

4. LA ESCUELA INFANTIL, EL CONTEXTO SOCIAL, LA MULTICULTURALIDAD Y LOS NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES

4.1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL, ENFOQUES Y PROBLEMÁTICAS.

El mundo actual es un mundo multicultural, y todos los seres humanos, dondequiera que se encuentren viven en un medio en el que conviven variadas culturas. En este sentido, cada individuo tiene acceso a más de una cultura, lo cual implica tratar con conocimientos, procesos cognoscitivos y comportamientos diversos, aunque sólo sea con una parte de tal cultura, y ante la cual crea su propia y única versión personal, *su propiospecto*, como definiera W. Goodenough.

En realidad, como afirma Pérez de Cuellar, ninguna cultura es una entidad herméticamente cerrada, y todas las culturas están influenciadas por otras culturas, y a su vez, ejercen influencia sobre éstas.

El término "Cultura" ha tenido y tiene muchas acepciones, y es definido desde muy variados puntos de vista: social, antropológico, educacional, entre otros muchos. Así, nos encontramos definiciones amplias y restringidas tales como:

- Cultura es la formación del hombre, su desarrollo, en lo sensorial, lo psíquico y lo intelectual.
- Cultura es la compleja totalidad de soluciones que una comunidad dada hereda, adopta o inventa para enfrentar los retos de su medio social y natural.
- Cultura es el conjunto de modos de vida, valores, hechos y procesos individuales y colectivos que forma una comunidad con fronteras culturales específicas que marcan su supervivencia y su futuro.
- Cultura es aquello mediante lo cual se designa la diversidad de formas de organización social, desde las formas de vida más simples, hasta los modos de organización más especializados y complejos.

- Cultura es el resultado de procesos e interacciones sociales específicos, que van de lo simple a lo complejo en lo económico, político, religioso, ecológico, alimentario, artístico, psicológico y filosófico, en un contexto social determinado y que dan sentido, identidad y pertenencia a una comunidad humana.
- Cultura es la totalidad de las creencias aprendidas, herramientas y tradiciones compartidas por un grupo de humanos para dar continuidad, orden y significado a sus vidas, de experiencias y productos acumulados por un grupo humano.
- Cultura es el conjunto de normas, valores, ideologías, asunciones, símbolos, significados, lenguaje y capital cultural, que hace posible que una estructura funcione como una unidad coherente y no se desintegre.
- Cultura es un todo estructurado de maneras de actuar, pensar y creer, que proporciona a un grupo social respuestas a los problemas del entorno, y asegura su cohesión.
- Cultura es un conjunto de fenómenos que crean un sentido de identidad común en un grupo particular, de un lenguaje, una fe religiosa, una identidad étnica y localización geográfica, de factores que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria.
- Cultura es un conjunto relacionado, acumulativo y dinámico de creaciones ideacionales y materiales que han sido producidas o adaptadas por una comunidad, en respuesta a un sistema de necesidades de todo tipo, y que al ser seleccionadas a través de una práctica histórica se constituyen como patrimonio social significativo para su funcionamiento, por lo cual son transmitidas, empleadas y modificadas permanentemente.

En la decena de definiciones anteriores pertenecientes a diferentes autores (y otras muchas más que no se incluyen) se destaca la disimilitud de criterios respecto a lo que constituye una cultura, por lo que en realidad sólo se puede llegar a una aproximación de lo que constituye el término.

Así, la cultura es entendida por algunos como valores y costumbres, por otros, el arte, para muchos es educación, donde a veces el concepto se restringe solamente a arte o a la educación: el arte referido a la creatividad literaria o artística, la educación referida a la enseñanza o la cultura general que se encuentra en la enseñanza.

Independientemente de ello, y de un análisis de todas ellas, se pueden llegar a planteamientos fundamentales, que a decir de M.V. Peralta pueden catalogarse en:

- a) Toda cultura es esencialmente una creación
- b) Que la cultura al estar configurada por un conjunto vinculado de factores es básicamente un sistema
- c) Toda cultura es un fenómeno colectivo de una comunidad humana
- d) La cultura genera respuestas muy diversas
- e) Toda cultura tiene una dimensión espacial: significados pertenecientes y comunes a todos, y significados más específicos y diferenciados
- f) La cultura es un proceso en permanente creación

Cualquiera de estos planteamientos podría llevar páginas de tratamiento explicativo, mas en suma apuntan a un criterio de particular importancia: la educación en sí misma constituye un proceso de adquisición y trasmisión de cultura, y a su vez es parte integral de esa cultura. Por lo tanto, cada cultura posee su tipo particular de educación, que la caracteriza, la define y la organiza de acuerdo con los preceptos específicos de tal cultura.

En este sentido, no se puede hablar de una educación universal y común a todos los grupos sociales, y cada uno de ellos ha de tener su propia manera de considerar la educación de sus integrantes. Mas, si el hombre se enfrenta en el mundo actual a numerosas culturas, esto implica tratar de definir a la educación multicultural en su sentido más amplio como **el proceso por el cual una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas.**

Esta definición conlleva las ventajas, de acuerdo con Gibson, de no equivalenciar educación con escolaridad ni educación multicultural con programas escolares formales; de no seguir equiparando una cultura con una lengua o un grupo étnico correspondiente; la eliminación de las escuelas étnicamente separadas, la competencia en múltiples culturas, la conciencia de la multiplicidad cultural que rodea al individuo y a la que está accediendo, entre otros aspectos.

Sean cierto o no estos planteamientos, lo verdaderamente real es que la educación multicultural se presenta en la actualidad como una problemática acuciante, tanto en lo que respecta a la inserción de las minorías étnicas como de los inmigrantes en una comunidad cualquiera.

Al decir que la sociedad actual es multicultural, ello implica que la educación multicultural no constituye un programa dirigido a los grupos minoritarios, sino para todos los grupos sociales, y que, por lo tanto, no es un problema particular sino una problemática general que la educación ha de plantearse en el momento actual y a la cual ha de suponerse que hay que darle alguna solución.

La educación multicultural es una necesidad impuesta a la sociedad por una realidad (la de que cualquier sociedad actual se está convirtiendo progresivamente en una babel cultural), y a pesar de ello aún se observa que muchos grupos sociales y gobiernos no están suficientemente conscientes de la naturaleza y dimensión del problema, lo cual conlleva que en muchos lugares las escuelas no hayan sido diseñadas y organizadas para enfrentar esta realidad.

A su vez, y esto es una disyuntiva inherente a cada cultura, la adecuada selección de los significados a transmitir e intercambiar del enorme conjunto de datos provenientes de cada cultura para interpretar su realidad, es un problema bien serio, y al cual no se le ha dado la suficiente atención ni solución.

De igual manera el hecho comprobado de que los inmigrantes y minorías étnicas tienden a tener una conexión muy fuerte con la cultura de su país o región (en lo referente al arte, el lenguaje, las convicciones éticas o religiosas, los valores, etc.), en detrimento de la del país receptor o localidad que los acoge (en el que solo ven sus ventajas materiales, sus productos tecnológicos y su prosperidad), crea obstáculos para una educación multicultural apropiada, a lo que se une muchas veces la intransigencia, consciente o inconsciente, del país receptor, de obligar a la asimilación de los que llegan para integrarlos a su cultura dominante sin tomar en cuenta los distintos modos de pensar, las diferentes maneras de vivir y ser de aquellos.

Finalmente el choque de valores entre ambas culturas, que pueden ser a veces a veces fácilmente superables como puede ser una forma de vestir o de expresar los estados de ánimo, otros un poco más complejos, como pueden ser determinadas reglas referentes a la alimentación (no comer un determinado animal o no trabajar en un día específico), y aún otros, en ocasiones los mas, que pueden conducir a serios enfrentamientos como puede ser el fanatismo religioso o rechazo de igualdad de género,

constituyen elementos que afectan la posibilidad de una apropiada educación multicultural.

En resumen, el menosprecio o desconocimiento del problema, el conflicto entre la necesidad de respetar una cultura y aceptar y abrirse a la otra, y la existencia de valores inaceptables de una cultura en relación con la otra, son grandes problemas entre otros muchos, a los que se enfrenta la educación multicultural.

Esto está dado porque la educación en un mundo multicultural es una cuestión muy compleja, que incluso abarca hasta sus propios términos de definición: educación multicultural, educación intercultural, entre otros. Para unos el multiculturalismo es la simple convivencia de culturas, donde cada una existe al lado de la otra, para otros implica la interacción adecuada de tales culturas sin perder cada una su identidad. El interculturalismo, que también supone la coexistencia de diversas culturas, para sus seguidores, implica una acción componente, la participación de dos o más culturas en un proceso común.

Sea cual fuere la respuesta correcta, lo cierto es que entre cultura y educación hay estrechísimos vínculos, en los que la vinculación entre la enseñanza escolar y lo que se suele llamar cultura, está dada en que los contenidos, las formas de trabajo y todo el sistema de trabajo escolar, forman parte de la cultura de la comunidad dada. Pero como la escuela no puede transmitir la totalidad de la cultura de la sociedad, tiene que elegir aquellas cosas que considera significativas, que se asumen como responsabilidad para ser transmitidos a las nuevas generaciones. Esto conlleva profundos problemas sobre que elegir, y que sentido darle a lo que se trasmite, y como correlacionarlo con las diferentes culturas. La solución no es nada fácil, y promueve cambios en el propio concepto de la educación, y en el que se busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje se conviertan más que en prácticas de información, en prácticas *de formación*, adecuando los programas escolares a las necesidades reales de las comunidades.

