy

1. El día del execrable y condenable acto de terrorismo en Nueva York, en que murieron 3.000 personas, murieron de hambre 30.000 (treinta mil) niños.

posible que cambien las tasas de natalidad como está sucediendo en algunas países desarrollados del norte de Europa. Según las fuentes del Informe de la ONU, España con la tasa de fecundidad más baja del mundo (1,07 hijos por mujer en edad fértil), tendría 30.226.000 habitantes en el año **2050**, menos que los actuales 39.628.000. Según la División de población de las Naciones Unidas (El País, 28 de Febrero 2001), las previsiones de población para el año 2050 en millones de habitantes, comparando la población actual (2000) y la previsible en el 2050 por zonas geográficas sería la siguiente: **Europa** (actual 727) previsto para el 2050, **603** (– 124); **América del Norte** (actual 314), prevista para el 2050, **438** (+ 124); **Sudamérica** (actual 519), previsto para el 2016, **806** (+ 287); **África** (actual 794), prevista para el 2050, **2.000** (+ 1.206); **Asia** (actual 3.672), prevista para el 2050, **5.428** (+ 1.750). Las diferencias entre el Primer Mundo desarrollado y el Tercer Mundo son evidentes, aunque estas previsiones están expuestas a muchas variaciones en tan largo espacio. Para España las variaciones de población son del 39.600.000 en el 2000 a los 36.600.000 en el año 2025 y 30.200.000 en el año 2050. Para España, según estas previsiones, se necesitarían 12 millones de inmigrantes hasta el año 2025. Las variaciones de población entre Europa y su vecina África son notables: después de la Segunda Guerra Mundial Europa representaba el 22% de la población del mundo y África solo el 8%. Ahora las dos zonas tienen la misma proporción del 13%. Sin embargo para el año 2050, África estará tres veces más poblada que Europa. Y con referencia a España, este dato es significativo. Hace 50 años, España tenía tres veces más población que Marruecos, mientras que dentro de medio siglo, Marruecos tendrá un 60% más de habitantes que España. Por otra parte, la media de edad y el envejecimiento de la población es muchísimo mayor en los países ricos, que en los pobres, siendo España uno de los futuros países del mundo con una mayor media de vida. En el último censo, la población de la Unión Europea subió a 377,6, millones, creciendo un 1.150.000 personas, de las cuales el 70% de este crecimiento se debió a la llegada a la UE de 816.000 inmigrantes.

Por todo ello la Unión Europea ha reconocido que su política de "inmigración 0" fue un error, y así la Unión Europea ha abordado un plan de inmigración ante el envejecimiento de Europa. De otro lado la Comisión Europea hace hincapié en que el previsto envejecimiento de la población europea hace necesario un flujo de entrada de inmigrantes en la UE. "Aunque la inmigración no será una solución en sí misma a los problemas del mercado laboral" señala un informe, "los inmigrantes pueden suponer una aportación positiva a ese mercado laboral, al crecimiento económico y al mantenimiento de los sistemas de protección social". Pero la Comisión Europea también defiende que Europa desarrolle una política conjunta para que los inmigrantes se incorporen de pleno derecho a los países que les acojan y para ello propone "una especie de contrato" entre ambas partes. Según ese *contrato* "las sociedades deberán aceptar las diferencias, que también son fuente de riqueza cultural", pero también "los inmigrantes deberán respetar los valores comunes propios de la sociedad europea, como el resto de los derechos humanos, las reglas del sistema democrático, la igualdad entre hombres y mujeres, el pluralismo....".

Racismo y terrorismo: las dos lacras de las sociedades modernas

En la sociedad española parecen entrecruzarse en los últimos años dos coordenadas, aparentemente contradictorias, que explosionan a la vez, o sucesivamente, en hechos y discursos, saltando a las primeras páginas de los periódicos y a la TV, a la vez que nos conmocionan y despiertan de nuestra rutina. La coordenada repelente y sucia la componen los crímenes terroristas, la agresión a los otros diferentes, el sucio racismo y xenofobia que pueden llegar hasta el asesinato de una inmigrante dominicana, por el solo delito de ser pobre, negra y extranjera, o participar grupalmente en la "caza del moro". Pero a la par, inmediatamente después de estos crímenes terroristas, asesinatos racistas o agresiones xenófobas surgen —como un gigante dormido— todo un pueblo unido y compacto, de las más diversas ideologías y estratos sociales, que en miles de rituales comunitarios de rebelión, gritan, exigen y claman por una España pacífica, solidaria y tolerante. Las manifestaciones que tuvieron lugar en contra de los asesinatos de ETA, la más fascista y perversa versión del racismo neonazi hoy en España, han constituido una muestra modélica de ese grito dramático por la paz y por la convivencia plural, respetando las diferencias. Y de igual modo la firme y contundente posición de todos los medios de comunicación y de todos los sectores sociales en contra de los actos xenófobos ocurridos en *El Ejido* es una buena muestra de ellos. La Europa del siglo XXI será cada vez más un mosaico ultiracial y pluricultural, una Europa fecundada con emigrantes y etnias del Tercer Mundo, como modos de vida muy diferenciados de la cultura occidental. Si los jóvenes de ahora —protagonistas europeos el mañana— no aprenden a convivir juntos en la diferencia, es previsible sociológicamente el auge del racismo y de la xenofobia, recrudeciéndose aún más los conflictos interétnicos. También España camina por ese camino de la multiculturalidad y el pluralismo étnico-racial. La sociedad española ha dejado de ser una sociedad tradicional, homogénea étnica y culturalmente a nivel de valores y creencias, con una identidad única y un único sistema axiológico. De ahí la necesidad de educar a *todos* los jóvenes de los diversos sistemas éticos y culturales en los valores democráticos de la solidaridad y respeto a las minorías, a los "diferentes", a los "otros"; de lo contrario podemos caer en el peligro de estar "criando cuervos" con tintes xenófobos y racistas.

