

# RED DE MENORES EXTRANJEROS ESCOLARIZADOS



## INMIGRACIÓN Y ESCUELA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Una propuesta para el debate



MINISTERIO  
DE TRABAJO  
Y ASUNTOS SOCIALES

SECRETARÍA GENERAL DE ASUNTOS SOCIALES

IMSERSO





*La idea que no trata de convertirse en palabras es una mala idea.*

*La palabra que no trata de convertirse en acción es, a su vez, una mala palabra.*

Gilbert K. Chesterton (1874-1936)



Este informe ha sido realizado por el equipo de investigación de FETE-UGT

Luz Nieves Martínez Ten

Pepa Franco Rebollar

José Luis Díaz Galán

Jonatán Pozo Serra

Madrid, 1 de abril de 2001



## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>		<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I.</b>	<b>UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO MIGRATORIO. INMIGRACIÓN Y ESCUELA</b>	<b>9</b>
	<b>Primera parte.</b> Inmigración y escuela	11
	1. El fenómeno de la inmigración	12
	2. Integración e identidades	14
	3. Otorgar ciudadanía	17
	<b>Segunda parte.</b> Más allá de la educación intercultural. Hacia una educación para la ciudadanía	21
	1. El sistema educativo ante el fenómeno de la inmigración	21
	2. La exclusión social	23
	3. La concentración escolar del alumnado inmigrante	24
	4. Los fines de la educación	25
	5. La importancia de los modelos educativos	26
	6. El paradigma de la interculturalidad	27
	7. La LOGSE ante la educación intercultural	28
	8. El profesorado	30
	9. Política educativa	32
<b>CAPÍTULO II.</b>	<b>INMIGRACIÓN Y ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA LEGISLATIVA</b>	<b>33</b>
	1. Una educación para la integración en la UE	35
	2. La escuela comprensiva y compensatoria en España	49
<b>CAPÍTULO III.</b>	<b>SISTEMATIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO SOBRE EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN</b>	
	1. Informe: Teoría y práctica de la interculturalidad en la comunidad educativa	47
	2. Conclusiones	63
	3. Propuesta para garantizar la interculturalidad en la escuela. Educar para la ciudadanía	65
<b>CAPÍTULO IV.</b>	<b>MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA</b>	<b>71</b>
	1. Fines y líneas de la educación intercultural. Un nuevo concepto de ciudadanía	71
	2. Concepto de educación intercultural para la construcción de una nueva ciudadanía	74
	3. Principios de la educación intercultural	74
	4. Los objetivos de la educación intercultural en la formación de la ciudadanía	75
	5. El trabajo específico con escolares inmigrantes	78
<b>ANEXO ESTADÍSTICO</b>		<b>95</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>		<b>101</b>

---



## PRESENTACIÓN

El binomio inmigración/educación está generando una gran cantidad de reflexiones y análisis realizados desde distintas disciplinas y metodologías. Sin embargo, la realidad avanza mucho más deprisa que los estudios y es necesario seguir trabajando en la búsqueda de respuestas a las nuevas situaciones. En este sentido, este informe, intenta aportar propuestas para favorecer la puesta en marcha de estrategias, acciones y medidas orientadas hacia la práctica educativa.

El objetivo central de este trabajo es, además de, realizar una valoración de la integración de los niños y niñas inmigrantes en el Sistema Educativo Español, elaborar una propuesta de educación para la ciudadanía que oriente al Sistema Educativo para asumir las vertiginosas transformaciones que se están produciendo en nuestra sociedad. Por esta razón además de describir los obstáculos, dificultades e inconvenientes se aportan propuestas para la acción.

Dos de las preguntas a las que se intenta ofrecer orientaciones, que no recetas, son: ¿Qué sabemos sobre la realidad de la integración escolar del alumnado inmigrante? ¿Qué podemos aprender a hacer?

El fenómeno de la migración exterior se ha convertido en un proceso estructural de una magnitud cuantitativa y cualitativa de máximo orden. Este cambio social tan acelerado tiene muchas consecuencias; una de ellas es que revitaliza la importancia del papel de la educación como elemento que hace posible conocer y reconocer esta realidad de una forma nueva, más justa y humana.

Como es lógico, no se puede dejar en manos del Sistema Educativo todo el peso de la integración del alumnado inmigrante y su familia. Sin embargo, la interpretación negativa de este fenómeno puede ser modificada a través de la educación. La integración socioeducativa no deja de ser una fórmula más, muy eficaz por supuesto, pero no la única. La migración es un fenómeno multicausal y plurifactual que requiere un tratamiento global, que por otra parte no puede ser uniforme porque cada situación requiere una actuación determinada. No obstante creemos que es posible y necesario establecer pautas y principios generales que puedan ayudarnos a alcanzar una convivencia intercultural. En este sentido, la educación ha de recuperar su protagonismo en la transmisión de valores que nos lleven a construir una sociedad más justa y humana.

Como punto de partida se ha elegido Madrid y Barcelona para la realización del trabajo de campo. A través de las opiniones y experiencias de algunos miembros de la comunidad educativa de estas dos

ciudades y sus áreas metropolitanas, se ha obtenido una fotografía de la realidad escolar de la inmigración. Más que ofrecer un análisis cuantitativo de la evolución y situación actual del proceso migratorio, hemos realizado una toma de contacto directa con la realidad.

El informe queda dividido en cuatro capítulos. El primer capítulo nos sirve como marco de referencia que facilita la comprensión de la dimensión educativa del fenómeno migratorio. En el segundo capítulo se realiza un análisis del ordenamiento jurídico nacional, comunitario e internacional que directa o indirectamente afecta a la política educativa. El tercer capítulo sistematiza y resume la información recogida a través del trabajo de campo realizado en Madrid y Barcelona. De las conclusiones del trabajo de campo se han obtenido una serie de pautas y propuestas que han sido recogidas en el capítulo cuarto. En este último capítulo se perfila un modelo de educación para la ciudadanía, en un intento de avanzar un paso hacia delante en la educación intercultural.

Como se verá, junto con el análisis bibliográfico, se han utilizado los resultados obtenidos en el trabajo de campo que han construido la base sobre la que se ha edificado el marco teórico-conceptual que se propone.

Independientemente de la posición de partida de cada lector y lectora consideramos que este documento constituye un buen material para la discusión sosegada y positiva de la dimensión educativa del fenómeno de la inmigración en España. Animamos al lector y a la lectora a establecer un diálogo crítico con el equipo que ha trabajado en este informe a fin de que todos y todas podamos enriquecernos.

Gracias.





# CAPÍTULO I

## UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO MIGRATORIO INMIGRACIÓN Y ESCUELA



### RESUMEN

El objetivo de este primer capítulo es realizar una aproximación al proceso de la inmigración en su interacción con el medio social y escolar. Tanto en la literatura científica como en las opiniones y prácticas analizadas hemos ido encontrando diversas interpretaciones respecto a la diversidad cultural, la integración y el cambio social acelerado que está experimentando nuestra sociedad.

A lo largo de estas páginas se ha procurado desvelar cómo la diversidad y las diferencias culturales existentes, muchas veces, se traducen en desigualdad y exclusión.

Para alcanzar estos nuevos retos es necesario plantear un nuevo modelo de ciudadanía intercultural que haga posible la cohesión y la justicia social.



## PRIMERA PARTE

# UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO MIGRATORIO INMIGRACIÓN Y ESCUELA

### INTRODUCCIÓN

Las ciudades<sup>1</sup> son todo un símbolo de modernidad. Desde hace aproximadamente quinientos años en ellas se vienen produciendo intercambios de todo tipo, algunos tangibles (alimentos, materias primas, productos manufacturados, etc.), y otros intangibles (creatividad, innovación, comunicación, cultura, etc.). Erigidas en la base de las sociedades modernas, las ciudades se convierten en centros de libertad y refugio. Estas con el paso del tiempo han adquirido un protagonismo hegemónico como centro de debates tan importantes como puedan ser la ciudadanía y los derechos.

En el período comprendido entre 1800 y 1930 se produce el crecimiento explosivo de las ciudades. Este crecimiento se debe principalmente a la inmigración interna, básicamente rural, y a la inmigración internacional. Paralelamente al proceso de desarrollo de las ciudades surge el fenómeno de la segregación espacial.

Con el paso de los siglos la segregación urbana no ha dejado de ser una realidad. Los motivos de antaño son los mismos que hogaño: segregación económica, étnica, cultural, religiosa... Los grupos marginados siguen siendo obligados a asentarse en zonas determinadas. Los problemas de la exclusión, guetización, pobreza, inseguridad, pérdida de identidad cultural, inmigración... son realidades recurrentes en el tiempo. A pesar del nivel de "civilización" adquirido por nuestro mundo globalizado, las ciudades, más multiculturales que nunca, continúan siendo ciudades segregadoras, lo que resulta de todo punto inadmisibile. La ciudad multicultural debiera ser, de hecho y de derecho, una ciudad enriquecedora, un espacio de protección y promoción de las diferencias, un centro de comunicación entre las distintas culturas, grupos sociales e individuos.

La revolución industrial potenció la segregación espacial en las ciudades. Hoy la revolución causada por la globalización está reproduciendo los mismos patrones. Los extranjeros pobres de hoy son la nueva mano de obra barata, un auténtico ejército de reserva que sufre muchos de los problemas de exclusión y marginación que soporta la población autóctona desfavorecida. Residen en viviendas deterioradas o de bajo coste, concentrados en las áreas centrales de las ciudades o en barrios periféricos, económicamente marginados. Tienen además auténticas dificultades

para acceder a los servicios sociales debido a su inseguridad jurídica.

Hoy como ayer los motivos étnicos y de clase están en la base de la discriminación económica, institucional y cultural. Todo ello se pone en evidencia en una estructura social urbana que a su vez determina la propia estructura social de la escuela. De tal modo que en la escuela y en la ciudad el fenómeno de la concentración se continúa utilizando como una medida de defensa y afirmación de las desigualdades.

La inmigración no es la nueva amenaza para nuestras sociedades occidentales. Lo que sí resulta nuevo en el fenómeno de los flujos migratorios internacionales son los cambios en las condiciones facilitadoras de la migración. Algunos de ellos son: el desarrollo de la desigualdad a escala planetaria, la globalización económica y cultural, la mayor facilidad para los desplazamientos, las grandes catástrofes bélicas y naturales, etcétera.

Mientras que en los países "exportadores de personas" no se reduzca la presión demográfica y su población en edad económicamente activa no pueda ser absorbida por su propio sistema productivo, y además los conflictos políticos y sociales no disminuyan y no se erradique la pobreza, etc., etc., el panorama internacional de los flujos migratorios no cambiará en su actual tendencia ascendente. Porque el pobre de hoy además de la situación personal en la que vive, recibe una presión brutal desde la opulenta sociedad occidental que se jacta de su nivel de consumo y que además le invita a venir pero, sin embargo, no le acoge.

El dilema entre emancipación o reproducción, desarraigo o diáspora no debiera tardar mucho tiempo en quedar superado. Hay muchas razones para ello, una de ellas es que los niños y niñas, hijos de inmigrantes económicos, en edad escolar incorporados al sistema educativo español, independientemente de su nivel de integración, independientemente de sus logros académicos (en muchos casos similares o superiores a los obtenidos por niños y niñas autóctonos de familias desestructuradas y socialmente excluidas) siempre serán extranjeros, que tan sólo podrán realizar

<sup>1</sup> Hemos querido tomar como punto de partida a la ciudad y o que ella representa para ayudarnos a comprender el fenómeno migratorio, para acto seguido abordar el tema central de nuestro informe, a saber: la situación del Sistema Educativo ante el fenómeno de la escolarización de los niños y niñas inmigrantes.

“trabajos para extranjeros”, frustrando todas aquellas inocentes ilusiones de bienestar que durante su etapa de escolarización hubieran podido construir.

Con el progresivo aumento de la inmigración se está produciendo la aparición de una estratificación social excluyente, una nueva distribución del mercado de trabajo y una nueva geografía urbana en las zonas receptoras de inmigración. Una realidad que se ve reflejada en las aulas y que de no remediarse dañará profundamente a la segunda generación, a estos niños y niñas que hoy se preparan con la esperanza de acceder a una vida mejor.

El fenómeno de la inmigración es estructural y entendemos que seguirá aumentando. Es por tanto necesario adoptar una actitud positiva y no quedarnos paralizados por la “psicosis migratoria” fomentada desde algunos medios de comunicación. Porque, bien canalizada, la inmigración representa una oportunidad para aprender a convivir en una sociedad plural. Si fallamos, el conflicto económico, cultural y político está servido.

Debemos hacer de la necesidad virtud, y para ello es preciso superar las tentaciones localistas, los nacionalismos excluyentes y los integrismos reaccionarios. Estos se oponen a un imperialismo cultural a costa de quedar muy alejados del respeto a los derechos humanos, de la democracia y el desarrollo sostenible. (García y Sáez, 1998). Por desgracia, como sucede en la mayoría de las veces los argumentos para el optimismo son fáciles de enunciar pero difíciles de llevar a la práctica.

Es necesario que caminemos hacia un proceso de interculturalidad fundamentado en los derechos humanos, que fomente la justicia y la cohesión social. Debemos aprender a superar el egoísmo etnocentrista que enturbia nuestras ideas y prepararnos para convivir en una sociedad intercultural. Si no somos capaces de ver la necesidad que todos tenemos de adquirir competencias interculturales, viviremos de espaldas a la realidad, cerrando los ojos ante una sociedad étnica y culturalmente plural. En este sentido todos nosotros, todas nosotras, necesitamos eliminar los estereotipos y prejuicios, para así sumergirnos en una educación intercultural para toda la ciudadanía, que nos devuelva a una sociedad en la que la diversidad deje de ser una excusa para la convivencia y un argumento para la dominación del hombre por el hombre.

### 1. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN

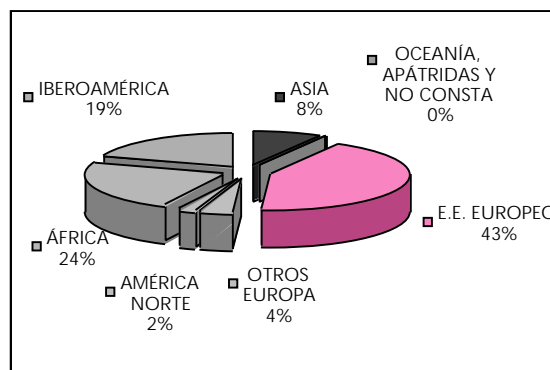
En nuestros días los nuevos flujos migratorios resultan realmente difíciles de analizar debido a su mayor complejidad y diversidad. Hasta este momento no

hemos dicho de una forma clara y meridiana que cuando hablamos del fenómeno de la inmigración nos estamos refiriendo única y exclusivamente al binomio inmigración / pobreza, que representa sólo una parte, la más dura sin duda, de la inmigración. Pretender asimilar inmigración a pobreza además de un error estadístico resulta un verdadero prejuicio, considerar la pluriculturalidad como un “problema” o “amenaza” algo peor que una torpeza.

“El número de extranjeros residentes en España es aún bastante inferior al de los países europeos de nuestro entorno y sólo hemos empezado a percibir la presencia de inmigrantes a partir de mediados de la década de los años ochenta. La población extranjera supone tan sólo algo más del 1, 5% respecto al total de la población que reside en España, y menos de la mitad son inmigrantes económicos.”<sup>2</sup> A la luz de estos datos entendemos que ser inmigrante no es necesariamente ser pobre, ser inmigrante ni siquiera es ser un trabajador.

En la siguiente gráfica se muestran los datos referidos al porcentaje de extranjeros residentes en España mayores de 16 años según el continente de origen y que vienen a ratificar que no se ha producido la “invasión” de inmigrantes económicos que huyen de la miseria, tan recreada en estos días por algunos medios de comunicación.

**EXTRANJEROS RESIDENTES DE 16 Y MÁS AÑOS DE EDAD. DISTRIBUCIÓN POR CONTINENTE DE ORIGEN**



Fuente: EPA 1<sup>er</sup> T. 1999. INE en Indicadores de la inmigración y asilo en España” nº7, octubre 1999.

Cuando se pasan por alto los datos oficiales respecto a esta delicada cuestión y se lanzan mensajes de alarma a la opinión pública lo que se está haciendo, consciente o inconscientemente, es una campaña en contra de las personas inmigrantes y fomentando en la sociedad actitudes racistas y xenófobas.

Un “inmigrante” comunitario está protegido por la legislación, tiene derecho a unas coberturas sociales

<sup>2</sup> OPI. “Indicadores de la inmigración y asilo en España” nº 7, octubre 1999.

básicas, disfruta de una situación de privilegio de cara al empleo (el inmigrante comunitario es el directivo, el técnico, el teletrabajador, el estudiante, el jubilado) y además es invisible desde la perspectiva del conflicto social. En definitiva, un "inmigrante" de este tipo prestigia nuestro vecindario, da nivel a nuestra empresa y un aire elitista a aquellos centros educativos en los que se integran, salvo cuando acuden a sus instituciones educativas exclusivas. A esta norma pueden presentarse notables excepciones, sobre todo cuando nos referimos a ciertas nacionalidades europeas que de paso por España, ya sea para disfrutar de su tiempo de vacaciones o como seguidores de un equipo de fútbol, exhiben unas conductas muy poco civilizadas. Otra excepción es el colonialismo económico que sufren zonas turísticas privilegiadas de nuestro país convertidas en auténticos asentamientos de ciudadanos europeos de alto nivel adquisitivo. Ante estos fenómenos la población autóctona despliega sentimientos de desprecio, incluso de racismo, que nada tiene que ver con el perfil del extranjero pobre, sino todo lo contrario.

El inmigrante no comunitario (desaparecen las comillas) no está legalmente protegido sino todo lo contrario. Si además puede ser considerado como un inmigrante económico, accederá al mercado de trabajo ocupando aquellos puestos que progresivamente van siendo abandonados por la población autóctona, o caerá en la economía sumergida y en el peor de los casos en la "economía golfa". No se tendrá en cuenta ni su formación ni sus competencias y por el mismo trabajo recibirá un salario inferior al de un trabajador o trabajadora autóctono, no teniendo acceso a ciertas prestaciones sociales porque ni es "legal", ni su situación laboral tampoco lo es.

Hasta tal punto hemos perdido nuestra memoria histórica que nos resulta más fácil identificarnos con un holandés o un danés, que con un marroquí o un latinoamericano. Y es que la renta sigue siendo el elemento de segregación más común.

Tanto aquellos que provienen de un país rico como los que lo llegan de un país pobre son inmigrantes, pero ¿son acaso las mismas realidades? ¿Podemos seguir hablando de inmigración sin entrar en más detalles? ¿Qué tipo de inmigrantes queremos realmente? En estas condiciones de desigualdad entre un tipo de inmigrantes y otro. ¿Puede ser cierto que la diversidad étnica nos enriquece y transforma a todos? ¿Qué resulta a priori más conflictiva la heterogeneidad o, por el contrario la exclusión y la miseria? La desprotección jurídica, ¿no refuerza la llegada masiva de inmigrantes?

Queda claro que no todos los inmigrantes son pobres, ni todos son trabajadores, pero para los que sí son,

la inserción laboral es primordial. Cuando un trabajador inmigrante económico no comunitario logra salir de la situación de ilegalidad jurídica, lo que desea es obtener la plena integración laboral para poder tener acceso a todos sus derechos y obligaciones.

En la siguiente tabla se ofrecen los datos relativos a los trabajadores afiliados y en alta en la Seguridad Social. En ella se observa el escaso peso de la afiliación de trabajadores inmigrantes.

TRABAJADORES AFILIADOS Y EN ALTA LABORAL EN LA SEGURIDAD SOCIAL		
DISTRIBUCIÓN POR CONTINENTE DE ORIGEN A 31/03/99		
Origen	totales	%extranjeros
Espacio económico europeo	112.127	38,6
Resto de Europa	11.670	4
África	86.106	29,7
América del Norte	3.857	1,3
Iberoamérica	51.551	17,8
Asia	24.299	8,4
Oceanía, apátridas y no consta	543	0,2
Total extranjeros	290.153	*2,07
Total altas SS en España	14.015,7	100

(\*) Porcentaje calculado sobre el total de altas en la Seguridad Social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Boletín de Estadísticas laborales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en "Indicadores de la inmigración y asilo en España" nº 7, Octubre 1999.

En las últimas fechas estamos viendo como ya no basta con cubrir con mano de obra inmigrante ciertos puestos, sino que además se selecciona a una determinada etnia, ¿lo más parecida a nuestra cultura o lo más dóciles posible? Según parece, es necesario que exista mucha flexibilidad, rotación y cambio de residencia para evitar la potencial tendencia hacia las protestas, sindicación, huelgas, etc. de los trabajadores más asentados.

Entonces, ¿por qué nos alarmamos de su llegada, si les estamos llamando a gritos para cubrir miles de puestos de trabajo que no se logran cubrir con población local? Tal vez sea cierto que no se cubren, pero ello es debido a que ciertas ocupaciones ya no son deseables para la población autóctona y queda un hueco en el mercado que cubre la población inmigrante. Tal y como sucede en otros países de la Unión Europea en España conviven desempleo e inmigración.

La presencia de trabajadores inmigrantes ¿es pernicioso para la paz social? ¿Empeora realmente las

condiciones de trabajo de aquellos sectores intensivos en mano de obra? En ambos casos la respuesta es negativa. Como tampoco tendría que ser problemática la presencia de niños y niñas inmigrantes en los centros educativos. Lo que sucede es que la integración de la población inmigrante nos complica un poco a todos la existencia, desde el momento que nos exige despojarnos, cambiar y adquirir actitudes y conductas nuevas.

Además de la pobreza y las diferencias étnicas existen otros elementos que pueden llegar a convertirse en mecanismos de segregación y que no debemos olvidar, como por ejemplo: los niveles socioculturales, las diferencias religiosas y los estilos de vida. Algunas culturas, como la magrebí o las subsaharianas, es posible que posean ciertas manifestaciones o costumbres difíciles de asimilar, pero no por ello debemos considerarlas como una amenaza, pues cuando desde nuestra cosmovisión etnocentrista maltratamos identidades minoritarias podemos reforzar en los miembros de esa comunidad un sentimiento de tribalismo.

En el siguiente apartando se analiza la delicada cuestión de las identidades culturales e individuales.

## 2. INTEGRACIÓN E IDENTIDADES

Pobreza y construcción de la identidad son dos elementos bien difíciles de sobrellevar de forma simultánea. Esto no solamente sucede con los inmigrantes económicos, ya que en nuestro país la pobreza y la exclusión social también golpean principalmente a parados de larga duración, ancianos sin recursos, jóvenes y mujeres en situación de exclusión social. Los socialmente excluidos son tanto una clase social, como un agregado social sin capacidad para salir de su situación. Son los nuevos pobres, los nuevos repudiados.

La fragmentación de las ciudades, a la que hemos aludido anteriormente, interfiere de forma muy negativa en el proceso de construcción de la identidad en la que está sumido el inmigrante económico durante el proceso de integración, tanto el menor de edad como el adulto. La llegada a un país extraño, que si bien les necesita no les acepta, requiere un período de tiempo de adaptación, más o menos largo, en función de su país de origen y de factores personales, pero que en ningún caso resulta fácil. En algunas ocasiones las minorías culturales reaccionan con el cierre para preservar así sus rasgos identitarios, su homogeneidad. Pero también puede suceder todo lo contrario, que las identidades culturales queden relegadas al terreno de lo privado y por tanto se haya interiorizado un proceso de aculturación. Ambas circunstancias pueden ser igualmente funcionales. Sin

embargo, ¿qué es lo más deseable, en términos del conflicto personal y social? Tal vez no lo sea la reproducción o guetización, pero tampoco la emancipación o aculturación. Probablemente debiéramos caminar hacia un modelo de construcción de identidad personal mediante la combinación de ambas fórmulas. Pero en todo caso tendría que ser el resultado de una decisión única y exclusivamente personal, salvo en aquellos casos en los que las diferencias culturales no sean asumibles, ni negociables por la sociedad de acogida porque violen alguno de los derechos fundamentales de las personas. Al fin y al cabo, los Derechos Humanos han de establecer los límites de la diversidad cultural.

*“... si las culturas son percibidas como productos sociales, atravesadas por la pluralidad interna y sujetas a modificaciones en función de las circunstancias históricas, el “problema de las diferencias” deja de ser tan problemático. En primer lugar porque siempre existen elementos comunes que permiten un intercambio fluido; en segundo lugar porque existen diferencias legítimas que permiten un enriquecimiento mutuo o bien una coexistencia no problemática. Y en tercer lugar porque las que son percibidas, en principio, como diferencias ilegítimas pueden ser negociadas a partir de un marco de reglas de juego negociadas.”<sup>3</sup>*

Las relaciones entre distintas culturas están envueltas en un reparto del poder económico, político y social. De ese reparto desigual surgen varios tipos posibles de relaciones que van desde la dominación de un grupo por otro hasta la subordinación. En el contexto de las migraciones una minoría étnica o cultural es un grupo humano con una relación asimétrica de poder respecto a una mayoría dominadora que construye de forma artificial un “nosotros” frente a un “vosotros”.

El fenómeno de la pluralidad cultural no puede mantenerse oculto. La multiculturalidad de nuestras ciudades dibuja una sociedad plural. Pasear por las principales ciudades europeas es como dar una vuelta por todo el mundo. Este pluralismo no debiera hacernos caer en el relativismo cultural, de lo contrario entraríamos en un relativismo absoluto que nos abocaría a dudar de la validez de aquellos valores universales que han sido consolidados en normas jurídico-positivas, construidas con una clara vocación universal y con el fin de proteger el derecho a la diferencia en unos términos de igualdad. Es más, el respeto a los Derechos Humanos no está reñido con el respeto a la mayor parte de las manifestaciones de la diversidad cultural.

<sup>3</sup> Colectivo IOE. (1999; 49)

Es necesario afirmar con rotundidad que bajo el conflicto cultural, muchas veces, se enmascara un conflicto de clase (económico y social), aunque es bien cierto que en el proceso de observación mutua entre dos culturas surgen conflictos producto de las diferencias de criterio. Pero no es menos cierto que las culturas (con su historia, lengua, formas de vida y religión) están vivas, se construyen y redefinen en un proceso continuo de interacción y atribución de significados subjetivos socialmente compartidos.

No podemos hacer oídos sordos a las diferencias. Pero tampoco debemos hacer de las diferencias un elemento de segregación. Es necesario aceptar que existan inmigrantes que opongan resistencia a las fuerzas asimiladoras de la cultura dominante. Es más, cuando aumenta el número de inmigrantes de un mismo grupo humano, éste puede sentirse con la suficiente fuerza para no sólo resistir a la amenaza de la aculturación, sino para convertirse en un grupo de presión con el fin de defender su identidad frente a la sociedad mayoritaria. Lo deseable es que del conflicto intercultural no surjan formas más o menos abiertas de violencia, sino soluciones, y más que soluciones condiciones para la integración y acomodación entre los distintos grupos culturales.

*"La integración se refiere a cosas muy concretas: formación, asistencia social, reagrupamiento familiar, condiciones de acceso a una vivienda iguales a las de los ciudadanos de la sociedad receptora, igualdad de condiciones de escolarización hasta el nivel universitario, idéntico acceso a la sanidad y al mercado de trabajo, ayuda para la creación de asociaciones de inmigrantes. La ausencia de esta política de integración ciudadana condena al inmigrante a la marginación, a la precariedad de sus condiciones de vida, al desprecio de la sociedad."* <sup>4</sup>

Es probable que hubiera que ir un poco más allá y pensar si realmente es necesario preguntarnos cómo se debe integrar tal o cual grupo étnico, porque algunos llevan entre nosotros mucho tiempo establecidos con la intención más o menos clara de quedarse. La realidad (que es muy tozuda) se empeña en demostrarnos que la integración no sólo es posible, sino que además es ya una realidad para muchos inmigrantes integrados de forma satisfactoria y poco conflictiva. La clave está en favorecer las condiciones para la integración de aquellas personas, y no tanto colectivos, que debido a su experiencia vital en su país de origen y a sus condiciones de llegada, es prácticamente imposible que por sí solos se integren en el país de acogida.