Para entender los problemas educativos se hace indispensable examinar el contexto social donde se desenvuelve la práctica educativa, la relación que el centro escolar establece con la sociedad. La discusión entonces sobre la educación multicultural surge en la medida en que determinados aspectos de la cultura, como variable de la diversidad, se introducen en el aula y el centro escolar.

Así, al darse en el contexto la presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por su color de piel, lengua materna, valores, comportamientos éticos y religiosos, junto con diferencias socioeconómicas diversas, se plantea

la necesidad de una educación que pueda dar respuesta a tal diversidad., llámese educación multicultural o intercultural, o como se verá, de otras maneras.

La educación multicultural aparece como consecuencia de la existencia de minorías en las escuelas, que requieren de un trato adecuado y de una atención "particular", y que poseen una cultura distante de la social dominante. Esto ha implicado la necesidad de analizar las diferentes maneras de entender la educación multicultural, y crear modelos de educación multicultural en los que en cada uno subyace una concepción de la cultura.

4.2. LOS MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL.

Gibson, Banks, Sieeter y Grant definen en diferentes clasificaciones la existencia de seis modelos principales de educación multicultural, y que implican la posición y concepción que la sociedad asume ante el fenómeno multicultural, dado por cientos y miles de inmigrantes que llegan periódicamente a una comunidad social en un flujo que aparentemente crece cada día, y de muchos más miembros de minorías étnicas que tal sociedad ha de atender, formar y educar. Tales modelos pueden resumirse de la siguiente manera.

1. El modelo de asimilación cultural

En este modelo se pretende educar para igualar, es decir, igualar las posibilidades educativas para niños, jóvenes o adultos que son *culturalmente diferentes*. Este modelo aparece como respuesta a buscar una solución para el continuado fracaso académico de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y sociales, a partir de la eliminación del concepto discriminatorio del déficit genético y cultural que por mucho tiempo les fue atribuido.

Este enfoque se plantea tres supuestos de partida:

- a) Los niños que son culturalmente diferentes de la mayoría tienen desventajas de aprendizaje en los centros educativos en que predominen valores dominantes de otra cultura.
- b) Para paliar esta realidad se hace indispensable reforzar la compatibilidad escuela-hogar
- c) Los programas multiculturales promovidos por este modelo incrementan el rendimiento académico de los alumnos.

Para lograr esto, este modelo asume la existencia de una patología en la dinámica familiar, y trata de cambiar a los niños, su lengua, y los patrones de crianza utilizados por los padres con sus hijos.

El objetivo en la educación de este modelo es lograr compatibilizar las dinámicas del proceso educativo y la cultural original de los individuos "diferentes" al grupo cultural dominante, para que logren competencias en dicha cultura dominante, asimilándolas, y de esta manera lograr integrar de

manera efectiva a los niños extranjeros en el "mainstream" de la cultura dominante. En este sentido, el objetivo esencial es ajustar al niño a la nueva cultura, facilitar su transición a la misma, para lo cual es indispensable, entre otras cosas, propiciar la enseñanza de la lengua dominante como condición esencial, sin la cual el ajuste es insuficiente.

En este modelo se parte de que los niños culturalmente "diferentes" (inmigrantes o de minorías étnicas) tienen desventajas, por lo que hay que brindarles oportunidades educativas *de igualarse*, que en su base significa no mantener la cultura de origen sino, propiciar las oportunidades para la integración a la nueva lengua y cultura.

De acuerdo con este modelo el centro escolar juega un rol fundamental como instrumento de integración, y desde donde se trata de engendrar la conformidad con la cultura dominante.

2. El modelo de entendimiento cultural

El enfoque de este modelo consiste en posibilitar a los individuos a conocer y valorar las diferencias entre las culturas, razón por la que también se le denomina modelo del conocimiento de la diferencia.

En este sentido todos los niños, sean de la cultura dominante o de las menos favorecidas, requieren aprender acerca de las diferencias culturales que existen entre los grupos sociales, de modo que puedan vivir de manera armoniosa en una sociedad multiétnica y cultural, para lo cual se hace necesario abordar en el proceso educativo las similitudes y diferencias entre los grupos, con el objetivo de que los niños comprendan esa pluralidad.

Desde este punto de vista la multiculturalidad ha de convertirse en un contenido curricular, que puede incluso modificar el currículo establecido, con el fin de reflejar más acertadamente sus particularidades e intereses.

Así, se cambia el objeto de la educación multicultural: de educación de los niños "culturalmente diferentes" a educación "de las diferencias culturales".

Wynn y Solomón, entre otros, señalan que la educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, reconociendo e identificando sus similitudes y diferencias, lo que implica una aceptación. Al comprender esa pluralidad se ha de lograr que aprendan a vivir en armonía en la sociedad multiétnica, para lo cual la escuela ha de trabajar en el cambio de los prejuicios y estereotipos que se atribuyen a los inmigrantes y

minorías étnicas, y adaptar sus estructuras pedagógicas a las necesidades multiculturales (entendidas de esta manera).

Esto ha de obligar a la escuela a considerar la diversidad sociocultural en la planificación de sus actividades, el valor curricular que se le ha de asignar, y los métodos de enseñanza a utilizar. Contenidos tales como el racismo, el sexismo, la comunicación transcultural, la diversidad religiosa y lingüística, los prejuicios, la naturaleza e idiosincrasia de los grupos, entre otros muchos, son de obligatoria concurrencia en el plan educativo.

De igual manera son objetivos de este modelo el que se reconozca el derecho a ser diferente, de cómo cada grupo contribuye al bienestar social, el cómo eliminar los prejuicios raciales, el ver y apreciar como positivas las diferencias culturales, etc.

No obstante, hay autores que han planteado serias dudas respecto a este modelo, que como Kleinfeld, señalan que para lograr esto se requiere de un educador con un enfoque relativista cultural (en oposición a etnocéntrico), cambio que aún así no garantiza un mejor tratamiento metodológico de las diferencias culturales.

3. El modelo de pluralismo cultural

Este enfoque se da a partir del rechazo de las minorías étnicas y migrantes, que no aceptan ni a la asimilación ni a la fusión cultural como objetivos sociales de la educación multicultural, sino que la misma ha de enfocarse al mantenimiento de la diversidad y la aceptación del pluralismo cultural.

Al plantear la aversión hacia las prácticas históricamente condicionadas de aculturación y asimilación que la cultura dominante ha ejercido, y ejerce sobre las minorías, refuerzan el criterio de que las diferencias son algo muy positivo para la sociedad, donde se asume que:

- o Existe una diversidad cultural dentro de la sociedad
- o Los distintos grupos han de compartir las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas
- o Existe una interacción entre los grupos sociales, y dentro de cada grupo
- o La diversidad cultural debe ser aceptada por la sociedad

En su esencia, según Y. Pai, el pluralismo cultural implica el no valorar un modo de vida cultural a partir de los criterios de otra cultura, al que otros autores agregan que esta diversidad cultural se ha de afrontar desde el medio escolar, y donde el educador ha de ser formado para tratar con niños de particularidades culturales muy diversas, y donde cada cultura no ha de ser valorada como inferior o superior, sino como una cultura más.

Esto hasta cierto punto es criticado como ilusorio por otros autores, señalando que, aunque la escuela parta de un enfoque diverso cultural, en la realidad unas culturas tienden a transmitirse más y mejor que otras, mientras que algunas pierden fortaleza en sus principios y valores, lo que hace que aquellas se puedan volver dominantes.

Por otra parte, no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los contenidos curriculares, lo cual es un reflejo de las necesidades, aspiraciones y deseos de cada grupo social, lo cual hace bien difícil suplir de igual manera las expectativas particulares de todos, lo cual poco a poco va determinando un énfasis a que los niños se integren a la cultura dominante, y el enfoque pluricultural se debilita. En este sentido, la idea central de que la educación multicultural implique el mantenimiento de todas las culturas y su igualitario tratamiento puede resultar más en una utopía que una realidad alcanzable, al decir de algunos autores.

No obstante, existe el planteamiento de que de la diversidad cultural se ha de pasar al pluralismo cultural. Al respecto, el artículo 2 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural plantea de manera enfática que "en nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social y la paz. Definido de esta manera, **el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural**. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública" (el reforzado es del autor).

4. El modelo bicultural

La esencia de este modelo estriba en considerar que la educación multicultural ha de formar individuos competentes en dos culturas diferentes. De igual manera surge como consecuencia del rechazo de las minorías étnicas y migrantes al proceso de asimilación.

Desde este punto de vista en el niño se ha de mantener y preservar su cultura de origen, adquiriendo la cultura dominante como una alternativa o segunda cultura. En este sentido el enfoque bicultural le reporta al sujeto los beneficios materiales, económicos y políticos de la segunda cultura, mientras la primera de origen le proporciona su substrato psicológico y sociológico.

Así, el individuo de las minorías étnicas puede participar de las oportunidades socioeconómicas que le brinda la cultura dominante del país o región receptora, sin que pierda su identidad cultural original o su lengua materna, con lo cual una cultura no excluye a la otra. C. Day señala, al analizar el modelo bicultural en los Estados Unidos, que las minorías, manteniendo su integridad como culturas, buscan entrar en "las relaciones de poder" que brinda la cultura dominante, y a la cual indefectiblemente hay que aceptar como principal, por ser la que resulta mayoritaria y posee los resortes políticos y económicos del Estado.