Y a nivel internacional, en Septiembre del 2001, un hecho aterrorizó al mundo entero. El choque frontal del 11-S-01, con el derrumbe de torres superpotentes y la muerte de 3.000 inocentes en el corazón del imperio mundial, infligido por grupos de fanáticos suicidas, que tienen detrás una poderosa máquina de terror sustentando en ideologías y creencias integristas, fundamentalistas y violentas, ha constituido también un choque frontal de nuestros esquemas mentales, de nuestras buenas y malas intenciones y acciones, de nuestras estrategias y planes de futuro en el pensar y quehacer en todos los campos, incluyendo el nuestro de universitarios formadores en opiniones, ideologías y sistemas de valores.

No es el momento ni el lugar para analizar tan complejo y trascendente proceso de terrorismo-guerra, que estamos viviendo y sufriendo. Solamente enfatizar muy

esquemáticamente su relación con lo que hemos venido apuntando en la anterior introducción. Entre las múltiples y necesarias medidas que deben tomarse para acabar con el terrorismo, con el fundamentalismo religioso violento y con las causas del malestar de los países árabes, está la educación en los valores de la justicia, de la igualdad humana, de la solidaridad, de la democracia, de la tolerancia y del respeto a otras religiones y culturas. Y esta necesidad de educación en valores pacíficos y democráticos es tan necesaria en Occidente como en Oriente, entre cristianos y musulmanes, entre creyentes y agnósticos. El problema no está en que existan civilizaciones diversas, ni religiones diferentes, ni culturas diversas, cuya pluralidad es un bien para toda la humanidad. El mal no está en el Islam, ni en el Judaísmo, ni en el Cristianismo. El mal está en la perversión idolátrica y asesina de una religión legítima (la que sea), pero que la pervertimos, la pudrimos, la transformamos sustantivamente en un ídolo, que convierte a los diferentes en enemigos que hay que exterminar. Lo perverso de Bin Laden es asesinar, sirviéndose de una religión en sí pacífica, pero que él pervierte para ideologizar y legitimar su fanatismo violento fundamentalista y sus sueños monstruosos de terror. Ésa no es la religión de la inmensa mayoría de los 1.200 millones de musulmanes en el mundo, que tiene su rostro pacífico y enseña a no matar. Con ese tipo de interpretación perversa del Islam no se identifica la inmensa mayoría de sus líderes religiosos árabes y creyentes, que han condenado en forma enérgica el terrorismo del 11–S–01.

Los cristianos sabemos también bastante de eso, y tenemos que reconocer nuestras culpas. Cuando matamos en "guerras santas" a los diferentes, aunque dijeran hacerlo en nombre de Dios, era una perversión de la religión predicada por en sus Bienaventuranzas y en su Mandamiento Nuevo de Amor al Prójimo.

Nacionalismos, fundamentalismos religiosos y terrorismos en un mundo globalizado

Cuando los medios de comunicación nos despiertan a la bruta realidad de crímenes terroristas, sea el asesinato de la dominicana Lucrecia Pérez, los crímenes de ETA, los ataques racistas en El Ejido y el ataque terrorista del 11 de Septiembre del 2001 (11–09–01), siempre nos quedamos perplejos y sorprendidos por tan crueles comportamientos, que creíamos fatuamente ausentes de nuestras sociedades civilizadas modernas. Por su macabra y apocalíptica visión y por sus gravísimas consecuencias, hagamos referencia al ataque contra Estados Unidos, reflexionando, a nivel personal, sobre las implicaciones que la diversidad de religiones, culturas y niveles económicos pudieran tener en esos fenómenos y en la convivencia de un mundo en paz.

