

5. EL PROCESO EDUCATIVO EN EL GRUPO INFANTIL DE NIÑOS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS ÉTNICAS

El pluralismo cultural se ha convertido en la realidad de la sociedad actual. La creencia de una sociedad culturalmente homogénea en la que la educación es monolítica, ha sido un estandarte que con frecuencia se ha esgrimido para justificar el status quo y la ideología política que sustenta este planteamiento, y que ahora son seriamente cuestionados, no solamente por el hecho y vigencia de las migraciones y la estabilización de los inmigrantes, sino también por las continuas reivindicaciones regionales y locales, culturales y políticas, de las minorías étnicas.

Esto es un fenómeno común en la sociedad de hoy, en particular en aquellos países ricos y altamente industrializados que generan un gran flujo migratorio hacia ellos, por las esperanzas de los que arriban, generalmente de países muy pobres y atrasados, de mejorar económicamente y llevar una vida menos dura de la que tenían en sus países de origen.

Desdichadamente esta problemática no está muy concientizada en algunos lugares y, por lo tanto, no se toman medidas para enfrentar y resolver de manera adecuada esta situación que afecta, tanto a los que inmigran como a los que los reciben.

De igual manera, las minorías étnicas reclaman cada vez mas su participación en las estructuras de poder que hasta estos momentos las han relegado, y llegan a las ciudades en una corriente continua, en busca de los mismos objetivos que los inmigrantes: el derecho a una existencia mejor, a una educación, a una vida cultural.

A la escuela como representación a pequeña escala de la sociedad, se le da entonces el papel de asumir la integración a la cultura dominante de todo este caudal humano que no se detiene, y para lo cual no está apta, ni en su organización ni en sus programas educativos, y mucho menos en su profesorado, para esta responsabilidad, quedando la atención de este problema casi siempre al azar y a la creatividad de los educadores, que se enfrentan a un aula multicultural, cuya dinámica y particularidades es muy diferente a aquella que solía ser antes la mas característica: el grupo unicultural.

Hoy día es prácticamente ilusorio hablar de un aula unicultural, en la que todos los niños pertenezcan a un mismo origen étnico y procedencia cultural, la realidad es otra, y ante esa realidad el educador generalmente no sabe que hacer ni está psicológica y pedagógicamente preparado para lidiar con esta diversidad. De ahí la tremenda importancia que tiene el definir esta diversidad, como la escuela puede asumir su papel, y en que medida se organiza y se prepara para esta difícil tarea. Es decir, la existencia de aulas complejas y diversificadas culturalmente, trae como consecuencia la necesidad de transformar los métodos de enseñanza, y en general de todas las estrategias educativas que en la actualidad se realizan. En este sentido, la organización de las clases, los métodos y procedimientos metodológicos, así como los objetivos de la enseñanza, han de reorganizarse en función de las características que ahora tienen los centros educacionales, y en los que el pluralismo cultural es su característica más significativa.

La educación multicultural implica, por lo tanto, la revisión de los paradigmas pedagógicos que están en la base del currículo, establecer una nueva relación con las otras culturas no dominantes, y un adquirir un conocimiento más profundo de la historia personal de cada educando, por ser esta un reflejo de una experiencia intercultural en el plano cotidiano. De hecho debe conducir a una nueva estructuración de los currículos que respondan a las demandas actuales de una escuela crecientemente plural.

Mientras esto no sea posible lo apropiado es valorar en que medida el currículo actual permite la introducción de nuevos contenidos y, más aún, de nuevos procedimientos metodológicos que a partir del contenido dado, permita su adecuación a las condiciones particulares de la educación multicultural.

5.1. PARTICULARIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL GRUPO INFANTIL

La atención a la diversidad cultural constituye hoy día una tarea de primer orden para el maestro, que encuentra en su aula niños provenientes de distintos lugares y de disímiles culturas. El educador reconoce que su objetivo primario es hacer posible que estos niños, que a veces incluso no dominan la lengua oficial, se integren a la corriente de la cultura dominante, que exige tal integración a los nuevos ciudadanos, que llegan de otros países, en el caso de los inmigrantes, o de otras regiones del mismo u otro país afín, y que constituyen minorías étnicas y culturales, que también en ocasiones solo conocen su lengua autóctona. Ante esta imponente diversidad el maestro se plantea "¿Qué hacer?", encontrando que muchas veces su reclamo cae en el vacío.

Para esto hay que partir del criterio, como plantea J. A. Jordán, de que hay que concebir cada centro escolar como una microcultura, con sus normas, valores, roles, status y finalidades, al igual que cualquier otro sistema cultural, concebirla como un microcomunidad cultural en la que, junto a la cultura predominante, se sostienen, valoran y cultivan también las diferencias culturales coexistentes.

A partir de este aserto, un primer planteamiento está referido al papel del centro infantil o escuela, en el que un objetivo primordial en su proceso educativo con esta diversidad es promover la identidad cultural de los diversos grupos étnicos y culturales, para lo cual se requiere crear espacios comunes en los que se posibilite la interacción y el encuentro con aquello que les une o es afín a todos.

Para lograr esto se hace indispensable y necesario la adquisición eficiente de competencias o habilidades de comunicación, el desarrollo de actitudes positivas hacia las diferencias culturales, la formación de una valoración positiva de la propia cultura. Esto implica que el simple conocimiento cognoscitivo de las otras culturas no es suficiente si no se acompaña del reconocimiento, respeto y valoración de los otros y de sus diferencias, lo cual ha de partir del propio criterio de la propia, pues no es posible valorar lo de los demás si no está adquirida una valoración de lo propio.

En este sentido, lo primero entonces que tiene que garantizar el proceso educativo en la educación multicultural es que **cada niño conozca, sienta respeto y estime positivamente su propia cultura, tanto aquellos que**

pertenecen a la cultura dominante como los que no lo son. Es a partir de este presupuesto básico que han de estructurarse los programas para la educación de la diversidad, el cómo conseguirlo se corresponde con los contenidos y procedimientos metodológicos a seguir, los cuales han de ser tratados en el curso de esta unidad.

El segundo objetivo radica en **la formación de conocimientos, actitudes y valores positivos respecto a las otras culturas**, lo cual implica desarrollar en los niños una comprensión de la diversidad cultural, que constituye un elemento cognoscitivo, la creación de sentimientos favorables hacia los otros niños diferentes, que implica un componente afectivo, y el incremento de la interacción personal y la comunicación entre los diversos niños del grupo infantil, que conlleva un comportamiento activo hacia este contacto.

Es decir, que el establecimiento de la aceptación de *la otra cultura* implica siempre la labor pedagógica en tres planos principales: cognoscitivo, afectivo y conductual, y cuando esto se logra en la labor pedagógica, están sentadas las bases para una adecuada educación multicultural.

El tercer aspecto, **la creación de comportamientos**, va a estar en relación directa con estos espacios comunes de interacción y comunicación a los que hacíamos referencia hace unos momentos, lo cual se posibilita en gran medida mediante la realización de actividades dirigidas a estos propósitos.

Así, cuando se hace un juego multicultural, como el propuesto por Hoopes y Ventura, de "Ayuda a las minorías" (juegos de los cuales se hará una revisión posteriormente) y en los que el grupo infantil se divide en niños de minorías y niños de la cultura dominante, y estos se preparan para ayudar a los primeros, y en cuya base está también un componente afectivo de solidaridad y cooperación, se está trabajando en el plano comportamental lo que previamente se ha asimilado en el plano cognoscitivo.

Estos tres objetivos fundamentales están, por supuesto, particularizados en cada etapa evolutiva, aunque responden a los mismos principios. Esto es importante que el lector lo reconozca porque, muchas veces en el curso de la descripción del proceso educativo con la diversidad cultural en el transcurso de este material (aclaración que quizás debió haber sido hecha al principio de este módulo) se puede estar utilizando terminologías generales aplicables a cualquier nivel de enseñanza, y que cada educador ha de caracterizar en el nivel en el cual trabaja.

Así, por ejemplo, en el programa educativo un contenido curricular como puede ser "Conocer particularidades de la música de otras culturas", puede asumirse en la etapa del liceo mediante una actividad cultural en la que se

asista a un concierto de música interpretado por una orquesta de la cultura seleccionada, en la de la educación básica mediante el aprendizaje de canciones propias de esa cultura, y en la etapa del centro infantil el solicitar que un niño inmigrante o de minorías (y por supuesto también de los de la cultura dominante), cante una canción de su tierra para que los demás niños la escuchen. El objetivo es el mismo, un mayor conocimiento de la música foránea, pero su realización pedagógica ha de ajustarse a la edad de los niños. Esto ha de ser una constante en este material, que algunas veces estará explicitado, y otras dejado a la creatividad y adecuación del propio maestro o educador.

De esta manera, otra característica del proceso pedagógico en la educación multicultural (como en todo proceso educativo) es **adecuar el contenido curricular general a las particularidades de la edad del grupo infantil**. En el mismo juego de Hoopes y Ventura, reforzando el ejemplo anterior, la ayuda a las minorías en el nivel de secundaria básica puede hacerse mediante la realización de acciones directas en un argumento en el que los grupos minoritarios requieran ayuda, mientras que en el preescolar esto puede concebirse como un juego psicomotor en el que un niño de la cultura dominante ayude a otro de otra cultura a "escapar del lobo que lo persigue". Las variantes pueden ser muchas en cada contenido, y queda a la iniciativa de cada docente como ajustarlo a su nivel de edad.

El proceso pedagógico en la interculturalidad se caracteriza, además, por ser un proceso *activo* con diferencias notables respecto a la educación "tradicional". Mientras que esta está mayormente enfocada a materias orientadas hacia un currículo, en la que los educandos adquieren conocimientos sobre la realidad circundante, **la multicultural se inclina más hacia el factor humano**, en como posibilitar un contacto afectivo entre los alumnos, y donde se da un peso semejante a los componentes curriculares, y a las relaciones e interacciones sociales entre los niños. En este sentido los antecedentes culturales de cada educando se vuelven muy importantes.

Los cambios en el proceso educativo tienen que ser llevados a cabo por un educador que en sí mismo es producto de su propio contexto social, de su propia cultura y que tiene determinados criterios y concepciones sobre como entender el hecho educativo. Por tanto, **la actitud del educador es otra característica particular del proceso educativo en la educación multicultural**.

En este sentido el proceso educativo en la educación multicultural se caracteriza porque exige un cambio de mentalidad en el modo de pensar la tarea pedagógica, en los contenidos y estrategias de enseñanza, en las estructuras y dinámicas de funcionamiento del aula, y en las relaciones con la comunidad educativa en la que está ubicado el centro infantil o escolar.

Esto implica relacionar el trabajo del aula con el de todo el centro infantil, pues de nada vale que en un grupo se asuma una postura frente a la diversidad cultural, y en el resto se plantee una concepción diferente. Esto obliga a lograr un consenso en todo el equipo docente, evitando adoptar medidas particulares en cada aula.

Es asumir un proceso educativo integrado, en el que las expectativas del rendimiento de los niños se valoren tomando en consideración las diferencias culturales. Estas expectativas han de ser iguales hacia todos los niños, independientemente de su procedencia étnica, status social, situación de inmigración, sexo, entre otras variables, lo cual no exime de la atención a las diferencias particulares de los niños o culturales grupales.

El proceso educativo también se caracteriza porque **cada niño, tiene sus propios conceptos sobre las particularidades de este proceso educativo**. Esto depende de su cultura de origen, y por supuesto, de la edad de cada niño, pues unos conceptos estarán mas o menos enraizados en su mente de acuerdo con las posibilidades de su desarrollo intelectual.

Esto hace que la pluralidad cultural no sea solamente un problema del entorno hacia el niño, sino también de este hacia su entorno, y el educador puede encontrarse entonces una variedad de enfoques y criterios respecto a su proceder pedagógico, el estilo de trabajo en el aula, la asunción de derechos y deberes, que por su disimilitud puede llevar a conflictos en la dinámica del trabajo educativo en el grupo infantil.

Incluso en niños muy pequeños en la etapa de la educación infantil esto puede manifestarse con gran fuerza. Así, un párvulo puede asumir que todo el tiempo de su estancia en el centro es para jugar (porque en su centro infantil original esto era así), y ahora puede reclamar y entrar en contradicción si el educador le plantea que realice determinadas tareas pedagógicas en las que no todo el tiempo puede jugar. Por supuesto, el pequeño preescolar no es capaz de concientizar esto, pero si de manifestarlo en su conducta, que puede volverse crítica por su falta de comprensión de que la situación es ahora diferente.

Si el grupo es muy heterogéneo, la diversificación de los conceptos y comportamientos de los niños puede llevar a choques culturales, que no sólo se corresponden a particularidades de los grupos étnicos sino de igual manera a problemas ocasionados por las diferentes formas de percibir los niños el mundo circundante o por sus distintas experiencias personales. Esto puede influenciar sobre la dinámica del grupo infantil y condicionar los procesos de aprendizaje en el aula.

De este modo el educador ha de reconocer que no siempre los niños perciben el mundo de la misma manera, y que sus estilos de actuación y comunicación pueden ser muy variados, lo que se acrecienta en el grupo pluricultural. Su labor entonces consiste en valorar estos comportamientos particulares y proveer los medios y espacios de interacción que permitan el acceso a claves culturales que puedan ser afines a todos los niños, lo cual se relaciona estrechamente con la aceptación de la identidad cultural de cada uno.

Esto es importante de valorar pues con frecuencia se suele maximizar en la educación multicultural los factores que inciden sobre los niños de esta diversidad, y casi nunca se tienen en cuenta *los que se generan en los propios niños hacia su medio circundante*. De ahí la significación de conocer muy bien la dinámica interna del grupo infantil, algo que se analizó en el capítulo precedente de este material.

Por supuesto, esto no quiere decir que el educador se va a enfrentar a un grupo donde cada niño tenga su propia mentalidad respecto a todas las cosas, pues en definitiva las culturas comparten rasgos comunes, universales, tales como los sistemas simbólicos (verbales y no verbales), los sistemas de relaciones, roles y parentescos, y los sistemas de creencias y valores. Por tanto, van a existir una variedad de criterios en los niños que coinciden entre sí, y esto es lo que va a permitir cierta "homogeneidad" en el grupo, aunque no excluye que puedan haber algunos niños en los que, por la excepcionalidad de su cultura de origen, puedan tener criterios únicos en comparación con los demás.

Así, al igual que sucede con respecto al rol de padres e hijos, al de los sexos masculino y femenino, también se dan con relación al maestro y alumnos, lo importante aquí, como se especificó en párrafos anteriores, que el educador esté consciente de esta situación, y pueda diferenciar en que aspecto de sus relaciones con los niños hay coincidencia en la mayoría del grupo, y hay disidencia de algunos en particular.