El dominio de la lengua de la cultura prevaleciente se convierte en un instrumento indispensable en el enfoque bicultural, pues el mismo posibilita el poder "traducir" a los códigos cosmovisivos de la cultura minoritaria los significados y valores de la cultura dominante, sirviendo, al decir de Brennan como un puente entre ambas.

Algunos autores critican el eclecticismo de este modelo, pues no es posible descifrar si propende una misma o dos competencias, y si se puede alcanzar un mismo nivel de competencia en ambas. Al respecto algunos señalan que aún consiguiendo un desenvolvimiento favorable en su grupo étnico y un rendimiento académico plausible en el medio escolar de la cultura principal, con frecuencia los individuos sienten que son tratados como minorías, y no como culturas situadas a un mismo nivel. Y de igual manera consideran que ser plenamente bicultural es una realidad inalcanzable, una quimera.

5. El modelo de transformación

Este modelo asume principios de otros enfoques, como son el modelo pluricultural, la educación multicultural como reconstrucción social y el paradigma radical. Desde esta posición la educación multicultural tiene que enfocarse como un proceso de desarrollo de la conciencia de las minorías de sus condiciones socioeconómicas, a fin de capacitarles para una competencia social basada en una comprensión crítica de la realidad.

A partir de la consideración de que cada cultura estructura su poder, riqueza y prestigio, este enfoque señala la lucha por el control de una cultura sobre la

otra, creando instituciones sociales que operan para mantener e incrementar este control, a lo cual la otra cultura se opone. En este sentido, no basta con explicar a los niños sobre la existencia y particularidades de cada grupo, sino que es imprescindible su interacción con dichos grupos, para que la experiencia directa contribuya a un conocimiento cabal de los mismos.

De esta manera la educación multicultural ha de enfocarse como una adaptación a las circunstancias vitales originadas por la competencia entre los grupos sociales, enfatizando en los aspectos materiales y políticos que están en cada cultura, en detrimento de los aspectos ideales, tales como los conocimientos, valores y creencias de dichas culturas.

6. El modelo anti-racista

La educación anti-racista tiene como uno de sus objetivos fundamentales dentro de la multiculturalidad el no dirigir la enseñanza hacia el conocimiento de las diferencias culturales, sino a como tales diferencias se utilizan para consolidar la desigualdad. Aunque conceptualmente la educación multicultural y la educación anti-racista están lógicamente interconectadas, a veces no significan lo mismo o no tienen idéntico consenso. En este sentido, ante un criterio de libertad de pensamiento y acción de cada individuo y donde se propende al entendimiento entre culturas y el cambio social mediante la educación como plantea la educación multicultural, la posición anti-racista con frecuencia asume un comportamiento radical apoyado en la lucha de clases, y que conduce a la eventual liberación de los grupos culturalmente dominados, y a la eliminación de las discriminaciones institucionales, y en lo que la escuela actúa como agente promocional de la acción política.

Así, en lo referente a la conversión de las diferencias étnicas en desigualdades raciales, ambos tipos de educación difieren en la explicación de porqué esto sucede, de manera que mientras que para la educación multicultural no racista ello se debe a los prejuicios y la ignorancia (y por lo tanto fácilmente superable mediante una acción educativa apropiada) para la educación anti-racista esto es un problema de tipo ideológico y lo que hay que hacer, por lo tanto, es diseñar esa acción educativa para que no posibilite el surgimiento del racismo.

Para la educación anti-racista la causa principal de los problemas educativos de las minorías étnicas radica en el racismo, y es por ello que la escuela ha de jugar un papel importante su erradicación, tanto individual como institucional.

Todos estos modelos como se observa insisten en la defensa de la igualdad entre todos los individuos y culturas, y donde en cierta forma se vislumbra que, además de considerar tales culturas como diferentes, *las valoran como desiguales*. Esto se debe a que cuando se enfatiza la diferencia se está casi siempre reconociendo la desigualdad, que se acompaña de un establecimiento de jerarquía, unas culturas son mejores que otras y han de ocupar, por lo tanto, una distinta significación en el contexto social. De alguna manera, a veces más implícito que explícito, subyace también la idea de que no todas las culturas son válidas para el desenvolvimiento social, por lo que deben ser sustituidas por las culturas dominantes, es, a decir de F. García, "un aparente relativismo inicial de reconocimiento de la diversidad intercultural encierra al final un fuerte etnocentrismo encubierto".

Estese o no de acuerdo con este planteamiento, lo cierto es que reconocer que unas culturas son más eficientes que otras, conllevar aceptar, no la diferencia de culturas, sino su desigualdad.

En realidad, el que una cultura no haya sido capaz de dar una respuesta adaptativa a los nuevos contextos en que se asientan, no implica que se acepte una deficiencia de dicha cultura, sino de que aún no ha puesto en práctica estrategias de adaptación en dichos contextos. El hecho de que cada cultura se adapte de manera particular a contextos distintos, señala una diferencia, pero no una desigualdad, en el sentido estricto de lo que este término significa.

Reconocer que una cultura minoritaria es deficitaria frente a otra dominante mayoritaria, plantea la no posibilidad de una cultura de generar nuevas formas de adaptación en contextos distintos, y enfatizar en las diferencias es correr el riesgo de valorarlas como desigualdades. Esto es una política común de los grupos dominantes, que enfatizan en porque ellos son diferentes y explicitan cuales diferencias los separan de las otras culturas.

Mas, en realidad, no son las culturas las que contienden entre sí por el poder en la sociedad, sino determinados grupos, que argumentan su posición apoyándose en una cultura que definen como superior. Como este intercambio no es simétrico, los valores tampoco lo son, estos grupos de poder suelen imponer los modos de organización social y de vida de su cultura dominante, relegando a la marginalidad y a la no tenencia de recursos a las culturas minoritarias. Esto se expresa incluso en la escuela como institución, que a sus seculares discriminaciones de sexo y clase social, añade ahora un nuevo tipo de discriminación, que al no poder estar sustentada científicamente en el momento actual por una diferencia racial o étnica, crea un nuevo tipo: la discriminación cultural, de aquellos que pertenecen a grupos culturales distintos al dominante y hegemónico.

Un análisis de la práctica habitual refleja que la intención de estos grupos ha sido siempre la de promover procesos de asimilación cultural para integrar a las minorías en la corriente principal. Ello ha implicado muy diversos métodos, desde el genocidio, la disolución o la expulsión de las fronteras, hasta formas más sutiles y políticas de discriminación como es la aceptación de autonomías para estas minorías (pero siempre supeditadas al poder central). Esta realidad objetiva hace que la educación multicultural presente dificultades para llevarse a cabo, y que empiezan desde su definición, sus propias concepciones o los objetivos que se plantea.

La educación multicultural, de acuerdo con diversos autores, habrá que verla como un proceso de transmisión y adquisición de cultura (en su amplio sentido), que ha tenido un énfasis particular en los aspectos cognitivos en la enseñanza, señalando semejanzas y diferencias, descripciones detalladas de costumbres, hábitos, formas de comportamiento, disimilitudes étnicas, éticas y culturales, y en la que los valores de cada cultura son explicados mediante contenidos explicativos. Si bien el aspecto cognoscitivo es importante de ser reflejado en una educación multicultural, se hace indispensable conocer y vivenciar los valores de las diferentes culturas a partir de la apropiación de los valores de la propia, y sin los cuales no es posible comprender los de la otra cultura.

Tal educación multicultural ha de contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos, asegurando a su vez una diversidad de los métodos de transmisión, y fomentando en los niños mayor conciencia acerca de la diversidad cultural. Para ello es necesario prepararlos con los recursos cognoscitivos para que sean capaces de conocer esta diversidad y las diferencias culturales, y de cómo estas pueden convertirse en desigualdades, desterrando la idea de una exclusión mutua entre la preservación de la identidad y las peculiaridades étnicas y culturales de las minorías, y sus posibilidades de ascensión social en la cultura dominante, y finalmente, elaborar los programas de educación multicultural combinando el análisis de las comunidades concretas con los presupuestos de una concepción global de la diversidad cultural.

La enseñanza en un medio multicultural es una necesidad impuesta a la sociedad por la realidad, y hoy día, **prácticamente toda comunidad es multicultural**, lo cual obliga a prestar particular atención a esta problemática. Es una situación que no está exclusivamente referida al medio escolar, pero que tiene en la enseñanza uno de sus principales campos de acción. Como tal, ha de contemplarse desde las etapas más tempranas del desarrollo, pues es precisamente en los primeros años de la vida donde se enraizan inicialmente los conceptos y prejuicios respecto a la raza, el sexo, la religión,

etc. Ello otorga al centro infantil un rol importante en esta situación, y obliga al sistema educacional a contemplar la educación multicultural desde estas primeras edades, mucho más considerando que el fenómeno migratorio, de acuerdo con un examen actual de la sociedad, es un fenómeno en expansión, y que se une a la problemática de la inclusión de las minorías étnicas en el proceso educativo de las culturas dominantes.