Ante tales atrocidades, y ante los terrorismos nacionalistas o integrismos violentos religiosos, algunos pensadores contemporáneos sugieren que hay que abandonar en el presente milenio toda identidad pública nacionalista o religiosa (países musulmanes), como origen y fundamento legal de derechos públicos, debiendo ser sustituida por la identidad pública de "ciudadano del mundo", extensible a toda persona,

con derechos y deberes basados en los derechos humanos universales. Según esta opinión, la identidad patria, religiosa o étnica es obsoleta y perniciosa. Obsoleta, porque cada vez más las "naciones", como entidad pública, tienen menos vigencia; se trata de una identificación pública histórica, que tuvo su legislación y función en la edad moderna, pero que es transitoria y por lo tanto cambiable; antes la identidad pública, fuente legal de derechos, era ser "siervo del tal señor feudal", y luego ser "vasallo de tal rey", posteriormente ser "ciudadano de una nación–estado"; y en el futuro será "la ciudadanía universal humana". Argumentan, además, estos pensadores que estructuralmente todo nacionalismo encierra las simientes de la exaltación del propio grupo, la exclusión prejuiciosa de los otros, lo cual es el camino preparatorio para la discriminación, la intolerancia, la xenofobia y el racismo, bases para la posterior limpieza étnica, terrorismo político, violencia integrista religiosa, pudiendo llegar hasta el holocausto y los hornos crematorios. Por todo lo cual, concluyen estos intelectuales que la identidad pública legal nacionalista es una pertenencia rancia de campanario tribal, y además muy perniciosa socialmente por sus peligros de intolerancia, exclusión de los otros, xenofobia y racismo.

¿Qué decir de esta argumentación? En mi opinión, aunque contiene algunos puntos significativos de reflexión, concluye demasiado. Las identidades geográficas, ideológicas, étnicas, religiosas, en mi particular evaluación, son positivas, humanizadoras y funcionales: "no se puede ser ciudadano del mundo, si no somos y nos sentimos ciudadanos de alguna parte". Por ello las identidades deben ser círculos abiertos, que no excluyan el sentirnos identificados e integrados a otro nivel con otros grupos. Entonces, ¿dónde ésta el peligro del nacionalismo perverso xenófobo y del integrismo religioso violento? Cuando convertimos nuestra lealtad nacional o religiosa en un fetiche idolátrico, al que servimos como a un dios, y "adoramos" en exclusividad sobre todas las cosas, entregándole nuestra alma, nuestra vida y nuestro corazón. Pero esto es una farsa, una perversión, una burla del sano amor patrio o religioso; es más, es substantivamente lo opuesto. Sirva una analogía. Una carne o un marisco podrido apesta, huele mal, es nefasto e indigesto, ¿eso quiere decir que por el peligro que tiene todo pescado de pudrirse, debemos dejar de comer para siempre marisco y considerarlo algo substantivamente pernicioso? Ya sabemos corruptio optimi pessima; cuanto mejores son las cosas, más nefastas son si se pudren; y esto sucede con la religión y el nacionalismo. Por eso, en mi opinión, los pensadores–inquisidores a toda lealtad patria/religiosa, como algo substantivamente perverso, concluyen demasiado.

Es difícil, a veces, mantener esas lealtades con corazón abierto, facilitando —en vez de cerrarnos— la apertura humanitaria y solidaria a otras identidades nacionales, étnicas, religiosas, culturales, pero es posible conciliar lealtad patria y religiosa con ciudadanía universal y ecumenismo humanitario y tolerante.

El multiculturalismo ¿gangrena de la sociedad?, ¿existen culturas con quienes no se puede convivir?

El tema del **multiculturalismo** ha saltado a la opinión pública en España, en el último año, particularmente en dos ocasiones. En abril del 2001, con motivo de la presencia entre nosotros del reconocido pensador italiano **Giovanni Sartori**, presentado como el "príncipe de la ciencia política de la izquierda liberal de Europa", se suscitó un debate y una cierta conmoción en la opinión pública, que ha podido servir en algunos sectores como armazón ideológico para atrincherarse en posiciones y actitudes reaccionarias, cuando no xenófobas, precisamente por venir de un reconocido y combatido intelectual de izquierdas.

La segunda ocasión en que se ha presentado el debate público ha sido en los primeros meses del 2002 con motivo de las declaraciones del antropólogo **Mikel Azurmendi**, Presidente del Foro de la Inmigración, presentando el multiculturalismo como "grangena de la sociedad" democrática. Entre esos dos debates, habría que situar a nivel mundial el pavor ante el macro–terrorismo cometido por los fundamentalistas agresivos islámicos de Bin Laden, y la anterior ideología propagada por el norteamericano Samuel Huntington en su conocido libro **Choque de civilizaciones** (1997), enfatizando que los conflictos del futuro serán principalmente entre Occidente cristiano y Oriente islámico. Los musulmanes visualizan el proceso de modernización globalizadora, según Huntington, como un imperialismo de Occidente, que intenta imponer al mundo una cultura materialista, individualista, inmoral e irreligiosa, contra el cual hay que defenderse. A nivel nacional, habría que añadir, en el debate del multiculturalismo, el incidente público ante la permisividad o no, de poder llevar el pañuelo las alumnas musulmanas en los Colegios. Demasiadas cuestiones, de muy distinto calibre e importancia ética y política, con distintos niveles de discusión ideológica y académica que han producido —en mi opinión— más confusión que claridad en el necesario diálogo intercultural entre religiones y civilizaciones diferentes. Intentemos exponer, en primer lugar, el debate sobre el pensamientos y libro de Giovanni Sartori, ya que la posición de Mikel Azurmendi es fundamentalmente una repetición "a la española" de las mismas perspectivas teóricas–ideológicas.