Lo anterior no implica que, porque los niños muestren conceptos particulares y los cuales hay que respetar el educador mantenga una posición *acrítica* hacia estos conceptos. Por ejemplo, es típico en muchas culturas la existencia de creencias y valores que a veces rayan con la intransigencia o la barbarie, como pueden ser la obligación de la mujer de vestir el *shador* (en la cultura árabe) o la *cliteridectomía*, en las africanas, costumbres que, por supuesto, en la sociedad civilizada actual son inadmisibles. El educador tiene que hacer que sus educandos desarrollen una posición de no aceptación de

tales creencias, utilizando métodos (como se verán en la planificación del trabajo educativo) que vayan paulatinamente eliminando estas concepciones y evitando su difusión en el grupo.

Los ejemplos mostrados son quizás extremos, pero hay muchos comportamientos sociales menos llamativos, que se dan en la práctica cotidiana en la familia, la comunidad y la escuela, que son abiertamente retrógrados y que no pueden ser admitidos en el aula multicultural, como puede ser la discriminación de las niñas en cualquiera de sus manifestaciones, y que a veces incluso los niños reflejan en sus juegos. El autor recuerda una anécdota observada en un centro infantil: Una educadora estimuló a los niños a que realizaran el juego de la familia, y para ello les solicitó se distribuyeran los roles, seleccionaran los materiales para jugar, etc., cosa que los niños hicieron con prontitud. Las niñas tomaron la cocinita, los útiles de limpieza, la tabla de planchar, etc., y se pusieron a realizar acciones propias de estos roles en la familia. El niño, que fungió como papá, tomó una silla, se sentó, asumió imaginariamente que leía un periódico, y entonces, de vez en cuando, les decía a alguna de ellas que le trajeran sus sandalias para descansar, que le prepararan el baño, que le hicieran café, entre otras acciones francamente expresivas de una subordinación de roles de la mujer al hombre, cosa que el autor de inmediato hizo notar a la educadora, para que esta sugiriera al pequeño que ayudara en las tareas hogareñas, lo cual el niño hizo rápidamente sin mostrar ningún rechazo.

Por lo tanto, en el aula multicultural **mantener una postura crítica ante las manifestaciones indeseables de una cultura**, constituye otra particularidad del proceso educativo. Esto, por supuesto, ha de hacerse con mucho tacto pedagógico para no lesionar la sensibilidad del niño, que simplemente realiza o expresa lo que en su medio social anterior se le enseñó o asimiló de manera espontánea.

El grupo multicultural, por la diversidad de procedencias que tienen sus miembros, no es un grupo fácil de enseñar, porque lo que es evidente para los niños de unas culturas puede no serlo para los otros, o entrar en contradicción con sus hábitos y creencias. Así, un niño procedente de una cultura árabe puede señalar que lo que está comiendo otro niño de un origen distinto "da asco", simple y llanamente porque el otro niño está ingiriendo carne de puerco, algo que a él le han enseñado previamente "que no se puede comer". Esto puede originar un conflicto entre ambos niños y en dependencia de la mayor heterogeneidad del grupo extenderse a todos.

Ello plantea como una particularidad casi siempre presente en el aula pluricultural **el surgimiento frecuente de conflictos de índole cultural entre los**

niños, como consecuencia de la diversidad, y que el educador ha de saber maniobrar correctamente para impedir que se convierta en una característica permanente de su grupo. Esta posibilidad es directamente proporcional a la menor o mayor heterogeneidad del grupo: entre más culturas implique la diversidad de niños que componen el grupo infantil, asimismo será mayor la eventual manifestación de conflictos.

Una causa primaria también suele ser cuando el educador no entiende la lengua de sus niños, no es capaz de interpretar de manera correcta sus comportamientos, y mantiene aplicando los mismos procedimientos metodológicos que han resultado ineficientes, surgen conflictos, lo que le obliga a diseñar nuevas estrategias para su solución.

En el caso de los niños el educador ha de organizar sistemas de resolución de los conflictos que puedan aparecer, creando contextos sociales y comunicativos que permitan a sus educandos interactuar entre sí de forma conscientemente orientada. La organización de estos contextos se facilita si se logra que todos los niños reconozcan las diferencias entre las culturas, se exploran los diversos patrones de comportamiento de los niños de un diferente origen, y se apoya que estos tengan acceso a las mismas posibilidades que tienen aquellos de la cultura dominante.

Esto implica que el educador ha de planificar las interacciones de sus niños, y en el que se puedan analizar las cosas que pueden ocasionar una fricción. Esto es muy importante porque, si las interacciones se dejan a contactos esporádicos o al azar, las mismas pueden reforzar los estereotipos ya conocidos, *o incluso generar otros nuevos*.

G. Allport señaló algunas condiciones para organizar las interacciones en el aula de modo tal que posibilitaran la formación de actitudes y comportamientos amistosos entre los niños. Entre ellas destacó:

1. El contacto entre los niños debe ser lo suficientemente íntimo como para permitir un conocimiento y entendimiento recíproco.

En este sentido, la organización de pequeños grupos de discusión, de actividades pedagógicas más limitadas puede conseguir efectos más sólidos que cuando se hacen actividades extendidas.

Por ejemplo, para suprimir los conflictos que puedan surgir por las diferentes culturas alimentarias, el educador puede hacer una actividad pedagógica en la que los niños expresen que les gusta comer y que no, que pueden comer y que no, para hacer un intercambio de opiniones que se anticipe a las situaciones originarias de conflicto. En el caso anterior del niño árabe que

rechaza comer la carne de puerco, el que los demás conozcan que no lo hace porque así se lo enseñaron y que no es bueno burlarse o denigrarlo, funciona para que este a su vez no critique o exprese "asco" cuando ve a otro que lo hace. Incluso los niños pueden hacer una relación de que platillos les gustan y pueden comer todos, para insistir con los padres que el refrigerio que traen los niños al centro infantil se ajuste a esta relación. En el caso de un centro infantil que elabore la comida que los niños ingieren, se hace indispensable conocer por el personal de la cocina aquellos platos que es conveniente preparar y cuales no son recomendables, para que la dieta se haga balanceada pero sin que sea rechazada por algunos de los niños.

Otra cosa bien distinta es que pueden haber culturas en que no se ingieran ciertos alimentos por no ser usuales en su dieta, aquí la situación es diferente porque no va contra ningún patrón cultural prohibitivo, y corresponde a la labor de educación nutricional del educador con estos niños el acostumbrarlos a comer tales alimentos.

El conflicto por diferentes costumbres alimentarias es un conflicto quizás simple, pero en el grupo multicultural pueden surgir otros más complejos, relacionado con las creencias, valores y normas, los cuales son necesarios enfrentar con gran maestría pedagógica.

2. En las actividades pedagógicas todos los niños han de ocupar la misma posición social, sin que existan jerarquías entre ellos.

Esto ha de conseguirse aunque sea en apariencia. Se dice en apariencia porque si los niños de la cultura dominante son mayoritarios, las pautas del grupo estarán determinadas por dicha cultura. El educador ha de saber manejar esta desproporción para "hacer sentir" que todos los niños que están participando de la actividad son iguales, con idénticos derechos, con las mismas posibilidades de voz y acción.

3. Las actividades han de planificarse de modo tal que su solución implique la colaboración y participación de todos para lograr un objetivo común.

Las actividades para solución de conflictos han de procurarse que integren a todos los niños en su realización, de modo tal que cada cual se sienta responsable de su resultado, y de que los demás también han tenido que ver con esos resultados.

En el caso del conflicto alimentario ya señalado, si entre todos los niños se llega a decidir cuales deben ser los menús que ellos deben tener, y donde todos han expresado sus preferencias y aversiones, la lista final es un producto

colectivo que todos acatan, porque todos han tenido que ver con su confección. Así, el hecho de que “no se incluya la carne de puerco”, ya no va a ser consecuencia del rechazo de un niño, sino una decisión de todo el grupo, y ya esto deja de ser motivo de un conflicto.

G, Allport señala otras condiciones, pero ya referentes al apoyo institucional que estas acciones deben tener, la necesidad de una autoridad que oriente hacer esto en el centro infantil o escolar, y la formación de un clima social favorable a este contacto, que van mas allá de lo que compete al aula en sí misma, por lo que no se amplía al respecto.

Otra particularidad importante del proceso pedagógico en la diversidad cultural es el hecho significativo de que **la mayoría de los niños tienen una escolarización fragmentada**. Esto, que es bien evidente en la escuela, no por ello deja de ser una condición existente también en los grupos de la educación infantil.

La fragmentación del proceso de escolarización está dado por los frecuentes cambios de ubicación a que han sido sometidos estos niños inmigrantes o de minorías étnicas, que a veces van dando tumbos por diversos países y regiones hasta que llegan a aposentarse en un lugar definitivo. La inestabilidad de estos niños determina la existencia de grandes “lagunas” en su proceso de aprendizaje, que obligan al educador a llevar a cabo un diagnóstico inicial con cada niño y con el grupo, como acción indispensable a realizar para comenzar el trabajo educativo con los mismos, de lo cual se ampliará en este capítulo en la parte referente a la planificación del proceso pedagógico. C. Igoa señala que en su experiencia docente con estos niños, mas del 75% de los mas de 100 niños con los que había trabajado en sus últimos quince años, tenían lagunas en su educación debido al proceso de traslación, el tiempo requerido como preparación y documentación para entrar al país receptor, y la búsqueda de un mejor lugar para aposentarse definitivamente, lo cual es un reflejo de lo significativa que es esta problemática.

Como consecuencia del cambio escolar la fragmentación del proceso de escolarización, y particularmente en la escuela primaria, conlleva que los niños sean continuamente ubicados en diversos grados o años, en ocasiones hacia delante y hacia detrás, y de nuevo adelante o atrás, a veces por tiempos tan increíbles como una semana o un mes, lo cual les causa una desorientación muy notable. Esto dado porque en la escuela se siguen los criterios de rendimiento escolar, en la educación infantil el problema es menor, porque generalmente los niños son ubicados en un grupo por edad cronológica, pero a pesar de esto, y al ser diferentes los programas

educativos de los centros en los que han estado, se dan de igual manera estas "lagunas en el aprendizaje".

Existen otras condiciones que caracterizan el proceso pedagógico en el aula multicultural, que podrán ser señaladas adelante. Ahora, ya considerado la caracterización del proceso pedagógico en esta aula de diversidad cultural viene por su propio peso la consideración de los programas educativos para este tipo de aulas.

5.2. LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS Y LA DIVERSIDAD CULTURAL, LA PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL DEL NIÑO Y LA NIÑA DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS E INMIGRANTES.

Siempre que el educador se enfrenta a la labor pedagógica con el aula de la diversidad cultural, en el que sabe que tiene un grupo infantil disímil y heterogéneo, numerosas preguntas acuden a su mente:

¿Qué hacer con el programa educativo? ¿Debe mantenerse un currículo igual para todos? ¿Es necesario introducir nuevos contenidos, o todo se resuelve mediante la adecuación de procedimientos metodológicos? ¿Cómo lograr una adecuación apropiada de objetivos y contenidos? ¿Se requiere una planificación o han de tenerse distintas planificaciones de acuerdo con las particularidades de cada grupo minoritario? ¿Se debe asimilar, aculturizar o interculturizar a los niños?

Muchas de estas preguntas no tienen una apropiada respuesta, porque es muy poca la evidencia experimental que las sustente, y se descansa fundamentalmente en la experiencia de la práctica pedagógica, que a veces conduce a errores muy serios. De igual manera las respuestas a una misma pregunta son a veces distintas, en la medida en que cada autor asume una postura teórica respecto a la educación de la multiculturalidad, y que dio origen, y sigue dando, a diversos modelos de educación de la diversidad cultural.

Por supuesto, al hablar de programas educativos esto lleva indefectiblemente a la cuestión del currículo y a dos preguntas centrales:

¿Existe un currículo, o debe existir un currículo, para el grupo multicultural?
¿El programa educativo oficial es suficiente o no para el grupo multicultural?

Las respuestas nuevamente van a estar relacionadas con la posición teórica que se asuma respecto a la diversidad cultural, sus particularidades y necesidades, y el trasfondo político e ideológico que sustente tal posición. Y van a manifestarse en la concepción del currículo.

Con respecto al currículo y su práctica en la educación multicultural, se han planteado, en opinión de A. Muñoz Sedaño, seis modelos y estrategias para su realización:

- 1) El modelo de educación compensatoria

- 2) El modelo de educación segregada de inmigrantes y minorías étnicas
- 3) El modelo de mantenimiento de la lengua materna
- 4) El modelo de educación bilingüe y bicultural
- 5) El modelo de educación para la tolerancia
- 6) El modelo de educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo

Entrar a discutir cada uno de estos modelos podría hacer excesivamente denso este material, donde además, algunos de ellos se explican por sí solos al leer su nomenclatura. Lo importante es tomar de cada uno lo que realmente puede aportar a una concepción curricular apropiada para la educación multicultural, y tratar de llegar a un consenso mas o menos general de lo que es mejor para los niños del aula pluricultural.

En suma, a la hora de abordar la perspectiva del currículo para la multiculturalidad, que se resumen en tres posiciones mas o menos definidas:

- a) Un enfoque de "contribuciones" al currículo ordinario del centro, en el que, de acuerdo con el calendario se realizan actuaciones puntuales respecto a la diversidad cultural, quedando así intacto el currículo.
- b) Un enfoque aditivo, en el que se añaden temas, actividades, acciones, al currículo ordinario dirigidas al objetivo de la multiculturalidad, y donde queda igualmente sin cambio la estructura formal del currículo.
- c) Un enfoque de transformación, en el que se abordan los diversos temas curriculares desde distintas perspectivas, y en el que el "mainstream" no sea la única referencia válida.

Diversos autores señalan que estos modelos no logran garantizar la formación de actitud favorables y de respeto a la diversidad y a las distintas minorías culturales, pues en todos el currículo está hecho sobre la base de la cultura dominante.

Es por ello que otros autores plantean **un modelo de integración**, que se caracteriza por ofrecer a todos los grupos culturales el conocimiento de las claves culturales comunes a todos; conserva y promociona lo particular de cada grupo cultural; y afecta a todo el currículo ordinario haciendo que este

se exprese en términos de un lenguaje intercultural, sin que se pueda plantear que se han hecho añadiduras o cosas ajenas al currículo.