Bajo esta lógica entendemos que cada persona puede convertirse en un ejemplo de las múltiples vías para la integración. De ahí que la intervención

más pragmática y efectiva sea crear las condiciones objetivas para que esta integración se produzca sin traumas y de este modo permitir que cada cual reconstruya su identidad en función de su proyecto de vida personal. Sin supeditar las acciones positivas, a favor de la plena integración a su decisión final de asentamiento definitivo en el país de acogida o de retorno al país de origen.

Volviendo al tema educativo, aunque en ningún momento nos alejamos mucho de él, los niños y niñas de padres inmigrantes económicos viven su proceso de socialización en un constante conflicto entre dos fuerzas que luchan por modelar su identidad. De una parte la presión de la sociedad de acogida, de otra el legado familiar. Como si forzosamente tuvieran que ser modelos antagónicos ambas fuerzas luchan por conquistar los territorios de la identidad de estos chicos y chicas.

Cuando la persona inmigrada tienen una cierta edad y un cierto nivel de raigambre cultural, el transplante puede ser doloroso e incluso traumático, debido a que habrá configurado su identidad a partir del modelo cultural de su país de origen. Durante ese delicado proceso de transplante, tanto el escolar como el adulto, está en una situación de vulnerabilidad identitaria. Pero por desgracia también lo está legal, jurídica, social y económicamente.

La escuela maneja habilidades, prácticas y otros significados de la realidad que, en algunas ocasiones, etiquetan al muchacho o muchacha hijo de padres inmigrantes económicos poco menos que como un bárbaro o un retrasado cultural. Además, la formación de la identidad en una situación bicultural, cuando las distancias entre la cultura familiar y la cultura social y escolar son grandes, puede generar problemas en la identidad personal del joven.

En la escuela han de darse las condiciones necesarias para que el niño y la niña inmigrante puedan madurar su identidad de la forma más libre posible, o al menos sin estar estigmatizado/a, segregado/a, fracasado/a antes de haber tenido la oportunidad de adquirir las competencias básicas para manejarse en la sociedad de acogida. Son niños y niñas sin handicaps, pero con una etiqueta impuesta en la que se detallan todos los estereotipos que la sociedad receptora tiene construidos sobre tal o cual cultura. Por su parte, la familia, con sus redes de relaciones, representa un modelo de identidad con una lengua, unas costumbres y una religión adquiridas en su identidad colectiva debido a que su crianza ha transcurrido en el país de origen.

Resulta evidente que la escuela no siempre resuelve de una forma adecuada situaciones tan básicas como es el proceso de adscripción. Tal y como se ha

<sup>4</sup> A. Guessous (1993; 12)

observado en el trabajo de campo, resulta una práctica habitual que a los niños y niñas inmigrantes cuya lengua materna sea el castellano se les matricula en un curso por debajo a su edad. Mientras que a aquellos que tienen una lengua distinta al castellano, y no son de origen europeo, se les convierte automáticamente en niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. Grave error porque a parte del problema comunicativo que algunos de ellos pueden tener, de entrada, no todo el alumnado extranjero requiere una atención especial. Pero aquellos que, por encontrarse en una situación de exclusión social sí la precisan, y requieren no sólo una atención educativa especial, sino también económica, psicológica, sanitaria, alimentaria, higiénica, etc. Cuando nos referimos al alumnado también pensamos en la familia, elemento determinante, más aún que la institución educativa, por muy buena que esta sea. La importancia de la familia es primordial en la formación del autoconcepto y la autoestima.

Como acabamos de mencionar, el alumnado inmigrante está inmerso en un proceso de construcción de su identidad personal, no teniendo handicaps particulares, ni necesidades educativas especiales. En cambio, son niños y niñas socialmente estigmatizados por un legado étnico-cultural que es interpretado por la sociedad de acogida de forma negativa. Ante esta situación, la pregunta que siempre queda sin contestar es ¿qué es más deseable favorecer en el alumnado inmigrante una identidad emancipada o por el contrario una identidad reproductora? Sin embargo, antes de entrar en esta cuestión será necesario asegurar la igualdad de oportunidades a la que la Constitución Española les da derecho. Al fin y al cabo la respuesta debería poder proporcionarla el propio interesado, siempre y cuando no tuvieran que hacerlo desde una posición de debilidad, claro está. Más aún, no debiéramos perder de vista que el proceso de producción de su identidad, al ser un inmigrante pobre, lo realiza desde la exclusión social.

A pesar de que el modelo de integración escolar pueda ser realmente bueno, que los hay (el caso de Ciutat Vella, en Barcelona, es un exponente de ello) la pobreza y la construcción de la identidad son una mala combinación. Es por ello que el fenómeno de la integración del alumnado inmigrante no puede hacerse sólo desde la escuela, es un proceso global y ecológico que debiera descender al ámbito de lo local, del ayuntamiento o distrito, e incluirlo como un elemento más de su eje de desarrollo local.

El dilema entre emancipación o reproducción, desarraigo o diáspora en realidad es un falso dilema. Hay muchas razones para pensar así. Una de ellas es que este alumnado inmigrante que se integra en el sistema educativo español, independientemente

de su nivel de integración, independientemente de sus logros académicos siempre será un extranjero, que sólo podrá realizar trabajos para extranjeros, frustrando toda expectativa de promoción social que hubiera podido albergar durante su etapa de escolarización.

La situación se vuelve aún más surrealista si antes de finalizada su etapa de escolarización obligatoria, el adolescente inmigrante no consigue "el número" que le convierte en "legal", de lo contrario perderá el reconocimiento oficial de sus estudios. A lo largo de su vida descubrirá que existen muchas otras formas absurdas y ridículas de rechazo que se encargarán de recordarles que siempre será un extranjero, que únicamente podrá aspirar a reproducir las identidades profesionales de sus padres o de su grupo étnico. Ante estas situaciones es cuando debemos recordarnos que la base de la democracia es la universalización de la promoción social.

Esta es la gran contradicción que la comunidad educativa denuncia. La Escuela hace todo lo que puede por integrar pero por desgracia no es suficiente, porque es la sociedad la que no acoge, el Estado quien no da ciudadanía y una minoría empresarial la que sigue enriqueciéndose a costa de la explotación. Es necesario acabar con la ilegalidad que reproduce y perpetúa la fragmentación y dualización social. Del mismo modo es necesario que el acceso a los derechos de ciudadanía no tenga que conseguirse a costa de la abdicación a la identidad étnica del inmigrante.

La Fundación Tomillo tiene en marcha, en la Comunidad de Madrid, un programa de integración de menores inmigrantes no acompañados, mediante el que se les capacita profesionalmente (a través de un programa de Garantía Social) y socialmente (mediante formación en habilidades sociales, experiencias de intercambio y cooperación con chicos y chicas autóctonos, etc.). Al final del programa, de nueve meses de duración, prácticamente todos logran la inserción profesional. Sin embargo, si durante ese período de formación integral no han conseguido regularizar su situación lo que sucede, en palabras de uno de los responsables del programa, es que de forma involuntaria se está generando un foco de marginación y de trabajo ilegal.

En este sentido, es urgente crear mecanismos globales para la integración, aunque sólo fuera por no repetir la situación de conflicto social en el que está sumida la sociedad norteamericana, caracterizada por un modelo segregacionista. El objetivo de la paz social no debiera ser la principal motivación para la integración. Otorgar derechos de ciudadanía es el fin último que se persigue con los mecanismos de integración.



### 3. OTORGAR CIUDADANÍA

Es posible que en la conquista de los derechos humanos, tal y como los vemos reflejados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y en el Acta de Helsinki (1975), Occidente haya jugado un papel protagonista. Sin embargo, esto no significa que no podamos ponerlos en manos de otros, aunque no sean todo lo "occidentales" que somos nosotros. Por desgracia, hemos convertido los derechos humanos en "mercancías" y siguiendo esta ilustración, gran parte de la humanidad no tiene posibilidad de acceso a ellos. Desde la óptica del reduccionismo economicista la población inmigrante no puede tener acceso a los derechos porque no es nacional, y ese es su precio.

*"Nacionalidad y ciudadanía son dos conceptos de intenso valor ideológico, con sentidos muy diversos y a veces contradictorios. A nacional se opone extranjero; a ciudadano, meteco o esclavo. Nacionalidad y ciudadanía son conceptos de cierre, de delimitación social y de exclusión. El primero remite a la distinción nosotros-ellos, en términos de identificación comunitaria: comunidad cultural, lengua, fundamentos étnicos, históricos... el segundo hace referencia al ámbito de los derechos políticos."* <sup>5</sup>

La solidaridad que el fenómeno migratorio demanda de Occidente no implica que todos tengamos que ser iguales, sino que Occidente debe desplegar una solidaridad ética, social y cultural que haga posible la igualdad de oportunidades. Que haga posible la movilidad social vertical. Que haga posible la ruptura de la precariedad jurídica y laboral. Todo lo cual demanda un nuevo contrato social que dé fin a la mala gestión política y administrativa del fenómeno de la inmigración, tanto de los países receptores como de los países emisores. Un contrato social con una dimensión no sólo jurídica sino que también ética y cultural, que no ahogue la heterogeneidad cultural.

*"... el desafío de los Derechos Humanos es el de conjugar la igualdad y el pluralismo y el obstáculo mayor para salir con éxito es sin duda vencer el miedo, miedo frente a la diversidad, miedo frente a lo que nos es ajeno, miedo, en suma, a la libertad."* <sup>6</sup>

Este contrato social, por llamarlo de alguna manera, vendría a refrendar la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Acta de Helsinki y nuestra Constitución, recogiendo las normas sociales comunes y los principios morales laicos, aceptados y consensuados por todos. Al fin y al cabo debemos asumir que la democracia y la exclusión social son mutuamente incompatibles.

Sin embargo, la realidad, empeñada en teñir cualquier cándido discurso, nos muestra que la Declaración de Derechos de 1948 continúa siendo, a día de hoy, un cúmulo de promesas incumplidas para la mayoría de la humanidad. En un nuevo siglo, con un flamante modelo de economía mundial y en un planeta cada vez "más pequeño", la proclama de los derechos de cuarta generación (medioambiente, desarrollo, paz, etc.) y la redistribución de determinados derechos y bienes sociales (salud, educación, vivienda...) se está dejando en manos de voluntarios sociales y organizaciones de asistencia.

*"Las políticas de inmigración de los Estados han estado y están presididas por el principio del egoísmo nacional, conforme al cual las posibles medidas favorables a la inmigración no debería comprometer ni un ápice la comodidad, la cohesión o el nivel de vida de los nacionales".* <sup>7</sup>

La exclusión social no es una situación privativa de los inmigrantes económicos. El desempleo, la dificultad en el acceso a la vivienda, la juventud, la ancianidad, la femineidad... son, en determinadas condiciones potenciales de exclusión social. Al analizar la situación de ciertos inmigrantes no hemos de perder de vista que ellos son una parte de esa subclase del gueto. Sus dificultades para la integración no devienen única y exclusivamente de la falta de derechos de ciudadanía, ya que se puede ser ciudadano y no estar socialmente integrado, del mismo modo que se puede no ser ciudadano y estar integrado. En suma, la ciudadanía, en una sociedad globalizada, no puede ser por más tiempo exclusiva y excluyente.

El tan controvertido "efecto llamada" no se produce por una legislación permisiva o blanda, sino por la necesidad de la economía informal que demanda mano de obra en la más absoluta precariedad (dócil, flexible y temporal). Por otra parte, el exceso de burocracia (precontrato, visado, permiso de trabajo, permiso de residencia, renovación del permiso de trabajo...) genera largos períodos en los que el inmigrante debe estar oculto en la ilegalidad hasta que consigue regularizar su situación administrativa.

Naturalmente, la ley en ningún momento ha de producir inseguridad a la comunidad receptora, ni ha de recortar los derechos de modo que la debilidad jurídica permita y dé lugar a la debilidad social, laboral y ciudadana. Pero la falta de derechos de ciudadanía, que están vinculados a la nacionalidad, reproduce situaciones similares a las que sucedían en las ciudades industriales del siglo XIX.

<sup>5</sup> Ignasi Álvarez Dorronsoro. (1993; 71)

<sup>6</sup> Francisco Javier de Lucas (2000; 36)

<sup>7</sup> Ignasi Álvarez Dorronsoro. (1993; 68)

Ser "ilegal" no es haber cometido un delito, pero transmite al conjunto de la población una imagen de interinidad y forja en la propia persona una identidad deteriorada.

Desde el punto de vista de la deseabilidad social, todos queremos la integración del inmigrante económico pero le negamos los medios para esa integración. Y si dado el caso otorgamos ciudadanía lo hacemos a costa de dispensarles una ciudadanía rebajada porque no son ciudadanos nacionales, porque siempre serán extranjeros, olvidando que el pluralismo ha sido, es y será un ingrediente primordial para la democracia real.

Si realmente se quiere que exista una integración social y no sólo una ocupación de ciertos nichos del mercado del infratrabajo, será necesario crear mecanismos integrados de protección y abandonar las acciones de tipo asistencial. Asimismo, serán necesarias políticas, tanto estatales como municipales, de desarrollo urbano, de desarrollo económico y de mediación en los conflictos culturales e interétnicos. Habrá que invertir en educación (en todos sus niveles, incluyendo la universidad y la educación de adultos), desterrar la marginalidad laboral (mediante el empleo estable y con derechos), garantizar las prestaciones sociales básicas (a las que en la situación actual no todos tienen igual oportunidad acceso), asegurar el reagrupamiento familiar, el acceso a la vivienda (facilitando la distribución de población por todo el territorio y no concentrándola), y así un largo etcétera.

El hecho de otorgar derechos de ciudadanía también resolvería buena parte de los problemas que surgían cuando considerábamos el proceso de construcción de la identidad. Si es cierto que nuestra economía postindustrial, o cuarta ola, o nueva economía... necesita de la inmigración, será necesario regular del mismo modo al inmigrante que al autóctono, porque no tiene ningún sentido, como bien argumenta Castells, utilizar la tecnología del siglo XXI y las condiciones de trabajo del siglo XIX. En esta misma línea, y como ya hemos mencionado, es necesario desligar los derechos de ciudadanía de la nacionalidad.

Las claves para la integración son: el tiempo (puesto que toda integración requiere un período de tiempo) y la ciudadanía (facilitar la ciudadanía es integrar, es otorgar derechos).

El modelo europeo de la ciudadanía puede ser un ejemplo a seguir. Éste se basa en tres pilares: a) la seguridad jurídica, garantizada por el Estado de Derecho; b) la protección social, que se deriva del Estado de Bienestar y c) la participación política y con ella el derecho al voto, lo que en nuestro caso particular requeriría una reforma de la Constitución.

Con la aplicación de este modelo de ciudadanía, al menos, en sus dos primeros puntos (algún día alcanzaremos el tercero) tendríamos mayores garantías para evitar la ilegalidad que, como ya hemos dicho, origina la exclusión y marginalidad social. Si en el proceso de construcción de identidad europea se actúa de forma solidaria, acabando con los comportamientos xenófobos y sexistas, habrá quedado contrastado el grado de civilización de los países miembros del Unión Europea. Si por el contrario la actual diferencia de estatus jurídico y de pertenencia se mantiene, se habrá perdido una valiosísima oportunidad de construir una identidad europea intercultural, y quedará demostrado que el pasaporte y el dinero son el precio con el que se paga el acceso a los derechos humanos.

*"La lucha contra la discriminación es idéntica a la lucha contra el miedo"* <sup>8</sup>

#### 4. EL ALUMNADO INMIGRANTE COMO GRUPO POTENCIAL DE RIESGO SOCIAL

Muchos de los inmigrantes en edad escolar que recibimos encuentran determinados obstáculos iniciales de integración en la escuela (dificultades con el idioma, problemas de desorientación y aceptación interpersonal, déficits de conocimientos, falta de hábitos de escolarización, etc.). Si a ello le sumamos las condiciones de marginalidad social a las que algunos de ellos se ven avocados, podemos concluir que parte de los niños y niñas inmigrantes escolarizados están en una franca situación de riesgo social. <sup>9</sup>

Si tenemos claro que una educación y una socialización adecuadas son la base de la integración, la lucha contra la exclusión social debiera convertirse en una prioridad para nuestro sistema educativo y para el conjunto de nuestra sociedad "desarrollada".

Como se acaba de afirmar, parte de los escolares inmigrantes están en situación de riesgo social. Pero, ¿riesgo para quién? Para el orden social, desgraciadamente nuestra principal preocupación.

A poco que se profundice en esta cuestión, resulta fácil darse cuenta de que el alumnado inmigrante que fracasa en sus estudios, abandona el sistema educativo o se ve impedido (por falta de "papeles") para seguir una formación reglada, no está en una situación de riesgo social sino que de hecho parte de una situación de exclusión real, mensurable y obje-

<sup>8</sup> Ignasi Álvarez Dorronsoro. (1993: 36)

<sup>9</sup> Una definición de riesgo o exclusión social podría ser esta: una situación personal, familiar y/o social problema tica que impide el desarrollo integral de los individuos que la padecen. Se considera que una situación de riesgo social es aquella que pone a la persona próxima a un daño.

tiva. El diccionario de la Real Academia Española define la palabra riesgo como “proximidad de un daño”, y en el caso de estos chicos y chicas no sería justo que tratáramos de maquillar la realidad mediante la utilización de una terminología descafeinada e inexacta. Resulta más propio hablar de personas que están en una situación de exclusión debido a su condición de inmigrantes, de grupo minoritario, de diferentes.

Los factores que ponen a una persona frente a una situación de riesgo social pueden clasificarse en individuales, familiares y del entorno. La combinación de estos factores llega a marcar a una persona bajo el estigma de la exclusión social. Por desgracia, parte del alumnado inmigrante sufre tres formas de exclusión: Por un lado, el trauma emocional y el deterioro de su identidad. Por otro, la precariedad laboral en la que se instalan sus padres; y por último la situación de marginalidad de la zona de residencia a la que se ven empujados. Un completo repertorio de riesgos de exclusión social, un auténtico foco de conflicto para la segunda generación y una situación de flagrante injusticia.

En estas condiciones el fracaso escolar no es del alumno que no obtiene las calificaciones mínimas, ni tampoco de su familia o de la sociedad, ni siquiera del centro educativo con sus docentes, instalaciones, currículo, etc. Si entendemos que se trata de la concurrencia de diversos factores ya no hablaremos más de fracaso escolar sino de fracasos escolares, porque estamos ante una cuestión individual, escolar y social. No tener en cuenta la intersección de los tres factores (individuales, sociales y escolares) nos conduce a un análisis sesgado e interesado.

Sólo mediante un análisis de dimensión macrosocial encontramos que hay una multiplicidad de aspectos y niveles en los que pueden desarrollarse eficazmente acciones positivas, en las que podrían participar diversas asociaciones, así como las distintas Administraciones Públicas a través de educación, juventud, deportes, cultura, trabajo, servicios sociales, sanidad, seguridad ciudadana y justicia.

La descoordinación administrativa, la falta de perspectiva global y el exceso de burocracia, sin olvidarnos de la falta de infraestructuras, medios materiales y profesionales, son algunas de las principales dificultades a las que se enfrentan los programas de integración social y escolar. Es responsabilidad del conjunto de las instituciones públicas evitar duplicaciones y contradicciones y llevar a cabo la debida evaluación de cada uno de los distintos programas de intervención social que se subvencionan.

A menos que se haga el esfuerzo necesario para preparar a la Escuela para que pueda recibir, con las

suficientes garantías, al alumnado con problemas de desestructuración familiar, pobreza, inmigración, etc., éste probablemente acabará abandonando la Escuela, abocado al fracaso y siempre a caballo entre el paro y el subempleo. Este alumnado necesita desde la Educación Infantil, convivir con chicos y chicas de otros grupos distintos para recibir los estímulos que les ayuden a superarse a sí mismos.

La preparación de este colectivo tan heterogéneo, la consecución de un empleo y su formación continua deben ser consideradas como una cuestión de dimensión social, política, escolar y económica. No nos olvidemos que estamos abordando la situación de un colectivo al que no solamente hay que ofrecer una capacitación para su inserción en el mundo laboral, sino que además necesita un apoyo afectivo especial que logre modificar su autoestima y mejore su motivación.



## SEGUNDA PARTE

# MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

### INTRODUCCIÓN

Estamos viviendo tiempos nuevos que demandan de toda la comunidad educativa una renovación en su visión respecto a cuestiones tan elementales como los mismos fines de la educación, las demandas de la nueva sociedad y las necesidades del nuevo alumnado. A menos que aceptemos la situación actual y reconozcamos que la homogeneidad en la Escuela, realmente, no ha existido nunca, el fenómeno de la diversidad no dejará de ser la asignatura pendiente de nuestro Sistema Educativo.

La llegada de niños y niñas inmigrantes en edad escolar ha supuesto definitivamente la puesta en evidencia de la falta de homogeneidad en el alumnado. En lugar de afrontar el fenómeno de la diversidad como una oportunidad de cambio, se ha visto como un problema. Los errores, las malas experiencias, la falta de unas directrices políticas, el desconocimiento de las pautas de la Educación Intercultural, la dejación de responsabilidades, y por qué no decirlo, los prejuicios y las actitudes racistas han fomentado una imagen muy negativa de algunos centros públicos. Hasta tal punto que la población autóctona está abandonando determinados centros públicos en una búsqueda de centros con más prestigio, o dicho de otro modo, centros con alumnado homogéneo (españoles, blancos y de clase media).

A pesar de que el conjunto de las cifras de alumnado inmigrante escolarizado son relativamente bajas<sup>10</sup>, no existe todavía un modelo educativo de integración, y menos aún un modelo de sociedad intercultural. Sin embargo la desigual distribución de la población inmigrante (reforzada por la inhibición de buena parte de los centros concertados y privados) está ocasionando situaciones de concentración artificial de niños y niñas inmigrantes que supera el umbral de lo organizativo, económico y pedagógicamente viable

Si cuando los niños y niñas de otros países eran minoría en los centros no fuimos capaces de prestar una atención personalizada y dar una respuesta global a su integración, ¿qué será de la calidad de la educación pública, de la satisfacción profesional e incluso de la salud laboral misma de sus profesionales, ahora que el proceso de integración de alumnado inmigrante está en pleno auge?

La primera conclusión que arroja nuestro trabajo de campo es que no ha habido, ni hay, una política edu-

cativa que dé respuesta a la diversidad cultural del alumnado, ni a las situaciones de riesgo social, tanto en el caso de los autóctonos como de los inmigrantes. Bien es cierto que se están dando respuestas positivas, experiencias dignas de análisis, programas de integración muy bien elaborados y que están dando sus frutos. Pero todo se debe al alto grado de compromiso personal y profesionalidad de equipos directivos bienintencionados y voluntariosos que han logrado definir un modelo de centro y transmitirlo a la comunidad educativa de su entorno, o al menos al conjunto de la plantilla de profesionales de la enseñanza de su centro.

La importancia del fenómeno de la inmigración requiere mucho más que loables esfuerzos en solitario. Pero eso no es todo, la educación intercultural no puede quedar contenida única y exclusivamente en las aulas de nuestra enseñanza obligatoria, tiene que alcanzar al conjunto del Sistema Educativo, a la totalidad de la sociedad y a sus instituciones, leyes y políticas. Asimismo, requiere de una acción educativa sobre lo global y lo cotidiano, dirigida al ámbito público tanto como al privado. La educación intercultural es pues un elemento indispensable para toda democracia que aspire a ser genuinamente plural.

### 1. EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN

Como acabamos de ver en el capítulo anterior, el fenómeno de las migraciones plantea el reto de la diversidad social y cultural, y el progresivo crecimiento de importantes grupos minoritarios. De forma paulatina, nuestra sociedad se torna cada día más pluricultural, con una mayor variedad de culturas, lenguas, religiones, expectativas y proyectos de vida. Este fenómeno trae como consecuencia una situación lógica de conflicto, que si no se supera de una forma adecuada da lugar a choques culturales y problemas de adaptación.

Pero, ¿cuál es la dimensión educativa de la inmigración? No es suficiente con realzar la diversidad cultural como un fenómeno positivo. Es además necesario que los miembros, tanto del grupo mayoritario como los miembros de los grupos minoritarios,

<sup>10</sup> Según las cifras aportadas por el MEC para el curso 1997/98 el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias supone un 1,6% del alumnado total.

adquieran ciertas competencias para la interacción intercultural. El objetivo de una pedagogía de la interculturalidad es promover una nueva percepción y una mayor comprensión de otros grupos y culturas distintos a los propios, de modo que las semejanzas y la comprensión de las diferencias logre una convivencia no problemática, haciendo más difícil la aparición del racismo y la xenofobia.

La educación, y como elemento más tangible, la Escuela, están en el centro de atención porque es allí donde se forman los ciudadanos que mañana harán política, tomarán las riendas de la economía y marcarán la vanguardia de las ciencias, de la cultura... El potencial de la educación es tan grande que las tensiones entre las posturas defensivas del orden vigente y las partidarias de un cambio que establezca un nuevo modelo de sociedad no quedan ocultas. En las coordenadas en las que se mueve este conflicto se encuentran los principios ideológicos que operan en todos los órdenes de la realidad. Por tanto será necesario profundizar hasta esos niveles para descubrir que los mayores problemas que se arrinconan en la parcela de la educación son en realidad problemas sociales, económicos y políticos antes que supuestos choques o conflictos culturales. Pero también será necesaria una intervención educativa sobre el conjunto de la sociedad que favorezca el desarrollo de elementos cognitivos y comunicativos facilitadores de las relaciones sociales interculturales. (García y Sáez; 121).

Es necesario matizar una cuestión que aunque a priori pudiera parecer obvia, casi siempre suele quedar en el olvido. Las minorías étnicas no comparten rasgos de identidad homogéneos, sus culturas, religiones, creencias, costumbres, metas, etc. son tan variadas como lo son las de la población autóctona española. Así, la misma enseñanza comprensiva que requiere el alumnado nativo es necesaria para atender a la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado inmigrante. Este no es un alumnado ni homogéneo ni especialmente conflictivo, ni siquiera con necesidades educativas especiales. Lo cierto es que cuando estos niños y niñas inmigrantes llegan a los centros educativos presentan una serie de necesidades temporales. En algunos casos será el desconocimiento de la lengua, en otros las diferencias en las costumbres, además de los déficits de escolarización previa, etc.

La diversidad que atribuimos con tanta generosidad a las minorías inmigrantes también está presente en la población nativa española que tiene intereses, rasgos culturales, religiones y sistemas de creencias cada vez más heterogéneos. La diversidad más significativa es la individual, aunque es cierto que la identidad individual se ajusta a determinados esquemas

culturales, sin embargo, hay componentes que se van adquiriendo mediante la experiencia biográfica personal. Así, pretender atribuir homogeneidad a las minorías inmigrantes es tan poco creíble como hacerlo con la mayoría. Ni unos ni otros comparten unos rasgos de identidad tan marcados como para ser tratados como grupos homogéneos, sino como grupos heterogéneos homogéneamente definidos.

El verdadero problema está en que a estas situaciones iniciales que vive este alumnado, en muchas ocasiones, se le suman contextos de marginación familiar, conflictos interpersonales, problemas psicológicos de adaptación y frustración, rechazo a la institución educativa, desconfianza de las familias inmigrantes ante un Sistema Educativo que desconocen su teoría pero del que ven sus resultados, la necesidad de incorporar a los hijos al mundo laboral, etc. Todo ello traslada al centro educativo una problemática que sobrepasa con mucho la mera cuestión educativa y que acaba por situar a la Escuela en el ojo del huracán de la conflictividad social.