El pensamiento y el libro **La sociedad multicultural** de G. Sartori (Taurus, 2001), es mucho más complejo y refinado, pero los titulares de los periódicos y propaganda del libro, así como sus expresiones vivaces y valientes, huyendo de lo políticamente correcto, pueden incitar —tal vez sin desearlo el autor— a interpretaciones que fomenten el nuevo fantasma europeo, que ha sustituido al "coco" del comunismo, por la amenaza de la **islamofobia**, que reduce e identifica a la inmigración magrebí con la religión islámica, reduciendo injustamente la religión del Dios Bueno y Misericordioso Alá, a la perversión minoritaria del fanatismo integrista de los talibanes violentos. He aquí algunos titulares de una entrevista de Hermann Tertsch con Giovanni Sartori en *El País* (8–IV–2001): "La inmigración sin límite es una amenaza" ... "la llegada incontrolada de inmigrantes que no quieren integrarse supone un riesgo para el pluralismo y la demo-

cracia" ... "El multiculturalismo en sí es una ideología perniciosa, porque fragmenta, divide y enfrenta" ... "Mucho político debería tener más en cuenta la ética de la responsabilidad frente a la fácil ética de los principios". Y dentro de la entrevista tiene afirmaciones tan radicales y taxativas, como las siguientes: "En cuanto al argumento de que la civilización actual y el Islam actual son fundamentalmente incompatibles, creo que es cierto y estoy dispuesto a defenderlo", añadiendo "el Islam que pasa ahora por un fuerte renacimiento, es, yo diría hoy que absolutamente, al cien por cien, incompatible con la sociedad pluralista y abierta en Occidente.... Los principios de las dos culturas son antagónicas y son ellos los que nos consideran a nosotros los infieles, aunque estén aquí (en Europa), no nosotros a ellos". Según Giovanni Sartori, hay tres criterios para establecer la supervivencia en la diversidad. El primero es "la negación del dogmatismo, precisamente todo lo contrario de lo que predica el Islam". El segundo es "que ninguna sociedad puede dejar de imponer el principio de impedir el daño y esto supone que todas nuestras libertades siempre acaban donde supondría un daño o peligro del daño al prójimo". Y el tercero y quizás más importante es el de la reciprocidad. La reciprocidad dentro de la doctrina de la tolerancia supone que no podemos ser tolerantes con la intolerancia. Yo soy tolerante como anfitrión, pero tú tienes que serlo asimismo desde tu papel de huésped. La religión católica ha sido mucho tiempo intolerante, hoy no se lo puede permitir... Pero el Islam sigue pensando en el poder de la espada".

En otra declaración suya (*El País*, 6–IV–2001), relaciona esta incompatibilidad del Islam con el tema de los inmigrantes musulmanes en Europa: "La distancia cultural es un elemento fundamental para calibrar la inmigración. Y el Islam representa el extremo más alejado de Europa por su visión teocrática del mundo. Sus creencias están en contra del sistema pluralista".

En su libro **La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros** (2001) trata fundamentalmente de la crisis del **melting pot** americano y la crítica al multiculturalismo académico de los Estados Unidos y a la política del **affirmative action**, que refuerzan la tendencia a fabricar la diversidad y a crear guetos cerrados e impiden a las minorías étnicas atravesar las fronteras interculturales. De ese "peligro" y desintegración multicultural, intenta preveer G. Sartori a la sociedad europea, que es distinta a la americana, con una cultura occidental firme, que no debe ser amenazada pro una inmigración incontrolada y la concesión de derechos de ciudadanía a extranjeros de difícil o imposible integración, como los musulmanes. El autor aboga por una sociedad plural, pro no multicultural, porque "el multiculturalismo no persigue una integración diferenciada, sino una desintegración multiétnica", según se dice en la contraportada del libro: "A partir de esta premisa el libro se pregunta hasta qué punto la sociedad pluralista puede acoger sin disolverse a "enemigos culturales" que la rechazan. Porque todos los inmigrantes no son iguales. Y porque el inmigrante de cultura teocrática plantea problemas muy distintos del inmigrantes que acepta la separación entre religión y política. El análisis teórico sirve aquí para encuadrar los problemas prácticos que comentaristas y políticos están afrontando con inconsciente ligereza. Y es que Sartori no se deja hechizar por los lugares comunes de lo "políticamente correc-

to". Y la propaganda de la faja de papel que rodea el libro tiene estas frases provocadoras y ganchos publicitarios: **"No todos los inmigrantes son iguales** ¿Debe la sociedad pluralista ser tolerante con sus "enemigos culturales?".