En este sentido este modelo aboga por una educación "en" las diferencias culturales, pero no "para" las diferentes culturas, creando un currículo abierto, flexible y adaptable, es decir, un espacio educativo común en el que quepan las diferencias. Desde este punto de vista el centro infantil o escolar no solo ha de responder a las necesidades de cada grupo cultural que lo compone sino también ayudar a todos los grupos a desarrollarse culturalmente para vivir juntos, en suma, se estaría planteando de acuerdo con esta posición **un currículo básico y una diversificación curricular**.

En este punto de vista se trata de evitar, como dice Hargreaves la "balcanización" de las áreas de conocimiento, integrándolas a las de las actitudes y valores, y no enfatizando la multiplicación de actividades y contenidos curriculares diferentes de los habituales.

Sin embargo, hay quienes se muestran partidarios de otros enfoques, uno que plantea que los contenidos de áreas del conocimiento pueden ser los mismos del currículo ordinario, pero con ejes transversales relacionados estrechamente con la multiculturalidad (creencias, valores, religiones, formas de vida, intereses); otros son más drásticos y exigen un cambio radical, no sólo de contenidos sino de contextos en los que se proyecte el currículo, organizando así un nuevo currículo para la diversidad, pero sin caer en el relativismo cultural, pues, guste o no, plantean que no todas las culturas tienen el mismo peso y valor en la sociedad, existiendo diferencias que se han de respetar, estimular o combatir, en dependencia de su significación social.

Al respecto señalan que el currículo multicultural no puede concebirse como la introducción dentro del currículo global o de los contenidos de elementos "folklóricos" de las culturas minoritarias; tampoco de agregaciones particulares del currículo general de todos los alumnos; ni tampoco la introducción de "confrontaciones" entre las culturas, así como tampoco de la transmisión de informaciones de otras culturas ignorando al sujeto (el niño que está en el aula). Y que lo que hay que hacer es ir a la nueva estructuración del currículo, de nuevos contenidos a partir de la óptica pluricultural.

Como se observa las posiciones son a veces totalmente opuestas, y parece ser difícil el que logren ponerse de acuerdo entre ellas. Lo que sí parece ser básico y generalizable es que la simple exposición a la exposición de las diferentes culturas (modos de vida, etnias, creencias, valores, etc.) sin que se acompañe de estrategias adecuadas para apropiarse de esas distintas

realidades (formación de valores, desarrollo de empatías, aceptación de las diferencias, etc.) no parece ser lo más provechoso para una educación de la diversidad. Es decir, que la educación multicultural no puede resumirse a lo cognoscitivo, sino que debe implicar muy profundamente lo afectivo, en estrecha interdependencia y relación uno con otro.

Así, en el centro infantil no ha de bastar con que los niños un día vengan vestidos con los atuendos de sus respectivos países o regiones, que es una apropiación cognoscitiva del vestuario de las demás culturas, sino que esto debe acompañarse de sentimientos de aceptación de cómo los demás se visten, y que esto es tan "normal" como la propia manera de hacerlo, lo cual significa una implicación afectiva que refuerza el conocimiento de dichas culturas. Una educadora creadora puede incluso sugerir el intercambio temporal de atuendos durante una actividad, lo cual influye más sobre los sentimientos que decenas de palabras sobre la aceptación cultural.

Cabría plantearse entonces, viendo la diversidad de criterios teóricos, lo que un educador en su grupo multicultural puede hacer, le está permitido hacer o ha de hacer con sus niños. Los que trabajan con niños saben que esto es una tarea complicada, en las que hay que valorar los programas que se usan, los procedimientos metodológicos que se aplican, las políticas educacionales que se dice hay que cumplir, las teorías explicativas que se adoptan. Al final, y con independencia de políticas, filosofías, teorías y metodologías, **el éxito o el fracaso de un niño inmigrante o de minoría étnica para integrarse de manera sana a una nueva cultura depende de lo que suceda en el aula en la que el niño está, en el tipo de ambiente de aprendizaje que el educador sea capaz de proveer, y como el educador es capaz de investigar y atender las necesidades de ese niño.**

Si para esto requiere seguir un currículo ordinario e introducir contenidos, o crear situaciones que se añadan al currículo, o incluso si le fuera posible crear un nuevo currículo, esto quizás no sean cosas tan importantes como la acción psicológica, pedagógica y cultural que realice con cada uno de sus educandos multiculturales.

Al decir de C.Igoa, los niños inmigrantes (y los de minorías étnicas) son algo más que una "minoría lingüística o cultural", son niños que han sido desenraizados de su medio cultural y que necesitan ser guiados para que no entren en contradicción con la nueva cultura y con la nueva lengua, sino ayudarles a que reteniendo lo viejo se abran a lo nuevo, y a que tengan éxito para que puedan ser productivos y contribuir al desarrollo social.

Esto hace que el educador pueda trabajar en la multiculturalidad con los programas educativos actualmente existentes, que pueden ser acomodados

para satisfacer las necesidades de las situaciones particulares. Lo cual indica a viva voz que el sistema escolar y los currículos deben cambiar para asumir la educación multicultural, pues el maestro por sí solo no puede hacerlo todo.

También refleja como en definitiva el educador asuma su relación personal con los niños, planifique su acción pedagógica en el grupo multicultural, y como aplique los procedimientos metodológicos más apropiados en cada situación, constituyen los elementos claves de su labor educativa en la diversidad cultural.

5.3. EL TRABAJO EDUCATIVO EN EL GRUPO INFANTIL CON NIÑOS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS ÉTNICAS.

Todas las cuestiones teórico-metodológicas tratadas anteriormente constituyen el basamento sobre el cual ha de organizarse el trabajo educativo en el aula con los niños inmigrantes y de minorías étnicas, y que es donde realmente se materializa la educación multicultural. De nada sirve poseer una buena fundamentación teórica si después no se sabe como llevar eso a la práctica pedagógica cotidiana, que a su vez ha de apoyarse en dicha teoría para ser verdaderamente eficaz en lograr la integración de los niños a la cultura del nuevo país o región en que han de vivir.

El pluralismo cultural tipifica el centro infantil y escolar de hoy día. Desde este punto de vista, todos los niños son portadores de alguna diferencia cultural de una forma u otra, y el pluralismo cultural significa aceptar la existencia de las otras culturas sin juzgar el otro modo de vida utilizando los criterios de la propia cultura.

Al concebir el trabajo educativo en el aula multicultural se hace necesario primero identificar los aspectos sobre los cuales hay que prestar mayor atención en la organización de la labor pedagógica, por ser los más relevantes y de significación más sustancial en el proceso pedagógico.

En primer lugar, todo lo que tiene que ver con **la comunicación verbal**. Este es quizás uno de los aspectos mas tratados dentro de la educación multicultural, al grado tal que a veces se confunde esta con la educación bilingüe. Aquí no solo hay que considerar la posibilidad de que los niños que integran el grupo hablen idiomas diferentes, sino que, incluso hablando una misma lengua, puedan existir conflictos y dificultades por los diversos usos semánticos y gramaticales que la misma pueda tener en los diferentes países y regiones, su entonación, los diferentes modos de uso, etc. Por su importancia, el lenguaje oral en el aula multicultural ha de ser tratado en un inciso posterior.

La comunicación no verbal, referida a los gestos, acciones motrices y expresiones no orales, también tienen una significación importante, y determinar comportamientos en los niños que pueden ser diferentes en función de la procedencia étnica y cultural. Una forma de saludar, una manera de agradecer, una conducta gestual al responder al educador, entre otros, son elementos que hay que valorar en la labor pedagógica, para que no constituyan condiciones que actúen desfavorablemente en el mismo.

La utilización del espacio y el tiempo pueden variar en las distintas culturas, que pueden crear estereotipos de comportamiento en los niños, que pueden ser distintos de unos a otros. Así, mientras que para algunos niños al dormir la siesta en esterillas o colchonetas la posibilidad de un contacto físico es natural, para otros puede no serlo, por haber sido enseñados a dormir separados en catres o camitas, la no comprensión de esto puede acarrear problemas en la realización de esta actividad. De igual manera la estructura organizativa que se adopte en el aula: grandes espacios abiertos con poco mobiliario, o espacios mas concentrados con mesas y sillas puede ser también un ejemplo de lo anterior, y que puede hacer que unos niños acepten mas o menos esta ubicación espacial.

Con la organización del tiempo pasa lo mismo, mientras que para algunos niños las tareas pedagógicas deben ser organizadas una tras otras, para otros es posible la simultaneidad de varias, y esto puede haber sido asimilado por los patrones culturales previamente conocidos en su centro anterior.

La formación de valores es un aspecto de crucial importancia. Los niños han aprendido sus valores de manera natural e inconsciente, como consecuencia de la asimilación mediatizada de las creencias y costumbres en su medio social anterior, y que pueden resultar muy diferentes de acuerdo con cada cultura de origen. La consideración de este aspecto en la realización de las actividades pedagógicas y las libres es muy importante, pues pueden afectar de manera considerable la dinámica de las interrelaciones entre los niños.

Por último, **los estilos de aprendizaje y de asimilación cognoscitiva**, es quizás uno de los más difíciles de compaginar en el trabajo pedagógico en el aula multicultural, pues los niños inmigrantes y de minorías étnicas que llegan, pueden haber sido enseñados a aprender de muy diversas maneras, y que a veces está muy relacionado con su propia cultura, donde unas descansan mas en la visualidad, otras en la comunicación oral, hasta algunas incluso que no poseen siquiera una lengua escrita. Esto es típico en la escuela primaria, donde al maestro le pueden arribar niños que en lugar de tener el patrón motor de leer de izquierda a derecha, como sucede en nuestra cultura, lo hacen de derecha a izquierda (como sucede en los países árabes), e incluso de arriba abajo, como pasa en muchas culturas asiáticas.

Es decir, que los aspectos referentes a la comunicación verbal y no verbal, el tiempo y el espacio, los valores y los estilos de aprendizaje, son aspectos muy importantes a los cuales hay que prestarles una atención particular en el trabajo pedagógico en el aula multicultural, y que su no consideración

puede conducir al fracaso escolar o a la falta de integración del niño a la cultura dominante.

Es por eso que prestarle la debida atención al *ambiente de aprendizaje* para que las acciones a realizar tengan éxito es crucial en la educación multicultural. Tal ambiente de aprendizaje podría definirse como un conjunto de acciones técnicas, materiales y organizativas que el educador del grupo pluricultural realiza para que sus niños se sientan bien en el aula y dispuestos a aprender, es decir, a actuar positivamente en su proceso de integración. Entre estas acciones se encuentran:

- ▶ Establecer la significación del aula

Para el niño inmigrante o de minoría étnica el aula no constituye solamente un lugar donde se aprende, sino también donde se refleja su dinámica y también su problemática cultural. Es por ello que, además de la figura del educador, lo que el aula simboliza tiene una importancia crucial en su proceso de integración.

El niño inmigrante y de cultura minoritaria debe sentir su aula *como si fuera su casa*. Es por eso que el educador al inicio de curso, y de cada jornada, ha de hablar con sus niños respecto a la significación de su aula, como esta es parte de todos, como es producto de todos.

- ▶ La decoración multicultural del aula

El aula multicultural ha de ser un reflejo de todas las culturas que integran su alumnado, sin que una prime sobre otra. El educador puede solicitar a los niños que traigan de sus hogares aquellas cosas que consideran pudieran servir para decorar el aula, y ubicarlas en pares, anaqueles y espacios, de modo tal que puedan ser vistas por todos y cada uno de ellos: cuadros, tapices, banderas, adornos diversos, alfombrillas, etc., pueden ser situadas en el aula de manera estética. Es importante no olvidar las muestras de la cultura dominante, pues el aula no es un muestrario internacional sino un espejo de las culturas. Esto hace que cada niño se pueda sentir orgulloso de su cultura, y de que esta comparte al mismo nivel de las demás.

Dentro de esta expresión multicultural, cada niño inmigrante o de minorías podrá traer sus propios objetos personales, los que podrá ubicar sobre su mesa de trabajo o lugar asignado, al igual que el educador sobre su mesa tiene artículos personales que le sirven para su labor. Esto les imprime un sentido de pertenencia que colabora en mucho durante el proceso de transición a la nueva cultura.

► El apoyo material para la labor docente del aula

Las familias inmigrantes o de minorías suelen ser por lo general de escasos recursos, pero aún así se debe crear en ellas el sentimiento de que su ayuda es importante para la labor docente del aula. Solicitarles su cooperación en libros, materiales para las actividades plásticas, objetos didácticos, etc., apoya que sus niños sientan que en su casa se coopera con el aula, y las interconecta. El sentido de esta acción es más simbólico que material, y lo que procura es crear lazos de interrelación entre el hogar de estos niños (generalmente muy cerrados a la acción exterior) y el centro infantil.

Esto puede a su vez apoyarse con las donaciones que el educador requiera de las autoridades y otros centros infantiles y escolares, los centros de trabajo y organizaciones comunitarias, entre otros, de modo tal que el aula cuente con recursos para la realización de sus tareas. Involucrar entonces a los niños en la clasificación, distribución y uso de estos materiales, es una acción que también sea de promover.

► La distribución del trabajo en el aula

El educador multicultural requiere de gran tiempo para el diálogo con cada uno de sus niños, pues la experiencia demuestra que aunque los procedimientos metodológicos para la enseñanza de los niños inmigrantes y de minorías son importantes, la clave para ayudar a cada niño a tratar con su propia problemática, es penetrar su mundo interno, su dinámica psicológica, que muchas veces bloquea el aprendizaje. Para esto el educador necesita tiempo y oportunidad, para poder dialogar diariamente con cada uno de sus niños

Una manera de poder hacerlo es distribuyendo el trabajo entre los niños del grupo, preparando actividades productivas tranquilas en las que pudieran trabajar de manera individual o en parejas sin la participación directa del educador. Para esto puede apoyarse en aquellos niños mayores que puedan "orientar" a los más pequeños en tales actividades, lo que le deja tiempo "libre" para poder conversar con cada uno de sus niños al menos unos minutos.

► La promoción de amistad entre los niños del aula

Los niños inmigrantes y de minorías con frecuencia reflejan que su único amigo en el aula es el educador. Sin embargo, a los fines de su aculturación es importante el establecimiento de relaciones de amistad entre los propios niños, pues estas no sólo alivian los sentimientos de aislamiento, sino que estimulan el aprendizaje. Por otra parte, como norma, el educador suele

permanecer siempre en un año de vida, mientras que los niños se trasladan juntos a los años superiores, por lo que promover relaciones amistosas duraderas es algo a tomar en cuenta en el trabajo con la diversidad cultural.

Esta no es una labor fácil para el educador del aula multicultural, pues hacer amigos en un grupo diverso culturalmente puede ser a veces algo difícil por las diferencias culturales. En este sentido, el juego es un medio fundamental para la interrelación entre los niños y la formación de lazos de amistad, lo cual el educador puede reforzar con actividades en parejas o tríos, para estrechar los lazos en aquellos niños que observa se relacionan más entre sí en el grupo.