En este nuevo contexto histórico-social en el que nos ha tocado vivir si todavía no existe una política clara y definida para lograr una enseñanza pública de calidad, capaz de transformarse en un elemento de la inclusión social, es porque ideológica no se quiere. No se está buscando el progreso individual y social de las personas inmigrantes a través de una integración efectiva en el Sistema Educativo, que hiciera posible la movilidad social vertical. Lo que se pretende, por omisión más que por acción, es su docilidad laboral y su asimilación cultural, para, de este modo, segregar laboral, social y culturalmente al colectivo extranjero con el consentimiento tácito de la comunidad receptora.

Vivimos en una sociedad excluyente que no necesita que toda la fuerza de trabajo tenga un alto nivel de cualificación. Sin embargo, con la extensión y universalización de la escolarización se crean expectativas frustradas, no tanto en los trabajadores inmigrantes sino en sus hijos e hijas, a quienes va a costar más compatibilizar la precariedad y marginalidad laboral y social de sus padres con la función compensatoria de la Escuela. Cuando estos niños y niñas, una vez estén fuera del paraguas escolar y con la edad suficiente para incorporarse al mundo laboral, descubran que sus años de formación, su completa integración, sus logros e ilusiones quedan pisoteados porque son extranjeros, porque son inmigrantes, mano de obra barata, como mínimo se sentirán engañados y frustrados.

Uno de los mayores logros de nuestro Sistema Educativo es su carácter universal, obligatorio y gratuito. Hoy podemos afirmar que la Escuela no excluye a nadie. La legislación española es muy clara respecto a la escolarización de los menores inmigrantes. Sin

embargo, no puede limitarse a garantizar una plaza en el Sistema Educativo público a todo niño o niña de padres inmigrantes cualquiera que sea su situación administrativa. Es necesario ajustar el Sistema Educativo a esta nueva realidad, de modo que la Escuela sea un agente integrador del alumnado y de su familia, a la vez que respetuoso con las diferencias individuales de cada alumno y alumna. El siguiente paso, en el que todavía queda mucho por hacer, es generalizar la calidad, y esto se consigue no tratando a todos por igual, ni al alumnado ni a los centros.

A la situación de partida de estos niños y niñas en muchos casos, aunque no en todos, habrá que sumar la situación de desventaja o exclusión social en la que sus familias son instaladas, sobre todo en el caso de los inmigrantes extracomunitarios. Debemos afirmar, de forma categórica, que el alumnado inmigrante no tiene porqué ser un alumnado con necesidades educativas especiales o un alumnado conflictivo. Esta idea es, principalmente, fruto del desconocimiento.

## 2. LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La correlación entre pobreza y exclusión social es clara y evidente, sin embargo, no lo es tanto la relación entre riqueza y cohesión social. En la nueva economía globalizada la riqueza aumenta pero la desigualdad también. Mientras que en España y en el conjunto de países de la UE los recursos para el desarrollo de programas sociales están siendo recortados año tras año, el número de personas en situación de riesgo social y de exclusión no solamente aumenta, sino que la brecha social entre los que tienen y los que no tienen va incrementándose. Habrá que empezar a pensar en la necesidad de globalizar no solamente la economía sino también la equidad, aunque esta vez, como en otras ocasiones, sólo sea para evitar la sublevación de un ejército de reserva excesivamente numeroso, descontento y cada vez mejor preparado.

Las medidas de carácter asistencial no son eficaces para luchar frente a las situaciones de exclusión social. Si queremos una sociedad cohesionada será necesario repartir el bienestar entre todos los ciudadanos, de tal modo que no quede nadie excluido. Si únicamente se toman medidas de carácter asistencial se agudizará el peligroso proceso de dualización de la sociedad. Por un lado los que tienen mucho y por otro los que no tienen nada.

La exclusión social afecta de forma especial a las mujeres, los jóvenes, los inmigrantes, los exiliados, las personas con handicaps físicos o psíquicos, etc. En los casos en los que la falta de trabajo resulta ser la causa de la exclusión social, la integración se pro-

duciría por la vía del empleo. Pero para poder acceder a ese puesto de trabajo será necesario haber participado en un proceso de adaptación, formación y recualificación de adultos.

En el ámbito que nos ocupa, el educativo, para evitar la exclusión social por causas socioeconómicas, será necesario formar ciudadanos capaces de vivir y trabajar juntos en una misma sociedad. Es cierto que todos los niños y niñas inmigrantes pueden y deben ser escolarizados en el tramo obligatorio, independientemente de su situación administrativa. Sin embargo, no es suficiente con asegurar la escolarización si sus familias no tienen cubiertas las necesidades básicas (sanidad, vivienda, trabajo, permiso de residencia).

Los hijos e hijas de inmigrantes económicos además de sufrir la exclusión y marginación que puedan sufrir algunos de sus compañeros autóctonos, deben soportar la ignorancia y la malicia del racismo y la xenofobia.

Frente a esta situación se le pide a la Escuela que haga efectiva la igualdad de oportunidades y la diversidad de trato. Que erradique las causas que provocan la desigualdad, manteniendo la diversidad cultural, y ofrezca una educación de calidad para todos y todas a la medida de sus posibilidades y necesidades.

Todo ello requiere no sólo un nuevo modelo de organización de centro, sino además una estrecha coordinación entre los centros educativos y los servicios sociales del ayuntamiento o distrito. Demanda, además, más recursos económicos, nuevos perfiles profesionales, nuevas metodologías para la atención a la diversidad, etc., pero sobre todo requiere la comprensión del fenómeno de la inmigración y un verdadero compromiso político.

*“Este fenómeno no sólo conlleva la necesidad de modificar los modelos culturales que transmite la institución escolar, sino que también obliga a cambiar el mismo hecho educativo y los propios centros escolares.”<sup>11</sup>*

Las desigualdades dentro de las aulas no pueden ocultarse disminuyendo el nivel de exigencia (igualando al alumnado por abajo). Esto es un grave error que perjudica muy seriamente a la enseñanza pública. Julio Carabaña defiende la tesis de diferenciar entre reparto y logro. Según este autor, es más justo y más coherente igualar los recursos de los centros (igualando a los centros por arriba), de forma que los alumnos que más necesitan más reciben, pero sin impedir la lógica desigualdad de éxito académico.

<sup>11</sup> Marina Lovelace, 71

### 3. LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Afortunadamente el mito monocultural y el mito etnocentrista empiezan a ser superados, del mismo modo que la ciencia nos ha ayudado a superar el mito de la raza. Sin embargo, surgen nuevas y sutiles formas capaces de marcar las distancias entre los que están arriba y los que están abajo, entre los que son "Norte" y los que son "Sur".

La concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares es una forma encubierta de segregación. Este fenómeno se manifiesta en tres formas características: La primera concentración se refiere a la que se produce en centros de determinadas áreas geográficas en los que hay una mayor escolarización de población inmigrante. La segunda se refiere a la estructura de edades que provoca una mayor concentración en el tramo de la educación primaria. La tercera se refiere a la titularidad de los centros, por cuanto la población inmigrante se concentra mayoritariamente en la Escuela Pública.

Las concentraciones son debidas a una distribución geográfica de las familias que se localizan en determinadas comunidades autónomas, en determinadas provincias, en determinadas ciudades o pueblos e incluso en determinados barrios; y además se deben a la salida de los hijos e hijas de las familias autóctonas de esos centros públicos para acudir a la Escuela Privada Concertada en busca de "la homogeneidad perdida". Por si esto fuera poco, el descenso demográfico acentúa el fenómeno de la concentración en determinadas zonas. Por estas razones se puede concluir que la concentración es un fenómeno artificial.

Este fenómeno no es ni mucho menos algo nuevo. No sucede exclusivamente con niños y niñas inmigrantes sino también con niños y niñas y adolescentes en situación de riesgo social o con miembros de la etnia gitana.

En el fenómeno de la concentración interviene además otra lógica: En la inmigración funcionan las redes de acogida más o menos formalizadas. Así, procuran vivir juntos, compartir espacios sociales y buscar un entorno protegido frente a una sociedad diferente y a veces hostil.

Ante este hecho en la población autóctona se ponen en marcha los prejuicios sobre la pérdida de calidad educativa de los centros que albergan a un elevado porcentaje de alumnado inmigrante. Detrás de ello se oculta el miedo y la incertidumbre ante los acelerados cambios sociales que en nuestra sociedad se están produciendo. De ese miedo al racismo, hay un pequeño paso. No obstante, no podemos olvidar que la calidad educativa se ve rebajada cuando no hay

profesorado ni recursos adecuados. Frente a esta situación, los padres y madres autóctonos por muy buenas intenciones que tengan acaban haciendo uso de su capacidad de elección y trasladan a sus hijos a otros centros. Los inmigrantes tienen también esa misma capacidad, pero sin embargo sus derechos se ven conculcados por falta de información y por la estrategia de buena parte de los colegios concertados.

Con la débil excusa de los efectos positivos de la homogeneidad social, el alumnado inmigrante y el alumnado con riesgos de exclusión social, van "tomando" determinados centros. Para erradicar la concentración artificial excesiva es necesario conseguir que estos centros vuelvan a recibir solicitudes de las familias autóctonas, para ello será necesario dotar a los centros de los recursos organizativos, materiales, pedagógicos y humanos a través de un proyecto intercultural de centro que resulte socialmente deseable.

Sin embargo, sucede que aquellos centros mejor tratados por las administraciones educativas y que cuentan con unos equipos directivos realmente comprometidos con la educación intercultural, se convierten en auténticos reclamos para la población inmigrante. Es por tanto necesario realizar una planificación zonal coordinada y pactada con todos los agentes educativos para gestionar los recursos y distribuir al alumnado entre todos los centros sostenidos con fondos públicos de una forma mancomunada. Así se alcanzaría un mayor equilibrio en la escolarización de alumnos, autóctonos e inmigrantes, entre los centros sostenidos con fondos públicos.

Para lograr dicho equilibrio sería necesario que todos los centros tuvieran el mismo nivel de excelencia y hubiera una buena orientación a las familias. De este modo la distribución del alumnado sería fruto de una auténtica decisión de libertad por parte de los padres y madres de los alumnos autóctonos e inmigrantes.

Volviendo al debate entre diversidad de alumnado y fracaso escolar, o dicho de otro modo, la relación entre presencia de alumnado inmigrante en las aulas y descenso del nivel general de conocimiento, es necesario afirmar con rotundidad que la diversidad no es una de las causas del fracaso escolar y que el éxito de la educación no debe medirse en función de los resultados académicos, desde el momento en el que las posiciones de partida de los alumnos y alumnas son distintas. Será necesario dotar de los recursos necesarios para que los centros educativos sostenidos con fondos públicos estén lo suficientemente preparados como para poder ofrecer una formación intercultural de calidad, hasta tal punto que las aulas interculturales lleguen a ser un aliciente que anime a la matriculación de alumnado autóctono.



Sin embargo, habrá que tener presente que algunas familias y algunos docentes seguirán afirmados en sus prejuicios sobre la calidad educativa de los centros interculturales. En ese cambio de actitudes será necesario apelar a la responsabilidad de los medios de comunicación, cuya influencia hasta el momento ha sido bastante negativa. En ese proceso de reeducación en valores no solo los medios de comunicación juegan un papel fundamental, también algunos docentes, las asociaciones vecinales y de inmigrantes, las corporaciones locales, las empresas, etc., en definitiva todo el conjunto de la ciudadanía es quien debe promover este cambio de valores. Todo un lento y complejo proceso habrá que poner en marcha de una forma consciente y decidida.

Es necesario que aprendamos a ser, a saber y a convivir con la interculturalidad si no queremos quedarnos fuera de la nueva realidad social pluricultural, despreciando la riqueza que proporciona el contacto entre los distintos grupos que conviven en un mismo entorno. El Sistema Educativo tiene el privilegio y la obligación de abrir brecha en esa tarea.

#### 4. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

La construcción de una sociedad nueva podría ser uno de los fines más elevados de la educación en el contexto de la interculturalidad. Educar a un alumnado como a ciudadanos y ciudadanas con identidades culturales heterogéneas, pero con unos valores comunes que hagan posible la convivencia y la cohesión social. Para ello, es necesario que en la Escuela se dé una comprensión del fenómeno de la inmigración.

Los fines de la educación en relación con el tema que nos ocupa son tan deseables como posibles. El primer bloque de objetivos sería la integración de todo el alumnado en un clima de igualdad. El segundo bloque es todavía más ambicioso, ya que atribuye a la Escuela la capacidad para intervenir en la amortiguación de las causas que provocan las desigualdades entre el alumnado, el respeto a la diversidad cultural y la promoción de la cohesión social.

Desde la Escuela se debe luchar contra la exclusión social, la discriminación de género, el racismo, la xenofobia, el absentismo, el fracaso escolar, la selección temprana, las desventajas económicas, familiares, escolares o personales. Esto se logra mediante la integración educativa del alumno y su familia, prestando una atención individualizada, favoreciendo el enriquecimiento cultural y garantizando la igualdad de oportunidades entre su alumnado.

Desde este punto de vista, habrá que educar en la diversidad a todo el alumnado, recogiendo la varie-

dad existente en las aulas (una pluralidad que va más allá de las diferencias étnicas y/o culturales y que alcanza las diferencias individuales) para ofrecer una educación personalizada. Al mismo tiempo, será necesario trabajar para la superación de la discriminación, sea del tipo que sea: socioeconómica, cultural, religiosa, étnica, de género, etc. El Sistema Educativo debe ser capaz de proteger la identidad cultural de cada ciudadano, sin que por ello su integración en la sociedad se vea dificultada. Es tiempo de que el atributo dominante de un alumno deje de ser su etnia o cultura.

Desde esa perspectiva la Escuela se convertiría en una colaboradora del conjunto de las instituciones educativas y agentes sociales, en la construcción de una nueva sociedad bajo un nuevo contrato social resultado de la globalización, de la economía, las tecnologías y también la justicia y el bienestar social.

De todo lo anterior, hay algo que es claro y evidente, la Escuela no puede llevar todo el peso de la integración. Para alcanzar los nuevos fines de la educación esta institución requiere un nuevo modelo de organización y un nuevo modo de relación con los servicios educativos especiales y los servicios sociales, nuevos recursos materiales y humanos, y voluntad de incorporar nuevas metodologías que tengan en cuenta la diversidad.

Sin embargo, esto no será suficiente si se descuida la perspectiva ecológica de la realidad, y no se contempla el escenario integral del niño o la niña, su contexto familiar, su nivel de integración dentro y fuera del centro educativo, su bagaje, sus expectativas, etc. Sin duda alguna el modelo educativo debe ser capaz de adaptarse a situaciones que demandan ajustes flexibles.

Las aulas son un lugar en el se dan relaciones de poder y donde se dan encuentro valores, ideologías, actitudes, creencias, orígenes sociales e incluso étnicos diversos. Es mucho más que un lugar en el que se transmite conocimiento (Fernández Enguita; 1998). No podemos olvidar que estas circunstancias se traducen en una situación de permanente conflicto gestado en las propias contradicciones sociales. En las aulas los alumnos, en muchas ocasiones, hacen uso de su poder mediante el desorden, el absentismo, la falta de atención, etc. Una de las salidas que tiene el profesorado ante esta situación es rebajar del nivel de exigencias, con lo que se está deteriorando la imagen del centro y estigmatizándolo como centro gueto.

El mayor reto de la enseñanza es reinventar la educación escolar de modo que el pensamiento, los afectos y los comportamientos que allí se producen y transmiten tengan relevancia para los alumnos, y

además conecten con los nuevos saberes y competencias que les ayuden a configurar su identidad. La importancia en la formación en competencias interculturales es, sin duda, un verdadero desafío para la función socializadora y educativa de la Escuela.

Los fines del Sistema Educativo Español quedan establecidos en los artículos 1 y 2.3. de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE):

*“La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia...” (Artículo 1 - b).*

*“La formación en el respeto y la pluralidad lingüística y cultural de España.” (Artículo 1 - e).*

*“La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.” (Artículo 1 - g).*

*“La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el derecho a todas las culturas.” (Artículo 2.3.).*

El Título V de la LOGSE se ocupa de la compensación de las desigualdades en la educación, garantizando la educación de los niños y niñas en situación de desventaja social, económica, cultural, geográfica, étnica o de otra naturaleza.

## 5. LA IMPORTANCIA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Todo modelo educativo se fundamenta en unos valores, políticas y prácticas educativas determinadas. Su objetivo global es la producción y reproducción de unos determinados tipos de ciudadanos. En la actualidad existe una concurrencia de modelos educativos, cada uno de los cuales proyecta una determinada ideología.

En líneas generales podemos afirmar que las políticas globales respecto a la inmigración se traducen en determinadas políticas educativas. Unas encuentran en la diversidad un elemento de inestabilidad y por lo tanto de peligro. Otras, en cambio, ignoran a los diferentes con la justificación de no hacer ningún tipo de discriminación. También existen aquellas que se basan en la dedicación especial a ciertos colectivos para adaptarlos al nivel medio del alumnado a través de la educación compensatoria. Estos tres modelos de política educativa tienen en común que parten de una visión etnocentrista.

Pero no todo acaba ahí, hay modelos de educación que postulan la adaptación y flexibilización del currículo en función de la heterogeneidad del alumnado, incorporando de esta manera las diferentes perspectivas socioculturales presentes en el contexto

social del centro. También hay modelos educativos que ponen todo el acento en la lucha abierta contra el racismo, porque consideran este fenómeno como una muestra de poder y como resultado de la división de la sociedad en clases.

Por desgracia los modelos asimilacionistas, segregadores y aculturalistas no han pasado de moda. Sin embargo, las opiniones favorables al pluralismo cultural cada vez tienen mayor presencia, tanto en las políticas como en las prácticas. El pluralismo cultural puede ser entendido desde dos posiciones; desde la perspectiva de la educación multicultural y desde la educación intercultural. Nuestra apuesta pasa por asumir las tesis de la educación intercultural para, superándola, llegar a un modelo de educación para la ciudadanía. A continuación se ofrecen unas pinceladas del modelo multicultural y del modelo intercultural.

### a. La Educación Multicultural

Sus objetivos son desarrollar la identidad del grupo y la construcción de la alteridad. Estos objetivos pueden lograrse preservando la identidad mediante la comprensión, la adaptación y la intercomunicación, manteniendo en un plano de igualdad a todas las culturas presentes en una determinada sociedad. La clave de la opción multicultural está en la comprensión, la competencia y emancipación cultural. Su consigna podría ser: Ayudar a todos para que convivan juntos.

Este modelo acepta como punto de partida que vivimos en una sociedad dual (“mi grupo” y “los otros”) y por lo tanto el modelo educativo que propone es también dual. Los peligros de este modelo podrían conducir a la creación de identidades estereotipadas, la acentuación de las diferencias y el consiguiente aumento del racismo y la xenofobia, además de afrontar la diversidad desde una política compensatoria, tratando al alumnado inmigrante como niños y niñas desfavorecidos, marginados. Todo esto repercute de forma negativa tanto en las expectativas del profesorado, como en la motivación del alumnado inmigrante.

El tratamiento curricular de la diversidad se traduce en una visión folclórica de “las otras culturas”. Una última característica de modelo multicultural es la importancia que otorga a la lengua materna como vehículo de los aprendizajes básicos.

### b. La Educación Intercultural

La educación intercultural es más ambiciosa porque parte de la reciprocidad de interrelaciones, se dirige a todos, no sólo al alumnado inmigrante, puesto que no es una educación para minorías étnicas, ni tampoco es una acción educativa compensatoria. Afecta tanto a todo el alumnado como a todo el profesorado. Implica el reconocimiento de la diversidad de

culturas y lenguas como un fenómeno positivo y deseable para todos los centros. El desarrollo de un modelo de educación intercultural no se concibe como una mera adición de actividades añadidas al Proyecto Educativo de Centro (PEC), sino como una mejora de la calidad de las mismas para conseguir el objetivo de aunar la diversidad y la igualdad de trato y posibilidades, la integración socio-afectiva y la ayuda para la resolución de conflictos. Su consigna podría ser: Enseñar y aprender a vivir juntos.

Sus puntos débiles son: La falta de materiales y libros de texto no etnocentristas, que requiere la implicación de todo el personal del centro y del conjunto de los agentes educativos y que demanda un cambio de mentalidad, actitudes y expectativas sobre el alumnado inmigrante, sus familias y su tratamiento como ciudadanos.



## 6. EL PARADIGMA DE LA INTERCULTURALIDAD

Hoy surge con fuerza el concepto de interculturalidad porque su punto de partida es la interrelación de culturas, mientras que la multiculturalidad se fundamenta en el reconocimiento de las distintas culturas presentes en una sociedad.

La interculturalidad va más allá del reconocimiento del derecho a la diferencia, construye nuevos símbo-

los y significados comunes que hagan posible una integración recíproca enriquecedora y se sirve de la negociación para el establecimiento de normas comunes.

Este modelo encuentra en la educación formal y no formal un campo abonado para su crecimiento. En este sentido, ha sido la Escuela quien más de cerca ha vivido el proceso de integración los de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas. Hasta hace muy poco nadie cuestionaba que el Sistema Educativo estuviera estructurado por y para el grupo mayoritario. Con la entrada en las aulas de este alumnado la supuesta homogeneidad de la Escuela única ha quedado en entredicho.

Este desafío no debiera cogernos por sorpresa y menos hacernos perder el norte. Baste mencionar unas referencias básicas para encontrar nuevamente el camino. Esas referencias son la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Acta de Helsinki, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y la Constitución Española.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos nos insta a favorecer la diversidad de lenguas, costumbres, culturas, etc., ya que es una fuente de enriquecimiento. En su artículo 1º dice: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos". El artículo 27 afirma que: "Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad".

El pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en su artículo 27 dice: "En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenecen a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de un grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y participar su propia religión y a emplear su propio idioma".

El artículo 27 de la Constitución Española reconoce y garantiza el derecho a la educación. El desarrollo de ese derecho se realiza en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)<sup>12</sup> en su artículo 1 del título preliminar declara:

*"Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad."*

*"Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de ese derecho esté sujeto a discri-*

<sup>12</sup> Ley Orgánica de 3 de julio de 1985 reguladora del Derecho a la Educación

*minaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.”*

*“Los extranjeros residentes en España tendrán también el derecho al que se refieren los apartados 1 y 2 de este artículo.”*

Mientras que en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>13</sup> (LOGSE) afirma en su preámbulo:

*“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión (...).”*

La realidad cotidiana nos muestra que a pesar de la claridad de nuestro ordenamiento jurídico estos derechos son todavía virtuales. Económica, social y culturalmente estamos generando un submundo de marginación, de guetización étnica y social entorno a la inmigración. Este escenario está entrando en las aulas, reproduciendo a nivel microsocia l lo que sucede en el nivel macrosocia l. El gran desafío de la comunidad educativa es doble: por un lado, no es única y exclusivamente lograr la integración de todos sus alumnos, sino luchar contra las fuerzas desintegradoras y desestructuradoras de una sociedad segmentada. Por otro lado, producir un nuevo modelo de Escuela alejado del modelo anterior en el que las minorías culturales bien quedaban excluidas en el currículo, bien eran reducidas a mero folclore, puesto que el objetivo primordial era integrarlas en la cultura dominante.

Desde la perspectiva amplia de la interculturalidad, la integración está condicionada por la Escuela, la familia y la sociedad. Contextos que influyen e interactúan entre sí. Para lograr un sistema educativo intercultural será necesario ahondar en esta nueva realidad social y valorar la integración laboral, social, el nivel de aculturación, las creencias, valores, condiciones de vida, expectativas, etc., de la familia del alumno. Pero además, y este es el mayor de los desafíos, será necesario analizar el entorno escolar, los valores, creencias y estereotipos culturales de los profesionales de la enseñanza, su práctica diaria, formación, motivación, expectativas sobre el alumnado inmigrante, etc.

No estará de más profundizar en el conocimiento de la acción de otros agentes de la comunidad educativa, como pueden ser los servicios sociales o sanitarios, las asociaciones de vecinos, las asociaciones de inmigrantes, ONGs, los sindicatos, etc. Porque la educación intercultural es, necesariamente, cosa de todos.

Los desafíos para la educación intercultural son muchos: preservar la identidad cultural de sus usuarios, lograr la igualdad efectiva de oportunidades,

compensar las desigualdades y fomentar la cohesión y justicia social. Posiblemente sean muchos los que consideren que el reto de la educación intercultural sea una utopía, o lo que es peor, una moda de los teóricos de la educación. Sin embargo, es necesario apostar de forma decidida por el cambio social, y el Sistema Educativo está acostumbrado a vivir esta tensión entre tradición y adaptación al cambio social.

No se trata de una lucha en la que el mantenimiento de la idiosincrasia cultural y lingüística haya de salvaguardarse a costa de cerrarnos a la apertura y el enriquecimiento que representa la pluralidad cultural. Antes bien, las personas asumimos nuestra identidad cultural central y a la vez podemos abrir nuestra identidad a otras culturas. Del mismo modo que una cebolla tiene múltiples capas, las personas pueden ir enriqueciendo su existencia a través de la comprensión y adquisición de otros elementos culturales provenientes de culturas diversas.

Esta flexión persigue el reconocimiento de la diversidad intercultural como un valor positivo, que ha estado presente a lo largo de siglos de cambios e intercambios culturales acontecidos en este país. Apostar decididamente por la interculturalidad no debe hacerse sólo por razones históricas, sociológicas, antropológicas y legales, hay también argumentos ideológicos y morales para ello.

## 7. LALOGSE ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Desde el ámbito educativo, la LOGSE es un buen fundamento para llegar a esa situación en la que seamos capaces de realizar la mencionada apertura y el consecuente enriquecimiento de nuestra identidad. En la LOGSE se encuentra la semilla de una nueva educación aunque todavía no está completamente germinada. El espíritu de la Reforma apuesta por adaptar la Escuela a los niños y no al contrario. Posibilita un proyecto educativo a la medida del entorno en que se encuentra enraizado el Centro. Crea un contexto de autonomía de centro. Proclama la importancia de la compensación de las desigualdades y de la comprensividad y hace de la diferencia un elemento que enriquece el aprendizaje y la convivencia.

Con todo, la LOGSE no está dando los resultados deseados debido la falta de respaldo político y económico. En muchos casos sus logros se producen gracias al voluntarismo. La Reforma no puede quedarse en una mera cuestión técnica, ni debe ser

<sup>13</sup> Ley Orgánica de 3/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo

tomada como una receta. La implantación de la LOGSE reclama un cambio de valores y actitudes y no una mera suma de contenidos transversales sino una revisión del currículo, una organización de los centros diferente, una nueva pedagogía, la participación de toda la comunidad educativa, la integración del centro en la vida del barrio, un auténtico proceso de recualificación profesional, un cambio en los planes de estudio de los docentes, etc.

No estamos hablando de algo futurible sino de un cambio que, al amparo de la LOGSE, además de posible es necesario. Sin duda es un tema complejo que requiere un gran esfuerzo colectivo porque además la Escuela no es el único ámbito educativo existente. Como ya hemos mencionado, toda la sociedad requiere, en mayor o menor grado, de una pedagogía intercultural que la dote de competencias para la convivencia en la diversidad étnica y cultural.

Es cierto que cada uno de nosotros partimos de un referente cultural y de una identidad colectiva. Sin embargo, ahora tenemos la oportunidad de enriquecer nuestra identidad colectiva mediante el conocimiento, reconocimiento y respeto de la pluralidad cultural existente en nuestra sociedad, presente en nuestras escuelas.

Es por tanto, a través de la educación en los valores de la interculturalidad como se pueden superar las reacciones más negativas de la naturaleza humana: Prejuicios, rechazo al diferente, miedo a lo desconocido... Porque el mero contacto con personas de otras culturas no es un predictor fiable de la interiorización de actitudes y conductas favorables a la diversidad. Para ello es necesaria una educación intercultural que nos ayude a resolver los conflictos que lógicamente surgen en la convivencia diaria.