Por supuesto que las particularidades de la educación multicultural guarda una estrecha relación con el nivel de enseñanza en que la misma se realice, pues los procedimientos metodológicos para afrontar la multiculturalidad no es igual en un centro de educación infantil, que en una escuela básica, que en una secundaria, independientemente de que existan principios generales para todos y que tipifican a la educación multicultural. Como en la base de toda enseñanza multicultural está el sentido de pertenencia a una comunidad que posee una cultura determinada, esto va a estar cognitivamente asimilado de distinta manera de acuerdo con la edad: lo que quizás para un niño pequeño pueda ser una forma de vestir o hablar, para un adolescente podría ser un tipo de música, y para un adulto el conjunto de valores que la distinguen. Y, sin embargo, todas son expresiones culturales, y en su base responden a una misma idea.

No obstante, hay principios y objetivos generales que la identifican, aunque existan procedimientos diversos para su puesta en práctica. A grandes rasgos estos objetivos mas generales pueden ser:

- o Comprensión y aceptación de la diversidad cultural que caracteriza el mundo actual
- o Posibilitar la capacidad de comunicarse entre los individuos de las distintas culturas
- o Desarrollar actitudes favorables hacia las personas de diferentes culturas
- o Posibilitar una interacción positiva entre los individuos y grupos culturalmente diversos.

Es decir, y en términos muy amplios, aceptar, comunicarse, sentir e interactuar de manera favorable con los miembros de otras culturas, constituyen los pilares sobre los que debe erigirse cualquier educación multicultural. En este sentido el conocimiento intelectual de las otras culturas es insuficiente, si no se acompaña del reconocimiento, el respeto y la apropiada valoración de los otros y de sus diferencias.

De igual manera la educación multicultural ha de ser concebida para todos en el grupo multicultural, pues **cada niño, cada alumno, es de una manera u otra portador en sí mismo de una diferencia cultural**, por lo que no ha de estructurarse por modalidades de grupo étnico.

Lograr esto exige una concepción, acción y compromiso del centro infantil y de la escuela, y una formación de los educadores que permita llevar a cabo con el alumnado los fines y propósitos de la educación multicultural.

4.3. EL CENTRO INFANTIL PARA LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Para muchos la educación constituye el eje fundamental mediante el cual se posibilita la formación de una actitud de aceptación y de un comportamiento social positivo hacia la multiculturalidad, y por eso consideran a **la escuela** como el agente principal para conseguir los objetivos fundamentales de la educación multicultural, término "escuela" que se ha de entender en su acepción más general: centro infantil, escuela, liceo, entre otros.

La escuela multicultural (¿o no es que todas las escuelas son multiculturales?) por su propia esencia es necesariamente diferente. El hecho de que el alumnado, además de aquellos niños pertenecientes a la cultura dominante, esté compuesto por niños que pertenecen a diversas minorías étnicas, con niños extranjeros cuya familia ha emigrado al país, otros que están temporalmente debido al trabajo de sus padres, determina una diversidad para la cual la escuela no está totalmente preparada, ni tampoco los maestros. Ello hace realmente difícil la labor pedagógica con este alumnado, y plantea la necesidad de concebir un cambio en el esquema habitual de los centros, que afecta desde sus programas educativos, su organización, hasta aspectos mucho más específicos como pueden ser la evaluación o la atención a las diferencias individuales de niños que todos en sí son diferentes, cultural, étnica, social, educativamente.

No obstante, la evolución histórica de la educación multicultural refleja que nos siempre la misma ha sido apropiadamente concebida en los centros de enseñanza. Bennett al respecto señala la existencia de tres modelos de escuela que, estando obligadas a aceptar la diversidad cultural, plantean, sin embargo, un segregacionismo encubierto:

- A) Un primer modelo que abarca a aquellos centros escolares que sin modificar las normas y principios vigentes hasta ese momento, y utilizando los mismos currículos y procedimientos metodológicos, se concretan a "esperar" que los niños pertenecientes a las minorías culturales, étnicas o inmigrantes, *se adapten* sin que se ejerza acción educativa alguna y con la concepción ilusoria de que se integren como cualquier otro niño de la cultura dominante.
- B) Un segundo modelo de centros semejante al anterior, pero que ahora muestran una voluntad explícita y consciente de asimilar a los niños de estos grupos minoritarios, con el objetivo de que lleguen a integrarse en

el grupo cultural dominante, aunque esto implique la pérdida de su lengua e identidad cultural (lo que se conoce como teoría del "melting pot" o de la asimilación a la cultura hegemónica).

- C) Un tercer modelo que organiza la coexistencia y convivencia de los distintos grupos étnicos y minoritarios sin que se produzca una real interacción entre ellos, pues son separados en aulas distintas, con horarios diferentes, a veces con áreas de esparcimiento distintas. Aquí se mantienen las señas de identidad de cada grupo étnico o cultural, aunque el trabajo educativo con cada uno es muy distinto (teoría del "mosaico" social, utilizada como alternativa a la filosofía del melting pot).

Lo primero entonces a cuestionarse es como debe ser un centro escolar para la educación de niños pertenecientes a esta diversidad, a partir del acatamiento inicial de que tales centros requieren de una filosofía de la educación que abarque las múltiples culturas, lenguas y civilizaciones, y donde solo respetando la lengua, la cultura y el saber del educando es posible construir sociedades alfabetizadas, escolarizadas e instruidas donde el aprendizaje a lo largo de toda la vida sea la norma, como reza en la Conferencia Educación para todos.

En cuanto a esto Bennett sugiere la creación de un cuarto modelo o *modelo de pluralismo integrado*, donde se rechaza toda forma de segregación, se plantea como objetivo la integración, y se sientan las bases para el pluralismo cultural, y en el que las actitudes y expectativas de los educadores, la modificación de las estructuras de la escuela y los cambios curriculares son elementos principales de este sistema.

Se trata, pues, de concebir al centro infantil o la escuela como una microcultura, con sus normas, valores, roles, status y finalidades, como cualquier otro sistema social, como una comunidad multicultural en que, junto con la cultura que es la predominante, se sostenga, valore y cultive las diversas culturas que coexisten.

En este sentido la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en su artículo 5, refiere: "Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales... Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural, toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los

límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (el subrayado es nuestro).

De acuerdo con esta declaración los niños de la diversidad cultural tienen un derecho a ser educados y, por lo tanto, la escuela tiene el deber de encauzar esa educación, cuyo nivel de calidad ha de ser semejante a aquella que pueden adquirir los niños de la cultura dominante.

Esto no puede concretarse solamente a un aspecto de la cultura de los niños inmigrantes o de minorías étnicas, como ha sido el caso en algunas regiones de Estados Unidos, de la implantación de escuelas de "Sheltered English".

En la concepción de estas escuelas se parte del presupuesto teórico de que la problemática del lenguaje es la piedra angular de la integración del niño extranjero o de cultura minoritaria, a la cultura dominante. La escuela de "Sheltered English" (de inglés protegido o amparado), fue un procedimiento de enseñanza utilizado para dar instrucción académica en inglés a alumnos "de proficiencia limitada en el inglés", término que, por supuesto, no describe toda la problemática de este tipo de niños. Los educandos en estas clases se "protegían" en aquello que no podían competir con los coeducandos autóctonos, partiendo del criterio asumido de que en una clase regular el inglés se hablaba fluidamente.

En la "clase protegida" los educadores usaban actividades físicas, apoyos visuales, y el medio circundante para enseñar a los niños "amparados" palabras importantes para el desarrollo de conceptos en matemáticas, historia, ciencia y otros contenidos, y donde la enseñanza de la lengua inglesa era el elemento clave.

De acuerdo con la idea central, el niño inmigrante o minoritario étnicamente, podría ser asimilado fácilmente en el "mainstream" de la cultura dominante en aquellas cosas que no requerían demandas lingüísticas, tales como artes plásticas, música, y educación física. Así, los niños de la cultura dominante y los "protegidos" trabajan juntos en estos contenidos para acelerar a estos últimos en la integración a su cultura y la adquisición del inglés. Esto no dio resultado, pues por lo general se daban clases sólo una o dos veces a la semana, por educadores que no conocían las particularidades de los niños inmigrantes ni la dinámica psicológica y social de la migración, y surgieron múltiples conflictos entre los niños "de la corriente principal" y los "protegidos", que conllevó al descenso de la popularidad de este tipo de aulas y escuelas.

Esto, al decir de C. Igoa, no pudo tener éxito porque la integración externa sin una eficiente integración interna (la del mutuo conocimiento y

aceptación del otro diferente) es primordial antes de intentar una incorporación real. Esto implica trabajar en muchos aspectos, del cual la lengua, si bien muy importante, es solamente uno entre tantos. En este sentido, para que un niño acepte a los otros es fundamental que se sienta bien consigo mismo, y solo cuando esto es así, está dispuesto a aceptar que los otros sean sí mismos, pues de no hacerse así la integración tiene solo un carácter aleatorio.

La Declaración Universal de la UNESCO, haciéndose consciente de la problemática que esto conlleva, agrega en el inciso 7 de sus orientaciones del plan de acción para su aplicación que "Alentar a través de la educación una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes (subrayado del autor).

Es decir, que la educación de la diversidad cultural se enfrenta a una doble problemática que es crucial: los programas educativos dirigidos a esta diversidad, y la formación y preparación de los educadores para atender eficazmente esta tarea.

Una primera característica que han de tener los centros infantiles o escolares que lidien con esta condición de la multiculturalidad es **la flexibilidad**. Esto implica que su organización ha de cambiar o modificarse en la medida en que las situaciones pedagógicas que surjan así lo demande. Una organización abierta y creadora que posibilite el cambio y la innovación.