En este sentido el educador ha de guiarlos y proveerles de tiempo para que los niños formen amistad entre sí, hablándoles también de las condiciones y características en las que se basa una buena amistad.

► La correcta distribución de actividades y espacios

El ambiente de aprendizaje depende mucho de cómo se organizan las actividades, y en este caso la distribución del tiempo que se dedique a cada una de ellas, su relación con las particularidades de la actividad nerviosa superior de la edad, y la combinación de acciones para aprender y de acciones para jugar y solazarse es muy importante en los niños inmigrantes y de minorías étnicas.

Los niños han de tener tiempo no solamente para una situación de aprendizaje orientada por el educador, sino también para hacer lo que desean por propia iniciativa, y esto hay que organizarlo en el horario. A su vez, han de tener asequibles algunos espacios en los que si lo desean puedan estar solos o realizando una actividad individual.

En estos niños que inmigran y de minorías culturales se señaló que una de sus características psicológicas es la presencia de un agotamiento físico y psíquico, que hace que a veces parezcan indolentes, esto es realmente producto del estrés a que se ven sometidos. Para evitar una sobrecarga adicional se ha de respetar escrupulosamente en estos niños el tiempo promedio por unidad de estimulación, es decir, la longitud temporal de las actividades pedagógicas de acuerdo con la edad, lo cual puede consultarse en "Cerebro, actividad nerviosa superior y los programas de educación" en la Biblioweb de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

Una vez valorados estos aspectos del ambiente de aprendizaje el educador ha de integrar los rasgos culturales específicos de cada niño con los objetivos

del trabajo pedagógico en el aula, esto requiere que considere la relevancia que los factores culturales tienen en el rendimiento personal y escolar de sus educandos, y saber correlacionar estos con los propósitos del trabajo educativo. La integración de estos aspectos culturales diferenciados en la actividad pedagógica cotidiana del aula requiere:

- o Combinar las particularidades individuales de cada niño con la experiencia grupal, para que la enseñanza tenga un significado concreto y ajustado a la vida real.
- o Hacer ver a los niños que todos son diferentes y a la vez semejantes, por lo que es posible encontrar vías de solución de cualquier problema que se presente.
- o Proveer y promover sistemas de comunicación y habilidades, que permitan el intercambio y las interrelaciones de todos los niños entre sí.
- o Hacer comprender a los niños que las diferencias entre ellos están dadas por los lugares en que se formaron, que las mismas han de ser respetadas y toleradas, evitando el desarrollo de estereotipos étnicos y culturales.
- o Crear situaciones y actividades en que los niños tengan que relacionarse de manera efectiva, en un clima de aceptación mutua.
- o Hacer que los niños comparen sus propias asunciones culturales, y contrastarlas con la de los otros contextos.
- o Posibilitarles que conozcan sus características físicas y las de los demás, y a la vez de sus diferencias (en cuanto al sexo, tipo de pelo, color de la piel, estatura, complexión, etc.).
- o Iniciar el conocimiento e interés por los sentimientos propios y de los demás, así como de los gustos y preferencias de todos.
- o Hablarle a los niños de porqué se da la discriminación étnica y cultural, y como prevenir que suceda.

La manera en que esto se expresa en el trabajo pedagógico va a depender de variados factores: la edad de los niños, la proporción de niños de la cultura dominante y de las otras culturas, las historias personales de cada uno, la flexibilidad del currículo para ser adaptado a las particularidades del aula, la experiencia y actitudes del educador hacia la multiculturalidad, entre otros muchos.

En el caso del aula multicultural de la primera infancia el juego y las actividades productivas (dibujo, modelado, pintura, etc.) pueden ser utilizados ampliamente para estos objetivos, y no por el hecho de ser niños pequeños considerar que en esta edad es irrelevante tomar en cuenta estos aspectos, al contrario, se sabe que la formación de valores y el establecimiento de los prejuicios se inicia y se conforman básicamente en estos primeros años, y que son definatorios para su consolidación posterior. Por su importancia, al igual que sucede con lo referente al lenguaje, se ampliará en este aspecto en el inciso siguiente.

Para el trabajo pedagógico es importante el equilibrio entre las diferentes culturas, y el nivel de conocimiento que tenga el grupo de niños. De ser posible, porque el centro infantil tenga la posibilidad de distribuir por grupos a sus educandos, ha de tratarse de que la proporción de niños de la cultura dominante sea semejante a la de los niños inmigrantes y de minorías étnicas, esto facilita que la cultura que es predominante no imponga sus reglas y normas a las demás, pero lo más común es que la distribución étnica y cultural quede un poco al azar y, por lo tanto, aunque lo ideal sería poder compensar las diferencias, la ausencia de equilibrio cultural *no puede ser argumentada como un factor que explique las deficiencias del trabajo pedagógico multicultural*.

El nivel de conocimiento si puede ser un factor que conspire contra la unidad del trabajo pedagógico, es decir, las famosas "lagunas" de la escolarización de los niños inmigrantes y de minorías étnicas pueden significar dificultades para el trabajo con el grupo. Si bien esto es más relevante en la educación básica, no por ello deja de serlo en la educación multicultural en la primera infancia, en la que una habilidad no lograda por un niño o niños, puede afectar el desenvolvimiento de una actividad pedagógica. Así, si un niño inmigrante no sabe recortar o rasgar porque nunca tuvo oportunidad de que se le enseñara, si se le incorpora a una actividad pedagógica con otros niños que sí dominan esta habilidad, puede ser rechazado o sometido a burla por los demás, y esto acrecentar su cuadro de retraimiento y no participación, además de reforzar los estereotipos culturales y étnicos.

Esto se relaciona estrechamente con el tipo de estructura organizativa a adoptar en el aula multicultural. Si se acepta que el aula de la diversidad cultural exige un cambio en los métodos de enseñanza y los procedimientos metodológicos, y en general en todas las estrategias de actuación que se realizan con los niños, es obvio que el aula ha de estructurarse en función de las características de este grupo infantil.

¿Cómo ha de ser esta estructura organizativa? ¿Competitiva, cooperativa, o individualista? ¿Cómo valorarla en la educación multicultural en la primera infancia?

Partiendo de la clasificación de Ames una estructura siempre responde a un determinado tipo de objetivos, de educación y sociales, y que deben asumirse de acuerdo con las características de su alumnado, en este caso un alumnado pluricultural.

En la **estructura competitiva** lo que un niño puede alcanzar como objetivo concreto de aprendizaje está relacionado con la forma en que el resto de los niños logre ese mismo objetivo, hay una contrastación para determinar quien lo hace mejor, o quienes lo alcanzan de mejor manera, y quienes no. En la **estructura cooperativa** todos los niños trabajan para alcanzar un objetivo que es común, los logros individuales se valoran dentro de la tarea que es colectiva. En oposición a las otras dos la **estructura individualista** plantea que cada niño trabaja para la obtención de objetivos independientes.

Si bien es cierto que no hay "modelos puros", la estructura organizativa que mejor se aviene a la multiculturalidad es definitivamente la cooperativa. En los métodos de aprendizaje cooperativos los propios niños brindan ayuda a aquellos que aún no alcanzan los logros, lo cual eleva las posibilidades de aceptación de los que pertenecen a las minorías étnicas, culturales, sociales o lingüísticas, lo que conlleva, según investigaciones realizadas, a que los niveles de competencia y de adquisición de los conocimientos sean superiores.

Así, los niños inmigrantes o de minorías que acceden al grupo y tienen dificultades con la lengua dominante, o cuyo nivel de aprendizaje están por debajo del promedio del grupo, suelen aislarse y no participar de las actividades del aula, lo cual lleva aparejado trabas en su integración, con su consecuente minusvaloración por parte de los demás. La incorporación al trabajo colectivo grupal los puede ayudar extraordinariamente, y hacer visibles a los otros niños sus logros, y como pueden aportar estos niños inmigrantes y de minorías a todo el trabajo del grupo, lo cual ha de acompañarse a su vez con la comprensión por los mismos niños de sus avances.

Para esto se hace necesario crear espacios múltiples y diversos que permitan a cada niño mostrar diferentes habilidades y contribuir a la realización de las tareas propuestas. Al posibilitar el desarrollo de las habilidades de cada niño del grupo dentro de estrategias actuación cooperativa, se logra una

cohesión del grupo, en el que cada cual contribuye a partir de sus destrezas particulares, y se propicia un alto nivel de interacción entre todos.

Esto no quiere decir que *todo* el aprendizaje se realice de forma grupal, ya antes se habló de la posibilidad de hacer actividades solos, o en grupos pequeños por parejas o tríos, también hay que atender a las diferencias individuales, pero la estructura cooperativa de aprendizaje debe caracterizar al aula multicultural.

Así, en un grupo pluricultural de la primera infancia, en lugar del educador de realizar actividades pedagógicas en las que cada niño hace su labor particular, por ejemplo, de dibujo, de modelado, de recortado o rasgado (y obtiene así un resultado individualista o competitivo), propone hacer los preparativos para una fiesta y en los que cada niño ha de tener responsabilidades en la confección de determinadas cosas y para lo cual tienen que dibujar, recortar, pegar, etc., esto hace que la tarea se vuelva colectiva y que todos cooperen entre sí para alcanzar los logros que se proponen de conjunto: el niño que sabe dibujar ayudará entonces al que tiene dificultades para hacerlo, el que no sabe rasgar se esforzará en hacerlo bien para que los demás estén satisfechos de él, una misma obra podrá ser realizada por varios (uno la recorta, el otro la pega, aquel la dibuja y decora), etc. Esto a su vez fortalece las interrelaciones, la aceptación mutua y la formación de valores respecto a la ayuda mutua.

Aunque a la estructura organizativa cooperativa se le han situado algunas críticas, tales como la dificultad de evaluar a cada niño en particular, y de si los niños más desarrollados pueden "atrasarse" por la ayuda que brindan a los menos "aptos", o en realidad realizar ellos todo el trabajo del grupo, lo cierto es que la habilidad del educador para saber orientar y diferenciar en este proceso, tiene que ver mucho con los resultados del grupo y de cada niño en particular, para lo cual ha de aplicar diversos procedimientos metodológicos en los que se refuerce:

- o La labor de cada niño está relacionada con la de los otros, por tanto, los logros de un niño son los logros de todo el grupo.
- o Todas las actividades y sus objetivos se organizan de manera tal que contribuyan al desarrollo de las habilidades y capacidades particulares de cada niño.
- o El logro del grupo se contrasta con sus resultados anteriores como grupo.

Esta organización cooperativa del trabajo pedagógico con los niños no es fácil de llevar a cabo, pero definitivamente incide de forma muy favorable en aquellos grupos en los que existe una gran diversidad cultural, al promover el contacto, la ayuda, la colaboración y la aceptación de todos los niños del grupo en la tarea común.

5.4. LA PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO

La planificación del trabajo educativo con los niños inmigrantes y de las minorías étnicas y culturales tiene tres direcciones fundamentales:

- A) Psicológica
- B) Cultural
- C) Pedagógica

Los aspectos psicológicos y culturales constituyen la base de toda la acción pedagógica, puesto que el niño que inmigra está sometido a un estrés de tipo psicológico y a un choque cultural, que de no ser apropiadamente atendidos, impiden su integración a la cultura dominante, colaboran a su desajuste emocional, y, consecuentemente, conducen a su fracaso escolar. Estos aspectos apuntan y aclaran la vía para la intervención pedagógica y el rendimiento escolar de cada niño inmigrante o de minoría étnica y cultural.

Si el niño inmigrante o de minoría cultural puede sobrepasar la carga psicológica de aceptar la nueva cultura sin rechazar o negar su cultura original, si a su vez puede liberarse de sus emociones negativas de soledad, aislamiento, miedo al ridículo, desesperanza y ansiedad, se vuelve entonces relativamente fácil llegar a él y enseñarle. Estas trabas emocionales pueden ser tratadas mediante una acción psicológica, cultural y pedagógica, y las problemáticas del proceso de enseñanza ceden en importancia una vez que el niño ya está realmente preparado para el aprendizaje.

En este sentido es significativo considerar no sólo como responde a la acción educativa en el centro infantil o escolar y su estudio descriptivo, sino que sucede en estos niños durante el período de inserción en la nueva cultura y las consecuencias para su desarrollo.

Por lo tanto, la planificación del trabajo educativo no puede concretarse al proceso pedagógico, a la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que implica mucho más: conocer el mundo interno del niño, valorar sus temores y sentimientos de desarraigo, conocer sus deficiencias y eficiencias culturales, prever las condiciones de su historia personal (que puede ser muy traumática), para a partir de este fundamento, dirigir entonces el proceso de equilibración psicológica, la integración a la nueva cultura, y su escolarización, condiciones todas ellas que resultan indispensables para su

inserción satisfactoria en la nueva sociedad en la que ha de vivir. Es fácil enseñar cuando solamente se siguen los procedimientos pedagógicos prescritos y no se penetra en el mundo interior del niño, pero esto no es lo mejor para la educación del niño inmigrante o de cultura minoritaria.

Estas tres direcciones no son mutuamente excluyentes ni pueden valorarse aisladas unas de otras. En este sentido el trabajo educativo con los niños inmigrantes y de minorías no puede concebirse en que *primero* se actúe en la condición psicológica, *luego* se atienda lo referente a la inserción en la nueva cultura, y *finalmente* se proceda a la acción pedagógica. Esto es una falsa tricotomía que solo puede conducir a errores y fracasos en la educación de esta diversidad cultural, la cual ha de concebir el trabajo educativo realizándose simultáneamente en las tres direcciones. Cuando estos tres aspectos se equilibran, el niño se siente atendido y considerado en su aula multicultural.

En verdad el educador de la diversidad cultural, además de pedagogo, tiene que ser un poco psicólogo, un poco sociólogo, un poco trabajador social, un poco de todo, pues es bastante ilusorio que pueda contar con la ayuda sistemática y permanente de estos especialistas para la atención de los niños en su grupo multicultural. Ello implica dos cosas muy importantes:

1. Tener los conocimientos suficientes de todas estas áreas para poder realizar las acciones específicas en cada una de ellas.
2. Tener una actitud favorable al trabajo con la diversidad cultural, que es muchas veces bien difícil, mal remunerado, y con frecuencia bastante incomprendido o minusvalorado.