La educación intercultural es tan natural como urgente, no sólo para que el Sistema Educativo pueda cumplir con los propósitos de la LOGSE, sino además para promover el surgimiento de un nuevo modelo de sociedad y de ciudadanía. Es necesario hacer de la interculturalidad un indicador de la calidad educativa y un agente de integración social, dentro de las posibilidades y limitaciones que tiene la educación y la institución escolar para realizar ese elevado propósito.

Desde el Sistema Educativo es necesario estar a la vanguardia, marcando la pauta, comunicando a otras instancias sociales la necesidad de asumir una identidad enriquecida y diversa, en una sociedad que camina a pasos agigantados hacia la globalidad. Porque los conflictos culturales e identitarios han de resolverse mediante una educación intercultural, los conflictos sociales han de afrontarse mediante la cohesión, la heterogeneidad, la justicia y la equidad.

La cohesión social no puede defenderse mediante el mantenimiento de una cultura monolítica y autocestrada. Las tecnologías de la información y la comunicación han convertido nuestro planeta en una pequeña aldea en la que las identidades individuales y colectivas se crean y recrean en un continuo proceso de definición y redefinición, de mantenimiento y cambio, de ajustes y desajustes. Si la sociedad está viva, si la cultura está viva, la identidad es un proceso permanentemente inacabado. A este razonamiento hay que ponerle un límite, porque al dar tanta importancia a la cultura podemos olvidarnos de la satisfacción de las necesidades primarias de las personas. Detrás del discurso de la interculturalidad y la ciudadanía son necesarias acciones positivas a favor de la justicia y la equidad social.

En resumen, la LOGSE pretende en primer lugar evitar una selección demasiado temprana del alumnado a través de una educación comprensiva. En segundo lugar adecuar los contenidos al contexto del centro mediante un currículo flexible. En tercer y último lugar, una renovación pedagógica que consiga conectar con el "nuevo" alumnado. Hoy, con la LOGSE implantada pero insuficientemente financiada, se le pide al profesorado que amplíe sus competencias profesionales para lograr la integración del alumnado inmigrante. Sin ofrecer la formación, el personal especialista, los tiempos, los espacios ni las compensaciones que tal esfuerzo extra requiere. Parece claro que todavía queda mucho por hacer. La tarea es urgente y necesaria.

#### **a. La atención la diversidad**

Una educación de calidad es una educación personalizada, que tiene en cuenta las diferencias de aprendizaje de cada alumno y alumna para hacer posible la igualdad de oportunidades. La atención a la diversidad es el complemento de la enseñanza comprensiva que promueve la LOGSE. Todos los alumnos y alumnas son diferentes, personal y culturalmente, sin embargo, no todos son socialmente iguales, en el sentido de que no existe una igualdad real de oportunidades. Los objetivos principales de la atención a la diversidad son: la promoción de la igualdad de oportunidades y el hecho de mantener a la educación fuera del mercado de bienes educativos.

Estos objetivos quedan distorsionados desde el momento en el que se asimila el término diversidad a dificultades de aprendizaje, o se habla de diversidad para ocultar la desigualdad. En este mismo sentido, los sectores más desfavorecidos social y culturalmente, son los que necesitan una mayor atención educativa. Si bien es cierto que el sistema escolar no puede acabar con las diferencias sociales, sin embargo, sí puede influir en las personas y en su hábitat más próximo.

Es necesario superar la idea de que la atención a la diversidad conlleva necesariamente un descenso de la calidad. Otro error es creer que la atención a la diversidad es sólo atención a los desfavorecidos o a los colectivos que generan conflictos, lo cual conduce a confundir diversificación con segregación escolar. Un modelo educativo de calidad no puede construirse siguiendo los criterios del mercado de la oferta y la demanda. La calidad educativa no puede quedar en manos de determinados centros a los que acuden los hijos de la clase alta. La calidad educativa tiene que alcanzar a todos los centros educativos públicos. Un sinónimo de calidad ha de ser la educación intercultural que todos los centros sostenidos con fondos públicos han de poder ofrecer.

Tal vez lo más honesto sea sucumbir a la idea de que no hay un modelo único universal e infalible de intervención. Que lo que el Sistema Educativo demanda es un marco común, una serie de orientaciones, una actuación rápida y eficiente en cuanto a la dotación de los recursos, un cambio de valores y actitudes entre los miembros de la comunidad educativa y que cuente con los recursos para poner en práctica lo que la LOGSE, la LODE, la Constitución Española y la Carta Universal de los Derechos del Hombre nos piden.

En estos momentos los elementos que emplea la LOGSE para la atención a la diversidad son: profesorado de apoyo, programas de compensatoria y departamentos de orientación. El conjunto de programas específicos de educación compensatoria puede tener una triple vertiente: individual, escolar y social. La primera atiende de forma individual al alumnado desfavorecido, la segunda se centra en acciones compensatorias a favor del centro que cuenta con alumnado en situación de exclusión social, mientras que la tercera vertiente se dirige a paliar las situaciones de exclusión social. A pesar de estas medidas la atención a la diversidad no se encuentra ni plena, ni convenientemente atendida.

## 8. EL PROFESORADO

Resulta esencial reconocer la importancia de los profesionales de la educación, porque ellos, en especial los docentes, son para el alumnado inmigrante un referente de la cultura del país receptor. Las expectativas del profesorado respecto a la integración social, escolar y el rendimiento académico son un elemento condicionante para estos niños y niñas. Es importante que las expectativas del docente estén basadas en una comprensión desestigmatizada de las diferencias sociales y culturales, en un conocimiento no estereotipado, ni prejuiciado de las diferentes culturas presentes en el aula. En definitiva, el conoci-

miento, el reconocimiento y el respeto son algunos de los elementos que han de estar presentes en los centros para contribuir a la mejor inserción del alumnado inmigrante.

Los docentes, protagonistas de excepción de los vertiginosos cambios sociales que se están produciendo en nuestra sociedad, realizan su actividad desde sus propias cosmovisiones, de ahí la importancia de fomentar actitudes positivas hacia la interculturalidad, la comprensión de este fenómeno y la adquisición de competencias interculturales a fin de canalizar los lógicos conflictos sociales, culturales y relacionales dentro de los centros.

Seguramente la docencia es una profesión socialmente poco valorada, tal vez sea cierto que su capacidad para transformar la sociedad sea limitada, pero lo que es incuestionable es que en sus manos está la posibilidad de influir en las vidas de muchos niños y niñas y de sus familias. Sólo cuando los profesionales de la enseñanza adquieran una conciencia favorable a la interculturalidad podrán transmitir los valores positivos de ésta, lograrán proyectar unas expectativas positivas sobre todos los alumnos, las alumnas y sus familias y conquistarán el reconocimiento social que su vocación y entrega merecen.

Una de las mejores ayudas que pueden tener los equipos directivos y los docentes para facilitar la integración es la existencia de unos materiales curriculares adecuados, que recojan la diversidad cultural sin caer en el folclore ni en la reproducción de tópicos culturales, sociales, religiosos o de género.

### a. Formación e investigación

La escolarización del alumnado inmigrante es un reto para el Sistema Educativo y para la formación de los profesionales de la enseñanza. La formación es una de las claves de la integración. Debe ir más allá del dominio de las asignaturas que imparten y de las habilidades psicopedagógicas necesarias. Es necesario que ésta camine en los dos sentidos: formación del inmigrante (niño, adolescente, joven y adulto, es decir en todos los niveles) y formación de los profesionales de la enseñanza que requieren un conocimiento y comprensión intercultural del fenómeno migratorio, de la realidad y la identidad del alumnado inmigrante, de sus familias y rasgos culturales característicos (lengua, religión, costumbre, idiosincrasia), para dar respuesta a sus problemas y contribuir a la reconstrucción de su identidad y a su integración social. También es preciso conocer los sistemas educativos de los países de origen, sobre todo en el caso de los niños de incorporación tardía. Conocer sus aspectos curriculares, organizativos y metodológicos.

Como ya ha sido comentado anteriormente, en la población inmigrante encontramos la misma hetero-

geneidad que la existente entre la población autóctona del país receptor. Esto quiere decir que cada inmigrante es único y diferente, como cada español es único y diferente. Luego, lo mejor será tratarlos como personas únicas y despojarnos de los clichés culturales para centrarnos en la comprensión de las personas. Sin embargo, esto no tiene porque ir en contra de la obtención de un conocimiento básico sobre las culturas, costumbres e historia de las nacionalidades presentes en las aulas.

El cambio social acelerado que está experimentando nuestra sociedad no está teniendo una suficiente repercusión en la formación inicial y continua de los profesionales del sector. Un cambio de la magnitud que el Sistema Educativo está experimentando requiere todo un proceso global de formación de los profesionales de la enseñanza, con el fin de que la adaptación a la nueva realidad de las aulas no resulte tan problemática como lo está siendo hasta el día de hoy.

En lo que se refiere a la formación inicial, es necesaria la introducción de disciplinas relativas a la educación intercultural en los planes de estudio en las Facultades de Pedagogía y en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. En cuanto a la formación continua o de perfeccionamiento, tendrá que ser orientada a que los equipos docentes al completo cuenten con las competencias interculturales necesarias para poder afrontar la diversidad individual de cada uno de sus alumnos y alumnas, mediante una formación especializada en programas, métodos, técnicas y procedimientos de educación intercultural y de tratamiento a la diversidad, formas de organización del centro, etcétera.

La formación permanente necesariamente debe tener un eje vertebrador de todas sus acciones formativas. No es suficiente con incluir en la oferta formativa algunos cursos sobre educación intercultural. Sólo cuando se tiene un plan de formación que responda a las necesidades del Sistema Educativo se rentabilizará la inversión que la formación supone.

Las principales líneas maestras de un plan de formación sistemática podrían ser las siguientes:

- Debiera estar vertebrado por la educación intercultural
- Orientado hacia la comprensión de la diversidad presente en la sociedad actual.
- Dirigido hacia la formación de actitudes y valores democráticos.
- Con un énfasis especial en la mejora de las capacidades comunicativas.

En definitiva, todo un proceso de desarrollo de competencias interculturales aplicables en los centros.

Otra característica importante que ha de tener un plan de formación para la adquisición de competencias interculturales, es su orientación hacia la formación de equipos antes que la formación de individuos, siendo el propio centro de trabajo el lugar más adecuado para ofrecer esa formación al conjunto de profesionales. De esta manera se podrían evitar gran parte de los efectos no deseados y contradictorios que tanto daño ocasiona a la imagen del Sistema Educativo.

En la actualidad hay un exceso de actividades formativas centradas en el plano teórico y muy pocas en el plano práctico. Algunas de las diversas actividades prácticas podrían ser: intercambios nacionales e internacionales, encuentros, sistematización de experiencias, investigación en el aula, convenios con universidades e instituciones, publicaciones, participación en programas europeos, etc.

Por último, debemos señalar, como aspectos negativos que deben ser mejorados, la escasa vinculación entre investigación y formación permanente.

#### **b. Construcción de un nuevo perfil profesional**

Tal y como acabamos de recoger, una de las claves de la Educación Intercultural es la formación del profesorado. Esta formación para el cambio de mentalidades, de prácticas y actitudes, demanda un cambio tan grande que no debiéramos rechazar la idea de plantear la necesidad de construir un nuevo perfil profesional bien mediante un proceso de recualificación (formación continua), bien a través de una especialización universitaria en los planes de estudio (formación inicial).

Una de las situaciones más típicas que se produce en los centros que cuentan con alumnado de origen inmigrante es que los equipos directivos y claustros tienen profesionales con una alto grado de compromiso personal pero, en muchas ocasiones, sin la suficiente preparación en educación intercultural. Suele ser frecuente que estos profesionales se encuentren desorientados, agobiados y sobrecargados de tareas hasta tal punto, que llegan a sufrir problemas de salud (ansiedad, baja autoestima y agotamiento). Como cabía esperar el voluntarismo y la improvisación no son buenos compañeros en este viaje.

Independientemente de la necesidad de generalizar la formación intercultural será necesario, porque así lo reclama la comunidad educativa, que en determinadas zonas el profesorado pueda ser seleccionado previamente para integrarse en aquellos centros en los que exista una gran variedad de culturas y lenguas. Estos profesionales, expertos dispuestos a trabajar durante un tiempo en condiciones difíciles, tendrían que recibir un reconocimiento explícito a su labor mediante contrapartidas como la reducción de

jornada, la acumulación de méritos, la obtención de descansos, etc.

En conclusión, el enriquecimiento de la tarea docente demanda una recualificación. El perfil profesional ha cambiado y por tanto la formación inicial y continua deben ser capaces de dar respuesta a las nuevas situaciones de la demanda educativa, de una "clientela" que si bien nunca antes fue homogénea, nunca ha sido tan diversa y heterogénea. Es pues la educación intercultural una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento profesional, y una ocasión para recuperar el reconocimiento social de los profesionales de la educación.

## 9. POLÍTICA EDUCATIVA

Tan importante como pueda ser el conocimiento del fenómeno migratorio, es el reconocimiento de las situaciones cotidianas que viven los inmigrantes y el respeto por su identidad cultural. El conocimiento intelectual es muy necesario pero no es suficiente. El reconocimiento es básico para la convivencia, pero al conocimiento hay que añadir comprensión y al respeto políticas que promuevan la cohesión y la justicia social.

Es bien cierto que los problemas del Sistema Educativo no podrán resolverse únicamente mediante medidas legislativas, ni tan siquiera recurriendo a la formación de sus profesionales. Las aulas, según Fernández Enguita, son un lugar en el que se dan relaciones de poder, valores, ideologías, actitudes, creencias, orígenes sociales y étnicos diversos, en definitiva es mucho más que un lugar en el que se transmiten conocimientos. Para este autor, los conflictos de la Escuela tienen su origen en las propias contradicciones de la sociedad. Ni las políticas educativas, ni las administraciones educativas son las causantes de todas las sombras de la educación. Sobran prejuicios y estereotipos, ignorancia y miedos, egoísmo y corporativismo. Pero también es verdad que la falta de un firme compromiso político de todas las administraciones educativas, la ausencia de consenso en la comunidad educativa y la inexistencia de una perspectiva global del fenómeno de la inmigración para buscar soluciones globales y coordinadas, consiguen que la imagen del Sistema Educativo se deteriore cada día un poco más.

Si el diálogo y el consenso deben ser los pilares de toda Política Educativa. La LOGSE, la LODE y la misma Constitución son el marco normativo del que emanan las orientaciones necesarias para poner en práctica una educación intercultural para todos los centros educativos, tengan o no en sus aulas alumnado inmigrante. Mediante el desarrollo

de estos tres marcos normativos habrá que llegar a concretar las acciones necesarias y su prioridad espacial y temporal.

Es imprescindible la existencia de una política educativa intercultural común, sin embargo, no resulta conveniente diseñar un modelo único para todos los centros educativos. Los ejes fundamentales para una política de educación intercultural, que se presentarán en el cuarto capítulo de este informe, son orientaciones generales para un modelo de educación para la ciudadanía, una propuesta comprometida con los valores de la Constitución Española desde la óptica de un Sistema Educativo para el tercer milenio.

En el terreno educativo, la eficacia de una política intercultural dependerá en gran medida de otras decisiones que no están estrictamente relacionadas con la política educativa. Algunas de ellas serían:

- La puesta en marcha de planes globales para erradicar la marginalidad económica y social de las minorías.
- Medidas concretas para garantizar la residencia y la reagrupación familiar.
- Una ley de inmigración que no condene a la ilegalidad, aunque sea de forma temporal.
- La promoción de la formación de adultos y la recualificación profesional de los trabajadores y las trabajadoras inmigrantes.
- La protección de sus condiciones de trabajo.
- Medidas encaminadas a la adecuada distribución urbana de las personas inmigrantes que evite las concentraciones artificiales.
- Apoyo a la participación ciudadana y su integración en las organizaciones locales, etc.

Las medidas políticas para favorecer la integración debieran dirigirse a individuos y no a colectivos. Si la educación tiene que ser individualiza, la atención a las necesidades también. Crear programas para colectivos desfavorecidos acaba creando más desigualdad e injusticias, y además agudiza los conflictos entre colectivos.



## CAPÍTULO II

### INMIGRACIÓN Y ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA LEGISLATIVA





## INTRODUCCIÓN

La inmigración es un fenómeno social, político y económico, asociado a la sociedad de consumo moderna y está regulada actualmente por la ley de los mercados y, por tanto, somete a las personas a la consideración de mercancía.

El conflicto de la inmigración es producto de la concurrencia de los factores personales y su consiguiente identidad individual con los factores grupales del ordenamiento jurídico de extranjería, que orienta la llamada diferencia cultural y, con ello, discrimina y funda el rechazo social.

La tensión social y las contradicciones económicas de la inmigración fundan este "conflicto social moderno" en la "sociedad total" del siglo XXI y reclaman para sí la concepción transformadora de crear una nueva dimensión de la ciudadanía, la "ciudadanía abierta".

La universalidad de los derechos humanos es hoy la condición necesaria para fomentar los sistemas democráticos de participación pluralista, vitales para promover una convivencia cooperativa entre las diversas identidades culturales.

La carta de naturaleza a la inmigración debe de dejar de contemplar ésta, en la Unión Europea, como un proceso deseable de alcanzar la inmigración cero, toda vez que los flujos de inmigración resultan claramente favorables a la regeneración de los activos de recursos humanos.

Las políticas institucionales de extranjería, que criminalizan la inmigración y establecen ilegalizaciones de los derechos, pactos y convenios internacionales suscritos, llevan inexorablemente a la exclusión social y generan conflictos interétnicos de difícil solución.

Proponemos una educación para la ciudadanía desde los principios del desarrollo de las identidades culturales y los derechos humanos, como forma de concretar una sociedad que camina hacia la globalidad en el intento de hacer una nueva humanidad de todos y para todos.

### 1. EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EN LA UE

La educación europea con relación a los inmigrantes. Por de pronto es necesario contemplar los tratados europeos y la legislación que los inspira. Legislación amplia, pero poco sistematizada para su comprensión, plagada de proyectos, recomendaciones y directivas, que conforman una argamasa difícil de aislar y entender. Su análisis precisa de mucho esfuerzo y poca recompensa. Utiliza muchos tópicos y estereotipos de idealización, y poca concreción

práctica política. Por todo ello, centramos el estudio fundamentalmente en las políticas generales de la educación, teniendo siempre presente el "Principio de la Subsidiariedad" consagrado en los Tratados, lo que tampoco ayuda mucho legislativamente a la Comunidad.

Esto nos lleva a preguntarnos si ¿puede existir interculturalidad en Europa sin el reconocimiento expreso de las minorías étnicas no nacionales y su derecho a inscribirse como ciudadanos? La primera piedra que entorpece la interculturalidad es el artículo 8 de la C.E. que establece que "sólo los ciudadanos de un Estado miembro" pueden adquirir la ciudadanía de la Unión, siendo los estados nacionales los que mantienen el control absoluto sobre los derechos de ciudadanía, lo que estaría en relación con los artículos de Constitución Española de 1978, nº 1.2, nº 11.1 y 11.2, nº 13.2, nº 14, nº 23.1, y nº 29.1, articulado que tampoco beneficia a los inmigrantes extracomunitarios en nuestro país.

Con estas bases jurídicas generales la política europea para la educación y la juventud se recogen en los Tratados de Maastricht y de Ámsterdam. Es una visión más centrada en las migraciones interiores y el conocimiento de los jóvenes de las culturas del viejo continente, que la decisión de hacer una sociedad común con una variada oferta cultural multiétnica sin exclusiones para con las culturas, incluidas las de los inmigrantes extra-comunitarios. De este modo, en el capítulo 3 de la sección 8 del Tratado de Maastricht se establece la formación general y profesional de la juventud, sin que este capítulo haga mención expresa de los jóvenes residentes de terceros países. El artículo 126 establece la cooperación entre los Estados miembros y sus actividades en el ámbito de la educación general. Se menciona la diversidad de culturas e idiomas, pero se observa también que este articulado no trata de las culturas y lenguas internas de los Estados, léase regiones y minorías étnicas. Es decir, el tratado de la C.E. no tiene en cuenta la pluralidad de culturas y lenguas que perviven dentro de los estados miembros, sino solamente mira la cultura y la lengua oficial. De igual manera, el artículo 127 no demuestra tampoco que exista ninguna coincidencia de problemas en la formación profesional en las sociedades multiculturales. El artículo 128, que declara a la Comunidad como garante de la diversidad nacional y regional, al mismo tiempo que habla de la herencia cultural común, no contempla a las minorías étnicas de carácter migrante que perviven en el seno de los Estados-Nación, toda vez que en este artículo se dice textualmente "mejorar el conocimiento y difundir la cultura y la historia de las naciones europeas". Así mismo, en el artículo F del tratado, se habla del compromiso para proteger la identidad nacional de los estados miembros, no la identidad de las minorías

étnicas, y menos aún de los emigrantes de los terceros países.

En definitiva, como hemos constatado en el anterior articulado de la configuración de la Unión Europea, ésta es una comunidad multinacional con un programa para la integración y, en este sentido, es también una comunidad multicultural. Pero no se contempla la interculturalidad con los inmigrantes en las políticas de la Unión Europea, y sólo en algunos informes y recomendaciones se emplea este concepto de forma limitada a los nacionales. Como único ejemplo válido contrario figura el Informe sobre la educación de los hijos de inmigrantes en la Unión Europea, informe de la Comisión de 20 de abril de 1994, pero lo hace sin profundizar ni resolver un hecho cultural de inmigración extracomunitaria, hoy de primera magnitud. Así, la Unión Europea se considera como un sistema político de Estados miembros iguales, con culturas distintas, coincidentes con una visión de la realidad que puede definirse como occidentalizada y multicultural, pero no intercultural.

De este modo, en el capítulo 3 de la sección 8 del Tratado de Maastricht se establece la formación general y profesional de la juventud, sin que este capítulo haga mención expresa de los jóvenes residentes de terceros países. El artículo 126 establece la cooperación entre los Estados miembros y sus actividades en el ámbito de la educación general. Se menciona la diversidad de culturas e idiomas, pero se observa también que este articulado no trata de las culturas y lenguas internas de los Estados, léase regiones y minorías étnicas. Es decir, el tratado de la C.E. no tiene en cuenta la pluralidad de culturas y lenguas que perviven dentro de los estados miembros, sino solamente mira la cultura y la lengua oficial. De igual manera, el artículo 127 no demuestra tampoco que exista ninguna coincidencia de problemas en la formación profesional en las sociedades multiculturales. El artículo 128, que declara a la Comunidad como garante de la diversidad nacional y regional, al mismo tiempo que habla de la herencia cultural común, no contempla a las minorías étnicas de carácter migrante que perviven en el seno de los Estados-Nación, toda vez que en este artículo se dice textualmente *"mejorar el conocimiento y difundir la cultura y la historia de las naciones europeas"*. Así mismo, en el artículo F del tratado, se habla del compromiso para proteger la identidad nacional de los estados miembros, no la identidad de las minorías étnicas, y menos aún de los migrantes de los terceros países.

Así, ¿puede existir interculturalidad en España y en Europa sin el reconocimiento expreso de las minorías étnicas no nacionales y su derecho a inscribirse

como ciudadanos? La primera piedra que entorpece la interculturalidad es el artículo 8 de la C.E. que establece que *"sólo los ciudadanos de un Estado miembro"* pueden adquirir la ciudadanía de la Unión, siendo los estados nacionales los que mantienen el control absoluto sobre los derechos de ciudadanía, lo que estaría en relación con los artículos de Constitución Española de 1978, nº 1.2, nº 11.1 y 11.2, nº 13.2, nº 14, nº 23.1, y nº 29.1, articulado que no beneficia a los inmigrantes extracomunitarios

Estos y otros datos precisos nos ayudan a entender el proceso de inmigración y de multiculturalidad que vive la Comunidad Europea, y lo que ésta interpreta de interculturalidad. Es prioritario observar las tres corrientes educativas predominantes existentes en Europa para comprender a que le llaman interculturalidad las instituciones europeas:

- En el modelo francés el objetivo de la escuela es el ser transmisora de los valores de la colectividad y donde el sujeto debe integrarse culturalmente, en función de los valores tradicionales de carácter universal inspirados en la Revolución Francesa. Valores y conductas culturales con una gran carga de tradición política centralista y monocultural. Es un modelo de escuela férreamente dirigida a integrar a los sujetos de socialización en la estructura social, con unas normas y valores comunes a toda la población, y que se desarrollan fundamentalmente en la escuela. Es un modelo integracionista, pero solidariamente contemplativo con las diferencias étnicas que se toleran siempre y cuando no estén en contradicción con los valores comunes. Véase el caso de los chadores y la polémica suscitada hace poco tiempo, por esta prenda de vestir.
- En el modelo Alemán impera un mecanismo de socialización denominado "del distanciamiento", en función de que los individuos eligen y deciden, según sus percepciones de intereses y situaciones. El sistema educativo es para todos, los inmigrantes tienen casi el deber de aprender su lengua de origen y prepararse para ejercer una profesión que facilite su vuelta. Así, la racionalidad individual se sumerge en un marco social, definido más por su propia situación social, que por la cultura imperante. Este modelo de educación se concibe más como un aparato de integración laboral, que mantenga las señas de identidad para un posible retorno. La forma en la que se organiza la Administración Educativa alemana viene determinada por la estructura federal de los Landers que, a través de una comisión nacional permanente, adopta los acuerdos referidos a aspectos culturales y educativos en el Estado-Nación y, de forma

armónica, establece que la enseñanza debe de propiciar una identificación con el sistema democrático de gobierno y estar muy vinculada a las necesidades sociales, fundamentalmente al mundo laboral, según señala Martín Vegas. Es un modelo de escuela segmentada en función de las características de los alumnos y su voluntad.

- El modelo británico es un modelo de micromecanismos de socialización, centrados en la adaptación de los actores y descolgado del funcionamiento general del sistema escolar, porque depende, casi en exclusiva, del sistema de municipios. Desde 1968 el Consejo de Relaciones Comunitarias de Birmingham en colaboración los ayuntamientos lleva a cabo la creación de la Unidad de Igualdad Racial (*Race Equality Unit*) que funda las bases de la nueva educación multicultural. Más tarde se crea el Centro de Recursos Multiculturales (*Multicultural Resource Centre*) que diseña y apoya este multiculturalismo educativo. En el Reino Unido en 1985 surge la "Educación para todos", (*Swann Report Education for All, 1985*), uno de los primeros modelos de educación multicultural, que manifiesta una posición de prevención y defensa de las minorías culturales o étnicas, aunque no establece un contenido participativo en el fenómeno intercultural y que, como principios, expone: el respeto y la garantía de crear una actitud positiva hacia la diversidad de todos los ciudadanos; la lucha preferente por combatir actitudes, conductas y prácticas de discriminación, desarrollando las estructuras educativas necesarias; el reconocimiento de las peculiaridades de cada alumno y, por tanto, de cada currículo.

En contraposición a estos modelos, pero podría afirmarse que es una línea complementaria a todos, aunque es anterior a ellos, está el modelo norteamericano. Este modelo de socialización denominado de escuela múltiple (*Multicultural Talk*) contempla tres sistemas complementarios: *la anglo-conformity* para los blancos americanos y europeos. *La escuela de la pluralidad* para las minorías no anglófonas donde prevalecen sus señas de identidad y se intenta la asimilación o aceptación en los valores mayoritarios. Finalmente, *la melting-pot* o escuela de fusión intercultural en la que como característica esencial prevalece la suma de valores de las diferentes culturas, conformando una evolución de mestizaje cultural. Este modelo socializador puede definirse como de "socialización en la diferencia", con una fuerte carga de individualismo, pero teniendo siempre presente el modelo de integración social homogéneo en la mayoría. Se interpreta la socialización de los inmigrantes en términos de elección individual, admitiendo la independencia de cada cuál según sus pro-

pias experiencias y expectativas. Este modelo plantea una función de subjetivación en la relación particular que los individuos construyen con la cultura escolar, es el modelo clásico de relativismo cultural.