El debate en torno al libro y a las declaraciones del autor saltaron a la opinión pública. El mismo periódico de *El País* (6–V–2001), que le ha servido de tribuna cualificada y generosa de publicidad, dedicó una página de OPINIÓN, titulado **"¿Hay una inmigración imposible de integrar?"**. Al debate fueron invitados dos especialistas: el profesor Joaquín Arango y el eurodiputado Francés Samir Naïr. Bajo el título **"Trato igual"**, J. Arango cuestiona la imposibilidad de que se integren algunos inmigrantes, según se desprende el libro de Sartori, cuando "pertenece a una cultura fideista o teocrática" y que "las diferencias étnicas producen "extrañezas insuperables". Estas afirmaciones de Sartori, dice certeramente Joaquín Arango, han producido "un debate estéril, mal planteado y, para sociedades como la española o la italiana, en una fase incipiente del proceso que las va a convertir en pluriétnicas y multiculturales, extemporáneo; un caso de acento mal situado", según J. Arango. Y añade: "No parece que el debate, tal como se ha planteado, conduzca a parte alguna. Pero, además, el juicio de hecho sobre el que reposa es harto cuestionable: cualesquiera que sean las dificultades que obstaculizan la integración de las minorías étnicas, no parece que el diagnóstico de inintegrabilidad describa adecuadamente la realidad de los paquistaníes en el Reino Unido, los turcos en Alemania u Holanda o los magrebíes en Francia o Bélgica".

Sami Naïr es muchísimo más contundente y duro con estos peligrosos planteamientos, y sin hacer referencia explícita a G. Sartori, escribe en su artículo titulado *"No a otra limpieza de sangre"*.

> "Después de la guerra se decía de los inmigrantes españoles en Francia, Bélgica, Alemania y Suiza que no se podían integrar en la sociedad moderna europea: "demasiados ruidosos", "demasiado violentos". "Entre los años sesenta y ochenta volvimos otra vez con la misma... con respecto a los inmigrantes magrebíes en Francia y en Bélgica. Los indios y los paquistaníes no estaban mejor parados en Inglaterra. Hoy día se escupe el mismo veneno en España. Y es que siempre se es "imposible de asimilarse" para alguien. Pero hay, sin embargo, una diferencia cualitativa: nunca ningún Gobierno europeo, al menos desde la II Guerra Mundial, ha osado sostener este discurso oficialmente. Ahora bien, la insistencia actual de algunos responsables gubernamentales españoles sobre la "diferencia cultural" de los musulmanes y, en cambio, su apología de la proximidad cultural de los suramericanos es extremadamente inquietante. Corresponde a una política de visados discriminatoria y de tratamiento social particular que tiene algo de racismo de Estado. Sin embargo, los inmigrantes musulmanes han demostrado en toda Europa una capacidad de adaptación excepcional, sus hijos se integran rápidamente y su contribución a la cultura europea ya es reconocida por todos. El caso de Francia lo demuestra ampliamente. Los cristianos franceses, que expresaron tan a menudo una gran solidaridad con los inmigrantes musulmanes, lo han comprendido bien. El debate actual en España sobre este falso problema es

> indigno. Indigno de España, que da la impresión, después de los acontecimientos de El Ejido, de no haber liquidado su pasado racista, y dictatorial: indigno de elites políticas españolas que invocan todavía más "ruidosamente" un europeísmo de fachada, mientras cierran los ojos a la barbarie en aumento en el país; infamante, en fin, para los propios inmigrantes de confesión musulmana, ofrecidos como pasto a una opinión pública desorientada y a menudo influida por prejuicios malsanos".
>
> "El aumento del flujo de inmigrantes llegados a España en los últimos años y el proceso de su integración social en el país han despertado distintos debates —ya desarrollados en otros países europeos— sobre este fenómeno universal. Junto con la discusión sobre la situación legal de los inmigrantes, desencadenada por la reciente Ley de Extranjería, hay otros aspectos del fenómeno que merecen una consideración serena y positiva. Entre ellos, el de si existe —como señalan algunas opiniones— una inmigración "imposible de integrar" en función de su religión o sus costumbres"

Y termina Sami Naïr con esta reflexión ética: "La España que nosotros amamos no puede ser ensuciada por los nuevos apologistas de la **limpieza de sangre".**

Desde otra ladera ideológica–política, como es el ABC, el 11 de abril de 2001, en un magnífico artículo de fondo, bajo el título "¿Qué hacemos con los inmigrantes?", José María Martín Patino, Presidente de la Fundación Encuentro, se refería a este debate con estas reflexiones: "La versión castellana del ensayo de Giovanni Sartori *Pluralismo, multiculturalismo e estranei,* es decepcionante, al menos para *los entusiastas como yo del viejo politólogo italiano*. Es inevitable que me refiera a este escrito con la mayor brevedad posible. Ante un problema tan grave y complejo, no se puede describir la "sociedad pluralista" como una Arcadia feliz, ni la "multicultural" como un infierno. Ambas formas de sociedad están vivas en nuestra vieja Europa y sin fronteras definidas. Lo que tenemos que plantearnos es cómo convertir la sociedad "multicultural", esa mera yuxtaposición de etnias, culturas y religiones, en una sociedad pluralista. No existe ningún pueblo que esté libre del racismo y de la xenofobia. Invocar los riesgos del multiculturalismo, cómo hace Sartori, para poner fronteras a la inmigración, no deja de ser una simpleza".