De igual manera la organización del centro **no ha de descansar solo en preceptos y normativas** (lo cual no quiere decir la ausencia de normas y criterios que regulen su actividad), sino interpretar tales normativas para posibilitar el máximo uso de los recursos materiales y humanos que posea. Así, si hay un educador responsabilizado con la impartición de la informática en el centro, esto no implica que solamente pueda hacer esa actividad, sino que también podría realizar otras (como puede ser enseñar a los niños a dibujar) si las condiciones del proceso educativo así lo permiten y demandan.

Para esto es indispensable que todos los educadores del centro tengan la oportunidad de participar en la toma de decisiones y considerar la distribución de las tareas, así como tener parte activa en la evaluación del proceso educativo (que también ha de ser una condición en el centro unicultural) pero que en el caso de la educación multicultural puede modificarse de manera más relevante de acuerdo con las situaciones derivadas de la complejidad cultural que se puedan presentar.

Esto significa que el centro infantil o escolar ha de tener una organización flexible, abierta y creadora, operativa y funcional, con normas claras y conocidas por todos, participativa, formativa, evaluable, entre otras muchas condiciones.

Un objetivo primordial de la educación de la diversidad cultural en el centro de enseñanza es el de **promover la identidad cultural de los diversos grupos culturales que componen su alumnado**, y a la vez crear espacios comunes en los que sea posible la interacción y el encuentro con aquello que le es común. Esto implica la adquisición de habilidades de comunicación, la formación de actitudes positivas hacia las diferencias culturales, la creación de una empatía y estima de la propia cultura. Al respecto, el aula debe tener modos de funcionamiento que vayan contra los esquemas rígidos que por años han caracterizado el régimen escolar, facilitando “un espacio de libertad” donde cualquier niño pueda participar de la toma de decisiones que afectan su aula, su grupo y su escuela.

Ello pretende afirmar que **la escuela ha de tener una estructura democrática de funcionamiento**, que permita la expresión abierta de las diversas identidades culturales, estimular el conocimiento entre sí de estos grupos diversos, y solidarizarse con la causa de cualquier minoría. Esto no puede quedar en la simple retórica o verse como una condición “ambiental” sino que debe acompañarse del aprendizaje de estrategias que permitan el desarrollo de la autoestima de los niños inmigrados y de minorías étnicas, la formación de una empatía hacia ellos y de ellos a los otros niños, y el aprendizaje de habilidades que faciliten la comunicación entre unos y otros.

Esto metodológicamente se puede expresar de muchas maneras, pero en el centro infantil una muy recurrida puede ser el posibilitar que estos niños que han sido históricamente segregados, tengan oportunidad de distinguirse en las actividades, bien ocupando roles principales en juegos dramatizados, bien dándole papeles protagónicos en las obras infantiles, bien distribuyendo los materiales de la actividad pedagógica, en fin, permitiéndoles hacer cosas que eleven su autoestima, los relacionen de manera positiva con los otros, les lleven a comunicarse con sus coetáneos.

El centro infantil o escolar multicultural ha de expresar en su ambientación y ornato su diversidad cultural, sin concretarse exclusivamente a una decoración que refleje solamente la cultura dominante. En este sentido, la presencia de láminas y cuadros, fotos, dibujos decorativos y atributos representativos de las distintas culturas en las aulas, de los mas variados orígenes, son elementos que ayudan y propician a una comunicación intercultural, pues llaman la atención de unos y otros grupos, y reflejan en sí mismos la aceptación cultural. La aversión a otras culturas es causada

muchas veces por el desconocimiento que se tiene de las mismas (o de los prejuicios instaurados), de su folklore, de sus realidades y sueños, de su música, de su pintura, de sus símbolos. Un acercamiento externo a estos signos culturales es facilitador de acciones más dirigidas a la formación de actitudes favorables a la aceptación, y repercute en una mejor interacción entre los niños de estas culturas diversas.

Por lo general el centro infantil o la escuela utiliza el material decorativo que está determinado por el modelo cultural dominante, y elementos tales como un simple mapa mundial donde se reflejen los lugares de procedencia de los distintos niños, o escenas de sus países de origen con sus respectivas banderas, pueden añadirse a los detalles anteriormente señalados, y que permiten a los niños que proceden de esos lugares diferentes el sentirse reconocidos y respetados.

Muchas otras cosas permiten caracterizar al centro escolar multicultural, las cuales, por supuesto, están relacionadas con el currículo o los procedimientos metodológicos a utilizar, por lo que se irán analizando en la medida en que se aborden estos aspectos de la educación multicultural. Ahora nos parece que es crucial iniciar el examen del proceso educativo que se realiza en la institución donde la diversidad cultural es su característica distintiva.

Por supuesto, cada nivel de edad y desarrollo del niño, como previamente se ha dicho, implica una especificidad dentro de las proyecciones más generales referidas a la escuela multicultural y, en alguna medida, se irá particularizando en el centro para la educación de la primera infancia en el transcurso del material, derivado de los principios más generales referentes al proceso educativo que en el medio escolar se desarrolla.

El nuevo modelo multicultural implica considerar dos aspectos fundamentales: los programas de educación para la diversidad cultural, y la formación de los educadores para este propósito.

En este proceso educativo un lugar principal lo ocupa el educador, el maestro, el profesor, porque es él, en su aula que está llena de niños diversos, que pertenecen a diferentes etnias y culturas, que incluye niños que acaban de llegar de otros lugares a veces geográficamente remotos, el que ha de asumir el rol primordial en este proceso educativo, y de cuya labor ha de depender en gran medida que los objetivos de la educación multicultural lleguen a culminarse.

Si esto es así, es obvio que la formación, capacitación y superación de este educador para poder asumir el papel que le corresponde en la educación multicultural, sea una de las primeras cosas que hay que garantizar para

aspirar a que el aula multicultural propicie la aceptación, las mejores relaciones y los comportamientos mas apropiados para una convivencia satisfactoria y una conducta social positiva entre los niños de esta diversidad cultural.

4.4. EL MAESTRO Y SU PREPARACIÓN PARA EL TRABAJO EDUCATIVO CON NIÑOS DE DIVERSAS CULTURAS Y LA ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

De inicio hay que considerar que un educador para la labor con la diversidad cultural ha de tener una mentalidad abierta, poseer un conocimiento profundo de la multiculturalidad a la que se enfrenta, y un control de sus actitudes (que pueden asumir la forma de prejuicios) que le permitan realizar una labor pedagógica en la que la aceptación de todos y cada uno de sus alumnos constituye la base o piedra angular de toda su acción educativa.

Esto implica que el educador necesariamente ha de poseer *condiciones de personalidad y una competencia específica* para asumir la labor educativa con la diversidad cultural. Ello conlleva un cambio de mentalidad en el modo de pensar de su labor docente, en los contenidos y estrategias de enseñanza, en la estructura y funcionamiento de su aula, en las relaciones con los otros educadores y con la comunidad a la que pertenece el centro infantil.

Esta libre iniciativa del educador y la posibilidad de dar respuesta a las diferentes realidades educativas multicambiantes que se presentan en el grupo multicultural, no son posibles de llevar a cabo si el educador no posee la requerida *competencia* que le permita tener éxito en su labor.

Esta competencia se inicia en el plano ético-moral, pues su acción educativa ha de sustentarse en los valores de la tolerancia, el respeto y el conocimiento de la dignidad de cada niño, cualquiera que sea la procedencia o la etnia a la cual pertenezca. Respetar la dignidad de un niño no solo significa aceptarlo como ser humano, sino también valorar y respetar sus creencias personales, su lengua, su modo de vida, sus criterios. Esto ha de estar dado porque la relación que se establece entre el educador y el educando constituye un espacio de educación moral insustituible, y un tipo de experiencia que puede apoyar y fortalecer los procesos formativos.

Desde este punto de vista la asunción de la educación multicultural por el educador implica la existencia de determinados valores, como la tolerancia, la justicia, la solidaridad, la cooperación, que unido a las competencias técnicas que indudablemente ha de tener, forman una díada que garantiza un quehacer pedagógico y educativo eficiente en la labor con la diversidad.

Esto puede resumirse en dos proyecciones fundamentales para la labor del educador en el aula multicultural:

1. La toma de conciencia por el educador de sus propios valores, pues sin un conocimiento pleno de los mismos y como ellos regulan su comportamiento y mentalidad, no es posible “descubrir y comprender” los de sus niños, y ayudarlos a que estos descubran y comprendan de igual forma sus propios valores y los de los demás.
2. Una competencia pedagógica que le permita “enseñar” a sus educandos como asimilar estos valores y como relacionarlos con sus estrategias e intervenciones educativas, y donde los conocimientos de las otras culturas por todos los niños implique siempre una interiorización de una actitud de aceptación y relación positiva.

Sin embargo, estas proyecciones no encuentran aún un espacio efectivo en la formación del educador, dándose una notable escisión entre el conocimiento que se le da o competencia cognoscitiva de la realidad multicultural, y su magra competencia pedagógica para llevar a la práctica su bagaje cognoscitivo.

Así, el maestro o educador que trabaja la multiculturalidad es formado en una gama mas o menos amplia de estrategias pedagógicas sobre como impartir los conocimientos interculturales a sus niños y, sin embargo, es proverbial su falta de maestría pedagógica para la comprensión cabal de la complejidad del hecho multicultural como una dimensión enriquecedora y no como un déficit.