Poder trabajar de manera integral con el niño inmigrante o de cultura minoritaria es un reto que hay que saber como organizar en el trabajo educativo, puesto que la excesiva atención a los aspectos psicológicos y culturales puede llevar a no prestarle la debida importancia a los pedagógicos, al igual que solamente brindarle consideración a estos últimos puede hacer olvidar que estos niños *sufren* un proceso que puede incluso dañar el sano desarrollo de su personalidad. Por lo tanto, hay que encontrar el balance adecuado entre las acciones a llevar a cabo en estas tres direcciones del trabajo educativo.

Así al cuestionarse el educador sobre el niño inmigrante o de minoría étnica que tiene ante sí pueden surgirle inquietudes sobre como piensa el niño respecto a su país, como se siente acerca de haber abandonado su lugar de origen o región, que podría hacerse para mantener su lengua nativa, como se siente respecto a su centro infantil o escolar, cual su historia escolar,

porque su familia abandonó su tierra natal, que amigos tuvo en su lugar de origen o tiene en la actualidad, cuestiones todas que tienen que ver con las tres direcciones del trabajo educativo, y a las cuales hay que darles respuestas y encauzarlas apropiadamente en pos del objetivo primario del educador multicultural: **la integración satisfactoria del niño a la nueva cultura**. Como se ha de realizar esta integración, si la misma ha de significar su asimilación o su aculturación, si en el proceso ha de perder su propia cultura para ser absorbido dentro de la otra, o podrá mantener su propia identidad cultural y una incorporación aceptable en la cultura dominante, son cuestiones discutidas ya previamente en este material, ahora corresponde al como hacer estas cosas dentro de la dinámica del aula, dentro de la práctica cotidiana del centro infantil.

Para esto el educador se plantea dos preguntas fundamentales:

- ¿Se deben utilizar un acercamiento y metodologías diferentes para la educación multicultural?
- ¿O deben utilizarse los mismos procedimientos y metodologías pero con un propósito distinto?

Dar respuesta inmediata a estas preguntas no es fácil, y en realidad la mejor respuesta sería decir "ambas cosas", puesto que en ocasiones hay que hacer acciones que no están concebidas en el currículo, y en otras aplicarlas de forma distinta a partir del mismo. Lo cierto es que cuando un niño inmigrante abandona el país que fue su hogar (su lengua materna, su cultura, su comunidad y sistema social), o el de cultura minoritaria la región que fue su cuna, experimenta una enorme variedad de ajustes emocionales y cognitivos a la realidad de la vida en el nuevo país, esto como se vio en una unidad anterior, es extremadamente difícil para el niño y puede acarrearle serios problemas de adaptación. Esto puede llevar aparejado el miedo a nunca poder comprender la lengua del nuevo lugar, o el de comunicarse en cualquier lengua, lo que obviamente conduce al fracaso escolar y la no integración, incluso de manera propositiva por el niño, en particular el más pequeño de la primera infancia, que puede cerrarse a la comunicación y a hacer las actividades, como mecanismo psicopatológico de recuperar lo perdido.

Es por eso que el educador del aula multicultural tiene que personalizar su proceso de enseñanza y apartarse del modelo habitual de educación, lo que puede conllevar inclusive a considerar las propias ideas de los niños de cómo organizar el trabajo educativo en el aula, y a combinar los métodos pedagógicos con la exploración de los sentimientos. Y a valorar las diferencias culturales, los signos de pérdida de lo familiar, y el proceso

fragmentado de escolarización experimentados por muchos de estos niños debido al tránsito y a la relocalización.

En la **aproximación psicológica** a la planificación del trabajo educativo con estos niños es necesario recordar que muchos de ellos se refugian en el silencio y se cierran a toda comunicación con los demás, al percatarse de que el nuevo centro tiene una cultura diferente a su anterior y donde su inhabilidad para comunicarse con sus coetáneos está causada por esta diferencia lingüística o cultural. Por lo tanto, una acción psicológica principal relacionada con este silencio es ayudar al niño a encontrar vías para comunicarse, verbalmente, no verbalmente, mediante el arte. Esto no es fácil de lograr, y un poco más adelante, al analizar la problemática del lenguaje se tratarán de exponer algunos procedimientos para alcanzar este objetivo.

La experiencia multicultural revela que la respuesta y comportamiento del niño que inmigra en el aula y el área exterior resulta de una compleja interacción entre su basamento cultural, su naturaleza individual, y el tiempo que el niño lleva en el país receptor. En este sentido se da una paradoja: **entre más tiempo lleva el niño en el país sin que se haya resuelto su problemática psicológica, peor es el pronóstico de su recuperación**, cuando aparentemente el mayor tiempo parecería podría aportar más recursos psicológicos. Esto está dado porque los elementos situacionales que provocaron su primera reacción de adaptación, al no resolverse se consolidan y refuerzan, y se transforman en una alteración de conducta. Por eso es tan importante que el niño inmigrante o de la minoría étnica no deambule de localidad en localidad sin incorporarse a un medio, como el centro infantil, que trabaje desde temprano en su proceso de transición a la nueva cultura, hasta lograr su integración.

Lo cierto es que el niño inmigrante no se ha de realmente beneficiar de un diálogo con la nueva realidad mientras que no tenga la oportunidad de expresar (y quizás resolver) la intrincada complejidad de su mundo interno. Esto tiene que hacerse posible de alguna manera, y no solamente utilizando las vías del lenguaje oral.

C. Igoa refleja que un método muy eficaz para llegar a que el niño inmigrante revele su mundo interior es mediante el dibujo y la creación de historias a partir de estos dibujos.

Para muchos niños en situación de inmigración, que tienen serias dificultades no solo psicológicas para comunicarse, sino también cognitivas por no dominar la nueva lengua, el proceso de dibujo e ilustración se convierte en un medio de comunicación y de autoexpresión. La técnica implica el sugerir que mediante dibujos el niño refleje lo que quiera de sí, organizando la serie

de dibujos de forma tal que se cree un argumento. Luego el educador visualiza de conjunto con el niño la trama que este ha organizado, para luego poderse la mostrar también a un amigo, y poco a poco a toda el grupo infantil.

Igoa sugiere que incluso los dibujos pueden relacionarse con música de fondo y efectos de sonido, prácticamente formando un "filme" hecho en láminas por el niño. Su experiencia le ha demostrado que poco a poco los niños siguiendo este filme "rompen" su fase de silencio y comienzan a comunicarse con los demás.

Por otra parte, el contenido de la historia planteada en la serie de dibujos constituye una manera psicológica de expresar los sentimientos, las actitudes, los temores del niño, funcionando como una técnica proyectiva de su mundo interno, esto es aprovechable por el educador para determinar las subsecuentes acciones psicológicas a seguir con el mismo.

Entre las acciones psicológicas a llevar a cabo para proveer a los niños que inmigran y de minorías de un aula que les funcione como refugio emocional y no como campo de enfrentamiento con la nueva cultura se sugieren:

- Establecer un ambiente hogareño en el aula multicultural, eliminando la estructura rígida e inflexible de acomodamiento de muebles, enseres, etc.
- Posibilitar que en el aula haya espacios donde los niños puedan guardar sus objetos preciados.
- Detectar los lugares del aula donde cada niño se siente confortable, y hacerles posible permanecer en el mismo.
- Utilizar el relato y los temas de héroes con los cuales los niños puedan identificarse.
- Utilizar dibujos, ilustraciones y fotos para hacer series dramatizadas y filmes. Enseñarles a hacer estos filmes y luego permitirles hacerlos solos.
- Extraer el mundo interior de estos niños mediante estas historias creadas con los dibujos, propiciando su compartición poco a poco con los demás niños.
- Valorar los productos de su actividad desde los logros y no de las deficiencias.

- Darle a los niños materiales que los hagan esforzarse, sin acelerar el proceso, pero ayudando a cada niño a alcanzar su potencial.
- Estimular a los niños a competir consigo mismos, y no entre sí, recordando que eventualmente el niño al final de su transición se habrá de integrar a la cultura dominante.
- Reconocer cada niño en particular, como niño en un proceso de transición, con una personalidad única y propia historia cultural.
- Convertirse en un aliado del niño, pero no permitir que le pase por encima al educador.
- Respetar siempre sus criterios, y aprobar sus decisiones cuando están resultan apropiadas.
- Darle a los niños un sentimiento de afecto, seguridad y de aceptación, comprensión de sentimientos que es básica para desbloquear sus energías psíquicas.
- Proporcionarle mucha atención, pero sin excluir a los demás.
- Respetar su falta de ánimo y de cansancio, siempre y cuando no estén tomando "ventajas" de su fatiga.
- Estimular a los niños a que expresen libremente sus sentimientos, señalándoles las diferencias que existen entre una conversación cotidiana habitual y la expresión oral de lo que sienten por dentro.
- Encontrar vías para enseñar a los niños "que ellos pueden", dándole cosas que puedan hacer y no aquellas que no pueden, pero a la vez darles materiales que les signifiquen un reto.
- Tratar de investigar cada situación de su comportamiento tan claro como sea posible.

Estas acciones psicológicas descansan en la posibilidad de poder contactar con el mundo interior del niño inmigrante o de minoría étnica, y en este sentido la conversación constituye un procedimiento importante para penetrar en esa dinámica interna.

Por supuesto que esta no es una simple conversación social, pues persigue propósitos bien definidos por el educador, en los que los participantes de la misma (el niño y su educador) se involucran como colaboradores en el

análisis de este mundo interno, y en la que se han de posibilitar reflexiones críticas de sus propias experiencias y vivencias. En este tipo particular de conversación el educador pretende que el niño llegue a valorar con su ayuda los dos aspectos de una conducta, de un sentimiento, de un pensamiento, y en este proceso de comunicación se va poco a poco desbloqueando los factores internos que impiden al niño inmigrante expresar su dinámica emocional. Es bien conocido que los niños inmigrantes y de minorías culturales "se cierran" a su mundo interior, y que es muy difícil que expresen lo que sienten, pues siempre se parte del hecho de que creen que no saben hacer nada, no lo comprenden o ellos no saben hacerse entender.

Este tipo de conversación, al que C. Igoa denomina "intervención dialógica", le hace ver al niño que todo tiene opuestos, y que cualquier aspecto negativo de una situación, tiene uno positivo que espera ser mostrado. Así, si el niño dice "Todo el que pasa por mi lado se burla", el educador le contesta "Pero aquel niño pasó y no se burló"; "No me entienden cuando hablo" tiene su respuesta "Pero yo te estoy entendiendo"; "No sé dibujar" conlleva "Mas hoy dibujaste una escena", todo esto incluso puede ser reforzado por los propios niños entre sí "Mi dibujo está feo", al que otro contesta "Pero a mí me gusta, está bonito".

Este diálogo especial, que va mostrándole al niño inmigrante o de minorías que sus sentimientos de autominusvalía tienen una contrapartida, ha de ser utilizado en la conversación particular diaria del educador con cada niño, con lo que lentamente se va posibilitando la propia aceptación de sus aparentes limitaciones, le va mostrando sus posibilidades, y consecuentemente, va poco a poco desbloqueando y dando acceso a su problemática emocional.

De igual manera, cuando el educador comprende las causas de esta problemática emocional particular y llega a conocer la razón de su silencio y de su dinámica psicológica, puede entonces reconocer que tipo de apoyo necesita el niño para emerger de ese silencio y desbloquearse, guiando al niño a transformar sus emociones negativas en positivas.

La aproximación cultural constituye la otra dirección de la planificación del trabajo educativo con los niños de la diversidad cultural.

El choque cultural constituye una de las problemáticas mas severas que sucede en el niño que inmigra o de aquel que se incorpora procedente de otra región. Esto se va a expresar en tres situaciones fundamentales que han sido previamente mencionadas:

- a) La exigencia de la asimilación, es decir, integrarse a la nueva cultura eliminando todo lo que poseía de su cultura anterior. Aquí se dá una anulación de todas las creencias, valores, modos de vida, etc., previos.
- b) La integración a la corriente dominante de la nueva cultura, subordinando la propia en todo aquello que entre en contradicción, y dejando supervivir solo lo que es aceptado por el "mainstream".
- c) La integración a la nueva cultura, manteniendo la propia autenticidad y conexión con su anterior cultura, y sin descartar creencias y valores significativos anteriores.

E incluso una cuarta posibilidad: Integrar ambas culturas en una única cultura que tome lo mejor de cada una de ellas (lo cual constituye un sueño de la educación intercultural).

La realidad es que el niño inmigrante o de minoría cultural se enfrenta a una de las tres posibilidades primeras, y esto siempre significa un choque cultural, mas o menos intenso y dramático en la medida en que se ve inmerso en un medio social que le exige una de esas tres posibilidades.

Es natural que el niño que inmigra sienta una desorientación cultural cuando se le desenraíza de su país o región y se le trae a un medio diferente, que puede llegar incluso, por las situaciones de frustración recibidas, según Milner, a desarrollar una tendencia a devaluar su propio grupo étnico y procedencia cultural, lo cual tiene repercusiones muy negativas en el sano desarrollo de su personalidad.

La transferencia cultural no es un simple intercambio de objetos y cosas externas (aunque muchos educadores creen que es así), y gran parte de las sociedades industrializadas actuales (a las que acuden la mayoría de los niños inmigrantes) piensan también así, por lo que no intentan integrarlos, sino pretenden asimilarlos al sistema social y educacional, sin tomar en consideración su "background" cultural anterior, lo cual se refleja en su política educacional y en la orientación del proceso educativo, así como en la estructura y organización escolar.

El educador del aula multicultural tiene, por tanto, también que trabajar en este aspecto, y planificar su trabajo educativo de modo que colabore a la sana transición a la cultura dominante **a la cual el niño está obligado a integrarse.**

Entre las acciones en el plano cultural que el educador ha de planificar para los niños inmigrantes y de minorías étnicas están:

- Realizar actividades en las que se estimule la diversidad cultural presente en el aula.
- Trabajar individualmente con cada niño, de ser posible diariamente, para mantener su identidad cultural y monitorear su progreso.
- Estimular el nombre nativo u original del niño, así como su idioma.
- Hacer reconocer quienes son estos niños, que tienen una historia personal y una cultura propias.
- Promover actividades, uso de libros y láminas, videos, y otras diversas fuentes para el aprendizaje de las culturas de estos niños.
- Hacer que los niños hablen de su propia cultura, música, e historia, y ayudarles a mostrar los aspectos positivos de dicha cultura.
- Enseñarles a estos niños como participar en el nuevo grupo social sin perder valores culturales importantes.
- Trasladar del aula al entorno inmediato del centro infantil la identificación y aceptación de las distintas culturas del grupo, desarrollando el respeto mutuo y la acogida de las diferencias.
- Permitirle a los niños su atuendo natal al aula, que la usen cuando lo deseen. Darles tiempo para que se acostumbren a hacerlo, que no sientan pena, y les sea natural usar su ropa tradicional, pues estos vestuarios son símbolos de sus orígenes.
- Emplear diversas técnicas con los niños para la continuidad cultural: reportes y cuentos del lugar de origen, hacer dramatizaciones culturales, desarrollar rituales culturales, hacer un mural con trabajos realizados por los niños, entre otros.