En Europa —y España— se hace cada vez más urgente y necesario, a todos los niveles, el diálogo creciente entre el Cristianismo y el Islam, como hace años fuera fructífero para ambas laderas ideológicas el diálogo entre comunistas y cristianos. Este diálogo va más allá del ecumenismo religioso, y esta cimentado en factores demográficos, sociológicos, culturales y políticos: dos tercios de los inmigrantes residentes de la Unión Europea profesan la fe musulmana, una población que supera los 10 millones de personas; en algunos colegios de Berlín son más los niños turcos que alemanes y en Bruselas la mitad de los niños que nacen son hijos de magrebíes. En Birmingham (Inglaterra) el 10% de la población es musulmana. En Francia algunos demógrafos han comparado la tasa de natalidad que se dan en las familias de cultura cristiana y las de familias islámicas, concluyendo que dentro de un cuarto de siglo los musulmanes representarán una cuarta parte de la población total.

Helmut Schmidt, ex–presidente de Alemania, en su reciente obra, **La autoafirmación de Europa: Perspectivas para el siglo XXI** (2002), nos hace ver la cercanía del Islam, 300 millones viven cerca de nosotros, desde Marruecos hasta Egipto, e incluso dentro de Europa se incrementará notablemente el número de ciudadanos europeos musulmanes, con la entrada en la Unión de Turquía y otros países del Este; de forma que a finales del siglo XXI habrá tantos turcos como alemanes y franceses juntos. Por todo eso, afirma Helmut Schmidt, "los europeos debemos respetar la identidad religiosa y cultural de nuestros vecinos islámicos, entre otras razones para conservar a largo plazo nuestra propia identidad europea".

Ante esas cifras y previsiones, algunos se asustan y temen una nueva versión de la invasión turca de la Europa cristiana. Si queremos construir una Europa democrática, todos los pueblos, culturas y religiones deben por igual de caber y participar, cumpliendo todas sus obligaciones constitucionales, con respeto a los Derechos Universales Humanos y a los valores democráticos de toda sociedad libre, pacífica e igualitaria.

Mikel Azurmendi, antropólogo vasco y Presidente del Foro para la Integración de los Inmigrantes, autor de ***"Estampas de El Ejido"*** (2002), ha hecho declaraciones públicas, incluidas las efectuadas ante el Senado, causando un cierto revuelo, terminando el debate en mayor confusión que en clarificación del fenómeno, y sirviendo —independientemente de las buenas intenciones del autor— de un reforzamiento de las posiciones xenófobas contra los inmigrantes, particularmente contra los marroquíes y musulmanes. En un artículo suyo ("*El País*", 23–II–2002), titulado **Democracia y cultura**, expresa opiniones como las siguientes:

> "Se llama ahora multiculturalismo al hecho de que en el seno del mismo Estado de derecho coexistan una cultura democrática, por ejemplo la nuestra cultural, con otra u otras culturas no necesariamente democráticas. Es decir, cuando junto a nuestro actual tejido social de civismo laico, pero colocadas de manera aparte y sin interactuar con él, estuviesen cohabitando conductas masivas de personas sin igualdad jurídica que interactuasen entre sí mediante recursos simbólicos de desigualdad y jerarquía; no en virtud de imparcialidad y derecho, sino de supeditación discriminante entre varón y mujer, mayor y joven, rico y pobre, clérigo y súbdito fiel. U otra cualquiera. Pero, por suerte, en España no existe multiculturalidad todavía aunque sí existen proyectos, mensajes o intenciones de crear multiculturalismo. Cuantos hablan de que los inmigrantes son *etnias* piensan —lo quieran o no— en algo multicultural, piensan en que grupos enteros de gente inmigrante se coloquen aparte, en *ghettos* o reservas y mantengan ahí su modo de vida colectivo de allí. Pero a España no nos llegan etnias, sino personas singulares con proyectos personales. Personas sueltas o con su familia que quieren mejorar su vida. Y por muy parecidas que sean unas y otras y tengan orígenes culturales similares, cada persona llega con su propio proyecto, a intentar realizarlo."

Y termina con esta afirmación radical:

> "El multiculturalismo es hoy una confusión teórica porque imagina que las relaciones son interétnicas, entre nosotros, los de la sociedad mayoritaria, y todos los demás, tomados en bloques étnicos minoritarios. Por eso como proyecto más o menos consolidado de relación interétnica en agrupamientos separados, unos al margen de otros, el multiculturalismo sería una gangrena fatal para la sociedad democrática" (2).