La educación multicultural promueve realizar el proceso educativo de una manera diferente, y crear estructuras de enseñanza-aprendizaje que permitan la manifestación abierta de los distintos valores y expresiones culturales, su promoción y defensa, en un clima de mutua y general aceptación. Esto requiere habilidad en el educador y la aplicación de procedimientos metodológicos que posibiliten la consecución de tales objetivos.

Por supuesto, todo educador es un reflejo de su propio contexto cultural, con creencias y concepciones del mundo que le rodea, con una idea propia del hecho educativo, por lo que la actitud que asuma ante el hecho multicultural ha de incidir de manera significativa en el modelo pedagógico. Esto es percibido por el niño en la rutina diaria en el centro infantil o la escuela, no se enseña en una actividad pedagógica ni en una acción concreta del proceso educativo, por lo que el educador ha de tener

especial cuidado de que sus actitudes negativas, de existir, no se "filtren" hacia sus educandos, algo difícil de conseguir pero no imposible.

Las actitudes del educador frente a las diferencias culturales entre sus niños pueden resumirse en tres direcciones fundamentales:

- a) No tomar en cuenta estas diferencias, partiendo de un falso criterio de que su grupo es homogéneo, sin asumir ni adentrarse en la problemática multicultural
- b) Fomentar las diferencias culturales, al tomar posturas discriminatorias que crean dificultades de relación entre los diversos grupos culturales
- c) Valorar el hecho multicultural como una realidad, desarrollando estrategias que facilitan la comunicación y la participación entre sus niños

Es decir, las actitudes y expectativas de los educadores son elementos claves en la organización de un centro multicultural, por lo que se les ha de prestar especial atención en su formación y preparación..

La competencia cognoscitiva respecto a la diversidad y multiculturalidad es un aspecto básico también de la formación del educador. Para esto es necesario que el educador:

- o Posea un vasto conocimiento de su propia cultura, lo cual le permite sensibilizarse hacia otras identidades culturales, que pueden no concordar con su propia realidad subjetiva.
- o Evite las generalizaciones hacia otras culturas, lo que puede conducir a la formación de estereotipos culturales que luego son difíciles de erradicar.
- o Acepte la relatividad cultural, lo que implica considerar cada cultura como única y aceptar que sus premisas son igual de validas que las otras, lo que elimina la posibilidad de un etnocentrismo.
- o Adopte una actitud abierta hacia el cambio, lo que evita la presencia posible de un choque cultural.
- o Sea creador, para poder desarrollar nuevas acciones a partir de los hechos multiculturales que se le presentan.

Esto se acompaña de consideraciones que pueden afectar de manera positiva o negativa sus posibilidades de trabajo con estos niños de diversas culturas, y entre las que se encuentran:

- El educador ha de conocer y comprender las actitudes que en otras culturas existen hacia los educadores o maestros.

Cada cultura promueve distintas valoraciones del rol del maestro, lo cual está en relación directa con sus particularidades histórico-sociales. Estas valoraciones pueden llegar incluso a estereotipos, mediante los cuales se concibe su rol social. Los niños que proceden de esas culturas traen consigo esas valoraciones y estereotipos, que pueden no coincidir con los que existen en el país receptor. Así, para algunos "hay que respetar a los maestros de igual manera como se respeta a los padres", por lo que en este caso, para esos niños el educador se convierte en su "padre educacional", y así el maestro no es solamente un amigo, sino una persona a la cual hay que respetar y obedecer. Si el educador de la cultura dominante no está consciente de esta valoración, o tiene poco tiempo para "conversar" con sus educandos foráneos, esto puede llevar a situaciones de incompreensión debido a estas diferencias culturales respecto al rol del educador: el niño inmigrante o minoritario puede creer entonces que la irritación o el cansancio del maestro producto de un trabajo excesivo, es mal interpretado y visto como una falta de atención y cuidado hacia su persona.

Por eso es indispensable que el educador se informe y conozca de cómo es él visto en la cultura de cada uno de sus educandos foráneos, para asumir en la medida de lo posible un rol similar al que el niño, por generalización, le habrá asignado, y que se corresponde con el rol que él conocía antes de incorporarse a su nuevo centro infantil o escuela en el país receptor.

- El educador ha de comprender como el sistema educacional de su país discrimina a los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas.

El sistema educacional de un país se estructura sobre los principios y conceptos de la clase dominante en el poder, o de los distintos grupos de poder, es siempre un reflejo no imparcial de cómo se concibe a la sociedad y, por tanto, a la educación. En el caso de los inmigrantes y provenientes de minorías culturales, con frecuencia se observa que el sistema educacional vigente no ha diseñado aún como integrar a estos niños, por lo que es común la utilización de procedimientos metodológicos no apropiados, o la intención de integrarlos a la cultura dominante sin valorar las otras culturas, entre otros aspectos que percuten sobre el papel del educador.

El educador que trabaje con la diversidad cultural ha de hacer un examen minucioso de su propio sistema educacional, y destacar donde el mismo presenta ineficiencias, como asume la situación de la multiculturalidad, como se reflejan discriminaciones, que a veces son marcadamente sutiles. De no hacer esto puede llevar a su labor educativa en el grupo infantil multicultural acciones metodológicas y valores que no son las más acertadas.

Un ejemplo de discriminación sutil por el sistema educacional es el **racismo diferencial**, el cual, camuflado como un respeto y aceptación de la diversidad de culturas, rechaza la idea del acercamiento y de la mezcla de tales culturas.

- El educador ha de comprender el bagaje cultural de sus niños inmigrantes y de minorías.

Muchos niños inmigrantes sienten que “no van a poder tener éxito”, sobre todo aquellos provenientes de culturas en las que lo que dice el maestro “es siempre lo correcto”. Esto se manifiesta en muchas áreas del desarrollo: el lenguaje, el arte, el conocimiento natural y social, etc., y es consecuencia de un grado determinado de desarrollo de la propia cultura de donde provienen, y que estos niños han asimilado hasta un determinado nivel.

Comprender en que medida cada niño ha interiorizado su cultura de origen es un requisito importante para el educador que labora en un aula multicultural, pues sobre esta base puede entonces diseñar para cada uno de sus niños, su plan específico de transición hacia la otra cultura.

- El educador ha de conocer los métodos de enseñanza y el sistema educacional de los países de los que provienen sus niños.

De igual manera que necesita conocer el bagaje cultural de cada niño inmigrante o de minorías, el educador requiere conocer como esos niños han aprendido, que procedimientos metodológicos se usan en los países o regiones de origen, como han sido los estilos de trabajo en las aulas anteriores de sus educandos. De no hacerse así, puede llevar a confusiones en sus niños, que no pueden comprender porque las mismas cosas tienen que aprenderse de manera diferente.

Esto obliga, caso de que los métodos y procedimientos sean totalmente diferentes y antagónicos, a una adaptación progresiva a la nueva forma de aprendizaje, para ir sustituyendo paulatinamente las antiguas formas de aprender por las que ahora son utilizadas. Para esto se han de usar diversos procedimientos metodológicos (como son el uso del dibujo seriado, por

nombrar alguno), para ir "acomodando" las formas de trabajo del educando multicultural e ir posibilitando su transferencia a las actuales.

- El educador ha de lograr que sus niños inmigrantes y de minorías se sientan valorados y aceptados.

Tal como se analizó en el capítulo en el que se señalaron las características psicológicas de los niños inmigrantes, el hecho de que estos puedan sentirse comprendidos y aceptados dentro de su nueva comunidad educativa, es un elemento importante para su proceso de transición a la nueva cultura. Estos niños necesitan amistad, compañerismo, afecto y una continua renovación y conexión con sus raíces, por lo que el maestro ha de conocer como influenciar en todo su grupo para lograr esta aceptación general.

Esto no es solo un problema humano, sino que también significa una problemática pedagógica, pues los niños inmigrantes y de minorías que no se sienten evaluados de manera positiva por sus condiscípulos tienden a retraerse del proceso educativo, lo cual incide en su aprendizaje y rendimiento, y se convierten, además de niños con deficiente aprovechamiento, en niños con marcadas dificultades en su comportamiento, que puede conducirlos a que presenten alteraciones de conducta calificadas ya como tales.

- El educador ha de ser un modelo y "padre educacional" en el que sus niños inmigrantes y de minorías puedan confiar.

Para la mayoría de los educandos, incluso desde etapas muy tempranas de la vida, el educador constituye un modelo, al que se admira y en el que puede confiar. Esto se manifiesta de muy diversas maneras: en el niño de edad temprana en un apego marcado a la figura del maestro y el reclamo de contacto físico, en el escolar en alguien que le oriente como hacer las cosas para que les queden bien, en un adolescente en una persona a la cual se le pueden contar cosas muy íntimas.

Esta función de "padre educacional" es mucho más relevante en los niños que han migrado al país y en aquellos que provienen de grupos étnicos y culturales propios, pero que no pertenecen a la corriente de la cultura predominante. Esto se debe a razones de tipo psicológico y que se derivan de la situación de inmigración o del desarraigo cultural.

Convertirse en este modelo, en este padre educativo, es un requisito básico del educador que trabaja con la diversidad cultural, y que se convierte en un elemento importante dentro de una práctica pedagógica eficiente con este tipo de niños.

4.5. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS NIÑOS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS ÉTNICAS Y CULTURALES.

El proceso de enculturación, o sea el proceso de enseñanza y educación y mediante la cual un individuo asimila su cultura, es algo que se da de manera espontánea en el medio circundante o planificada, en el medio escolar.