En la **aproximación pedagógica** es donde se materializa el trabajo educativo con los niños inmigrantes y de minorías culturales, a partir de la consolidación de la acción psicológica y cultural que se realiza con estos niños. Exige, por lo tanto, una concienzuda planificación para que se consigan los objetivos que se plantea la educación en el aula multicultural.

La planificación del trabajo educativo ha de tomar en consideración que la gran mayoría de los niños inmigrantes y de minorías tienen en común el hecho del desarraigo cultural y el drama psicológico que se deriva de su

situación de cambio de culturas, algunos con un silencio total y falta de comunicación, casi todos con una escolarización fragmentada, pero a los que, sin embargo, se ha de educar y posibilitar integrarse a la cultura del nuevo grupo social. Esta es una tarea que hay que tener bien definida: No se trata de "ayudar" con espíritu de buen samaritano a los niños inmigrantes y de minorías étnicas a pasar del modo más humano posible a través del centro infantil o escolar porque esto constituye un deber del sistema educacional, se trata de materializar **su derecho a ser educados**, tal como reza en la Declaración de los Derechos del Niño, previamente estudiada.

Estas acciones pedagógicas pueden estar contempladas en el currículo, o pueden trabajarse a la par con los programas educativos existentes, en cualquier forma, han de planificarse de acuerdo con una dirección claramente concebida, a partir del conocimiento y la aceptación de estos niños, y el deseo de realizar una labor educativa compleja y problemática como es la educación de la diversidad cultural, en un medio emocional y culturalmente favorable que posibilite la habilidad más importante que un niño puede alcanzar en su "autoempoderamiento": el desarrollo de su escolarización.

Por supuesto que cuando hablamos de escolarización se hace en el sentido más amplio de la palabra, no haciendo referencia exclusivamente al proceso de enseñanza o instrucción, sino al **proceso de educación**, que implica la formación de las cualidades de la personalidad. De igual manera ha de sobreentenderse que escolarización en la etapa de la educación infantil significa alcanzar los logros del desarrollo correspondientes a cada nivel evolutivo de su formación.

Para concebir como planificar la intervención pedagógica, lo primero que tiene que hacer el educador es plantearse una serie de preguntas a las que debe dar respuesta para poder entonces planear que puede hacer. Entre las mismas están:

- ¿Qué experiencia individual tienen los niños de un centro infantil o escolar anterior antes de abandonar su país o región?
- ¿Tuvieron una escolarización fragmentada?
- ¿Existía antes una clara comunicación entre el antiguo centro infantil y los padres?
- ¿Tienen los niños un desarrollo acorde con su edad?
- ¿En que medida son dependientes del educador?
- ¿Aprendieron la lengua de la cultura dominante antes, o lo hicieron después de haber llegado al país receptor?
- ¿Hasta donde aprendieron en su lengua original y que han aprendido con la nueva lengua?

¿Han tenido experiencias en otro centro infantil en esta cultura antes de estar en el actual?

¿Qué particularidades tiene la familia de cada niño?

Como estas el educador puede hacerse decenas de interrogaciones, algunas de las cuales serán más difíciles que otras de darle una contestación. Ello indica y obliga como primer paso de la planificación del trabajo educativo con estos niños el **hacer un diagnóstico** de cada uno de ellos.

El diagnóstico de los niños inmigrantes y de minorías étnicas y culturales es bien complicado, porque no solo tiene que ver con los aspectos de su experiencia escolar, sino también con las particularidades de su desarrollo psicológico y su procedencia cultural, datos que a veces no son fáciles de obtener de estos niños. Independientemente de ello el educador del aula multicultural está forzado a hacer este diagnóstico, con el fin de conocer a cada uno de sus niños, poder valorar el diagnóstico general del grupo, y sobre su base diseñar la planificación de su labor pedagógica.

Una vez realizado este diagnóstico individual y grupal, se impone entonces la atención particular que se ha de planificar con cada niño, con cada subgrupo cultural (de haber varios niños de una misma procedencia) y del grupo en su totalidad.

De este análisis puede detectar una serie de dificultades que están generalmente presentes en el grupo multicultural. Entre ellas están:

La fragmentación del proceso de escolarización de los niños del grupo es una primera dificultad, y cuyos datos son a veces harto difíciles de obtener. La falta de una información previa, la pérdida de papeles y documentos, el desconocimiento de los educadores anteriores, la información incompleta por parte de los padres, las dificultades de la comunicación en la lengua dominante, los cambios de localidad, son factores que inciden en que el educador tenga dificultades para diagnosticar la fragmentación educacional de sus niños y del grupo, base sobre la cual podría concebir como planificar la equivalenciación del aprendizaje de su grupo de educandos.

La movilidad frecuente de estos niños, es otro factor adverso, no sólo de un país a otro, no solo de una región a otra, sino dentro del mismo país o región, y a veces, de un centro infantil a otro, pues no es infrecuente que este tipo de familias cambien de comunidad por las continuas relocalizaciones a las que a veces se ven sometidas. El cambio de localidades a veces lleva consigo el cambio de tipos de centro infantil, y hay niños inmigrantes que pasan de un aula multicultural, a un centro infantil de la cultura dominante

(del "maistream"), a un aula protegida, con su consecuente choque emocional y cultural.

La incomprensión de la multiculturalidad en la experiencia escolar previa del niño, la cual puede haber causado traumas y rechazo del niño hacia el proceso pedagógico por ineficiencias de sus educadores anteriores que, por desconocer los condicionantes psicológicos y culturales de estos niños, pueden haber aplicado métodos desacertados en su enseñanza, o simplemente haberlos dejado sin ningún tipo de atención pedagógica mientras estuvieron en aquel grupo.

Resolver, o tratar de resolver estas dificultades iniciales es parte de la labor inicial del educador del grupo multicultural.

Al planificar el trabajo educativo en el aula multicultural se hace indispensable atender a cuestiones y procedimientos que son importantes tener en cuenta. Así entre las acciones pedagógicas a realizarse pueden estar:

- o Las actividades han de depender en lo que sucede en el aula, el ambiente de aprendizaje que pueda proveer el educador, y como este es capaz de investigar ya tender las necesidades particulares del niño.
- o Ayudar a los niños inmigrantes y de minorías a ganar confianza en sus posibilidades, en particular en la primera infancia, de modo que, cuando transite a la primaria de la cultura dominante, en que las notas se dan compitiendo, pueda tener éxito.
- o Balancear la protección del niño inmigrante y de minorías en el aula, con acciones libres en la cultura dominante.
- o Combinar las actividades estructuradas con aquellas en las que el niño pueda hacer uso libre de su acción.
- o Hacer aflorar la dinámica psicológica interna del niño inmigrante o de minorías mediante el dibujo, los cuentos, las actividades plásticas y relatos de vivencias, para hacer concordar sus dos culturas.
- o Realizar actividades de trabajo manual con frecuencia, en las que se usen signos y símbolos de la cultura de origen de estos niños.

- Organizar el trabajo en el aula con actividades generales en pequeños grupos que ocupen a todos los niños, a la vez que se trabaja en la atención individual de cada uno.
- Organizar el horario de actividades de la rutina del día conjuntamente con los niños, para que cada uno sepa lo que se va a hacer, y que se espera de él.
- No dejar trabajar a los niños inmigrantes y de minorías mucho tiempo solos, pues tenderán a aislarse, unirlos a otro niño de la misma cultura, de otra cultura minoritaria, y cuando se hayan acostumbrado, con niños de la cultura dominante.
- Organizar la planificación de las actividades preferentemente de forma diaria, y no semanal como suele hacerse por la mayoría de los educadores, por resultar muy importante continuar precisamente donde se terminó el día anterior. Esto se debe a que como estos niños suelen de inicio tener problemas en su comprensión a causa de los factores psicológicos y lingüísticos, el cambiar abruptamente de actividades los hace sentir ansiosos y frustrados "precisamente cuando comenzaban a entender lo que se les enseñaba".
- Aprender canciones y danzas sencillas de las diferentes culturas, así como cuentos e historias.
- En la actividad de recuento del día para hablar del grupo, referir las cosas que gustan y no gustan, que son buenas y no lo son, que diferencian e igualan a los niños entre sí (en cuanto a su comportamiento individual, sin constreñirlo a la cultura).
- Hacer teatro de sombras con niños de diferentes culturas y resaltar como en las sombras es imposible diferenciar la disimilitud étnica o cultural, que todos son iguales.
- Hacer acciones de ayuda con niños de diferentes culturas, rotando a los niños, e intercambiando sus roles.
- Traer padres al aula de las diferentes culturas para que cuenten a los niños cosas de su país, bellas y hermosas, agradables, o simplemente interesantes.

Para realizar todo esto, y muchas otras acciones pedagógicas, el educador ha de considerar como enfoca en general la planificación del trabajo

educativo, para lo que ha de tomar en cuenta algunas cuestiones importantes a decidir.

5.4.1. LA ADECUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS A LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA DEL GRUPO MULTICULTURAL

En la actualidad se lucha por la comprensión de la necesidad de un programa educativo que considere la diversidad cultural, pero no está muy extendido en las políticas educacionales de los países que tienen en la inmigración y la incorporación de las minorías étnicas un fenómeno social cada vez mayor, a pesar de que la bibliografía sobre esta problemática va siendo ya amplia.

En la medida que se concientiza esta situación, generalmente se acepta que en los centros escolares se trabaje la multiculturalidad a partir de los programas oficiales, existiendo en el mejor de los casos directivas que, desde el punto de vista formal, plantean la multiculturalidad como una dirección de la labor pedagógica. Ante esto el educador se plantea si ha de continuar trabajando con su grupo de la misma manera que lo hacía antes, o transforma radicalmente su modo de actuar y de pensar.

Ante una falta de respuesta los educadores lo que mayoritariamente hacen es el **introducir actividades** que sin ir contra el programa oficial, amplían sus enfoques y posibilita la labor pedagógica y cultural con sus niños inmigrantes y de minorías, que suelen casi siempre estar por debajo de los logros del desarrollo de los niños de la cultura dominante. Estas actividades generalmente tienen un contenido multicultural, e involucran a todos los niños independientemente de su procedencia cultural, siguiendo el criterio de *Educación para todos*, sin diferenciar por ascendencia étnica.

Al proponer solamente adicionar actividades el currículo se mantiene inalterable, y como éste está concebido en función de la cultura dominante, no hay seguridad de que los objetivos de la multiculturalidad realmente se cumplan, quedando todo a nivel de información folklórica y sin certeza de que se de un cambio en las actitudes del grupo.

La adecuación de programas sigue los mismos lineamientos utilizados en las aulas uniculturales, y es realizada por el educador bajo los mismos principios y condiciones, solo que ahora con un enfoque intercultural. Al respecto se pueden plantear:

1. La planificación de contenidos adaptados a la capacidad de cada alumno, en que sobre la base del nivel de competencia de cada niño respecto al concepto, la habilidad, la actitud, etc., y partiendo de los elementos más sencillos del contenido, va progresivamente adentrándose en los más complejos o que comportan mayor dificultad. Esto le permite al educador que la mayoría de sus niños trabajen sobre los mismos contenidos, evitando que los de las culturas minoritarias o inmigrantes pasen un tiempo excesivo realizando actividades, y le permite atender a la diversidad.
2. La planificación de actividades adaptados a la capacidad del grupo multicultural, a partir del desenvolvimiento de cada niño, esto determina que el grupo marche a un ritmo que es propicio para todos los niños, y posibilita que no se inscriban diferencias significativas entre los que pertenecen al "mainstream" y los que son de las culturas minoritarias.

Esta adecuación de programas implica a su vez una **adaptación de objetivos y contenidos**, de acuerdo con las necesidades de cada grupo. En este sentido no hay un plan igual para cada curso escolar, ni tampoco la repetición exacta de los mismos objetivos, pues eso va a depender de las características del grupo de niños en particular.

En este caso se parte del principio de la flexibilidad del currículo que, ofreciendo una base común a todas las culturas incluyendo la dominante, trabaja sobre los aspectos particulares de cada una, y de esta manera todo el currículo se organiza sobre un fundamento intercultural.

La inclusión de nuevos contenidos requiere por una parte de que el educador tenga la suficiente calificación para ser capaz de realizarlo con eficiencia y, por la otra, que la política del sistema educacional y las posibilidades del proyecto educativo le faciliten hacerlo. No obstante, hay educadores que lo hacen en la práctica pedagógica del grupo multicultural, sobre la base de su experiencia y, en particular, de su motivación para integrar a los niños a la cultura dominante.

Contenidos tales como el racismo, la diversidad religiosa y lingüística, la comunicación transcultural, las artes plásticas y musicales, suelen ser los más socorridos al aplicar este enfoque.

No obstante los nuevos contenidos, el aula multicultural demanda que los contenidos habitualmente incluidos en el programa educativo vigente, puedan tener un tratamiento metodológico diferente. Entre los contenidos

indispensables de tener un enfoque metodológico particular en el centro infantil han de estar:

La lengua de la cultura dominante, a la cual ha de dedicársele el mayor tiempo en el horario, porque del éxito de la comunicación del niño inmigrante y de minorías étnicas dependerá en mucho su integración.

El relato y los cuentos son procedimientos muy asequibles a estos niños, a los que se les propone hacerlos construyendo oraciones cada vez más largas, contarlos en pequeños grupos a toda el aula (intermezclando las culturas). El relato de vivencias personales es muy importante, y se ha de comparar con la de los niños de otras culturas en situaciones semejantes.

Estos cuentos deben reforzar valores importantes de la cultura de cada uno de los niños, así como la solidaridad y la cooperación entre las diferentes culturas.

La expansión del vocabulario de la cultura dominante es importante en estos niños, para lo cual el educador podrá hacerles construir "diccionarios", mediante láminas, fotos, diapositivas, etc., que serán engrosados cada día con nuevas "palabras" (representaciones).

Con respecto a **la lengua materna**, el educador ha de dedicar un tiempo al día (preferentemente al final de la jornada) para que los niños inmigrantes y de minorías escuchen y practiquen su propia lengua. De ser posible se han de buscar niños escolares y personas que pudieran venir al grupo a hablar en las lenguas respectivas, de no ser posible se les plantearán "tareas" para hacer utilizando su propia lengua.

Los niños de la cultura dominante pueden interesarse en participar de estas actividades, lo cual debe permitírseles, lo cual significa una experiencia motivante para ambos niños, y el reconocimiento cultural de los menos favorecidos.