Desde la óptica europea, los cambios acaecidos en las últimas dos décadas, hacían necesaria una reconsideración de la educación desde la perspectiva de una nueva ciudadanía política. Ya se había llamado la atención sobre este hecho desde el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Educación en Europa (CIDRE), que en colaboración con la UNESCO, desarrolla en 1994 el programa "*Los valores de la educación en Europa: un estudio comparativo sobre veintiséis países*", que consistía en los valores educativos que recogían en su seno la educación en los derechos humanos para la paz, la convivencia y la diversidad étnica, así como la educación religiosa.

Desde esta lógica multidimensional, que será el tema central del Consejo Cooperativo Cultural de Estrasburgo en 1998, y que bajo la dirección del Consejo de Europa, pone de relieve la necesidad de potenciar la educación cívica europea, asociándola a tres dimensiones: *vivir como buen ciudadano, la ciudadanía y el fomento de los valores de la tolerancia, el respeto y la responsabilidad, unidos éstos a la importancia del espíritu crítico, al pluralismo cultural y al papel del ser humano en la sociedad actual*. Se presentó como un proyecto europeo que inspirara a los diferentes sistemas educativos en la transmisión de principios-valores que, desde la óptica compensatoria de la diferenciación y superación de las desigualdades, constituyera en sus contenidos la necesidad de crear una ciudadanía europea preparada para el cambio de los paradigmas éticos e interculturales. En este Consejo se insiste en que la función primordial de la educación es formar un espíritu crítico y transmitir valores democráticos interculturales, pero siempre desde la óptica de la ciudadanía europea y no de los residentes no comunitarios.

Esta educación cívica tiene como objetivo, en el ámbito europeo, forjar individuos capaces de ejercer la ciudadanía, pero también desde la perspectiva de intentar superar actitudes localistas en aras de concebir un mundo cada vez más global, ampliando el horizonte que ya en el Acta Única de 1987, en el artículo 126, establece que "*la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y cumplimentando las responsabilidades de los estados en cuanto a contenidos de la enseñanza y la organización del sistema escolar, así como de su diversidad cultural y lingüística*". Todo esto, con el fin de crear una conciencia europea que sirviera como abono del curso económico y político de la Comunidad.

En el tratado de la Unión Europea de Maastricht de 1992 se concreta esta ciudadanía europea, de carácter intercultural, desde la visión educativa cívica, que luego se completa con el programa *Juventud con Europa III*, de 1995-99, como primer plan comunitario que desarrolla el concepto de ciudadanía europea de una forma integral.

La formación para la ciudadanía europea aspira a concretar los derechos humanos reconocidos en la Convención Europea de 4 de noviembre de 1950 por el Consejo de Europa, donde se buscaba hacer una construcción identitaria a través de una serie de valores comunes inscritos en la tradición humanística europea, como se pone de manifiesto en su preámbulo.

Esta educación para la ciudadanía se asienta en la Conferencia Mundial sobre *"Educación para Todos"*, de 1990 se establece que los valores de tolerancia, justicia y respeto son vitales para proteger los derechos y la dignidad humana. En 1991, la Conferencia Mundial sobre cultura, democracia y desarrollo, celebrada en Praga, aboga por que las democracias occidentales asuman la igualdad de las culturas como nueva doctrina de las relaciones internacionales. En 1996, el informe Delors *"Aprender para el siglo XXI"*, corrobora que hay que aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este informe considera que las relaciones culturales marcan las relaciones de la ciudadanía, desde el posicionamiento de considerar a todos en un plano de igualdad y con el sentimiento de pertenecer a un grupo.

La intervención en políticas compensatorias realizada en la Unión Europea comienza en el texto de la Comisión de 25 de marzo de 1994, titulado: *Informe sobre la educación de los hijos de los inmigrantes en la Unión Europea*. Pero quizás el texto más relevante es el que se conoce como el de la *Educación Intercultural*, llevado a cabo por el Comité de las Regiones, 16 de julio de 1997, páginas 21 a 27, en el que se expone que el 23 de octubre de 1995 el Consejo aprobó una Resolución sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas de racismo y xenofobia, en el que se ponía de relieve el papel puntero que representa la educación a la hora de prevenir y eliminar los prejuicios y las actitudes racistas y xenofobas. En dicho texto, la Comisión insistía en los intercambios de experiencias a través de la divulgación e información de los sistemas educativos, que llevaría, a su vez, a proclamar el año 1997 como año europeo contra el racismo. Este informe se completa con la *Comunicación sobre el racismo, la xenofobia y el antisemitismo*, de la Comisión del 13 de diciembre de 1995.

El Comité de las Regiones señala que el término

multicultural denota, de manera descriptiva, la situación y simplemente indica la coexistencia de varias referencias culturales en un único país; mientras que el término intercultural da a entender la interacción dinámica e intercambio cooperativo entre culturas, debido a los movimientos migratorios, tanto actuales como históricos. Es por ello que el C.D.R. decide centrar sus observaciones en la dimensión intercultural de la educación, ya que ésta tiene un interés directo y fundamental para las entidades locales y regionales, dado que muchos países miembros tienen reconocidas competencias en el campo de la educación, de la formación y de la juventud en estas entidades institucionales de segundo orden. Así mismo, el C.D.R. destaca que la educación intercultural persigue una Europa unida que atenúe la violencia racial y la xenofobia, cada vez más patentes en nuestras sociedades, especialmente en los grandes núcleos urbanos. Insiste además, en que el contacto de los escolares está marcado hoy, en más de un 50%, por lenguas y culturas divergentes.

El C.D.R. manifiesta que la educación intercultural debería tomar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea. Quiere subrayar, así mismo, que la educación intercultural no debería ceñirse al ámbito del aula y hace hincapié en que el respeto de la diferencia cultural debería ser el principio inherente a cualquier actividad de aprendizaje permanente, desde la educación escolar a la educación para adultos y considera que es de suma importancia eliminar la descripción estereotipada de otras culturas, además de insistir en que la diversidad cultural y lingüística es una fuente de enriquecimiento y que hay que animar a los niños a considerar esta diversidad, no como un problema, sino más bien como algo que hay que celebrar y disfrutar. Así mismo se les debería animar a ser conscientes de la existencia de otras culturas y a comprender sus diferencias sin entrar a juzgar si su propia cultura posee un valor superior o inferior al de las demás. Además, hace suyas las acciones de la Comisión en apoyo de la comunicación intercultural al amparo del programa *Juventud con Europa III*, donde se reclaman intercambios con jóvenes de terceros países.

En el punto 3.2.11, el CDR observa que la directiva del Consejo de 1977 sobre la escolarización de los niños de trabajadores inmigrantes, exige a los estados miembros que ofrezcan una enseñanza gratuita en la lengua del país de acogida por lo que en el punto 3.2.12, con respecto a la educación de los hijos originarios de terceros países, el CDR quiere recalcar la necesidad, no sólo de que entiendan la lengua del país de acogida, sino, además, la lengua, cultura y tradición de su país natal o país de origen.

El CDR considera que este aspecto es muy importante en el caso de que algunos miembros de la segunda y tercera generación deseen regresar a su país de origen y señala que, en cualquier caso, la preservación de sus raíces culturales y sus tradiciones son factores estabilizadores que son muy importantes desde un punto de vista psicológico y que contribuyen a enriquecer, aún más, la diversidad cultural de la Unión Europea. El CDR también contempla que la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias es una forma de garantizar los derechos de los ciudadanos a expresarse en otras lenguas.

La educación como derecho de los niños inmigrantes tiene una realidad específica ya desde 1924 en la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea de la Sociedad de Naciones en septiembre de 1924 y que supone la primera formulación del derecho internacional de los niños. Esta declaración hunde sus raíces en la Declaración de los Derechos Humanos de 1789. De igual forma, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de diciembre de 1948, en sus artículos 25.2 dice que *"La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencias especiales..."*, y el 26.1º *" toda persona tiene derecho a la educación..."* en el punto 2º establece que *"la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos..."* y en su punto 3º establece que *"los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos"*, en el 27 se dice que *" toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad"*, se contemplan los dos aspectos más relevantes a considerar desde esta investigación: La protección de la infancia y el derecho a la educación. Los principios de los derechos del niño se sustentan en tres pilares de derechos reconocidos por la mayoría de los países: el primero, su protección, el segundo su no-discriminación y el tercero, su desarrollo físico y moral.

En los pactos internacionales de 1966, aprobados diez años después, en 1976, se reconoce que el niño es objeto de protección especial debido, sobre todo, a su condición de menor. Así, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su artículo 24 afirma el derecho inalienable a esta protección, tanto por parte de su familia, como de la sociedad y del Estado.

Finalmente, la Convención de los Derechos del Niño aprobada el 20 de noviembre de 1989 y que tiene vigor en septiembre de 1990, que España ratifica el 31 de diciembre de ese mismo año, supone el primer contexto legislativo vinculante para todos los países

firmantes, de protección a la infancia y la consiguiente educación de todos.

## 2. LA ESCUELA COMPRENSIVA Y COMPENSATORIA EN ESPAÑA

Para Joan Mateo, los sistemas educativos de los países fueron diseñados y creados, en su momento, para dar respuesta a las necesidades de los individuos y de las sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo ahora reconocer, por un lado, la presencia activa de estas realidades pluriculturales y, por otro, la búsqueda de una identidad cultural nueva que configure al nuevo ciudadano del siglo XXI.

La escuela comprensiva se define por ser una escuela para todos que atiende a las características personales e intenta superar las limitaciones para el rendimiento y el aprendizaje. Así mismo, acoge en su seno a todos sin distinción de clase, sexo, edad, religión, etc. y garantiza el derecho a la educación que tienen todos los individuos en esta moderna sociedad. La multiculturalidad, tanto en su vertiente cultural como de cualquier otro tipo, es correlativa a la escuela comprensiva, para lo cual, arbitra los mecanismos necesarios, tanto metodológicos como estratégicos y organizativos, que permitan atender al alumnado desde una perspectiva individualizada, en sus ritmos de evolución y de aprendizaje. Esta escuela preconiza un itinerario escolar unificado de carácter obligatorio, dejando los itinerarios formativos a partir de la finalización de la educación obligatoria. Es, por tanto, un modelo educativo de carácter integrador que asume el compromiso de la diferenciación cultural que se da actualmente en la realidad sociocultural. Tiene como objetivos compensar las desigualdades, haciendo efectivo el principio de la igualdad de oportunidades sin entrar en la diferenciación de las identidades culturales.

La educación en la escuela intercultural debe de partir, como señala Zabalza Beraza, de dirigir su esfuerzo en una doble dirección: que los distintos grupos no pierdan su identidad cultural: su lengua y herencia cultural; que se vaya construyendo un espacio de vida común: una lengua común (la propia del país que recibe) y unos recursos mínimos de convivencia (actitudinales e instrumentales). Eso implica, además del manejo de la lengua común (que actúa como factor de comunicación), la adquisición de conocimientos sobre la cultura de los otros (que actúa como facilitador de la comprensión mutua) y asentar la propia lengua y su identidad cultural.

En modelo educativo español la interculturalidad no surge por falta de medios y recursos, porque la voluntad política se va sensibilizando cada vez más, se acoge, eso sí, la multiculturalidad que esta previs-

ta en el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de "Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en la Educación", que complementa al Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril sobre "Educación Compensatoria", así como a la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del "Derecho a la Educación", que, frente a la primera, reconoce el derecho a la educación de todos los españoles y extranjeros y que se completa con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo y que establece, como principio básico, la educación permanente y le atribuye un papel esencial en la lucha contra la discriminación y la desigualdad y en la que la extensión y la organización de las enseñanzas actúan como mecanismos de prevención y compensación social y educativa.

Esta ley general establece un marco curricular flexible y una enseñanza comprensiva que actúe sobre los factores de desventaja de origen social, económico y cultural. Esta ley dedica su título V a la compensación de desigualdades, dando los principios rectores de la discriminación positiva para hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación. De la misma forma, establece la gratuidad de transporte, comedor e internado para la educación obligatoria, para los alumnos con condiciones de desventaja económica y busca alcanzar los objetivos generales de la educación, mediante la adaptación del programa docente y la organización en los centros, garantizando, además, un sistema público de ayudas al estudio.

La Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, sobre la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, refiere las necesidades educativas especiales y, en el lugar que nos ocupa, las necesidades educativas de los niños inmigrantes las interpreta como de necesidades especiales, producto de las condiciones de desventaja social de las clases sociales y las traslada normativamente al Real Decreto 696/1995 para los alumnos con discapacidad y trastornos de conducta, y para los alumnos en desventaja económica y cultural, al Real Decreto 299/1996 de ordenación de compensación de desigualdades en la educación.

En cumplimiento de lo dispuesto en el Título V de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, del 1/1990 de 3 de octubre, el Real Decreto del 96 regula las actuaciones de compensación educativa, estableciendo los criterios de escolarización de las personas en desventaja, sin mencionar expresamente la educación de los inmigrantes extracomunitarios, los mete en la bolsa de personas con necesidades especiales, no tienen un apartado específico que trate sus especiales características migratorias,

pero prevé los recursos y apoyos extraordinarios y promueve el desarrollo de los factores que son indicadores de la calidad de la enseñanza, medida en función del grado de integración versus asimilación cultural que logra en su práctica.

Esta ley, es verdad, que reconoce que la realidad social y económica de España ha variado substancialmente, habiéndose producido una creciente pluralidad sociocultural derivada, en buena medida, de los movimientos migratorios, en la que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos inmigrantes, ya sea económicos, asilados o refugiados. En esta nueva realidad se reclama de la educación una especial atención hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar. Problemas que inciden con mayor fuerza en las personas que están en desventaja económica, cultural o personal.

La pluralidad sociocultural, reconoce la Ley, es un enriquecimiento potencial para la escuela integradora y plural, en la medida en que esta pluralidad sirva para una educación en la tolerancia y el conocimiento mutuo. Así mismo, llama la atención para que no queden excluidos los valores de tolerancia, respeto, paz, libertad y solidaridad que deben configurar la educación permanente. Es un buen principio que esta ley contemple como lo hace la multiculturalidad en la que vivimos, y se empeñe en ofrecer alternativas, que sino son todo lo deseables que debieran en especificidad educativa de los niños y niñas inmigrantes, si tiene sintonía con lo que debe ser la educación intercultural, por lo menos nominalmente.

Bien al contrario, la escuela de la asimilación, impenetrante hasta la sustitución de la Ley General de Educación, LGE, por la LOE y posteriormente por la LOGSE, percibía la diferenciación cultural como una disfuncionalidad del sistema educativo, por lo que los grupos minoritarios eran aculturizados desde una visión etnocéntrica. Hoy el modelo español es una propuesta de educación que intenta conciliar la diferencia con la integración, aunque desde el momento que se insiste en estas diferencias se cae en la discriminación del diferente, sin pretenderlo. Aún así, es un modelo comprensivo de esas diferencias e, incluso, armónico en sus bases. Pero no puede decirse que fomente la autonomización de las culturas y valores étnicos, menos aún la interculturalidad para con los inmigrantes, aunque sí de las contempla las autonómicas-regionales o de las comunidades históricas de España, como establece el marco constitucional y desarrolla el MEC.

La educación compensatoria vigente en nuestro país pretende, de alguna manera, paliar o remediar los



déficits que presenta el alumnado, tanto de carácter socioeconómico como cultural. Este modelo entiende que la escolarización es el elemento clave para dotar a los niños de conocimientos, valores y normas necesarios para su integración en la sociedad. Es decir, darles una funcionalidad social que evita el conflicto. Sin embargo, entiende también que los niños de los colectivos depauperados económicamente, también los inmigrantes no comunitarios, por extensión, tienen deficiencias cognitivas que se han de compensar para facilitar su integración, en definitiva, asimilación a la identidad cultural mayoritaria.

Este modelo compensatorio de las diferencias lleva lo que Bernstein define como que "... poco a poco se abre una fosa entre el niño como miembro de una familia, de una comunidad y como miembro de una escuela...". Sí esto es así para los autóctonos, para el niño inmigrante es la fractura, no exenta de violencia, con su marco de referencia original, lo que genera en él actitudes de incompreensión desde las familias y las culturas étnicas. Se enfrentan, por un lado, la cultura de origen recibida en el seno familiar y, por otro, la cultura de integración o mayoritaria, recibida en las aulas. De este choque nacen las percepciones de incompetencia y rebeldía, cuando no marginación. El alto índice de absentismo escolar y los comportamientos asociales, son una suerte de manifiesto a la incompreensión dentro del colegio y de los grupos de referencia, y fuera de las familias y los grupos de pertenencia étnica.

En nuestro país, la LOGSE prevé escuelas comprensivas, clases mixtas con adaptaciones curriculares, la generalización de la enseñanza preescolar y la organización de programas de educación compensatoria que tienen más una orientación individual que colectiva, según señala Carabaña. El problema ideológico de la perspectiva compensatoria es que no se visualiza el problema del propio sistema educativo, sino que éste se dirime llevándole a los diferentes colectivos sociales, según señala Fernández Enguita. Es por ello que la escolarización sigue apareciendo en nuestro sistema como una forma de control sobre la transmisión cultural, que atiende al "otro" marcando las diferencias, comprendiéndolas, pero bajo el intento de integrarle a un modelo ideológico y social que él, como tal, no ha elegido en libertad.

Haciendo un breve repaso de la legislación que afecta a los presupuestos de la multiculturalidad poblacional, iniciamos la exposición con la Ley General de Educación de 1970. Según Medina Segura, esta ley contempla el proceso educativo desde un carácter global y participativo de los diferentes grupos que conforman los procesos escolares, como la familia, los agentes sociales e instituciones públicas y priva-

das. Esta ley 14/1970 de 4 de agosto, denominada realmente Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (B.O.E. nº 187 de 6 de agosto de 1970), entiende que hay una conexión entre el régimen político y el sistema educativo, en tanto que los hábitos de obediencia y sometimiento a las leyes y, con ello, al ordenamiento político, se realiza desde la educación.

Desde, mucho más allá, la llamada Ley Moyano de 1857, la enseñanza era contemplada como una cuestión de poder en la que los individuos son formados sobre la base de criterios de adoctrinamiento y respeto al orden constituido. Esta ley es el sustrato sobre el que perdura toda la enseñanza en España hasta la aparición de la Ley General de Educación. Ya en el franquismo la enseñanza es un instrumento de socialización política del régimen, una suerte de legitimación confesional teocrática y tecnócrata, cuyo papel era esencialmente adoctrinar a los individuos en los valores del régimen dictatorial.

Ya en los años 60, en pleno desarrollismo, se empieza a concebir la educación como un desarrollo personal al servicio profesional, atendiendo a los nuevos procesos productivos de carácter industrial, toda vez que los planes establecidos por las enseñanzas de la Ley Moyano están circunscritos a un proceso productivo agrario y preindustrial. En estos años prevalece el sentido de crear trabajadores y élites industriales, concibiendo la educación como obligatoria y gratuita desde los seis a los catorce años. En su preámbulo afirma esta ley de 1970 afirma la necesidad de crear oportunidades educativas a la totalidad de la población, como forma de entender el derecho que tienen todos los individuos a formarse, cuya base fundamental es el principio de la capacidad y el mérito. Es por tanto que el currículo tiene una concepción tecnocrática que se fundamenta en el precepto pedagógico de una programación de la enseñanza por objetivos.

Esta ley, (LGE) de carácter conductista, revela al profesor como el eje sobre el cual gira la enseñanza. Él es el centro sobre el cual se fundamenta la formación, como reproductor de los valores imperantes, tanto ideológicos como políticos y sociales. En su articulado encontramos que el artículo 2.1 hace hincapié en la educación general y la formación profesional como estándar útil a la sociedad. El artículo 2.2 establece que la Educación General Básica es obligatoria y gratuita para todos los españoles. El artículo 2.3 establece el principio de igualdad de oportunidades en función de los méritos intelectuales, la actitud y el aprovechamiento personal.

Entramos así en los años 80, donde se impone el modelo cognitivo, que recoge las líneas de formación tecnocrática para el desarrollo económico, así como

un planteamiento continuo de la escuela como desarrollo personal y de los recursos humanos del país, en la que el personal docente tiene como función ser un agente activo de la socialización en los valores de las personas, cambiando el valor que éste antes tenía asignado por el valor central que ahora tienen los alumnos. Así se observa que en los artículos de esta ley general de educación 3,4 y 135, que la educación es considerada como servicio público fundamental e introduce enseñanzas especializadas de educación especial: inadaptados sociales, deficientes psíquicos y sensoriales, educación de extranjeros, enseñanza a distancia y nocturna. Igualmente, los artículos del 125 al 131 reconocen el derecho a la elección de centro, el derecho a la orientación educativa y profesional, el derecho a becas y subvenciones, que inciden fundamentalmente en la protección a los alumnos que, por razones económicas o sociales, habían sido marginados hasta entonces. Así mismo, es innovadora esta ley en el aspecto de que en su artículo 13.3 establece la enseñanza obligatoria preescolar.

La Ley General de Educación se debilita, en el marco jurídico institucional, en la transición democrática. Pero, en tanto tiene en su seno el principio de la igualdad de oportunidades, con las disposiciones derogatorias primera y tercera de las Constituciones del 78, se hace válida para el sistema constitucional de 1978, con los artículos constitucionales 3, 27, 44 y 48, aunque entra en conflicto con las disposiciones contenidas en este marco constitucional que se refieren a las competencias de las diferentes comunidades autónomas. Así, la ley será finalmente modificada por la LODE, en 1985, la LOGSE en 1990 y la LOPEGC en 1995.

La ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación LODE, consolida el acuerdo constitucional de una educación para todos. Es una ley de transición hacia la comprensión y la compensación de las diferencias.

La educación compensatoria en España se inicia con el Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril que se pone en marcha con el fin de paliar el alarmante fracaso escolar en las capas sociales más desfavorecidas por la marginación socioeconómica. Las características que se plantea son a tres niveles:

1. Acción en el plano de la escuela: revisión curricular, organización escolar, formación del profesorado, etc.
2. Desde un nivel cognoscitivo, social, actitudinal y afectivo.
3. Acción en el plano familiar: labores extraescolares.

La educación es un factor de cohesión social que debe tener en cuenta la diversidad cultural y los gru-

pos humanos. La escuela debe evitar convertirse en un agente discriminador o de exclusión. Por ello, la LOGSE establece en su contenido el desarrollo de programas de diversificación curricular y de garantía social para los casos de desfavorecidos sociales y educativos.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE tiene como fundamento la integración con igualdad de oportunidades para todos los alumnos y presta su máxima atención a la diversidad, en una suerte de formación personalizada de currículo adaptado que integre todos los ámbitos de la vida. Es por ello que contempla el que, a través de esta adaptación o diversidad, todos los alumnos consigan el título de graduado en educación secundaria, a través de programas educativos basados en las destrezas y desarrollo de capacidades, con una metodología personalizada, toda vez que el currículo tiene un carácter flexible que permite al docente adaptarlo a cada materia. Se consolidará el nuevo carácter curricular con Decreto de 5 de marzo de 1992, sobre enseñanza secundaria obligatoria, lo que nombrará a este decreto como el "Decreto del Currículo". Se realiza entonces ya plenamente el cambio curricular, pasando del Programa de Desarrollo Curricular (PDI), de carácter conductistas, que toma el currículo del alumnado como un libro de hojas en blanco, prevaleciente en el antiguo modelo de educación de 1970, Ley General de Educación, se traslada al Programa de Adaptación Curricular Individual (ACI), que toma como marco de referencia la atención a la diversidad. Este nuevo modelo de currículo, de carácter funcionalista y comprensivo, intenta construir la realidad personal de los sujetos a través de una estructura cognoscitiva como proceso de construcción interna basado en los intereses y necesidades que manifiesta el alumno de forma individual.

Hoy, la educación es contemplada desde una visión comprensiva, como refleja nuestra ley, la llamada LOGSE. Ya desde la UNESCO, en su Informe-Programa "La Contribución de la Educación al Desarrollo Cultural", especifica que nuestra humanidad se enfrenta a cambios que implican nuevos modos de tratar las cuestiones relativas a los derechos humanos. Desde una nueva ética universal, que denominan ética planetaria o "ciudadanía mundial", y un pensamiento holístico, basado en los valores humanos y culturales que reconozca la necesidad de vivir desde diferentes identidades y fondos culturales, se asume la multiculturalidad.

El Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, "Sobre ordenación y planificación de la educación especial", que desarrolla el artículo 49 de la

Constitución, sienta las bases de la integración escolar. Este principio de integración escolar se desarrolla en función de ofrecer la posibilidad a cada alumno de desarrollar sus propias capacidades y aptitudes. Se trata de adaptar la educación al individuo y no el individuo a la educación, para lo cual se pretende proporcionar las condiciones necesarias para una educación de todos y para todos; una educación completa y gratificante que destierre la segregación, el fracaso y la marginación. Pero ciertamente es también una ley que no contempla la diversidad cultural, en tanto, que España no era todavía un país de inmigración, pero sí de emigración.

Esto se completa con el Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre, que establece que el currículo de la educación infantil debe hacerse sobre el ritmo de maduración, desarrollo y aprendizaje de cada niño, por lo que esta educación debe ser personalizada. También el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, tiene en cuenta que "en la educación primaria se dedicará una atención preferente, en colaboración con la familia, a los alumnos con necesidades educativas especiales, para que superen sus dificultades y puedan alcanzar los objetivos educativos previstos"

Así mismo, el Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio para la educación secundaria obligatoria establece "se dedicará una atención preferente a los alumnos con necesidades educativas especiales, para que puedan alcanzar los objetivos previstos en este tramo educativo". Más allá, en la orden de 16 de julio de 1993, se crea la figura del departamento de orientación; se autoriza la experimentación en la integración con los programas de garantía social y se regula el funcionamiento y organización de los equipos de apoyo externo, que mediante la orden de 28 de octubre de 1993 propiciará el cambio curricular y las nuevas orientaciones sobre los contenidos. Finalmente, el Real Decreto 696/1995 de 2 de junio propicia la ordenación de los alumnos con necesidades especiales desde una visión intercultural.

Los cambios y alternativas educativas están diseñados en los Reales Decretos que desarrolla la LOGSE y en la propia Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo, en todos sus tramos educativos: R.D. 1333/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación infantil; R.D. 1006/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria; R.D. 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO.

Estos textos legislativos reseñados en el párrafo anterior dan una respuesta adecuada a las necesidades educativas que presentan los niños y adolescentes en

riesgo social y que tienen dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje y que manifiestan conductas problemáticas o pueden llegar a tenerlas si previamente no se les ayuda a superar los déficit que encuentran en su caminar por la vida. Visión que se traslada a los niños procedentes de otros países, con el propósito de asimilarles en es sistema escolar de referencia.

La Ley 6/1995 de 28 de marzo, sobre "Garantías de los derechos de la infancia y la adolescencia en la Comunidad de Madrid" promueve la integración de los niños que sienten desprecio por las normas sociales y los valores culturales generalmente aceptados en el seno de la sociedad, como factor de riesgo social que tiene que ver con circunstancias sociofamiliares y con desestructuración familiar y del yo. Otra ley también aplicada fundamentalmente al colectivo de extranjeros no comunitarios, toda vez que los comunitarios pertenecen estratos socioeconómicos que pagan su adaptación bilingüe en colegios privados. Así lo entiende también el R.D. 696/1995 de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y que establece en el artículo 6.2 las adaptaciones curriculares pertinentes para ayudar a estos alumnos a progresar en el logro de los objetivos educativos de integración en los valores de la cultura prevaleciente.

Por su parte, el R.D. 299/1996 de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación, en su artículo 11.2 dice que hay que realizar la adaptación y diversificación curricular que garantice la adecuación de la respuesta educativa a los intereses, motivaciones y necesidades del alumnado en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural. Estas adaptaciones y diversificaciones presuponen la existencia de un currículo flexible y abierto que permita encontrar nuevos caminos y alternativas por los que discurra el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que tengan necesidades educativas diversificadas o étnicas. Cumpliendo el espíritu de la ley se puede llevar a cabo una educación intercultural.