El niño, desde su más temprana edad, asimila su cultura, en la propia medida en que sus mayores lo atienden, lo orientan y educan, y se enfrenta a los requerimientos del medio en que se desenvuelve. De pronto, este niño, que ha estado acostumbrado a una forma de ser y actuar, se ve enfrentado a un proceso de aculturación, que consiste en la superposición de otra cultura sobre la suya, que pretende hacer desaparecer, o al menos subordinar la anterior a la nueva. Por supuesto que el niño no es consciente de este proceso, pero lo vive intensamente, y puede afectar todo el desarrollo de su personalidad.

Al ingresar a un centro infantil o una escuela, en un medio totalmente distinto y con una cultura diferente, se pone en un primer plano el problema de su integración a dicha cultura, lo cual puede darse mediante una vía traumática (como en algunos modelos de educación multicultural vistos al principio de este capítulo) o mediante una transición paulatina aparentemente menos dolorosa.

En este proceso, como se ha observado, juega un importante papel como la escuela infantil está concebida para la atención y educación de la multiculturalidad, como se ha formado y preparado el educador para esta función, y como se concibe teórica y prácticamente su integración al nuevo medio escolar.

El centro infantil, la escuela, como institución social, tiene, además de sus virtudes y condiciones positivas, sus defectos y distorsiones, lo que conlleva a que genere tanto mecanismos de integración cuando el niño que se incorpora lo hace de acuerdo con las normas, reglas, objetivos y funciones previstos, como de exclusión, cuando entra en contradicción con el "mainstream" de la cultura dominante. Es por ello que las particularidades étnicas, culturales, religiosas, económicas y sociales de los niños que ingresan a un centro multicultural continúan jugando un papel significativo aún mucho después de que hayan ingresado a la institución.

En esto, como hemos visto, juega un papel básico la actitud que los educadores tomen frente a dichas diferencias, y el conocimiento que tengan para saber que hacer con esta enorme diversidad cultural. Esto puede llevar a extremos: no ver estas diferencias, asumiendo que todo el grupo infantil es homogéneo y coherente; asumir posturas discriminatorias hacia unos y otros niños representativos de una cultura, o buscar estrategias de acción para la más eficaz integración de cada uno de ellos.

La primera posición trata con una suposición de *igualdad* de los niños que está muy lejos de la realidad, lo que puede provocar que se empiecen a dar dificultades en el rendimiento de algunos de ellos (o del todo el grupo) por no ser atendidos de manera apropiada en sus diferencias individuales; en la segunda, y aunque se reconocen las diferencias, se exige el mismo tipo de respuesta, y con la misma calidad y rapidez en todos los niños, lo cual, claro está, conduce a frustraciones y desencantos que complican la dinámica del grupo; en la tercera, aunque se buscan fines educativos generales para todo el grupo, se organizan actividades y situaciones de acuerdo con las condiciones y posibilidades de cada educando, atención individual que redundará en una mayor armonía y coherencia dentro del grupo infantil.

La integración del niño inmigrante o de minoría cultural es un proceso complejo que comprende tres etapas fundamentales:

1. La incorporación del niño al centro infantil
2. La transición a la cultura dominante
3. La asimilación de la nueva cultura

La incorporación del niño al centro infantil comienza desde mucho antes de que físicamente entre a la institución, precisamente cuando se toma la decisión de emigrar en el caso de ir a otro país, o de relocalizarse en los niños que provienen de minorías étnicas de regiones del mismo país, en ambos existe esta etapa de asunción de una realidad pronta a ser, que suele estar llena de conjeturas, de incertidumbres, y en el peor de los casos, de transformación de la dinámica familiar del niño.

Es decir, previo a la incorporación al centro infantil, existe un período de cambio de las condiciones previamente conocidas, el cual puede ser incubación de diversas problemáticas en el menor, y que van a tener menor o mayor impacto en la medida en que sean más o menos traumatizantes. Es por eso que se habla de una situación de "estrés mantenido", que no se distingue por manifestaciones externas relevantes pero que van socavando

la integridad emocional del niño poco a poco. Es por ello que, cuando se incorpora al nuevo centro, pueden existir elementos predisponentes que dificulten su integración.

La incorporación del niño al centro multicultural es un caso particular del proceso de adaptación a las nuevas condiciones, que ahora se complica por el hecho de la diversidad cultural. Cuando un niño, sea inmigrante o no, se incorpora a un centro infantil en el que solamente hay manifestaciones de la cultura dominante (porque todos los otros niños se encuentran en el "mainstream"), la misma homogeneidad de los comportamientos a los que se enfrenta constituye una condición que actúa favorablemente sobre las posibilidades de adaptación del niño nuevo, mas, cuando se enfrenta a múltiples formas de actuación, a lenguas diversas que desconoce, a conductas disimiles de sus coetáneos, sus recursos adaptativos se debilitan, pues no sabe que hacer en cada paso particular, esto puede conducir a serias manifestaciones de aislamiento y no participación.

Por otra parte los estereotipos que son necesarios transformar y los que hay que incorporar crean una mayor inestabilidad de los procesos nerviosos, y que en la situación de integración multicultural se vuelven marcadamente complicados, por la diversidad de estereotipos que hay que eliminar o crear ante estímulos que son iguales en calidad. Por ejemplo, es típico que el niño nuevo concite la atención de los demás niños del grupo, que pueden acercarse a él para "conversar", hacerle preguntas. Si el que se acerca es de la cultura dominante y, por tanto, habla la lengua que el niño inmigrante desde su llegada se ha visto forzado a escuchar, su reacción será muy diferente si el que se acerca le habla un idioma totalmente incomprensible y que quizás jamás ha escuchado, esto puede causarle temor, aprehensión, rechazo. De la otra parte cada niño esperará de aquel una conducta que para él sea adecuada, y que, de no producirse, puede ocasionar que su inicial deseo de acercamiento se desvanezca, con sus consecuentes reacciones posteriores.

Quizás sea necesario recordar que a actividad de adaptación del organismo humano a las nuevas situaciones y estímulos es un proceso que se realiza básicamente en dos planos: fisiológico y psicológico. En esta actividad de adaptación existe **un mecanismo único que reúne y coordina todas las reacciones de los diferentes órganos y sistemas**, y en el que el sistema nervioso central desempeña un papel principal, particularmente la corteza cerebral.

Este mecanismo regulador de la adaptación se va conformando en la medida en que el individuo se desarrolla, y es muy débil en las etapas iniciales de la vida, lo que trae como consecuencia que los cambios en los

estímulos pueden provocar perturbación temporal del comportamiento. Por ello particularmente en la edad temprana y en toda la edad preescolar, las reacciones que resultan de la variabilidad de los estímulos, son susceptibles de ser muy significativas.

En el caso de la adaptación del niño inmigrante la edad en que esta situación de inmigración se da es un factor muy importante, pues los efectos emocionales que son propios de esta situación, se pueden acompañar de reacciones que son achacables a la propia adaptación en sí y a sus particularidades de acuerdo con la edad.

La base fisiológica del proceso de adaptación estriba en **la formación de los estereotipos dinámicos**, consistentes en un sistema de reacciones de respuesta en el funcionamiento del cerebro que se crea por el uso constante de una misma secuencia de estímulos condicionados. Con los estereotipos todos los procesos psíquicos se cumplen más fácilmente y sin un gasto especial de energía nerviosa.

La estabilidad de estos estereotipos asegura así la economía en el gasto de la energía nerviosa necesaria para realizar cualquier acción, y a la vez facilita la actividad, porque las reacciones ante las condiciones externas pasan por vías funcionalmente habituales.

Cuando se sucede un cambio en el estereotipo formado, se altera la frecuencia establecida de los reflejos condicionados, provocando dificultad en la actividad del sistema nervioso y, como consecuencia, se presentan perturbaciones en la conducta.

Por supuesto, esto no quiere decir que la presencia de los nuevos estímulos (lo cual es muy resaltante en la situación de inmigración) sea la única causa de las alteraciones en los estereotipos ya formados. También estas puede provocarlas el cambio en la sucesión de los estímulos o la variación de la fuerza de uno de ellos o de sus intervalos. Esto aclara el porqué los niños de edad temprana y preescolar son tan susceptibles a cambios en el sistema de condiciones a las que están habituados, cambios que son muy drásticos en la incorporación nuevas condiciones de vida, de cultura, de lengua, de comportamientos, y que son las que caracterizan el aula multicultural.

Por lo tanto, la situación de incorporación de un niño inmigrante o de minoría étnica a un centro multicultural, no puede verse solamente como un problema pedagógico y social, como un problema solo de diversidad cultural, sino que también es un problema de adaptación a las nuevas condiciones y, por lo tanto, susceptible de considerarse como un caso

particular de ajuste a estas nuevas condiciones, lo cual parece no estar muy concientizado por los educadores multiculturales.

Esto implica que el educador ha de diseñar, entre otras cosas, rutinas de acogida del niño inmigrante o de minorías que se incorpora a la vida del aula, no importa a que grupo social pertenezca, y sin exceptuar por edad, a veces se cree que porque el niño es "chiquito" no comprende bien su entorno y, sin embargo, la experiencia demuestra que eso no es así, sino por el contrario, son capaces de detectar como cualquier otro si su llegada es considerada inadvertida o, por el contrario, si se ve como un acontecimiento importante para los demás. Es de recordar que las primeras impresiones que un niño recibe al ingresar por vez primera a un centro son de gran trascendencia para su adaptación posterior.