Las nociones elementales de matemática por su carácter "abstracto" suelen ser motivantes también para estos niños inmigrantes y de minorías, porque como su comprensión no depende muchas veces de los recursos lingüísticos sino de la comprensión de las relaciones, esto les hace sentir seguros y a la par de los niños del "mainstream". Esto puede también hacerse con pequeños grupos apoyándose en aquellos que dominan las relaciones cuantitativas para que trabajen en la zona de desarrollo próximo de sus coetáneos.

El dibujo, el modelado, la construcción, el trabajo manual, como se ha visto ya anteriormente son contenidos que ofrecen muchas posibilidades en el grupo pluricultural, desde servir como vías de introspección y proyección de los niños, hasta posibilitar acciones colectivas mediante la realización de murales, frisos, etc. El contenido de estas actividades ha de tener igualmente oportunidad de abordar los aspectos importantes de las culturas de los niños, funcionando como vínculos con sus lugares de origen. Se ha señalado que en la medida en que los niños inmigrantes ganan habilidades en estas actividades productivas, los sentimientos de autoestima y autoafirmación se consolidan.

La música es un vehículo significativo para la apreciación de la cultura, y los niños en el aula multicultural han de aprender a valorar las de todas las culturas que componen el grupo infantil. Esto incluso puede realizarse durante la realización de otras actividades, y donde la música, tocada en una grabadora o sustituto, pueda servir de fondo auditivo, en este caso ha de concretarse a la instrumental, para no añadir confusiones, pero, y se insiste en este aspecto, de todas las culturas que integran el aula, de no tenerse asequible, se ha de hablar con la familia del menor, o hacer gestiones sociales en las representaciones diplomáticas, para que el educador tenga en su poder representaciones musicales, instrumentales y habladas, de todos los países que componen su alumnado.

Con la música pueden hacerse juegos culturales en los que los niños canten canciones de sus respectivos países, luego se juega a identificar la lengua en que se cantó, pudiendo hacerse como competencias. Una vez que los niños de las culturas minoritarias e inmigrantes han ganado confianza en cantar en sus propias lenguas, se les debe estimular a que lo hagan en la de la cultura dominante, para lo cual el educador ha de apoyarse en los niños de esta cultura, formando dúos, tríos y pequeños grupos.

El conocimiento de la naturaleza y de la vida social tiene también su importancia, particularmente para la realización de actividades colectivas (de observación, de recogida de flores y hojas, etc.) y de experimentos conjuntos con niños de diversas culturas.

5.4.2. FORMACIÓN DE NORMAS Y VALORES EN EL GRUPO DE NIÑOS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS.

Todo proceso educativo ha de enraizarse en la cultura de origen, es decir, en el mundo de significados a través del cual el educador y el niño interpretan y mediatizan toda su experiencia. El actual concepto de globalidad ha

promovido que las diferentes culturas reconozcan un mínimo universal común, dándose una interrelación estrecha entre unas y otras. No obstante, la cultura dominante suele imponer sus patrones de organización social y sus modos de vida, que relegan a la marginalidad a las culturas minoritarias, las cuales son "toleradas" mientras que no signifiquen una perturbación de la cultura mayoritaria.

Ello conlleva reducir la educación multicultural a la trasmisión de contenidos culturales, a la asimilación de datos, conocimientos y costumbres a veces folklóricos de las diferentes culturas, enfoque en los que prima el componente cognoscitivo desprovisto de toda valoración afectiva, cuando los valores culturales son ante todo diferentes modos de pensar y actuar del hombre con el mundo material y espiritual que le rodea.

En esta proyección de la educación de la diversidad cultural los valores se presentan como información de costumbres y modos de vida de la cultura propia y de las demás, como simples descripciones o narraciones de la vida de los pueblos, sin relacionarlos con la experiencia, o conjunto de significados en los que el valor es interpretado y vivido, y con la vivencia, lo cual los despoja de su fuerza orientadora. Para ello es necesario partir de la comprensión y formación de los valores de la propia cultura, y a partir de ellos, comprender los valores de las demás. En este sentido, **la formación de valores constituye uno de los objetivos fundamentales, si no el principal, de la educación multicultural.**

Pero, ¿qué es un valor? La educación multicultural ha de respetar y potenciar la individualidad del niño de minorías culturales e inmigrantes teniendo en cuenta que no es un ser aislado sino un sujeto social que nace y crece en una comunidad y evoluciona hacia la independencia en función de la calidad de relaciones humanas que establezca.

Partiendo de esta premisa y sabiendo que el niño cuando nace desconoce los roles, las normas, las pautas y los valores morales y sociales de su comunidad, los agentes educativos, la familia, el centro infantil, la comunidad, se convierten en los facilitadores de experiencias y relaciones que facilitan su progresiva madurez social.

El valor se puede definir como **un componente real, deseable, objetivo y conveniente de la formación del ser humano, que es interiorizado a través de la experiencia individual y que se convierte en una norma moral de conducta.**

La persona, a través de su experiencia, elige y hace suyo un sistema de valores que le ayuda a desarrollar una conciencia moral y a adquirir el compromiso individual de organizar su conducta llevándolos a la práctica.

La educación multicultural, como cualquier otra, está cargada de un contenido moral que ofrece una guía de conducta al niño que promueve la madurez interna necesaria para adquirir una conciencia moral autónoma.

El niño, en las primeras etapas del desarrollo, se abre al conocimiento de sí mismo, del mundo que le rodea y de las personas de su entorno, es decir, se educa influenciado por el ambiente en que se desenvuelve. Este ambiente debe ofrecer unos modelos de roles y valores positivos aceptados por la comunidad, ayudándole a alejarse de los valores negativos, las fuerzas destructivas o los contravalores. Cuando se da un cambio brusco de este ambiente, por una emigración o una relocalización, el niño se enfrenta a nuevos valores que a veces entran en contradicción con los que ha formado, y esto conlleva necesariamente un choque cultural.

Del mismo modo resulta básico aprender a vivir en comunidad, aceptando a los demás, para lo cual será imprescindible educar desde la primera infancia las normas por las que se rige, o debería regirse, esta convivencia, una educación encaminada al desarrollo de la personalidad, y de **los valores que permiten la convivencia entre las diversas culturas**, hasta el máximo de sus posibilidades.

El punto central de esta formación es la observancia de reglas de conducta que son socialmente aceptadas, normas que los niños y niñas asimilan en su actividad y en la comunicación con los adultos y el mundo circundante, y que les permiten regular su conducta de manera efectiva.

Desde este punto de vista, los valores se conforman en el proceso de desarrollo del individuo, a partir de sus etapas más tempranas. Dentro de esta concepción los valores **son infinitos**, en el sentido en que es infinita la realidad objetual e ideal. Ello determina que realizando acciones que abarquen una gama importante de aspectos de la realidad, se estén sentando bases para la formación de múltiples valores. Dentro del enfoque global se instauran las premisas de los distintos valores específicos que van a caracterizar al ser humano adulto.

La formación de valores es universal, y como tal, a pesar de sus particularidades culturales, se adapta a las diferentes culturas y comunidades, y ha de realizarse *de la misma manera* en que se conforman los hábitos, habilidades, conocimientos y capacidades, y mediante los mismos procesos y procedimientos educativos, de manera globalizada. A los

valores universalmente aceptados por todos los entornos culturales, se han de añadir aquellos propios de cada cultura, entre los cuales el niño ha de encontrar una relación armónica.

La formación de valores en la primera infancia ha de organizarse **de manera lúdica y en la propia actividad**, si bien la concientización y verbalización como fase final del proceso de formación, ha de significar el momento metodológico que culmine un determinado nivel de adquisición.

Como toda formación psicológica, es imposible actuar directamente en la estructuración de los valores, al igual que lo es en el de las capacidades o la motivación. Para ello es necesario llevar a cabo **actividades bien organizadas y concebidas metodológicamente**, que permitan que los niños se orienten por sí mismos en su realización, base de orientación que se transfiere a cualquier otra actividad semejante, y que progresivamente forma la capacidad, el motivo o el **valor** en dependencia de que es lo que se pretenda formar. Constituye un error conceptual plantearse el trabajo *directo* en la formación de valores, y lo que se hace es trabajar en las habilidades, hábitos, conceptos, nociones y vivencias **que van a dar como resultado la formación del valor**.

Los valores realmente no se enseñan como tales, sino que surgen como consecuencia de la realización de actividades que sean de interés para los niños y niñas y en las cuales se realizan acciones que van actuando sobre la composición de estos futuros valores. Cuando en un juego de roles o en una dramatización "el héroe" ayuda al amigo desvalido, se están realizando hechos que ejercen una determinada influencia sobre la concepción de lo que es la amistad y la solidaridad humana, que paulatinamente, y por la repetición y enriquecimiento de esta actividad, van convirtiéndose en lo que posteriormente ha de constituir un valor en la personalidad.

El valor como tal **se conoce, se aprende y se elige** en las acciones de la vida cotidiana, por los comportamientos que los niños asimilan y por los que observan en los adultos, y su formación puede darse de manera espontánea, o dirigirse pedagógicamente. Esto último garantiza que el valor individual concuerde con lo que constituye la norma o valor social.

Si las actividades que se propician para la formación de los valores se acompañan de satisfacción y bienestar emocional, el niño tenderá a repetirlos, y se convierten en habituales en la medida en que pasan a formar parte del sistema regulador de la conducta.

Es decir, que la formación de hábitos y realización de actividades dirigidas a formar valores deben desarrollar **sentimientos y vivencias**, y no sólo

reforzamientos externos para orientar su conducta. En este sentido, los conocimientos *por sí solos* no garantizan la formación del valor, sino que han de **acompañarse de vivencias emocionales**, que expresan en este plano la unidad de los procesos afectivos y cognoscitivos.

Las actividades dirigidas a formar los valores **deben ser ricas, estimulantes y propiciadoras de vivencias emocionales positivas**, constituyen la vía educativa ideal para alcanzar una formación de verdaderos valores, que los niños expresen en las más disímiles condiciones de la vida, regulando su comportamiento aún en aquellas que no les fueron enseñados.

El educador multicultural, a partir del hecho de que esta educación tiene como un pilar fundamental la formación de valores, ha de poseer un conocimiento cabal de cómo los mismos se forman y como se pueden trabajar en el grupo de niños del aula pluricultural, para lo cual se recomienda la lectura del Programa de Educación en Valores, de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles y la UNESCO.

5.4.3. LA PROBLEMÁTICA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL.

El lenguaje constituye un aspecto tan importante en la educación de los niños de la diversidad cultural que muchos por este motivo reducen incorrectamente la misma a la educación bilingüe, olvidando que aunque es la lengua natal es parte de la cultura, no es en sí toda la cultura.

Pero, decididamente el aprendizaje del nuevo idioma es crucial para el proceso de integración del niño que inmigra o procede de una minoría cultural que, por lo general, habla una lengua diferente, o variantes de la que es representativa de la cultura dominante.

La posibilidad del niño de comunicarse en la primera infancia, y de leer y escribir en la etapa escolar, es una componente central de la autoestima y autoafirmación del niño en el contacto con la cultura dominante, que le permite un proceso de transición mucho menos conflictivo que cuando el niño no posee los medios de establecer esta comunicación.

El educador multicultural tiene por lo tanto ante sí un área de desarrollo de especial significación, ante la cual ha de plantearse preguntas como las siguientes:

¿Han estado estos niños en un programa bilingüe? ¿Se interrumpió este proceso? ¿Se les enseñó a transferir habilidades de una lengua a la otra?

¿Aprendieron la nueva lengua en el país o la sabían de antes?

¿El educador anterior tenía una clara comprensión del aspecto acumulativo del idioma, tanto de la lengua natal como de la segunda?

¿Cuánto realmente han aprendido de su propia lengua, de manera receptiva y reproductiva?

¿Saben algo de lectura y escritura en su lengua?

El diagnóstico en el área del lenguaje le ha de servir de mucho al educador para poder responder a estas interrogaciones, y poder así encauzar la planificación de actividades dirigidas a mejorar la comunicación oral y, en el caso de la escuela, a leer y escribir de forma aceptable.

En esta planificación tiene una especial significación la edad, la familiaridad con la nueva lengua, y la connotación social de su cultura.

Así, si un niño de cinco años va a vivir en un país extranjero y desde el inicio se le permite jugar libremente con sus coetáneos, lo más probable es que, a pesar de desconocer el nuevo idioma, lo aprenda en unos meses y sin trazas de acento. Esto en una edad posterior ya no es tan fácil. Mas, si al primer niño alguien trata de enseñarle la nueva lengua sobre elementos significativos para el educador pero no para el niño, su aprendizaje se lentificará o no lo aprenderá. Esto, por supuesto se relaciona con el método de aprendizaje, para lo cual el lector, para este aspecto y otros que se han de tratar poco mas adelante, puede consultar el módulo del Curso Master "El aprendizaje de un segundo idioma", de la AMEI.

La familiaridad con la nueva lengua es otro factor importante, pues si en el país receptor se habla el mismo idioma, o una variante del mismo, o una lengua con raíces afines, el aprendizaje se facilitará. Todo lo contrario sucede cuando el niño inmigrante se enfrenta a un nuevo idioma que quizás nunca antes ha escuchado, o del cual tiene un conocimiento muy imperfecto, que puede causar un "choque lingüístico" que repercute muy desfavorablemente en sus posibilidades de comunicación y finalmente de integración.

La connotación social de la lengua materna de este niño, que puede ser repudiada por los niños de la cultura dominante, puede ser un elemento muy desfavorecedor en la incorporación del niño al aula multicultural, en la que prima la lengua de la cultura dominante. Esto hace que el niño pueda caer

en la fase del silencio, al no poder expresarse en su propia lengua (que es mal vista) ni en la del grupo (pues no tiene el suficiente dominio de la misma).

Se hace necesario entonces superar la barrera del idioma en el aula multicultural, pues en la propia esencia de la multiculturalidad está la enseñanza de la lengua. Ninguna forma de comunicación es efectiva si la misma no es entendida, por lo que la integración en el proceso de enseñanza de ambas lenguas, la nativa y la adquirida se vuelve crucial (al respecto hay países donde tal integración ha sido lograda, otros donde está en proceso, y algunos donde ni siquiera ha comenzado).

En esto se corre el peligro de que una lengua, generalmente la de la cultura dominante, *ahogue o elimine a la otra*, lo cual significa una pérdida de parte de la identidad cultural del niño inmigrante o de minorías étnicas. Es, como dice K. Hale, que la pérdida de idiomas es parte de un amplísimo proceso de pérdida de la diversidad cultural e intelectual, donde las lenguas políticamente dominantes agobian y oprimen a las lenguas y culturas de las minorías étnicas.