Antes de la LOGSE, la ley establecía que la diversidad cultural se atendiera en centros especializados. A partir de ella, y con el apoyo de la LOPEGC, de 20 de noviembre de 1995, Ley Orgánica de la Programación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, se realiza en los centros normalizados. La LOGSE contempla su acción compensatoria desde dos perspectivas: una interna y otra externa. La interna se refiere a la acción tutorial, al centro y a los departamentos de orientación. La externa, por el contrario, se corresponde con los

servicios de intervención y asesoramiento y a los equipos de apoyo. Tal es así, que se considera que el currículo es un elemento intermedio entre el alumno y el docente, ya que son estos los que llevan, en la práctica, la integración diaria. Hace falta ver, por tanto, el plan de acción tutorial contemplado en las tres vertientes del alumno, el profesorado y las familias, para comprender que esta orientación que lleva a cabo el profesor en el aula identifica las necesidades, detecta dificultades, coordina con otros profesores e implica a los padres en todo este proceso. También desde otra vertiente, el departamento de orientación elabora los programas de acción y proporciona instrumentos de conocimiento y necesidades del alumnado, prestando a los docentes orientación sobre todas aquellas cuestiones de su función educativa.

Así, es corriente que la diversidad curricular se siga configurando a través de las disciplinas y contenidos que son tradicionales, incidiendo más sobre la disciplina y el orden en las aulas que sobre la participación efectiva del alumno en la marcha de ésta. En el intento de experimentar una nueva forma de interrelación en las aulas se ha realizado una experiencia piloto de educación intercultural que se ha realizado en el marco del programa "Convivir es Vivir". Es programa europeo creado en 1996 en el que se articulan intervenciones para mejorar la convivencia, tanto en el centro como en su entorno más próximo. Es un programa interinstitucional que dispone de recursos para la elaboración, puesta en marcha y evaluación del Plan Interno de Actuación, en el que los centros pueden disponer de todo tipo de recursos, tanto específicos como normalizados, de las instituciones. Necesita de su aprobación experimental, tanto por el consejo escolar, como por el claustro de profesores. Es una formación específica que versa sobre: profesorado, acción tutorial, currículo, centro educativo, familia y comunidad, fundado en la educación en valores interculturales y temas transversales.

Metodológicamente, este programa se funda como trabajo cooperativo y aprendizaje entre iguales. Este programa intenta llevar a cabo una resolución de conflictos interétnicos, para lo cual toma una estrategia de participación y responsabilidad del alumnado en la toma de decisiones, en relación con el desarrollo de la convivencia en la escuela; así como actividades extraescolares y complementarias de interculturalidad. Según sus evaluaciones este programa ha sido muy enriquecedor para los centros, docentes y alumnos.

Como punto final, decir que en la actualidad nuestro Sistema Educativo requiere formación intercultural como alternativa comprensiva de educación.

Pero es vital acometer, antes de nada, una modificación estructural de los centros y de la formación inicial y continua de los docentes en los tres pilares que competen a la escolarización de los niños inmigrantes: el estudio de la lengua y la cultura de su país de origen; el modelo de integración socio-cultural en el país de acogida y la formación permanente y adaptativa a las identidades culturales individuales.

## CAPÍTULO III

### SISTEMATIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO SOBRE EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN



#### RESUMEN

El objetivo de esta fase del proyecto era contrastar la teoría – opiniones relevantes de personas e instituciones expertas en la materia - y la práctica de la interculturalidad – la de los centros educativos y profesionales-. Se partía de una hipótesis de condiciones que es necesario garantizar para cumplir con los objetivos de la interculturalidad en la educación. Las conclusiones reflejan una teoría más o menos uniforme y una práctica muy diversa, en la que las soluciones a los problemas están muy relacionadas con el papel que cada centro educativo cumple – o pretende cumplir - en su territorio y las actitudes, la formación y los recursos de los equipos docentes. Finalmente, el estudio establece propuestas prácticas en torno a cada una de las condiciones de la hipótesis.



## INTRODUCCIÓN

### Fundamentación, objetivos y metodología

Un paso esencial para el proyecto era contrastar la teoría y la práctica de la interculturalidad en los centros escolares. Este fue el objetivo principal en esta fase.

Para lograr dicho objetivo se ha trabajado en dos líneas confluyentes:

La primera quería recoger las más relevantes opiniones teóricas de personas expertas en la materia e instituciones - organismos de la administración educativa y sindicatos - que ya habían tenido oportunidad de reflexionar sobre cuáles podrían ser las mejores condiciones para garantizar la interculturalidad en los centros educativos. Detrás de esta propuesta había una intención manifiesta de rentabilizar el trabajo ya hecho y partir de él para comenzar a construir un modelo viable. Técnicamente, este apartado se resolvió a partir del análisis documental y algunas entrevistas semiestructuradas.

La segunda línea de trabajo ha consistido en interpelear a la realidad concreta: a las personas que ejercen la docencia en centros educativos insertos en barrios con un porcentaje significativo de población inmigrante, a quienes forman parte de asociaciones de inmigrantes y, por tanto, están directamente interesados en la educación de sus hijos e hijas, a las asociaciones de padres y madres de escolares compuestas sobre todo por población autóctona, a colectivos que realizan actividades extraescolares para la integración o ejercen de mediadores socioculturales. En resumen, a cuantas personas y entidades pueden estar implicadas en la comunidad educativa y viven cotidianamente los cambios que supone la migración. El interés era conocer la práctica, lo que hay más allá de las palabras y los escritos sobre interculturalidad. Para esta línea de trabajo utilizamos sobre todo, la técnica de la entrevista semiestructurada.

El presente capítulo es el resumen de la contrastación de los resultados de ambas líneas de trabajo.

### Hipótesis de partida

Para realizar tal contraste, establecimos una hipótesis de partida sobre condiciones imprescindibles para garantizar la interculturalidad y la integración en la comunidad educativa. Previmos las siguientes que nos sirvieron para ordenar toda la información posterior:

- Condición 1: Atender a las necesidades individuales de niños y niñas.
- Condición 2: Garantizar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, como objetivo práctico; y promover la desaparición de los elementos

del entorno que provocan la desigualdad, como objetivo estratégico.

- Condición 3: Dotar al sistema de los recursos y herramientas adecuados.
  - Marco jurídico.
  - Recursos humanos y metodológicos: Selección y formación del profesorado.
  - Recursos materiales y económicos: Dotación de los centros públicos.
  - Organización escolar.
- Condición 4: Incorporar al conjunto de la comunidad educativa a la organización escolar.
- Condición 5: Considerar la formación de personas adultas como una acción positiva para la integración si proporciona herramientas para la comprensión de la realidad (también la educativa).

## 1. INFORME: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

### a) Apuntes previos sobre la teoría y la práctica de la interculturalidad en la comunidad educativa.

Al realizar el análisis de los documentos teóricos sobre interculturalidad en la comunidad educativa surgen de forma recurrente los conceptos de diversidad y de comprensividad. Ambos son estrategias esenciales para la integración como se verá más adelante, pero convendría reflexionar sobre por qué en la teoría se está hablando de educación en la diversidad en estado puro, provocándose así una imagen en la que la diversidad tiene lugar en condiciones de igualdad. Parecería que el punto de partida – social, educativo, económico - de cada individuo es el mismo. Como consecuencia, se construye la apariencia de que el reto de la interculturalidad se resolvería si se regulara el intercambio entre individuos y colectivos que, o sólo perciben de diferente manera las manifestaciones de la misma realidad, o cuya cultura tiene un repertorio distinto de significados. Pero esto no es así.

El propio CIDE<sup>14</sup> evidencia la contradicción que supone distinguir entre la categoría de persona y la de ciudadano o ciudadana, y la dificultad de considerar que el tratamiento de la diversidad en la desigualdad puede realizarse de una manera exclusivamente individualizada, sin tener en cuenta que, en realidad, afecta a colectivos y tiene raíces sociales. Así ocurre, por ejemplo, que el ámbito educativo se encuentra en un espacio esquizoide, en el que todos los niños y niñas tienen derecho como persona a la

<sup>14</sup> Grañeras & Gordo & de Regil (1992:182)

escolarización, pero no tiene derecho como ciudadano o ciudadana a la certificación oficial de los resultados de tal escolarización, en los casos en los que su familia carece del documento que les permita residir legalmente en España. De ello resulta que el valor que la educación tiene como garantía de movilidad social, se diluye en la práctica porque tras el paso por la enseñanza obligatoria se cierran las puertas del futuro.

Bien es cierto que la regulación legal propone recursos para desarrollar acciones positivas que mejoren la posición de partida de cada individuo y, por ende, del conjunto y de las colectividades, pero no llega al fondo, a la raíz, a las causas de la desigualdad, y, en consecuencia, carga sobre las espaldas educativas la responsabilidad de resolver una situación para la que no alcanzan ninguno de sus recursos, ni humanos, ni técnicos, ni mucho menos, presupuestarios.

Además de evidenciar las anteriores contradicciones, ponemos el acento en **la necesidad de considerar la dificultad añadida para la integración que significa la desvinculación entre los centros escolares y la comunidad a la que ofrece sus servicios educativos**. La propuesta teórica debería ser integrar a aquellos en ésta, de tal modo que los centros fueran los responsables de una parte de las tareas, las educativas formales, enmarcadas en proyectos territoriales de desarrollo. Pero, ¿existen proyectos territoriales de desarrollo?; y, cuando existen, ¿contemplan de esta manera a los centros educativos?

Esta condición previa de integrar a la escuela en el conjunto de la comunidad ha sido uno de los temas más interesantes de analizar en el trabajo de campo. De hecho, parece el origen de muchas de las dificultades que se encuentran los centros para mejorar el trabajo intercultural y garantizar la integración:

*El trabajo de campo refleja que **la distribución de los niños y niñas en los colegios del mismo barrio, distrito o pueblo de la Comunidad de Madrid es muy deficiente. En Barcelona parece que está algo mejor resuelto para algunos centros: Hay experiencias positivas como la de Ciutat Vella (Barcelona), donde se ha alcanzado un acuerdo entre los distintos centros de Secundaria por el que se reparte el alumnado inmigrante, teniendo como única excepción el reagrupamiento familiar.***

De todos, este es el problema clave y sobre el que se produce mayor grado de acuerdo. En general, los colegios públicos absorben la mayoría de inmigrantes, los colegios concertados una pequeña minoría y los colegios privados sólo a los de alto poder adquisitivo. La distribución de este tipo de alumnado además, no es homogénea en el territorio: no todos los colegios públicos acogen alumnado inmigrante o al

menos en la misma proporción. Algunas opiniones son significativas:

“De una forma perversa porque es intencionada, los colegios privados y concertados no aceptan población inmigrante, dicen que no les quedan plazas y cuando van los chavales les dicen que se ha cerrado el plazo de matrícula de inscripción aunque la ley no pone plazo(.) así resulta que los colegios públicos están masificados” (7)

“En el barrio hay niños y niñas inmigrantes sólo en la pública (...) en la concertada no tienen apenas nada y las ‘monjitas’ no tienen nada” (4). “En este colegio (público) el año pasado hubo más de un 70 por ciento de alumnado inmigrante” (5)

“Nadie entiende por qué todos los chavales van al Instituto San Isidro, y al Cervantes no puede ir ningún inmigrante. La causa es la zonificación.” (7)

“Si los inmigrantes son los más pobres, son los que más hijos tienen y los que menos ingresos tienen, aplicando la ley serían los primeros para entrar en un colegio... ¿por qué no aparecen nunca en los colegios que tienen más fama?” (3). *En Getafe tienen una circunscripción geográfica muy amplia por lo que cualquier niño podría ir prácticamente a cualquier colegio.* “Si los criterios de admisión en centros sostenidos con fondos públicos son proximidad geográfica, familia numerosa, las familias tipo tienen menos hijos que la de los inmigrantes, la renta es más baja, aunque no la pueda presentar lo sabemos todos... el alumnado inmigrante tiene más puntos que los demás, todos los criterios hacen que en los colegios de más élite sostenidos con fondos públicos deberían estar todos los inmigrantes: no hay ninguno, luego (los colegios) son ilegales” (3). “Si todos hacemos lo mismo, si en todos los centros hay niños/as inmigrante no será necesario buscar otro centro. Pero lo cierto es que hay centros que no participan, que se escapan. Hay normas pero no se cumplen” (B3)

“Es necesario invertir en todos los centros porque si se crean centros estrella éstos se convertirán en guetos. Hasta ahora la inversión en centros determinados, en los que hay una gran dosis de voluntarismo y predisposición, ha supuesto para ellos un castigo. ¿Qué pasa entonces? Que se premia a los centros rígidos que no asumen la interculturalidad, que seleccionan al alumnado por su situación familiar, ya que con ello mantienen a la población autóctona. Es más, hay que intervenir desde lo social de forma conjunta con una política que englobe a todos los centros, también los concertados.”(B2)

Hay un acuerdo general en los centros docentes en que **la situación mejoraría** con un reparto equitativo entre todos los colegios de la zona priorizando la enseñanza pública: “Primero, con un reparto equita -



tivo en la pública y en la concertada, que la concertada la pagamos todos" (...) "no puede ser que empecemos en Infantil con una matrícula en la que la mayoría sean niños españoles, y que luego en primero la estampida sea general, porque se van a otros colegios y quedan vacantes que sólo se llenan con inmigrantes. Septiembre ha sido un desfile de inmigrantes" (4).

"La concertada, que se pague, y ya está, que concertaran un poco y les ayudaran pero no al cien por cien (...) mientras haya vacantes en la pública no tienen por qué concertar la privada" (4)

"Me parece una aberración que el (colegio) La Salle esté subvencionado con mis impuestos y se les permita (no tener alumnos inmigrantes) porque según dice la LOGSE todos deben estar repartidos en la misma zona o localidad" (2) "Es una cuestión de normativa y de control para evitar la selección. Ahí la inspección tiene mucho que hacer." (B2)

Para algunas docentes, **la elección de colegio por los padres y madres** se ha priorizado legalmente, por encima del derecho a la educación (2).

"Los niños nacionales se van, primero porque está concertada la Primaria ahora también la Infantil, y porque los padres deciden que estén en un colegio privado concertado porque la pública está igual en todo el barrio (...) también se van porque en hay inmigrantes en las clases y muchos padres no quieren, prefieren que su niño o su niña esté en un colegio en el que sean todos iguales" (4)

La política de la administración educativa es la de **cerrar aulas** en los colegios públicos cuando no hay matrícula suficiente en lugar de evaluar los recursos educativos y no concertar colegios que no sean necesarios. Muy al contrario, en ocasiones amplía la ratio a solicitud de los colegios concertados:

"La proporción de este barrio (Chamberí – Madrid-) no sería ni de un inmigrante por aula y hay trece colegios concertados y seis públicos y la inmensa mayoría de inmigrantes están en los públicos, además los concertados tienen más volumen de alumnado que los públicos (...) El colegio Jesús Maestro (privado) tiene mil y pico alumnos y tiene cero inmigrantes, y sin embargo Cervantes (público) tenía un noventa y tanto por ciento en las aulas." (2)

"La proporción de inmigrantes en el colegio se corresponde con la de la zona (Lavapiés – Madrid-), pero no con la ley que admite el 5 por ciento de niños inmigrantes en cada colegio y aquí tenemos el 71 por ciento concretamente y la ley no se puede cumplir, pero no sé si sería bueno que se cumpla porque si fuera así, aquí nos cerraban tres o cuatro aulas, eso está claro" (1) "Con los inmigrantes las aulas están bien, pero si

sólo nos dan dos (niños o niñas inmigrantes por aula), las aulas se quedarían vacías" (4)

Según algunas opiniones, esta situación sólo desemboca en **racismo y desintegración social**:

"Hay dos aspectos por los que hay que llevar bien la matriculación de estos niños: el pedagógico y el social. El barrio tiene bastantes inmigrantes y son con los que tenemos que convivir y cómo a los niños no les enseñemos a convivir, vamos de cráneo (...) aunque sólo sea por tener una sociedad más segura" (2) "hacen sus bandos, tienden a juntarse. Dentro del centro los moros con los moros, los chinos con los chinos" ... "sería mejor que hubiera más niños españoles" (1)

"Sé de un colegio público que está muy bajo de matrícula y entonces le da igual que en sus aulas haya diez inmigrantes, dos de integración, lo que sea, y eso me parece una inmoralidad para los niños (...) porque en la medida en que hay más niños con necesidades especiales en el aula, la calidad baja. Cuando hay dos y tienen apoyo no baja nada, es más es positivo para esos y para los otros niños que están viendo niños diferentes con los que pueden convivir, porque lo más grave de esto es que hay niños que van a colegios donde no ven a un negro cuando el barrio está lleno de negros o a un filipino o a uno con ojos rasgados" (2)

"En el barrio pasa eso, está todo invadido por inmigrantes, el barrio lo da, y se da el rechazo de algunas familias" (1)

"Una profesora me comentaba que ella no era racista pero que a sus hijas no las llevaba a ese instituto porque venían los niños con unos niveles 'como de tu colegio' y quiero llevarlas a un Instituto donde el ritmo sea normal y en el San Isidro ya no es normal" (1)

Tras aclarar que ella ha llevado siempre a sus hijos a centros públicos y que está a favor de la enseñanza pública, la directora de un colegio dice: "No entiendo por qué en este país la mayor parte de los padres quieren llevar a sus hijos a la privada, ellos mismos están en contra de la enseñanza pública (...) entonces si los padres o los mismos profesores prefieren que estén sus hijos en la privada, la pública se viene abajo" (4)

Alguna docente va más allá:

"También es culpa nuestra y si queremos que la cosa se solucione hay que decir la realidad. En la enseñanza concertada hay una empresa y funciona como una empresa, y en la enseñanza pública este es mi sillón y que no me lo quiten y eso no da buenos resultados (...) por una parte la concertada selecciona al alumnado desde abajo y hay una primera selección, la del dinero, porque el que pudo pagar infantil, es el que continúa y con esos argumentos pidieron el

aumento de ratio y el ministerio se lo concedía. El colegio público estaba vacío y cuando llega un inmigrante entra donde no hay alumnos" (2)

En resumen, a juicio de las personas entrevistadas antes de empezar a hablar de condiciones para la interculturalidad 'dentro' de los centros parece imprescindible que las autoridades educativas asuman tres objetivos prioritarios relacionados con la relación entre los centros y el mundo que les rodea, cuya consecución dé paso al posterior trabajo docente:

- a. Priorizar la enseñanza pública sobre la concertada.
- b. Distribuir a los niños y niñas de forma equitativa por los centros públicos y concertados. Y de una manera homogénea en el territorio.
- c. Hacer un seguimiento más riguroso del proceso de adscripción y matrícula, por parte de la inspección escolar.

### b) Estudio de las condiciones teóricas y prácticas para la interculturalidad en la escuela

Una vez abordada la cuestión clave de la integración de la escuela en su contexto, en la síntesis siguiente se recogen, organizadas por condiciones para la interculturalidad, las propuestas teóricas analizadas y su reflejo en la práctica educativa a la que se ha tenido acceso en el presente estudio.

#### Condición 1: Atender a las necesidades individuales de niños y niñas

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas</p> <p>Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional (UNESCO, 1966) :</p> <p>Artículo 1:</p> <p>1. Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados.</p> <p>2. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura.</p> <p>En su rica variedad y diversidad, y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad.</p> <p>El reto hacia el que apuntan todas las propuestas es el de compatibilizar diversidad y comprensividad sin reducir los niveles de calidad de la enseñanza ni las posibilidades educativas de cada niño o niña.</p> <p>Sobre el aprendizaje del español nadie duda de su función integradora pero, en comunidades bilingües no queda muy claro qué lengua se prioriza. En cualquier caso, parece que lo importante es comunicarse con el alumno.</p> <p>Sobre el aprendizaje de la lengua materna hay una postura general a favor pero que responde a dos criterios contradictorios: El primero diría "en el desarrollo y difusión de la lengua de muchas culturas gana toda la sociedad; se desarrolla el mestizaje, se conocen nuevas propuestas culturales y,</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares</p> <p>Los niños y niñas inmigrantes tienen necesidades que van más allá que las meramente educativas, y son prioritarias. Si no se atienden no se garantiza tampoco la educación. <u>Cada niño o niña tiene necesidades distintas.</u></p> <p>En función de cuál haya sido el currículum migratorio, la cultura de origen y cuál sea la situación económica de la familia, los niños y niñas tienen muchas más necesidades que las educativas y, éstas se ven condicionadas. La primera dificultad expresada por los docentes es que los alumnos inmigrantes tienen necesidades básicas sin cubrir:</p> <p>"Es necesario atender sus condiciones sociales, pero las primarias, eh, las primarias" (...) "Los inmigrantes tienen problemas para comprar libros, para comer, vestir, problemas de tipo higiénico..." (1).</p> <p>"Primero hay que solucionar un problema de tipo elemental". Esto es "problemas de becas, vestido, comida, que vayan al médico... de que vienen en unas condiciones que no son las de un país desarrollado" (3)..</p> <p>"Es necesario desarrollar una política estructural. Por ejemplo, no hay una política de vivienda, viven donde pueden, y es lógico que esta situación condicione el perfil del alumnado en determinados centros." (B4)..</p> <p>El sistema de becas actual es preciso que sea revisado y adecuado a nuevas necesidades. <u>El sistema de becas no está adecuado a la realidad de las familias inmigrantes.</u> Muchos padres y madres no conocen la lengua y no pueden rellenar las solicitudes. Esto da trabajo extra al centro que tiene que ayudar caso por caso a las familias que no saben leer ni escribir, en ocasiones es "el niño con siete u ocho años el que tiene que hacer de intérprete entre el padre y el profesorado." (3). En su caso casi todas solicitan becas. En cuanto a los requisitos de las becas: "No puedes pedir la declaración de la renta a la familia inmigrante para solicitar una beca... esto está viciado de origen... esto no tiene ningún sentido está mal hecho... la realidad es otra". (3)</p> <p>"Las becas para libros y comedor son insuficientes en el barrio (Lavapiés- Madrid-), las familias tienen escasísimos recursos y acaban el</p>
--	---

<sup>15</sup> UNESCO (1970) Los derechos culturales como derechos humanos . Ed. Ministerio de Cultura, Secretaría General Técnica. Gabinete de Estudios y Coordinación. Servicio de Estudios y Documentación. Madrid.

<p>sobre todo, es un derecho garantizado por la ONU". Las condiciones para que se desarrolle en la práctica este argumento serían garantizar los recursos personales y materiales en las escuelas.</p> <p>El segundo criterio es: "están de paso, no pueden desarraigarse porque van a volver". O sea, profundizar en el mito del retorno. Es el caso de la política seguida con los inmigrantes marroquíes en el que esta es la postura oficial (ver FRANZÉ:1999)</p>	<p>curso sin haber tenido los libros que necesitan". (7)</p> <p>En cualquier caso, las becas "No responden adecuadamente a la situación de los alumnos y familias inmigrantes". (3)</p> <p>"En el caso de la comunidad china, las dificultades van más allá que las del idioma. Los adolescentes tienen otras pautas de cultura. (...) Si hablamos de niños pequeños, pueden pasar dos años hasta que la familia se entera de dónde y cómo escolarizar a sus hijos Falta mucho trabajo social". (6)</p> <p>La movilidad de los niños y niñas inmigrantes es muy alta. Cambian de domicilio y acuden a otros centros con los que no parece que haya coordinación. En Getafe (Madrid), la movilidad es menor.</p> <p><b>La comprensión de los y las inmigrantes en la categoría de "niños con necesidades educativas especiales" restringe tales necesidades y no contempla a la persona de forma integral. No todas sus dificultades para la integración se centran en el idioma o el nivel educativo.</b> En un centro (2) se defiende que los niños y niñas inmigrantes son (algunos, no todos) parte de los que tienen 'necesidades educativas especiales' y que así, han de ser considerados "como alumnos que durante toda su escolaridad o un periodo de ella, necesite un apoyo" entonces "la clave está en la proporción de niños por aula" y deberían ser "dos por aula para Primaria y tres para Secundaria, es lo que dice la ley" (2). Según esta concepción, sería preciso hacer un estudio para ver si ese alumno inmigrante en concreto es de necesidades especiales o no.</p> <p>Así calificados, los alumnos con necesidades educativas especiales no tienen ningún problema de integración: "Aquí nos vino un rumano, sin saber una palabra de castellano, de seis o siete años y terminó con una media de notable". (2). Esta concepción se discute en otros centros escolares. (B2)</p> <p>Parece que no hay necesidades ni tratamientos especiales por el hecho de que sean niñas o niños porque son pequeños y en las familias de Primaria "no se nota en absoluto el machismo" (1) Cuando son mayores es distinto: "Las niñas proyectan más sus frustraciones machacando su autoestima, los niños con la agresividad". (7)</p> <p>Si se trata de niños y niñas de Infantil y Primaria las necesidades son distintas que para los de Secundaria. <b>La adolescencia</b> conlleva otras situaciones y si acaban de llegar su estructura mental y cultural está mucho más asentada. Hace falta otro trabajo.</p> <p><u>Sobre la preservación de la lengua y la cultura materna.</u> La lengua y la cultura materna se obvian en los colegios entrevistados en Madrid. Su preservación queda en manos de las familias y los movimientos sociales que tienen pocos medios (las asociaciones de inmigrantes) o que piensan (las asociaciones no específicamente de inmigrantes) que ese tema está suficientemente resuelto en el ámbito familiar y la prioridad es facilitarles la integración.</p> <p>Algunas profesoras opinan que "sería importante que pudieran preservar su lengua materna". (1) Lo intentaron las madres pero no lo han conseguido, hubo un profesor de árabe que duró poco de Marruecos, de cuatro a seis pero acabó mal porque "los niños estaban más acostumbrados a la libertad que les podemos dar" (1). El colectivo que más quiere preservar su lengua son los marroquíes "hasta no comer cerdo en el comedor" (1). Aprender lengua árabe estaría bien si "estuviera dentro del periodo escolar, porque si no, luego están muy cansados" (1).</p> <p>La Asociación ATIME (8) tiene un programa financiado como ONG por el que se dan clases de cultura árabe en 17 colegios de Madrid.</p> <p>De los colegios entrevistados sólo en los situados en Lavapiés hay oferta específica para los niños islámicos "porque son muy pocos" (5), o no se ha producido ninguna petición en torno al mantenimiento de su cultura</p>
--	--