Lo anterior no es sólo aplicable a la etapa de la educación infantil (donde hasta cierto punto se valora este proceso de incorporación), sino que también se debe extender hasta la etapa escolar.

La otra cuestión a considerar en la adaptación inicial es la agrupación que se le dá al niño inmigrante o de minorías dentro del grupo, y donde hay que valorar la edad, el sexo, su procedencia étnica, su lenguaje, entre otras cosas, para situarlo convenientemente junto a aquellos niños que pueden favorecer su proceso de integración. Si se crean pequeños grupos de trabajo es plausible ubicar al nuevo niño inmigrante o de minorías junto a aquellos que ya están adaptados, procurando que interactúe tanto con los que pertenecen a la cultura dominante como los otros que son semejantes a él, es decir, en proceso de integración a la nueva cultura.

De no tomar en consideración estos factores, a veces tan evidentes, la situación psicológica del que acaba de llegar puede volverse crítica, y afectar su estabilidad emocional.

Es por ello que el educador del aula multicultural tiene que dominar las particularidades del proceso de adaptación para saber como propiciar de mejor manera la integración del niño a su grupo, y valorar que sus reacciones no dependen exclusivamente del choque cultural, sino también del proceso de ajuste psicológico y fisiológico a las nuevas condiciones.

La transición a la cultura dominante puede estar preñada de múltiples dificultades, de acuerdo con lo que el centro infantil, la escuela, valora que hay que hacer, o como enfocar esta transición, esto está muy relacionado con los procesos metodológicos que se hayan de seguir, la actitud que los educadores asuman al respecto, la concreción dentro del currículo (si así se considera) de las acciones pedagógicas a hacer en cuanto a la diversidad

cultural. En esto se profundizará en el capítulo siguiente, que se relaciona con el trabajo educativo en la educación multicultural.

El tiempo que dure la fase de la transición va a depender de numerosos factores (grado de aceptación del niño, presencia o no de reacciones psicopatológicas severas, incorporación de la nueva lengua y posibilidades de comunicación, entre otras muchas) y no necesariamente ha de ser el mismo tiempo que lleve el proceso de adaptación, pues el niño puede haberse ajustado psicológicamente a las nuevas condiciones y, sin embargo, su transición hacia la cultura dominante estar muy retrasada, por la intervención de las condiciones culturales.

A su vez, es posible que el niño inmigrante o de minoría étnica transite más o menos bien hacia la otra cultura y, sin embargo, se mantengan condiciones que hacen que no acabe de adaptarse (en el real sentido del concepto), que se "resigne" (lo cual es una aparente adaptación) o que nunca lo haga, convirtiéndose así en un caso de inadaptación, que aún asimilando la cultura dominante, se mantenga con sus reacciones de estrés características. En este último caso puede estar incluso formando ya parte del "mainstream", pero ya no como un trastorno situacional transitorio como se clasifica la adaptación difícil, sino como una verdadera alteración de conducta que permanece.

La asimilación de la nueva cultura va a caracterizarse por el propósito que el centro infantil se adscriba dentro de la educación de la multiculturalidad, si la enfoca como una situación multicultural en la que todas las culturas coexisten, si la enfoca como una asimilación absoluta de la cultura dominante con pérdida o subordinación de la anterior (aculturación), si la enfoca como dos culturas que coexisten al mismo nivel (aparentemente) y donde se procura que la no dominante utilice los recursos de poder de la mayoritaria sin perder su identidad propia (biculturalismo). En cualquier caso, estos u otros, ello implica que la integración ha de tener un producto final en el que el niño en una medida u otra, se incorpora a la nueva cultura y se integra (en su sentido amplio o estrecho) a la corriente dominante.

Como consecuencia de todo este proceso de integración, y tomando en consideración lo que puede corresponder a cada nivel de edad, el niño inmigrante o de minoría étnica, al final de este proceso habrá de desarrollar competencias en:

- o La cultura de su grupo de origen, tanto en la que era su habitual antes del proceso de integración como la versión actual de la misma en el nuevo entorno.

- o La cultura de su grupo étnico (si este fuera el caso), tanto en lo referente a las antiguas costumbres, como las que ahora se esperan del mismo.
- o En la cultura de los otros grupos culturales minoritarios que ha conocido en su grupo, o de la situación de inmigración de sus coetáneos.
- o En la propia cultura del grupo y el centro infantil o la escuela, que son expresión reducida de la cultura dominante, y donde es esperable no existan diferencias por origen, etnia, cultura, religión, etc.
- o En la cultura dominante a nivel macrosocial, y que conoce en su medio inmediato y mediato, su comunidad, su ciudad, su nuevo país.

Solo cuando se alcancen estas competencias es que se puede afirmar que el niño inmigrante o de minoría étnico-cultural ha completado su integración a la nueva cultura, y en la que manteniendo su propia identidad y origen cultural, es capaz de actuar y sentirse ajustado en el "mainstream" de la sociedad que le ha tocado ahora vivir.

4.6. LA DINÁMICA Y RED DE INTERRELACIONES PERSONALES EN EL GRUPO INFANTIL CON NIÑOS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS ÉTNICAS

En estrecha relación con el proceso de integración del niño inmigrante y de minorías étnico-culturales está la dinámica de interrelaciones personales que se da entre estos y los que pertenecen a la cultura dominante, y de todos entre sí.

El grupo infantil es una microsociedad, en la que se dan redes de interrelaciones, normas, requisitos, que, sin estar siquiera concientizados por los niños funcionan caracterizando su dinámica: así encontramos niños líderes y a los que todos siguen, pequeños subgrupos de dos o tres niños (las llamadas "islas") que se relacionan preferentemente entre sí, niños aislados a los cuales todos excluyen o que por sí no participan. Conocer esta red de interrelaciones personales por el educador es muy importante para su trabajo educativo, y existen técnicas sociométricas que permiten valorar esta dinámica, incluso en niños de la etapa de la educación infantil.

No obstante, la experiencia demuestra que son *pocos* los educadores de la primera infancia que conocen de este hecho, y mucho menos de cómo saber como valorar tal dinámica. En el caso de la educación pluricultural se hace mucho más necesario, porque a los factores psicológicos que determinan las relaciones entre los niños se unen los factores educativos y culturales que caracterizan estos grupos.

De todas maneras, el educador ha de organizar las interrelaciones entre sus niños, de modo tal que las mismas faciliten el contacto, la comunicación y el intercambio dinámico satisfactorio de las relaciones interpersonales de su grupo multicultural, lo cual guarda una estrecha relación con el trabajo educativo y los procedimientos metodológicos a utilizar en el aula de la diversidad cultural, y que se expondrán en el siguiente capítulo.

Para facilitar y garantizar una buena dinámica de relaciones interpersonales entre los niños del grupo multicultural el educador ha de considerar:

- o Guiar a sus educandos para que establezcan relaciones positivas entre sí, que den lugar a la formación de amistades, por ser estas muy importantes para los niños. Hablar de la amistad, de lo bueno que es tener amigos, etc. En este sentido ha de observar los comportamientos de atracción que puedan darse de manera espontánea entre niños específicos, para favorecer este contacto.

- o Buscar tiempo para hablar de manera asequible y entendible a los niños sobre la discriminación y como se puede prevenir la misma, la profundidad del tema estará en relación con su nivel de comprensión. Un niño bien pequeño es capaz de entender que no se quiere a un niño porque tiene la piel cobriza, y es a su vez capaz de comprender que eso no debe ser, y que hay que "jugar" con este tipo de niños, y ayudarlos, para que se sientan contentos.
- o Estimular a los niños a que hablen de sus sentimientos y vivencias frente a los otros, para esto se pueden formar pequeños grupos, e incluso en algún momento analizar con todos la experiencia relatada por uno en particular.
- o Estimularlos de igual manera a que acepten a los niños "diferentes", reforzando el criterio de igualdad a partir de su yo interno, y no de particularidades externas, como puede ser el vestuario, la lengua, etc.
- o Preservar la identidad cultural de cada niño, hacerles hablar en su lengua materna en actividades especiales, y hacerles escuchar las formas diferentes de los otros al hablar, esto puede reforzarse mediante canciones, poesías, rimas que, aunque pueden no ser entendidas, colaboran a que todos acepten una forma distinta de hablar.
- o De vez en cuando el educador ha de tratar de hablar en la lengua del niño inmigrante o de minoría étnica (si posee una lengua distinta), aunque sea unos escasos parlamentos aprendidos, esto causa una reacción psicológica positiva en esos niños, que facilita su adaptación al grupo.
- o Organizar actividades para que los niños vengan al grupo con las ropas usadas en su grupo cultural, para que se sientan "normales" usando un atuendo que no es habitual en la cultura dominante. Esto les hace sentir bien, pues las ropas no son simples vestidos, sino símbolos de su origen cultural.
- o Realizar actividades grupales que involucren la mezcla de niños de las diferentes culturas con aquellos de la cultura dominante, sin formar grupos sectarios o uniculturales. Siempre que se alaben los resultados de un niño de la cultura dominante, procurar hacerlo también de alguno perteneciente a una minoría o inmigrante, y de igual manera a la inversa.

- o Valorar mediante técnicas sociométricas como se transforma la dinámica de las relaciones en el grupo, para ir haciendo modificaciones en las acciones pedagógicas a realizar con cada niño del grupo.