Realmente hasta el momento presente no existen soluciones institucionales armónicas para el reconocimiento y conciliación de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las estructuras de la mayoría de los sistemas educacionales actuales.

A partir de los objetivos primarios de la comunicación intercultural que son: incrementar la comprensión de las otras culturas, desarrollar la habilidad para una interacción eficaz en la situación multicultural, y promover la comunicación entre los individuos de culturas diferentes, la educación multicultural respecto a la lengua ha de dirigirse a que los niños inmigrantes y de minorías **aprendan de manera eficaz la nueva lengua sin perder la competencia en su lengua natal.**

En la vida cotidiana de estos niños no hay contradicciones en su medio familiar y comunitario inmediato, pues mientras que en la casa habla una lengua con su familia, en el centro infantil y en la calle habla la otra, estando bien diferenciadas las funciones de ambos idiomas, por lo que, como aprendizaje de la lengua en sí mismas, no entran en conflicto, esto constituye incluso una orientación terapéutica a seguir con los niños en situación de bilingüismo (Ver material citado).

Otra cosa es la realidad. Como norma el centro infantil y la escuela tienden a ignorar y desvalorizar la lengua nativa del niño, y se plantean como objetivo no solo la asimilación cultural sino también la lingüística, consideran a la enseñanza de la lengua del país de acogida como el problema central del

educador y de la administración educacional, a pesar de que para el niño que inmigra o de minorías la nueva lengua no es una "lengua extranjera" en el estricto sentido de la palabra, pues es el idioma que habla fuera del centro infantil, y que le llega mediante la radio y la televisión, en el cine, jugando con los amiguitos de su cuadra, y que le es necesario para la comunicación cotidiana y medio de otros aprendizajes. Esto le da una dualidad muy especial a la enseñanza de la nueva lengua: intencionada y dirigida en el centro infantil o escolar, espontánea fuera del mismo, en el parque, en la calle, en un sitio de entretenimiento.

Entonces, en la planificación del trabajo educativo con la lengua el educador ha de considerar que la enseñanza del nuevo idioma tiene que partir de la especificidad de la lengua original del niño inmigrante y de minorías, para prever las dificultades más usuales, y adaptar e individualizar su aprendizaje.

En este sentido, la competencia lingüística es condición necesaria para el éxito en el proceso educativo del niño, por lo que un aprendizaje rápido y eficaz del nuevo idioma es un elemento esencial para su expresión comunicativa, para su inserción positiva en el grupo, y para todo el proceso de integración a la nueva cultura.

En el plano del lenguaje, entonces el educador puede planificar un sinnúmero de acciones pedagógicas entre las que se encuentran:

- o Realizar actividades que impliquen la utilización de la lengua oral en situaciones de la vida cotidiana del centro infantil.
- o Enseñarles a los niños técnicas para comunicarse, atendiendo a la vez a las estructuras gramaticales de la lengua.
- o La enseñanza de la lengua no ha de ocupar todo el tiempo de la rutina del grupo, y aunque se dé en todo el horario de vida, como una actividad pedagógica ha de requerir su espacio particular
- o El educador ha de ajustar el nivel de su lenguaje a la comprensión de los niños de las culturas minoritarias, y no en términos solamente de los niños de la cultura dominante.
- o Respetar la fase de silencio de los niños, y valorar que aunque estos no hablen, se está dando un proceso de aprendizaje a través de la audición y la comprensión.

- Leerles libros a los niños que estimulen el desarrollo acumulativo del lenguaje.
- Enseñar a los niños como transferir una habilidad lingüística adquirida a una nueva forma de habilidad de este tipo, por ejemplo, una vez que aprenden un fonema como reconocerlo en su grafía.
- Reforzar periódicamente el uso de la lengua natal en la medida en que se vaya dominando el nuevo idioma, para impedir el "bloqueo" y olvido de la lengua original. En este sentido, cuidar que los niños se estimulen a hablar y preservar su lengua natal sin miedo a que el aprendizaje de la nueva lengua les haga perder su lengua nativa.
- Crear una atmósfera donde cada niño no sienta aprehensión por hablar su propia lengua, y que todos disfruten al escuchar hablar a los demás en su lengua específica.
- Tratar de hacer actividades en los que el educador use alguna de las lenguas foráneas, permitiéndole a los niños que "disfruten" las dificultades del educador en este empeño.
- Aprender el educador una segunda lengua, para que pueda comprender a partir de la experiencia propia como se incorpora un nuevo idioma al propio.
- Hablarle a los niños en la nueva lengua de manera tal no niegue que estos tienen necesidad de dominar dicha lengua.
- Realizar juegos verbales en los que se utilicen las lenguas de los niños inmigrantes y de minorías, para formar frases con palabras de todos los idiomas, cantar al unísono en las respectivas lenguas, entre otros que resultan muy atractivos a todos los niños.

5.5. FORMAS DE EVALUACIÓN DEL GRUPO INFANTIL CON NIÑOS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS

La evaluación de los niños en el aula multicultural plantea muchas dificultades, por el distinto nivel de comprensión de la lengua de los niños, las problemáticas psicológicas que presenten, el grado en que el choque cultural les ha afectado, el tiempo en el país receptor, entre otros factores.

La evaluación, entendida como un instrumento que permite establecer la calidad del cumplimiento de los objetivos del programa educativo, y sobre su base determinar las acciones a seguir, comparando el resultado del trabajo del educador con el nivel de desarrollo (y de integración) alcanzado por los niños, reviste una importancia particular en el aula multicultural, a la cual ha de adaptarse la evaluación.

Esta evaluación ha de ser objetiva, sistemática y continua, para poder comprobar como se da la paulatina incorporación del niño inmigrante y de minorías a la cultura dominante, y en el aula multicultural tiene las mismas funciones que en un aula unicultural: instructiva (determinando el grado de asimilación del plan educativo realizado con los niños y estableciendo bases para los nuevos conocimientos); educativa (señalando los errores y acciones, y relacionándolos con lo todo lo demás hecho); diagnóstica (revelando los logros y deficiencias de la labor pedagógica en contrastación con los resultados obtenidos) y finalmente una función de control (permitiendo comprobar y comparar, para de ahí reorientar lo que hay que hacer).

El diagnóstico inicial y final constituyen evaluaciones indispensables en el aula multicultural, la primera porque posibilita al educador conocer las particularidades de sus niños y de su grupo con el que habrá de trabajar durante todo un curso escolar, la segunda porque permite conocer lo que se ha logrado alcanzar en los niños, y que sirve de base al educador del año de vida siguiente. Pero, la frecuencia básica del trabajo de la evaluación en la diversidad cultural ha de ser a lo sumo semanal, pues como se destacó en la parte referente a los contenidos, la planificación del trabajo educativo se sugiere sea diaria, por las particularidades de estos niños.

De las formas de control usualmente utilizadas con los niños de la educación infantil (la observación, la revisión de trabajos recopilables, la creación de situaciones pedagógicas, las preguntas y la aplicación de instrumentos y pruebas especiales), corresponde a las tres primeras las formas más importantes para evaluar, puesto que la comunicación oral, el dar respuestas

a preguntas que se les hagan, puede encontrar un serio rechazo en el niño inmigrante y de minorías, por sus problemáticas ya conocidas del lenguaje

La observación es básica, pues a través de ella es posible comprobar el progreso o retroceso de estos niños, y la cual puede ser utilizada para valorar aspectos específicos de su comportamiento, como pueden ser sus acciones de aproximación al juego con otros niños, o sus acciones cuando realizan una determinada actividad, entre otros aspectos.

La revisión de trabajos recopilables, es decir, el análisis de los productos de su actividad (dibujo, modelado, etc.) es un valiosísimo medio para comprobar el grado de integración del niño inmigrante o de minorías, pues es un medio que ellos suelen utilizar para expresar sus vivencias, sus preocupaciones, a la vez que sus habilidades, que muchas veces rehúsan demostrar si se les pide de manera directa.

La creación de situaciones pedagógicas, como puede ser organizar una actividad que permita evaluar su incorporación al grupo, o participar de una actividad en la que se le "fuerce" a comunicarse, constituye también una forma de control importante en el aula multicultural. El éxito de este tipo de control ha de depender de la determinación cabal del objetivo a evaluar, el crear condiciones que realmente respondan a ese objetivo, y propiciar que se dé el comportamiento que se pretende evaluar.

Por supuesto que la evaluación del niño que inmigra o se incorpora de una minoría, no puede concretarse al proceso pedagógico, sino que tiene que considerar los aspectos culturales y psicológicos, para llegar a una verdadera valoración del desarrollo de cada niño, y poder establecer la medida en que el proceso de integración está resultando exitoso o no. Es por ello que la valoración de todo el sistema de influencias educativas (salud y desarrollo físico y motor, actividad cognoscitiva y afectiva, formación de capacidades, hábitos y habilidades, comunicación y lenguaje, nivel de resiliencia, contacto cultural, entre otros muchos aspectos) es de singular relevancia a los efectos de la evaluación de estos niños. Ella dirá en que medida el educador del aula multicultural está consiguiendo los objetivos que se ha propuesto alcanzar, y la medida en que los niños en esta fase de transición se están verdaderamente integrando a la cultura a la que les ha tocado ahora entrar en contacto.

5.6. EL GRUPO INFANTIL CON NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS Y EL GRUPO INFANTIL DE NIÑOS INMIGRANTES Y DE MINORÍAS, PARTICULARIDADES DIFERENCIALES.

El análisis de la composición del grupo del aula multicultural constituye otro aspecto del trabajo educativo que hay que tomar en cuenta, así como el ratio, o proporción de niños en el grupo con respecto al educador, el cual también está comprendido dentro de esta problemática.

Este es un examen nada trivial, en el que hay que valorar el porqué se apoyan unos criterios y otros, pues hay propugnadores y detractores de uno y otro enfoque.

El trabajo educativo entre un aula multicultural en que no existen niños de la cultura dominante (el grupo infantil de niños inmigrantes y de minorías) difiere marcadamente de aquel en el cual se incluyen niños que pertenecen a la cultura dominante, el "mainstream", término tan utilizado en la bibliografía especializada. Entre los argumentos que se plantean a favor del primer tipo de organización se encuentran:

- a) El clima emocional del grupo es más favorable, puesto que los niños inmigrantes y de minorías étnicas o culturales no sienten la "presión" de los niños de la cultura dominante, que obviamente manejan mejor los recursos de su cultura mucho mejor que los recién llegados.
- b) Al ser mejor el clima emocional el proceso educativo particularizado con estos niños se facilita, pues todo el grupo puede marchar a una progresión más lenta, la cual es esencial para que estos niños puedan asimilar con mas tiempo a su favor los contenidos curriculares y perfeccionar sus medios de comunicación.
- c) El contacto entre las culturas es más satisfactorio, pues todos los niños que componen la matrícula se encuentran en la misma situación.

Para aquellos que defienden la posición del aula multicultural con niños de la cultura dominante, señalan que:

- a) La función final, el objetivo primordial del aula multicultural es posibilitar que los niños inmigrantes y de minorías se integren a la cultura dominante, por lo tanto la "presión" que ejercen sobre los niños que recién se incorporan es beneficiosa, si esto se acompaña de un clima

emocional no tan favorable como en el otro tipo de aula, ello corresponde con la realidad de lo que se van a encontrar en toda su escolarización.

- b) La presencia de los niños de la cultura dominante constituye un modelo que los niños que inmigran y se incorporan tienden a imitar, lo que facilita y acelera su proceso educativo general, además de que estos niños, por un más amplio y mejor dominio de los recursos de su cultura pueden actuar sobre la zona de desarrollo próximo de los desfavorecidos culturalmente.
- c) La prevalencia de las culturas originales de los niños no un reflejo cabal de la realidad, pues la cultura dominante siempre ha de imponerse, y los niños de las otras culturas han de aprender a integrarse a la misma sin perder sus propias raíces culturales. Esto no es posible de alcanzar en un medio artificial, y el aula cultural en la que pervivan todas las culturas además de la dominante, constituye un medio propicio para este aprendizaje.

En realidad tratar de organizar un aula en que *exclusivamente* haya niños inmigrantes y de minorías culturales parece bien difícil, cuando aún ni siquiera los programas educativos contemplan la educación en la multiculturalidad. Lo más objetivo es que existan las aulas que se integran con niños de las diversas culturas además de los de la dominante, y donde la labor intercultural puede ejercerse en mayor o menor amplitud en la medida en que el educador abrace la concepción pluricultural.

Teóricamente el enfoque del aula multicultural con niños inmigrantes y de minorías parece ser la más efectiva, por ser la que más se ajusta a como la sociedad en verdad se manifiesta, una sociedad multicultural en la que coexisten las más diversas procedencias étnicas, religiosas, económicas, sociales, geográficas.

Por supuesto que la labor en el aula multicultural no puede verse separada del **ratio alumno-profesor**. Es insensato pensar que se pueda enseñar en un aula de niños con numerosas lenguas, fragmentación escolar, y sin experiencia en un centro infantil, y no considerar la importancia de la proporción de niños por educador.

En un principio cuando en los Estados Unidos se concibieron las aulas de "sheltered English" se pensó que las mismas debían tener la misma proporción de las aulas uniculturales, que en aquella época era de 33-35 niños por aula. La experiencia demostró que tal proporción era incorrecta, y que con esa

cifra le era imposible al educador trabajar con todos los niños por igual, a pesar de que le ubicaran un asistente instructivo bilingüe a tiempo parcial.

Si se pretende formar un aula multicultural en la que se equivalencien no sólo las culturas, sino también la procedencia social, el sexo, la raza, y otras variables que se consideren importantes, este número necesariamente ha de decrecer. En el caso de referencia, al ubicarse otro educador en el aula, el ratio bajó a 27 niños, y en ocasiones a 22-24, que parecía más razonable. Pero ante la realidad social en la que ingresan niños que nunca han estado en un centro educativo, por ser cada vez menor la edad con que ingresan al sistema educacional, este ratio debe ser considerado aún menor.

En la consideración de la proporción también ha de considerarse el tiempo que los niños llevan en el país o región receptora, y si tienen o no problemáticas de tipo psicológico, como es el hecho de estar en la fase de silencio o con alteraciones de conducta diversas, lo cual debería ser considerado también en la proporción.

Todo parece indicar que el ratio óptimo en el aula multicultural no debe exceder de los 20 niños por educador, pues esta no es una simple labor educativa, sino que implica una labor particular con cada uno de los niños que integran la matrícula, si en verdad se pretende hacer un proceso de transición que no sea traumático, y una integración eficaz a la cultura dominante.