	<p>materna, o se han realizado experiencias que finalmente no se consolidaron.</p> <p>“Vino un profesor gratis de la embajada que les daba las enseñanzas correspondientes al Corán, hasta que llegó un momento que los padres... que llegó un momento que no iban porque los padres no tenían interés ni los niños tampoco, les apetecía más estar en su casa” (4). “Los padres no reclaman religión. Es más hasta el profe de religión lo que hace es impartir cultura y valores. Durante un tiempo vino un Imán, y pasó que competían por ver quién convertía a más.”(B1)</p> <p>Un problema añadido es que el profesor de cultura árabe “enseña a los niños el árabe académico y no se corresponde con el que hablan sus familiares, que utilizan otros dialectos” (3). Además, “no les permiten (desde el Consulado) hacer otro tipo de actividades sin pedir permiso” (8).</p> <p>Sobre el derecho a la preservación de los usos y costumbres de otras culturas hay opiniones que lo relativizan: “Hay cosas que si se producen en España las denunciaríamos inmediatamente (...) la madre árabe me contaba que el padre de su hija había concertado ya el matrimonio de su hija de catorce años en Marruecos y que ella no quería (...)Hay cosas que no podemos respetar. (...) Me refiero concretamente al papel de la mujer en la cultura árabe” (2). “La religión debe abordarse desde fuera de la escuela” (B3)</p> <p>No obstante, las asociaciones, no específicamente de inmigrantes, que trabajan en actividades extraescolares no ven que la preservación de la cultura marroquí sea un problema porque en los barrios “las propias familias y sus asociaciones hacen ese papel... al revés, lo que hay que intentar es que aprendan otra lengua y otra cultura para que no se queden aislados (...) teniendo en cuenta que los que viven aquí son más fundamentalistas que los marroquíes que viven en Marruecos” (7)</p> <p>La interculturalidad en el centro es un reto condicionado. Trabajar la interculturalidad en el aula es un reto para el que el profesorado pide excesivas condiciones: el mismo idioma, el mismo nivel y no más de diez escolares en estas condiciones. Este tema está relacionado con la motivación y la formación del profesorado.</p> <p>Aunque “Lavapiés es tan intercultural que en realidad, somos minorías étnicas casi todos”, la realidad de todos los barrios no es igual. La comunidad china encuentra su principal barrera en el idioma pero no la única: “Toda la estructura cultural es distinta” (6) Una propuesta puede ser educar en un respeto a las culturas. “No celebramos semanas interculturales, lo que llamamos la semana del cous-cous, porque no tiene sentido. Pero entre no celebrar el cous-cous y no hablar del cous-cous es otra cosa. (...) Le damos una dimensión distinta. Por ejemplo, la música es muy importante, es el centro de las fiestas. Lo que hacemos es utilizar la música de todos y cantar en todos los idiomas.” (B4)</p> <p>Entre los niños y niñas más pequeños no hay problemas de relación por ser de diferentes etnias. “Entre niños y niñas marroquíes se notan las diferencias al principio pero con el tiempo y el trabajo en la escuela desaparecen” (3). “La integración es buena, entre ellos si se adaptan fácilmente. Aquí los niños no tienen problemas entre ellos, quizá porque hay de tantos países, entre ellos, como si fueran todos iguales” (1) “La integración en un centro de primaria en buena, no hay agresiones. El insulto racista no existe. En secundaria es otra cosa.” (B1)</p> <p>En cualquier caso, los y las docentes identifican condicionantes para la integración escolar de los niños y niñas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para las docentes entrevistadas el mayor condicionante es que no conozcan el idioma castellano, piden “que aprendan el idioma cuanto antes”(1) (4). A pesar de esto, es general el acuerdo de que a menor edad, más posibilidades porque aprenden el castellano en la relación con sus compañeros y compañeras con mucha facilidad, “son como esponjas”. (2)</li> </ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El segundo condicionante es la mala escolarización previa, (B1) “de quince que te vienen, están sin escolarizar la mayoría”. (1).</li> <li>• En ocasiones, no es mala escolarización sino diferente Sistema Educativo (B1) y se observan diferencias según la procedencia del alumnado: “Los niños de origen cubano y de países del este de Europa no tienen desfase curricular” (3). Entre los niños y niñas latinoamericanos, los que traen un menor nivel educativo son dominicanos/os (2, 4), los que vienen de Ecuador o Bolivia traen un mayor nivel educativo (4). “Los del este pueden no conocer el idioma pero en tres meses se ponen al día, son trabajadores y disciplinados”. (3).</li> <li>• Tampoco tienen “hábitos y conductas escolares”(1) “Tienes los colombianos, los dominicanos, que es que tienen una pereza, una dejadez, una falta de escolarización y una falta de hábitos de trabajo... que no sé si vendrá motivado por el clima o por la manera de vivir o no sé...” (3). No hay un clima familiar que fomente el estudio. (8).</li> <li>• El quinto condicionante es el tiempo que permanecen en el colegio dada la alta movilidad de estos niños y niñas.</li> </ul> <p>Algunas docentes hacen interpretaciones basadas en la valoración que cada cultura tiene de la escuela:</p> <p>“En su casa, en su familia, en unas culturas se valora la escuela y en otras se valora menos. Los gitanos la valoran menos. La maestra tiene en su aula todo ese abanico y a todo tiene que dar respuesta” (1). Esta opinión es complementaria a la que proporciona ATIME (8) sobre la falta de confianza de padres y madres en el Sistema Educativo.</p> <p>Otras, en “capacidades” innatas o adquiridas en función de dónde provengan:</p> <p>“Los chinos tardan a lo mejor más en aprender el idioma pero tienen una capacidad de trabajo... son muy espabilados” (1)</p> <p>“Los niños de procedencia cubana o de países del este de Europa tienen un buen nivel de instrucción”, como el del sistema español. En cambio los niños de Marruecos o de otros países Latinoamericanos llegan con una mala escolarización previa. Los latinoamericanos tienen “pereza y falta de hábitos de trabajo” (3).</p> <p>Es interesante observar que también hay opiniones sobre los valores de otras culturas muy útiles para la vida escolar de los niños y niñas: “Los niños de aquí son los más difíciles. Los de afuera no, porque tienen unos valores y un modelo de padre y madre. Pero los de aquí sólo van a casa para dormir porque o los padres trabajan o la familia está desestructurada.”(B1)</p> <p>Entre las alternativas propuestas destaca la de “crear centros por barrios que preparasen a los niños para adaptarlos, no para toda su escolaridad, y de ahí, pasarlos a los colegios” (2) y que la Comisión de Escolarización realizara “un estudio brevísimo (...) sobre las condiciones del niño escolares, familiares, etc., y después, dependiendo de la edad del niño (supone que la integración es más fácil cuanto menor edad) tendría que ir a un centro de introducción al castellano para, una vez haya conseguido los objetivos mínimos, matricularlos. Siempre equilibradamente, esto quiero recalcarlo” (2)</p> <p>En un centro de Barcelona (B1) se plantean los siguientes pasos: El primer paso es comprender las necesidades específicas de cada alumno/a. Para atenderle según sus necesidades a fin de conseguir los objetivos del PEC. El segundo paso consiste en promover la adquisición de hábitos de vida escolar, haciéndose un esfuerzo especial en el aprendizaje de la lengua de acogida (la lengua vehicular de la escuela es el catalán, el castellano es la segunda lengua).</p>
--	---

## Condición 2: Garantizar la igualdad de oportunidades en el Sistema Educativo

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas.</p> <p>Sobre esta cuestión también hay dos posturas:</p> <p>La que defiende que es suficiente garantizar la igualdad de oportunidades dentro de la escuela, es decir, facilitar la atención individualizada y equitativa a todos los niños y niñas sin considerar etnia, género o religión. Es aquí donde el CIDE comenta que la escuela española está planteando una estrategia asimilacionista y compensatoria (GRAÑERAS et al. 1997)</p> <p>La que cree que esa postura es insuficiente y que, además, hay que favorecer el cambio de las condiciones en toda la comunidad educativa que provocan las desigualdades.</p> <p>Se trata de ser o no radical en el sentido de 'ir a la raíz' de los conflictos.</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares.</p> <p>Hay consenso en que sólo es posible abordar la integración si se trabaja de forma integral con la familia y desde todas sus necesidades, expectativas e intereses. Las familias que van a los colegios entrevistados son de nivel medio y medio/bajo. Las inmigrantes, muy bajo. Las madres trabajan en el servicio doméstico, "en casas". Padres y madres trabajan todo el día, en muchos casos ocupan infraviviendas "donde viven amontonados, sin servicio, ni nada" (7) y en esas situaciones, "no se puede contactar con los padres para que el niño tenga un horario de trabajo y ni lleva material ni nada de nada. Los padres están explotadísimos y se está permitiendo que trabajen sin contrato. Luego le dices al padre que se ocupe de su hijo, y que además él tiene que leer un poco para que el niño se motive. Es alucinante". (2)</p> <p>Se produce una coordinación insuficiente entre los servicios sociales que tendrían la misión de informar y facilitar el proceso de acogida de las personas inmigrantes, y los centros educativos. En algunos casos el centro se coordina con los Servicios Sociales del ayuntamiento para resolver estos temas (4), "si intuimos que hay algo de eso, llamamos a los Servicios Sociales y colaboran, incluso van a la familia, investigan..." (4, "Lo primero que preguntan al inscribir a los niños o niñas es si hay comedor, luego piden becas" (5), aunque a veces es una interlocución difícil (2). En opinión de algunas docentes, "los niños no son problemáticos, se integran bien" y "las familias reciben muchas ayudas, para los libros, los servicios sociales si no les han dado beca hacen todo lo posible y si las familias están necesitadas se les da una beca de comedor" (4)</p> <p>Pero, hay algunas docentes que manifiestan su percepción de que se producen agravios comparativos en relación con la población española "porque hay familias inmigrantes que consideran que aquí hay que dársele todo: becas de comedor, becas de libros, el derecho a que los niños vengán o se vayan más tarde porque trabajan (..) y si no son problemas reales tienen que someterse a la normativa de cualquier españolito de a pié" y, a veces en la labor de las trabajadoras sociales perciben "que existe demasiada discriminación positiva a favor de los inmigrantes, porque cuando les planteas un problema que conoces bien de un niño español, no está tan bien atendido ni con tanta rapidez como con un niño inmigrante" (2).</p> <p><b>Las personas inmigrantes desconocen los recursos sociales y falta información sobre su acceso.</b></p> <p>Por parte de algunos colectivos (marroquíes) existe desconfianza ante un Sistema Educativo que no garantiza la igualdad de oportunidades para sus hijos.</p> <p><b>Se produce una gran descoordinación entre Infantil y Primaria con Secundaria y se produce una fractura no resuelta y que se agrava para los chicos y chicas inmigrantes cuando llegan con niveles de conocimiento inferiores. Los institutos no están preparados para recibir a chicos y chicas no "normalizados"</b></p>
---	---

## Condición 3: Dotar al sistema de los recursos y herramientas adecuados

Marco jurídico

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas.</p> <p>En este aspecto hay un debate entre lo deseable y lo posible. Lo deseable sería que la educación intercultural estuviera absolutamente</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares.</p> <p><b>La percepción es que no hay una política educativa clara sobre este alumnado.</b> "La LOGSE es una buena ley, lo malo es la práctica" (8) "Políticamente la definición es la indefinición sobre lo que es la educación</p>
--	---

incorporada a la escuela de tal manera que no hubiera diferencia alguna entre cómo se incorpora y desarrolla sus estudios un niño o una niña inmigrante u otro que ha nacido en España. Lo posible tiene las restricciones de que los niños y las niñas llegan a la escuela en periodos diversos, con diversos conocimientos y niveles académicos, y con un conocimiento también diverso de la lengua española.

Ante esa disyuntiva la LOGSE tiende a una atención ordinaria de la diversidad a través de los servicios de orientación educativa y profesional (Ver GRAÑERAS et al. 1997:137) considerados como elementos propios del Sistema Educativo que aportan asesoramiento y apoyo técnico individualizado.

Cuando las dificultades son mayores, la LOGSE prevé en su Título V, la Compensación de las Desigualdades en la Educación, modelos de atención para grupos desfavorecidos que contemplan medidas ordinarias:

- La orientación constructivista y significativa del currículo y del proceso enseñanza/aprendizaje.
- La existencia de un currículo flexible y la ampliación de la autonomía de los centros escolares.
- La prolongación real de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años en una estructura comprensiva o única.
- La reducción de alumnos por unidad escolar, aumentando los recursos e incorporando a nuevos profesionales como orientadores a los centros de la ESO.

También hay medidas menos generales:

- Las adaptaciones curriculares individuales.
- Los programas de Diversificación Curricular: especiales para alumnos con serias dificultades para alcanzar los requerimientos de la ESO.
- El aumento de la optatividad en la ESO.
- Los programas de Garantía Social (iniciación profesional, formación-empleo, talleres profesionales y talleres para alumnos con necesidades educativas especiales) para jóvenes de 16 a 21 años pero ubicados dentro del Sistema Educativo.

Los distintos autores se debaten entre garantizar la comprensividad y garantizar la diversidad. Está claro que lo más cómodo es utilizar las medidas extraordinarias de la ESO y organizar grupos para gente 'diversa', pero esa no puede ser la solución porque no se cumpliría el principio educativo esencial de no discriminar. Sin embargo hay docentes que apuestan por ampliar la posibilidad de organizar grupos de diversificación.

En todos los casos, parece que la respuesta está en la motivación y formación del profesorado y en la organización escolar que permita grupos 'con los que se pueda trabajar'. Es decir: grupos pequeños, con los que trabaje uno o más docentes, dentro de un proyecto curricular, etc.

intercultural. No hay normativa, no hay un marco al que recurrir. Y esto ayuda poco a predisponer al profesorado. (...) La indefinición permite o justifica las actitudes de xenofobia." (...) "En Compensatoria hay una mezcla de marginados, extranjeros, gitanos..." (B2)

**Hay una política expresa de favorecer la enseñanza concertada sobre la pública.** No hay rigor en la actuación de la Comisión de Escolarización y de la inspección. Los centros concertados hacen 'trampas legales' para impedir que los niños y niñas inmigrantes accedan a sus aulas. Una consecuencia es la segregación escolar. A juicio de las docentes, el mal reparto de niños y niñas inmigrantes en los colegios se debe a que no hay una suficiente rigurosidad oficial para mantener el criterio de equidad: "Las autoridades educativas lo permiten (...). El colegio concertado puede hacer las trampas que quiera pero las autoridades educativas son las responsables" (2) No les parece correcto que estén centralizados en las delegaciones territoriales, el problema que tienen es que "el inspector cumple la ley pero no conoce la realidad" (3). Esto funcionaba mejor cuando estaba en manos de los Ayuntamientos porque "las adjudicaciones de escolarización estaban descentralizadas, conocían la realidad, porque distribuían lógica y equilibradamente". "De este modo se están produciendo guetos, nosotros somos un gueto". (3)

El procedimiento es que "Primero se reúne la comisión de escolarización, donde estamos representados los directores de los colegios de toda la zona, entonces dicen que según las vacantes que haya van a ir mandando a los colegios, pero ¿qué ocurre?, pues que como la privada ya la tiene cubierta (la matrícula) porque son los mismos niños de Infantil que luego siguen, dicen que no tienen plazas libres y cómo la pública tiene muchísimas vacantes...". (4)

Se produce un problema añadido: "La comisión de escolarización sólo considera a los niños con expediente académico y está claro que el que viene en patera no se trae el expediente (...) entonces se le considera un alumno normal no se considera que tiene necesidades especiales" (2)

"Las comisiones territoriales no conocen la realidad". "Los inspectores no saben que realidad hay en el centro". (3)

**Hay un consenso general en que la calidad de enseñanza se ha rebajado en los centros públicos que acogen a niños y niñas inmigrantes.**

Recursos humanos y metodológicos: Formación y selección del profesorado

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas.</p> <p><b>Fundamental: Motivación y formación.</b></p> <p>Hay un acuerdo básico en torno a la necesidad de que el profesorado que trabaje con grupos heterogéneos quiera y sepa hacerlo. Las actitudes de los docentes son esenciales.</p> <p><b>Sobre la incorporación de otros profesionales:</b> Hay cuatro objetivos a favor de la incorporación de más profesionales que los docentes al centro escolar, uno implícito en el discurso y otros tres explícitos. El implícito se deriva del desconocimiento y la inseguridad de los docentes: 'cómo no me veo capaz (por desinformación, por falta de tiempo o mala organización del centro o por desmotivación personal o colectiva) de realizar esta tarea, que lo haga otra gente'. Las figuras propuestas son mediadores culturales, equipos de orientación, etc. de la cultura mayoritaria o no.</p> <p>Los objetivos explícitos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la necesidad de vincular la escuela con la comunidad educativa,</li> <li>• revalorizar la cultura minoritaria a través de figuras de poder en el seno de la escuela.</li> <li>• Favorecer el aprendizaje y el desarrollo de actividades de culturas minoritarias.</li> </ul> <p>En este caso, las propuestas están en la línea de incorporar a personas que realicen la mediación cultural pero, a ser posible (por presupuesto, sobre todo en lugares donde las culturas minoritarias sean muchas o haya pocos escolares de cada una de ellas) que sean miembros de las culturas minoritarias.</p> <p><b>Sobre la formación:</b> La lógica de la formación individual para asegurar el éxito en la carrera docente parece tener resultados que pervierten los objetivos previstos. En este tema, como en tantos otros, la formación que ha de garantizarse es la necesaria para llevar a cabo un proyecto educativo en un lugar concreto con un alumnado determinado. En este sentido, los programas de formación continua deberían priorizar la formación en el centro para el conjunto de profesores y profesoras del claustro y apoyarles en la definición de su proyecto de centro. Además la formación específica debería estar determinada a partir del análisis de necesidades de un territorio.</p> <p>En cuanto a los contenidos, parece que hay consenso en que sean útiles para la práctica cotidiana y que se incorporen a la titulación de Magisterio o que se traten dentro de las pautas de la formación continua.</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares.</p> <p><b>Selección, motivación y formación</b></p> <p>La percepción de las asociaciones de inmigrantes sobre el profesorado: Empezaron a recibir alumnado inmigrante hace unos 10 años y al principio, "el profesorado se asusta ante la llegada de los inmigrantes porque no sabe qué hacer, no tiene recursos es una realidad nueva que surge" . "La escuela no estaba preparada para recibir a estos niños" (8). Con el tiempo, con la experiencia "ya se pasa a la normalidad, no obstante el problema está ahí" (3).</p> <p>Las propias incidencias en la realización de las entrevistas dan un dato sobre el grado de motivación de las docentes en torno a la interculturalidad en la escuela. Mientras que hubo colegios en los que la participación fue de casi todo el claustro, en otros a la reunión sólo asistió la directora y la jefa de estudios llegando, en algún caso a explicitarse que aunque estaba avisado el resto no acudió a la cita porque "no podían y como tampoco les interesaba el tema..." (4)</p> <p>Parece que entre las y los docentes, trabajar con un porcentaje alto de niños y niñas inmigrantes es un esfuerzo poco motivador: "Hay que reconocer que para el profesorado esto no es un aliciente, hay que reconocer que, demasiado que colabora para atender a estos niños porque no ves un rendimiento muy positivo porque te das cuenta de que no puedes hacer milagros porque son niños que no están escolarizados y entras en una clase, que el resto si está escolarizado, y tienes que batallar con estos, es un trabajo..." (4). Se produce "cansancio y aburrimiento del profesorado, tienen ansiedad y no consiguen los objetivos que se proponen" (3). También hay posturas que asumen que "Ellos (por los niños y niñas inmigrantes), necesitan cambiar, pero nosotros también y no sabemos cómo". Alguna profesora llegaba a la conclusión de que "el profesorado, si tiene una proporción adecuada de dos alumnos por aula, pienso que está motivado y el que no esté que se busque otro trabajo"(2)</p> <p>Opinando sobre cómo va a afectar a los institutos la llegada de chavales inmigrantes, una docente dice: "De qué te sirve tener una carrera universitaria si luego tienes que rebajar tu nivel y los objetivos también porque lo que te llega resulta que no cuadra con los objetivos y los contenidos que tienes que dar, pero claro luego hay tres o cuatro niños que si tienen los contenidos (sic) y entonces, ¿qué haces?, ¿bajas los niveles?, ¿esos niños no los consiguen?, ¿das unos niveles para esos niños y al resto les das otros?..."(4)</p> <p><b>Se produce una gran desmotivación del profesorado cargado de buena voluntad pero sin formación suficiente y, en algunos casos, con actitudes muy maternalistas o claramente racistas. Se sienten desbordadas por la realidad del aula. Piden más recursos humanos.</b> La formación recibida en la Escuela de Magisterio por los profesores en activo no es útil para atender al alumnado inmigrante. Los alumnos de prácticas de Magisterio confirman que no reciben una formación adecuada tampoco ahora. (3). "Lo que han aprendido en las escuelas de magisterio no vale para nada, no vale para esto, a mi no me han enseñado nada de esto" (3). Los alumnos en prácticas de escuelas de magisterio tampoco reciben formación adecuada para la educación intercultural.</p> <p>Cuando se pregunta a las docentes sobre cuál es la formación precisa, no la saben identificar claramente. Hay una crítica hacia la utilidad de la formación, bien porque es puramente teórica: "En cuanto a la formación del profesorado, la oferta es amplia. Hay formación. Pero soluciona poca cosa. La teoría es muy distinta a la práctica. Hay un cierto desencanto respecto a la formación."(B1). Bien porque no es la más adecuada "En cuanto a la formación que se imparte al profesorado, se cae</p>
--	--



	<p>en el error de dar información estereotipada de lo que son colectivos humanos estándar que no existen y que no hace otra cosa que reforzar los estereotipos. " (B2) "Hay profesores que prefieren un curso de informática que ir a un curso de educación intercultural."(B2). Comentan que han hecho muchos cursos (uno que les pareció interesante, 'convivir es vivir') que no les han servido. Piden pautas concretas. (5) y habilidades sociales de comunicación y autocontrol (1). Conocer sus culturas y sus lenguas les interesa (1). La formación que creen necesitar es "metodológica", cómo pueden trabajar con grupos heterogéneos y "metodología de enseñanza de castellano a extranjeros" (3). Se pide formación en el centro y que parta del análisis del día a día (B2). Una dificultad añadida es que "El profesorado quiere hacer formación dentro de su horario de trabajo pero no después de las clases" (3).</p> <p>En cuanto a las condiciones del perfil deseable para las maestras "La primera es vocación, mucha mano izquierda, mucho temple, saber que vas a dedicarte a estos niños no como ir a un colegio cualquiera, sabiendo lo que te espera y a lo que te comprometes" (1). Hay centros (B1) en los que el equipo directivo demanda un determinado perfil de profesorado capacitado, motivado y con experiencia para poder trabajar en este tipo de centros. "Hay una selección del profesorado de entre los que han estado en primera línea. No puede hacerse mediante concurso con varemos, porque se necesita un determinado perfil. Así, se consiguen mejores profesionales aunque el sistema no sea tan transparente" (B3).</p> <p>Consideran (3) que los profesores de educación compensatoria deberían tener una formación específica para trabajar con alumnado inmigrante. "Algunos profesores piden compensatoria en los centros sin saber con qué tipo de alumnado se van a encontrar"(3). El perfil del profesorado de educación compensatoria no es adecuado. "No se puede sacar la plaza para sustituir a cualquiera sin tener los conocimientos adecuados" (3). Tampoco los asesores psicopedagógicos están convenientemente formados (B2). "El profesorado pide un centro porque está cerca de su casa, no por interés en los niños inmigrantes. Es necesario que a esos centros se acceda con un determinado perfil" (B4)</p> <p>El desprestigio de la profesión juega en su contra. En general se quejan de ello y algunos consideran que los padres y madres de niños y niñas latinoamericanos son más respetuosos con las y los docentes porque tienen "un respeto mayor que los españoles", más parecido "al que tenían nuestros padres" por el papel del maestro y una valoración más positiva del mismo (5).</p> <p><b>Se demuestra inadecuado el concurso de méritos para ocupar plazas en las que el factor vocacional pesa bastante debido a las condiciones en las que se desarrolla la labor educativa. El concurso de méritos para acceder a un puesto docente no es un buen método (1) porque no garantiza la motivación y la formación del profesorado. Por ejemplo, en el centro de Madrid se acumula profesorado con muchos años de trabajo docente (que no de experiencia con niños y niñas de distintas culturas), de edades avanzadas y, en ocasiones, con actitudes muy maternalistas - "luego a los niños los vas tomando cariño y las cosas no son tan complicadas". (1)-.</b></p> <p>Preguntados los niños y niñas, sobre la motivación y la formación de sus profesores sienten que hay diferencias claras entre Infantil y Primaria con Secundaria: "En los coles (de Infantil y Primaria) parece que están mejor atendidos, más cuidados porque son más pequeños" (7). Si se habla de edades mayores, de chavales/as de Secundaria: "En general, los chavales autóctonos o inmigrantes se quejan de desinterés, de aburrimiento, de la mala calidad de los profesores, de que no les interesa nada, que lo que les están dando allí no tiene ninguna conexión con su realidad". (7)</p> <p><b>Las niñas y niños, sobre todo los más mayores se sienten muy desmotivados, no comprenden la situación y no encuentran suficientes apoyos.</b> En general, el alumnado inmigrante tiene una alta movilidad, alto nivel de absentismo y de fracaso al pasar de Primaria a Secundaria.</p>
--	--

	<p>Las y los docentes perciben que necesitan saber cómo motivar a estos niños y niñas, despertarles interés (5). En esto coinciden por una parte, con la Asociación de Inmigrantes Chinos que pone el acento en que los y las docentes no saben cómo motivar e integrar al alumnado de otras culturas y éste (en concreto las niñas y niños chinos) se inhiben o dejan de ir al colegio porque "No es que no sepan enseñar sino que hubo muchos cambios en los niños y en los profesores". (6) Por otra parte, es una opinión similar a la de los niños y niñas entrevistados en un centro de actividades extraescolares que se quejan de que el profesorado "es muy aburrido" (7). La monitora del mismo centro de día opinaba que: "El profesorado no tiene ni la formación ni los recursos necesarios para llevar a cabo la diversificación y se encuentran con aulas en las que el 90 por ciento no saben castellano y acaban el curso sin saberlo" (...) "Los profesores, en muchos casos, son gente que lleva mucho tiempo, que son muy mayores, sin ganas de formarse ni de aprender cosas nuevas, utilizar otros métodos que no sean solamente los expositivos. Hay que motivar a los chavales en el cole, ellos se quejan continuamente (...) el profesorado necesita formación no sólo en el tema de interculturalidad, sino en nuevas técnicas de enseñanza". (7)</p> <p>Una propuesta puede ser: "Tener más relación con otros centros que tengan alumnado inmigrante para favorecer el intercambio metodológico y de experiencias y elaborar metodologías comunes" (3).</p> <p><b>Una consecuencia: La calidad de la enseñanza es deficiente en los centros públicos.</b></p> <p>Como consecuencia, la calidad de la enseñanza se rebaja: "Aunque sigas los textos, porque lo puedes dar profundizando o pasándolo por encima". (5).</p> <p>A pesar de que haya opiniones de que la calidad no se rebaja porque siguen el programa aunque con una profesora de apoyo" (5), la opinión mayoritaria es que si "en Infantil el nivel no baja porque los niños contres a seis años no tienen ningún nivel" (5), la calidad es más baja en los cursos superiores y los niños españoles se marchan hacia los centros concertados - "los niños españoles se sienten en minoría y los padres no son racistas, pero si en el nivel académico" (5) - y los niños extranjeros, "están desmotivados, hacen a veces como que no entienden para pasar". (6).</p> <p><b>En definitiva, los colegios públicos pierden plazas y les reducen aulas.</b></p> <p>Es la pescadilla que se muerde la cola: Si se suman las plazas de colegios públicos y concertados hay un exceso. Los colegios concertados siguen el procedimiento de mantener la matrícula de su alumnado (mayoritariamente nacional) un año tras otro y solicitar ampliación (que suelen concederles) para nuevas admisiones. Su ratio por aula es mayor. Cuando hay una nueva solicitud de plaza, utilizan sus puntos para considerar o no la admisión. Es una selección encubierta. Los niños y niñas inmigrantes no aceptados en los concertados llegan a los públicos donde sobran plazas. Los colegios públicos son el espacio docente para inmigrantes y los concertados para nacionales. Los pocos niños y niñas nacionales de los públicos sienten que se rebaja la calidad y se van a colegios concertados.... Una monitora de actividades extraescolares del barrio de Lavapiés dice: "yo también lo haría, es que el nivel es tan bajo que aprenden muy poco" (7)</p> <p>"Atender a toda esa diversidad cuando estás dentro del aula... es un trabajo improbable, que lo puedes considerar como un reto profesional pero... cada niño presenta un problema..." "No necesito recursos materiales que me den muchos videos, ni muchos juegos, necesito recursos humanos" (1)</p> <p>Pero, aunque haya recursos humanos "hay que bajar mucho el nivel... porque aunque tengas once niños tienes siete grupos seguro" (5)</p> <p>"La población autóctona también está sufriendo esta situación porque el nivel es bajísimo. Si tu ves los deberes que tienen los chiquillos que</p>
--	---