¿Qué podemos concluir de tanto debate sobre el multiculturalismo? Sin intentar "dogmatizar" sobre tal complejo, poliédrico, difuso y multiforme fenómeno, yo me atrevería a sugerir lo siguiente. El multiculturalismo tiene muchos significados, variadas manifestaciones, múltiples variaciones según tiempos, espacios y sociedades, por lo que no puede reducirse a una sola forma concreta, "maldiciéndola" como gangrena de la sociedad o "bendiciéndola" acriticamente como paraíso piadoso. El multiculturalismo, fundamentalmente, hace referencia a un fenómeno social, como es la convivencia en un mismo entorno geográfico–social, donde permanecen y viven juntos grupos de distintas culturas, lenguas, religiones, etc. Esa convivencia de varias culturas puede ser un desafío y oportunidad excepcional para enriquecerse mutuamente y constituir una sociedad culturalmente más rica y desarrollada; el avance de las civilizaciones ha sido casi siempre el resultado del mestizaje enriquecedor de distintos pueblos, culturas y etnias. Ese es el multiculturalismo, que queremos para España, los que hemos apostado por una Europa pluricultural, multirracial y mestiza. Obviamente que esto exige, de ambas partes, una educación recíproca en la tolerancia, en la hospitalidad y en la apertura pluralista, respetando los derechos humanos, los valores democráticos y las leyes constitucionales de cada país. Y este proceso de educación y dialogo intercultural e inter–religioso es largo, costoso y difícil, pero posible.

Este dialogo debe intensificarse aun más entre Oriente y Occidente, el Islam y el Cristianismo, entre las sociedades de larga tradición democrática y las de incipiente apertura democrática, con concepciones y costumbres diferentes en las relaciones familiares, en la participación cívica, en las libertades públicas. Occidente, y pensemos en España, ha sido también una sociedad teocrática, sin separaciones de Iglesia y Estado, con sumisión jurídica y fáctica de la mujer al hombre, sin participación democrática, con violencia religiosa intolerante como la Inquisición, con etnocidios y destrucciones de religiones y culturas. Y hoy hemos cambiado; las culturas no son bloques inamovibles, son procesos cambiantes. Y de hecho existen múltiples formas de vivir el Islam y ser musulmanes; no debiendo identificar a todos con algunos grupos y prácticas deleznables e

2. Sobre esta cuestión, se han hecho declaraciones en contra, particularmente de los Partidos Políticos de izquierda y de las organizaciones no gubernamentales. También debates en la prensa, como el ofrecido por El País (24–II–2002) bajo el tema *"Multiculturalismo e Inmigración"*, en el que participaron el diplomático José María Ridao, con su artículo " El oscurantismo reverenciado", y el periodista Hermann Tertsch con "Corrección política insensata". También Josep Ramoneda publicó su columna en el mismo periódico sobre este tema bajo el título "Contra el multiculturalismo piadoso". Desde una ladera crítica a la posición de M. Azurmendi, pueden verse los artículos de Mariano Fernández Enguita "La carga del hombre blanco" (El País, 11–III–2002), y el ilumninador y sensato artículo de Joaquín Arango "De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo" (El País, 23–III–2002)

intolerables, que violan los derechos humanos, que deben ser salvaguardados a toda costa, condenando a sus transgresores. Pero es injusto y falso reducir a todos los pueblos árabes e islámicos a esos fenómenos condenables, como tampoco es justo reducir la cultura de Occidente y del Cristianismo a ciertas injusticias y crímenes de guerra, que se cometieron y se cometen dentro de sus fronteras geográficas–sociales.

En resumen el **multiculturalismo es un bien enriquecedor para una sociedad**, si recíprocamente saben dialogar interculturalmente, respetando unos valores y normas mínimas de convivencia, como son el respeto a los derechos humanos y a las leyes constitucionales. Ahora bien, en el caso de que existan grupos, sean de cultura–etnia distinta, o de la misma nación y etnia —caso banda armada y asesina de ETA— que imposibilitan la convivencia pacífica de una sociedad (**"societas"**, compuesta por "socios"), entonces, en ese caso particular, podemos hablar del multiculturalismo como "gangrena de la sociedad". Pero eso es una **versión perversa y puntual**, específica y **concreta**, entre las variadas formas enriquecedoras del multiculturalismo. La reducción de todo multiculturalismo a este tipo perverso de multiculturalismo antidemocrático, es como reducir toda convivencia amorosa y matrimonial a un tipo de relación de pareja, que termina en los golpes, palizas e incluso en el asesinato de la mujer. Porque existan asesinatos algunas parejas asesinatos, no se puede globalmente afirmar que el matrimonio es la gangrena del amor y el camino del asesinato. Pues, **mutatis mutandis**, ese mensaje implícito es el que capta la opinión pública, con afirmaciones —académicamente tal vez correctas o al menos discutibles— de Giovanni Sartori que parecen reducir toda forma variada de multiculturalidad y multiculturalismo a una versión o tipo particular, unido al **apartheid** o a la **getthoización**, a la teocracia, a la dominación de la mujer, a la ablación del clítoris, etcétera. Ese singular "multiculturalismo" ninguno lo queremos, pero otro es posible y deseable (3).

Nada mejor para terminar este ensayo y para mostrar la cara de un **enriquecedor multiculturalismo**, que la Declaración del Comité Español para el Año Europeo contra el Racismo, proclamada en Toledo (1997), que dice así:

> "La riqueza en España y Europa, desde hace siglos, se nutre fundamentalmente de la diversidad de sus tradiciones, culturas, etnias, lenguas y religiones, y de la certeza de que los principios de tolerancia y convivencia democrática son la mejor garantía de la existencia de la propia sociedad española y europea, abierta y pluricultural: diversa.
>
> España, por su tradición histórica de convivencia entre pueblos y culturas, por su pertenencia al Mediterráneo, así como sus lazos con Iberoamérica, puede facilitar el establecimiento de modelos de relación multiétnicos y multiculturales. La realización de una sociedad democrática, social, plural y avanzada se fundamenta sobre el respeto de la dignidad igual de todos los seres humanos".

3. Es oportuno citar la opinión de Manuel Pimentel, ex–Ministro de Trabajo con el PP y responsable de Migraciones en su periodo de Gobierno, en su artículo titulado, *"Inmigración: algunas preguntas y respuestas"* (El País, 9–III–2002)

> "¿Es bueno o malo el multiculturalismo? La experiencia nos demuestra que el complejo concepto de multiculturalismo significa cosas distintas para personas distintas. Si por multiculturalismo entendemos que bajo una misma frontera convivan culturas distintas gobernadas por leyes propias y diferentes, no cabe duda que estaríamos ante un fenómeno negativo y disgregador, que ocasionaría graves desequilibrios en el futuro. Es mejor el principio del Estado de Derecho: un país, una ley. Si por multiculturalismo se entiende que cada persona pueda expresar su cultura, dentro del imperio de la ley del país receptor, estaríamos ante un hermoso ejercicio de libertad."

Bibliografía

– ABAD, Luis V., CUCO, Alfonso e IZQUIERDO, Antonio, 1993 *Inmigración, pluralismo y tolerancia,* Madrid, Editorial Popular.

– AMIN, Maalof, 1999, *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza Editorial

– AZURMENDI, Mike, 2001, *Estampas de El Ejido*, Madrid, Taurus.

– ASEP/IMSERSO, 1998, *Actitudes hacia los inmigrantes,* Madrid, Colección Observatorio Permanente de la Inmigración, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

– BASTIDE, Roger, 1980, *El prójimo y el extraño,* Buenos Aires, Amorrortu.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1981, *Los más pobres en el país más rico: clase, raza y etnia en el movimiento campesino chicano*, Madrid, Encuentros.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1990, *Muchas Américas: Cultura, Sociedad y políticas en América Latina,* Madrid, Editorial Universidad Complutense.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1990, *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos,* Madrid, Tecnos.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1990, *¿España racista?,* Barcelona, Anthropos.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1993, *El crimen racista de Aravaca. Crónica de una muerte anunciada,* Madrid, Editorial Popular.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1995, *Crece el racismo, también la solidaridad*, Madrid, Tecnos.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1997, *Racismo y solidaridad en jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos,* Madrid, Libertarias.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1997, *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI.* Madrid, Libertarias.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 1998, *La Patria Común Iberoamericana. Amores y desamores entre hermanos.* Madrid, Libertarias.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 2000, *Inmigración y Racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI,* Madrid, Cauce Editorial.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 2001, *Inmigración y Universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios,* Madrid, Editorial Complutense.

– CALVO BUEZAS, Tomás, 2003, *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de educación intercultural*, Madrid, Editorial Popular.

– CALVO BUEZAS, Tomás, FERNÁNDEZ, R. y ROSON, A.G., 1993 *Educar para la tolerancia,* Madrid, Editorial Popular.

– CHECA, Francisco, (ed.)1998, *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea,* Madrid, Editorial Icaria.

– COLECTIVO IOE, 1995, *Discursos de los españoles sobre los extranjeros: Paradojas de la alteridad,* Madrid, CIS.

– HUNTINGTON, Samuel P., 1997, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial,* Barcelona, Piados.

– JORDAN, J.A., 1994, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Editorial Paidós.

– KRISTEVA, Julia, 1991, *Extranjeros para nosotros mismos,* Barcelona, Plaza y Janés.

– LUCAS, Javier de, 1996, *Puertas que se cierran: Europa como fortaleza,* Barcelona, Icaria–Antrazyt.

– NAIR, Sami, 1997, *Mediterráneo hoy. Entre el diálogo y el rechazo,* Barcelona, Icaria–Antrazyt.

– PAJARES, Miguel, 1998, *La inmigración en España: retos y propuestas,* Barcelona, Icaria.

– SARTORI, Giovanni, 1998, *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus.

– TODOROV, V. T., 1998, *Cruce de culturas y mestijaze cultural,* Barcelona.

VV.AA., 1995, *10 palabras clave sobre racismo y xenofobia,* Estella, EDV.

VV.AA., 1997, *El extranjero en la cultura europea de nuestros días,* Bilbao, Universidad de Deusto.

– WIEVIORKA, Michel, 1992, *El espacio del racismo*, Barcelona, Paídos.