	<p>hacer para el nivel en el que se encuentran... Los chavales no manejan siquiera el nivel de lectoescritura..." (7)</p> <p>No obstante, hay otras experiencias que han conseguido "que la diversidad no revierta negativamente en el nivel. Los que han pagado el pato han sido las primeras generaciones, y los primeros que se llevaron la bofetada fueron los profesores/as" (B5).</p> <p><b>En los centros se precisan personas que ejerzan como mediadores sobre todo en los casos en los que el idioma se constituye en una barrera o los niveles educativos son muy heterogéneos.</b></p> <p>Hay una insistencia en la necesidad de dotar a los centros de mayor número de recursos humanos en general - "Nos han quitado profesorado porque han quitado la ESO y ahora, cuando falta un profesor por causas de enfermedad, de muerte, o lo que sea, tenemos que sustituirle el equipo directivo, estamos peor que nunca. Los interinos sólo les mandan si hay una baja de un mes (...) No tenemos profesores de apoyo para estos niños o para cuando falta un profesor, eso no lo tenemos" (4) - y de otras figuras como mediadores culturales, intérpretes, docentes de compensatoria, logopedas, 'de integración', etc. (1), (6), (7), pero sobre todo de más profesorado de compensatoria porque una sola persona "para todos no da abasto"(4). Por lo menos, "una persona más por ciclo" (5).</p> <p>"Son necesarios mediadores, si hay una población marroquí, para apoyar o por lo menos traducir lo que esos chiquillos digan (...) es que no entienden lo que los chavales les están contando o por qué están discutiendo". (7) El mediador social debe ser una figura que está más relacionado con lo social que con lo educativo porque está entre la familia, el medio y la escuela (B2).</p>
--	--

Recursos materiales y económicos: Dotación de los centros públicos

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas.</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares.</p> <p>Se identifican algunos <b>problemas de infraestructuras</b>: "Los colegios en este barrio (Lavapiés) son edificaciones muy antiguas que normalmente se concibieron para otros usos y son espacios donde los chavales no tienen sitio para jugar, son reducidos y espantosos" (7); pero, parece que <b>hay suficientes recursos materiales.</b></p> <p><b>El profesorado no dispone de material didáctico adecuado</b>, los libros no sirven para este tipo de alumnado. "Los libros son para un alumno tipo que no tiene nada que ver con estas realidades (la de los alumnos inmigrantes)". "Los textos, imágenes no corresponden con las vivencias previas de los niños, no se reconocen en ellos... a veces los libros me parecen cursis, hay una desconexión entre el texto y la realidad del niño". Utilizan otros textos que "inventan" emplean "muchas fotocopias" (3). En opinión de ATIME "no hay un material unificado para los chavales que se matriculan en lengua en Compensatoria" (8).</p> <p>En ningún colegio de Madrid capital han pedido más recursos materiales. "Nos mandan un millón y medio, que no hemos pedido, para los libros, que es absurdo porque hay un follón terrible. Algunos padres han pedido la beca, entonces no pueden optar a la ayuda para libros, otros no pueden certificar que no tienen dinero pero necesitan los libros, pero no funciona la coordinación con las editoriales y esa es la partida que nos han dado". (4)</p> <p>Piden <b>ayudas económicas para actividades extraescolares</b> para el alumnado inmigrante. "A veces los profesores ponemos dinero de nuestro bolsillo para que puedan hacer natación por ejemplo" (3).</p>
--	---

Organización escolar

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas.</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares.</p>
<p>Se destacan medidas en tres aspectos:</p> <p>a. Para facilitar la integración de cada niño o niña: Cuidar el proceso de acogida, la correcta evaluación de competencias para incorporarles a uno u otro grupo, y todo tipo de medidas que flexibilicen ‘a medida’ el proceso educativo.</p> <p>b. Para facilitar el desarrollo integrado del centro: Horarios flexibles, organización del claustro que permita tiempos necesarios para la programación y para el debate.</p> <p>c. Para evitar los guetos: Reparto equilibrado entre los centros públicos y privados concertados, mejor organización supraescolar. (Pero, personalmente creo que esto si es discriminatorio en la medida en que significa que los centros tienen programaciones homogéneas y que, por esa razón, los elementos ‘extraños’, molestan ¿Por qué una niña inmigrante tiene que ir a un centro alejado de su domicilio por el hecho de ser inmigrante? Insisto en que los proyectos de centro han de ser individualizados en función de la realidad socioeducativa de la comunidad.)</p>	<p><b>No hay de forma sistemática, procedimientos de acogida y apoyo en los centros, tampoco se evalúan los procesos de asignación de grupo para no provocar que sean el preludio del futuro fracaso escolar.</b></p> <p>La movilidad de estos niños es muy alta. Los niños y niñas llegan o se van a lo largo del curso escolar. Se incorporan o se marchan en cualquier mes. “Hay bajas y altas hasta el mes de junio (...) depende de cómo esté el Estrecho” (1) y “te van llegando y no puedes atender a todos, empiezas con uno y con otro ...” (1). Se incorporan mediado el curso “vienen a lo largo del todo el año y como vienen se van” (4). Hay meses en los que se producen más incorporaciones: “desde Octubre hasta Diciembre” (4). Además, “no hay un sistema de convalidación con la educación marroquí” (8). Para resolverlo, “aquí no hay más que implicarse, lo que te venga, te venga, y como siempre tenemos la matrícula abierta ...” (1). En cualquier caso, para los niños y niñas inmigrantes supone un choque “que les asusta y les hace refugiarse en compañeros de su misma cultura”. (8)</p> <p>El procedimiento de incorporación al centro de una niña o un niño inmigrante sigue, en la práctica, los siguientes pasos:</p> <p>Se matricula en cualquier fecha del curso escolar. Hay un incremento en los meses de diciembre/enero (4)</p> <p>Para asignarle a un grupo se le realiza una prueba de competencia – sólo en Matemáticas si no se conoce su idioma - “en su idioma no puedes evaluarle porque no entiendes nada” (1) (2)- . A veces, como traductor actúa otro/a alumno/a mayor. A veces se hacen tests “de inteligencia” que utilizan códigos culturales muy diferentes a los de la cultura materna de los niños y niñas. (8).</p> <p>La asignación puede ser o un curso por debajo de la edad cronológica o con el grupo que les corresponde por edad. El primer caso es mayoritario y se le suele asignar un curso por debajo de su edad “para darles un poquito de tiempo para que se pongan al día.. pero eso lo hacemos más con los niños mayores” (1) “Según la normativa que es oficial hay que meterle o bien en el curso que le corresponde por edad o bien en uno inferior si no, perdería mucho” (4). “En muchos casos, la edad ni la sabemos porque no tiene papeles, la aproximamos por el tamaño del crío o...” (2)</p> <p>Otro sistema empleado para determinar el nivel que debe cursar un niño o niña inmigrante que se incorpora al colegio es la “observación durante un tiempo para después hacer grupos de educación compensatoria homogéneos” “Los grupos de educación compensatoria no corresponden a la edad sino al nivel curricular del niño” (3).</p> <p>A veces se le incorpora al curso de su edad aunque no tenga el nivel educativo necesario porque “se ponen de acuerdo el tutor y la profesora de compensatoria para paliar ese déficit y, entonces, mientras uno está haciendo ejercicios se le dan fichas en particular, se le manda leer en clase, o sea, un trabajo de chinos” (4); sin embargo, en algún colegio consideran que cuando se les incorpora al curso correspondiente por su edad se comete un error porque “no tienen suficiente madurez como consecuencia de que no estaban escolarizados o lo estaban pero con alto grado de absentismo o de discontinuidad” (5). Según estas docentes, si han estado escolarizados han vivido una experiencia de menor exigencia que la española.</p> <p><b>Algunas alternativas son:</b></p> <p>Crear la figura del Coordinado de la acogida. “Esto es nuestro, no es de la Generalitat, es cuestión de supervivencia.” (B5). En el mismo centro</p>

	<p>se ha creado también, talleres de Adaptación escolar con profesores específicos, en aulas de 20 alumnos con dos profesores del centro. La duración es flexible, en función de las necesidades del niño o la niña. Se trabaja también la inmersión lingüística. Están en este taller 20 horas sobre 26, el resto del tiempo están juntos.</p> <p>Hay otras experiencias de creación de grupos flexibles (B1) donde hay dos profesores por grupo. Uno para el grupo grande y otro para el grupo pequeño. En unas actividades están todos juntos y en otras separados. (ejemplo: Hay dos 6º, en una aula muy grande separada por un tabique. En el mismo centro (B1) hay un Programa de atención específico para el alumnado de incorporación tardía en el que grupos de 10 a 12 alumnos y alumnas agrupados por conocimientos tienen aulas y profesorado específico además del de compensatoria.</p> <p>Además, hay centros donde se produce coordinación entre Primaria y secundaria y los informes y tests se pasan de un centro a otro. (B1)</p> <p><b>En general, se pone en manos de los departamentos de orientación o del profesorado de compensatoria, toda la estrategia del centro educativo para la integración escolar.</b></p> <p><b>El personal docente pide que la ratio por aula se establezca no de forma homogénea, sino en función de las características del alumnado.</b></p> <p>La ratio de alumnos/as por aula es superior a la que los docentes creen que es la óptima. "Hay aulas que tienen 25 alumnos que es la ratio oficial pero, a lo mejor la mitad son inmigrantes(.) y por ejemplo, en mi clase hay 22 y de los 22, hay cuatro niños españoles". En el caso de (1) su reducción es una de las condiciones: en lugar de suprimir aulas, hacer grupos más pequeños "para atenderlos mejor". Se tienen grupos con 7 u 8 niveles diferentes y "eso quema" (3). "La administración no ve que es un barrio de inmigrantes. Tendría que ver cuál es la naturaleza de la población" (1). En el caso de (2) este tema se relaciona con la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales en cada aula.</p> <p>El problema se agrava con la edad del alumnado: "Como la inmigración es mayor en algunos tramos, segundo y tercero de la ESO está colapsado. Estos chavales no entienden lo que está sucediendo porque no entienden castellano, nadie cuida su motivación ni su motivación y después lo que hay son graves problemas de conducta". (7)</p> <p><b>No se detectan problemas de adaptación en la organización de los comedores:</b></p> <p>Que haya niños y niñas musulmanes no parece suponer grandes problemas para la organización de los comedores escolares(1), "Muchos colegios ya están sensibilizados" (8), "La comida es la misma" (5) "Cuando hay un niño árabe no come cerdo y se le da pollo u otra cosa y ya está, esas cosas básicas se respetan". (2)</p>
--	--

**Condición 4: Incorporar al conjunto de la comunidad educativa a la organización escolar**

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas.</p> <p>Todos de acuerdo en esta condición pero no hay propuestas concretas sobre el método salvo las que hace el Consejo Escolar centrada en las AMPAs y en la participación de padres y madres en tutorías.</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares.</p> <p><b>La participación de padres y madres en el centro es muy baja en general.</b> Aunque se incrementa un poco en el ciclo de Educación Infantil, la implicación de padres y madres, en general, en los centros es muy baja, participa "la cabecilla del AMPA, cuatro o cinco" (1) salvo excepciones como por ejemplo, un colegio donde "estábamos en la televisión cada dos por tres, por el tema del reparto equitativo" (4) y a principio de curso cuando hacen reuniones generales o para organizar las actividades extraescolares. En cualquier caso acuden "como mucho un 30 por ciento" (1), "un 25 por ciento" (5). Piensan que los padres y madres</p>
---	---

	<p>"descargan su responsabilidad en el colegio" y "sólo participan para quejarse" (5) Valoran que los padres inmigrantes no participan por falta de tiempo, "porque tienen que sobrevivir" pero que no es una cuestión de desmotivación porque "vienen cuando les interesa por cuestiones económicas".(2)</p> <p><b>La participación es aún inferior entre las familias inmigrantes.</b> "En las AMPAS la implicación de las familias extranjeras es casi nula" (1), salvo en un colegio de Getafe donde el AMPA está compuesto sobre todo por padres de niños nacionales pero cada vez se van integrando más familias inmigrantes.</p> <p>Las docentes dicen que es porque trabajan más (2) o porque no les interesan sus hijos: "Los padres de estos niños problemáticos en las reuniones no aparecen nunca" (4)</p> <p>"En el proyecto educativo se produjo la participación oficial (...) cuando se hizo con ayuda externa, se formó un grupo de padres y tuvimos reuniones de intercambio, aunque siempre son cuatro padres ..." (2)</p> <p>Los padres y madres no pueden implicarse en un sistema que desconocen. Están fallando los mecanismos de información a las familias inmigrantes sobre sus derechos y los de sus hijos e hijas. Las asociaciones de inmigrantes piensan que padres y madres están poco familiarizados con el Sistema Educativo, que en muchos casos no tienen tiempo y, en el caso de los marroquíes, "los padres están trabajando o las mujeres aunque estén en casa no pueden hablar con los profesores si son hombres" (8). Las docentes comprenden que las familias inmigrantes no tienen mucho tiempo, que "ellas trabajan y van por las casas y lo primero es la subsistencia".</p> <p>Coinciden en que la integración de los niños y niñas sería mejor si sus familiares se integraran en la escuela: "mejoraría el trabajo si las familias se pudieran implicar un poquito más de lo que se implican con los niños, pero como se da el caso de que precisamente los más complicados son los inmigrantes pues los padres tampoco pueden ayudarles en nuestro idioma" además, en ciertas culturas "el rol de la madre no es precisamente de implicación en la enseñanza de sus hijos". (1)</p> <p>Igual que son precisos mediadores con los niños y niñas, también con las familias. Aún más si el castellano no es su idioma. Vuelve a surgir el tema del desconocimiento del castellano, esta vez por parte de las familias:</p> <p>"En los norteafricanos menos, pero entre los asiáticos son los propios niños los que hacen de intérpretes a los padres. Si tu quieres hablar con un padre sobre su hijo, ¿cómo se lo dices al hijo?". (2)</p> <p>"Si un niño chino falta a la escuela y la siguiente ve que va la profesora le da una nota para que la firmen sus padres, y los padres no saben más que chino ¿qué resultado cree Vd. que tendrá la nota? Ninguno" (6)</p> <p>"Una sanción que se le puso por tres días, interpretó que era una baja definitiva, no había manera de contactar con la familia para explicárselo y perdían la beca..."(2)</p> <p>También hay centros que proponen soluciones prácticas: "Intentamos ser prácticos. Los niños son los que traducen a los padres de otros porque hay que ser ágil y pedir un traductor a la administración lleva un tiempo. A veces los padres llegan con un amigo o familiar. Pero cuando hay problemas llamamos a un traductor. Pero para hacer la matrícula utilizamos el intérprete familiar o a un niño del centro. Además hay folletos en su lengua". (B1)</p> <p>ATIME propone vincular la asistencia social a las familias inmigrantes a la participación en la educación de sus hijos e hijas de los padres y madres.</p> <p><b>Las colaboraciones con ONGs, asociaciones o colectivos son puntuales y en todos los casos estudiados, a iniciativa de la organización</b></p>
--	---

	<p><b>social, no del centro.</b> Realmente, en los colegios de Madrid no hay iniciativas desde los centros para que la escuela esté integrada en el barrio. Sólo se producen colaboraciones puntuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aquí quieren poner una ludoteca (sic)”. (1)</li> <li>• Las ONGs colaboran en ‘apoyo escolar’ (1), Paideia, Atime, Cáritas - (35 niños de 4 a 6 años). Apoyo escolar y actividades extraescolares merienda incluida) (5) - , Intermón (una o dos veces), Manos Unidas (ha proporcionado material), Proyecto San Agustín, pero no con asociaciones de inmigrantes. “La gente se mueve en sus círculos, tampoco quieren unirse a otros colectivos”. (4)</li> <li>• Con servicios sociales, Centro cultural del barrio, biblioteca, servicios sociales.</li> <li>• En la parroquia - por mil ptas. al mes, dan apoyo escolar. (4)</li> </ul>
--	---

**Condición 5: Considerar la formación de personas adultas como una acción positiva que facilitará la integración en cuanto que proporcione herramientas para la comprensión de la realidad (también educativa)**

<p>EN EL PLANO TEÓRICO: Documentos y entrevistas de personas expertas.</p> <p><u>Ámbito legal:</u> LOGSE (artículos 51 a 54)</p> <p>Esta cuestión se obvia en prácticamente todos los documentos. Es necesario hacer una propuesta.</p> <p>La Comunidad de Madrid contempla la Educación de Personas Adultas pero desvinculada del trabajo de los centros.</p>	<p>EN LA PRÁCTICA ANALIZADA de los centros educativos, AMPAS, asociaciones de inmigrantes, niños y niñas, centros de actividades extraescolares.</p> <p>Si los colegios están todos de acuerdo en la necesidad de apoyar la formación de las familias, no hay ninguna iniciativa en este sentido.</p> <p>“Habría que apoyar a las familias en el idioma, en un conocimiento de las normas básicas del país donde viven, de los recursos básicos...” (2) “Es tremendo cuando, por ejemplo, piden becas de comedor, y pides justificantes de ingresos y te dicen, ‘no yo no gano nada’, y, ¿con qué comen?” (2)</p> <p>Parece que los colegios en Barcelona tienen otra experiencia más positiva:</p> <p>“El centro tiene mucha actividad cultural orientada a los padres. Tenemos danza, teatro, etc. Vamos... si yo hiciese esto en un colegio del Ensanche habría overbooking.” (B1)</p> <p><b>No hay ninguna escuela de las entrevistadas en Madrid que incorpore un Centro de Educación de Personas Adultas. Pero, un importante papel lo cumplen en algunos barrios (Lavapiés - Madrid -), las asociaciones que dan servicios educativos y formativos.</b></p> <p>La comunidad china sólo ve esa alternativa: que la escuela de un servicio educativo integral para las familias.</p>
--	---

**2. CONCLUSIONES**

Una manera de abordar las conclusiones de este informe es comenzar por el análisis de **los resultados de la escolarización** de los niños y niñas inmigrantes. La pregunta es: Finalmente, ¿la escolarización es integradora? Los resultados no son muy halagüeños de momento, al menos desde la opinión de las personas entrevistadas:

*“Con respecto a los niños inmigrantes no me gusta hablar de fracaso, porque las condiciones de llegada al sistema son distintas. Hay que hacer una evaluación individualizada y no hablar de fracaso porque se escolariza a niños de 14 años cuando no lo han estado nunca. Sus resultados no pueden ser iguales a los resultados de niños que llevan 8 años escolarizados.” (B3)*

“Tuvimos un fracaso con un niño chino. Una vergüenza. El niño vino con unos hábitos de trabajo bárbaros, con una habilidad matemática que llamaba la atención, estuvo aquí dos años y perdió todo lo que traía. Ya era mayor, no dábamos a basto en apoyarle en el idioma.” (2)

Hay también coincidencia en la apreciación de que el paso del ciclo de Primaria al de Enseñanza Obligatoria es muy traumático:

Si la ESO se impartía antes en el centro, los niños y niñas que accedían a ese ciclo "lo pasaban fatal porque tenían un nivel cultural bajísimo" (4). Ahora que la ESO se imparte en los institutos auguran una merma en la calidad de este ciclo porque ni los institutos están preparados en todos los sentidos, ni los alumnos y alumnas tienen el nivel educativo que el sistema exige: "Los institutos están desesperados por que ahora están sufriendo lo que hemos sufrido nosotros" (4); "cuando pasan a la ESO tienen un nivel muy bajo y mucha disparidad porque acaban de llegar. No ha habido continuidad escolar. Salen bien los que permanecen en el centro algunos años, no los que se han incorporado al final de un curso". (5)

Si lo que observamos es el siguiente escalón, el paso a la universidad, las opiniones aún son más pesimistas y llegan a afirmar que "Ninguno llega a la universidad. Un 1 o 2%, pero no porque no puedan sino por el medio en el que viven.(...) Si encuentran trabajo después del colegio en dos años se salvan, sino no, acaban delinquiendo o consumiendo drogas." (B6).

Sobre el fracaso escolar también influyen las propias expectativas de las familias y los estereotipos sobre hasta donde puede llegar en su formación un niño o una niña inmigrante, de tal manera que: "El fracaso en el paso a Secundaria es muy alto también por la desconfianza de que el sistema les dé mejores oportunidades" (8).

Pero en realidad los y las docentes no tienen datos concretos que avalen ninguna teoría y el término 'fracaso' induce a muchas interpretaciones: "si lo tomas así, como fracaso escolar, los niños no han superado todos los objetivos que están marcados en el proyecto de centro, pero si lo tomas subjetivamente, nada de fracaso porque entran no sabiendo nada y cuando termina el curso, pues el chico para sus características especiales ha aprendido... pero eso no lo valoran en el instituto de secundaria... no se dan cuenta del trabajo y dicen que no saben ni hablar... porque trabajan en un nivel mucho más homogéneo... la enseñanza individualizada de la primaria, no se da en la secundaria" (1).

Es indiscutible que con éstas y otras afirmaciones similares recogidas en el estudio, se está poniendo sobre la mesa la opinión de que el sistema no tiene previsto cómo garantizar la escolarización en los mismos términos de igualdad de oportunidades cuando se evidencia la diversidad del alumnado. La premisa es: en la enseñanza pública los niños y niñas españoles y comunitarios de clase media y con un currículo escolar apropiado 'sí' pueden optar al éxito de su formación, los niños pobres de ésta y otras culturas, no.

Se ha entendido, por lo tanto, que el sistema es válido para un alumnado 'normalizado', partiendo del

tremendo error que supone pensar que los niños, las niñas, son idénticos si parten de las mismas condiciones socioeconómicas y culturales. La salida del sistema es o bien considerar que el niño o la niña diferente tiene 'necesidades especiales' y establecer mecanismos para regular el número 'asimilable' por aula, o bien pensar que precisa una compensación educativa para lo que se destinan recursos humanos escasos y con una formación, digamos que, insuficiente.

Es decir, si el profesorado percibe su incapacidad para hacer frente a la realidad con herramientas adecuadas y además, la motivación de la familia, los alumnos y las alumnas se ve constreñida a un sistema que ignorando las condiciones de salida pretende que todo el alumnado alcance las mismas metas

### ¿Podemos hablar de 'profecía autocumplida'?

Resumiendo, dado que el 'fracaso escolar' es superior entre los niños y niñas en situación de desventaja social, tanto nacionales como extranjeros, y que que también se produce un mayor grado de abandono en el paso de un ciclo a otro, podríamos concluir que el sistema no es eficaz para integrar social y culturalmente a los niños y niñas en situación de riesgo social, cualquiera que sea su origen.

Desde nuestro estudio, las situaciones concretas en las que se encuentran los niños y niñas inmigrantes, que además están en una situación de desventaja social son las siguientes:

a) Las condiciones en las que las personas inmigrantes viven en nuestro país:

- No se ha favorecido una política de integración social en los barrios, pueblos y ciudades. Ocupan las peores viviendas y los peores puestos de trabajo. Niños y niñas ven condicionada su formación y su educación por su situación socioeconómica.
- Las redes familiares de acogida son amplias y todo ello favorece la agrupación por colectivos culturales en determinadas zonas rurales o urbanas.
- No se está trabajando suficientemente el origen de todo racismo, a saber: el miedo por lo desconocido.

b) La organización del Sistema Educativo:

- En la práctica se ha priorizado la libertad de elección del centro educativo por madres y padres, sobre la igualdad de oportunidades en la enseñanza.
- Se favorece en la práctica, que los niños y niñas inmigrantes sólo se inscriban y sean aceptados en colegios públicos. Ello ocasiona la "guetización" de la escuela: Los niños y niñas blancos españoles o comunitarios, en los colegios e institutos concertados y privados; los niños y niñas de otras culturas



(incluida la gitana) en los colegios e institutos públicos.

- La información de padres y madres inmigrantes es deficiente sobre sus derechos y obligaciones en relación con el Sistema Educativo.
- Los proyectos de Centro no contemplan suficientemente cómo abordar la interculturalidad en todos los sentidos.
- No hay un análisis individualizado de la trayectoria educativa de cada niño o niña y tampoco se produce un seguimiento cuando pasa de un ciclo a otro o de un centro a otro.
- No existen o son insuficientes, los recursos (sobre todo, humanos) y procedimientos que permitirían una adecuada acogida y compensación de conocimientos y habilidades para los niños y niñas que se incorporan a un centro del que desconocen todo, incluido el idioma en que tratan de comunicarse con ellos.
- Las dificultades organizativas y docentes para abordar la enseñanza de estos niños y niñas redundan en la merma de la calidad que, percibida por los padres y madres de escolares nacionales, es una de las causas de la "guetización".

c) La selección, motivación y formación del profesorado:

- La incorporación del profesorado a un centro o a otro no prevé sus actitudes y aptitudes para el trabajo intercultural.
- La formación del profesorado no incorpora de manera sistemática la práctica intercultural.
- Las dificultades con las que se encuentran en su trabajo en los centros con un alto porcentaje de niños y niñas inmigrantes, derivadas de la falta de recursos de todo tipo para superarlas, provocan desmotivación, desánimo y repercuten negativamente sobre la calidad de la enseñanza.
- Los equipos docentes suelen delegar todo el trabajo intercultural en sus compañeros/as de Compensatoria o de Orientación. En ese sentido, no hay un componente de trabajo grupal para abordar la realidad del Centro.

### 3. PROPUESTA PARA GARANTIZAR LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA

#### Propuesta de marco teórico

1. En el debate sobre la ciudadanía, apostamos por el concepto cuyo fundamento está en la residencia, en el 'vivir juntos', y en el derecho a la participación

social y política en pie de igualdad.

2. Entre los principios básicos del multiculturalismo y los del interculturalismo, apostamos por éstos últimos. Consideramos que:

a. Todas las personas son iguales pero no idénticas, tampoco las que pertenecen a la misma etnia o cultura.

b. En consecuencia con lo anterior, no puede confundirse la parte con el todo y generar y reproducir estereotipos culturales e, incluso, imponer tales estereotipos individualmente.

c. Cada persona se expresa y vive 'a través' de su cultura. Todas las personas, no sólo 'las otras'. El interculturalismo afecta a la sociedad receptora y a la inmigrante.

d. La cultura en la que nos desarrollamos es un cúmulo de factores, de significados, de convenciones que aprendemos y practicamos. La cultura no es únicamente el producto de la historia, de las prácticas de las personas que vivieron antes, de cómo organizaron su supervivencia en el entorno en que les tocó convivir. Mirando al presente, la cultura también son las nuevas prácticas, las nuevas ideas, las nuevas creencias producto de nuevas realidades. Es decir, la cultura no es algo estático, la cultura se mueve, se construye: Heredamos una parte y convenimos otra.

e. Si entendemos que el cambio a mejor es posible y desde esta postura de relativizar la estabilidad y el dogmatismo cultural, es importante detectar las formas en las que se legitima la injusticia apelando a la tradición. La interculturalidad abarca dos ejes: La diversidad cultural y la desigualdad social (Colectivo IOE, 1999).

f. El conflicto entre culturas existe pero no ha de ser un aspecto exclusivamente negativo. Sin conflictos no hay avances. Todas las culturas, salvo aquellas que no han tenido en toda su historia absolutamente ninguna relación con otras, son producto de la resolución de anteriores conflictos interculturales. Propuesta de condiciones

Sobre cada uno de los grupos de condiciones de nuestra hipótesis, realizamos las siguientes propuestas:

<p><b>Condición 1: Integrar la escuela en el conjunto de la comunidad.</b></p>	<p>Si bien es cierto que la ley contempla los Proyectos Educativos de Centro como la herramienta que garantiza la idoneidad del programa formativo de una escuela concreta en un espacio concreto, en la realidad, tales Proyectos no siempre se adecuan a las características socioculturales de su barrio, su ciudad, y, en escasas ocasiones se integran en proyectos de desarrollo local.</p> <p>Garantizar esta condición tiene consecuencias para la formación de los docentes y del claustro como equipo en la investigación de la realidad y la planificación de la intervención educativa.</p> <p>En todos los casos se hace necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizar la enseñanza pública sobre la concertada o la privada facilitando las medidas oportunas para que el derecho a la educación no se vea conculcado por otros como el de la libre elección de centro.</li> <li>• Organizar la adscripción de niños y niñas a los centros públicos y concertados de forma equitativa y homogénea en el territorio.</li> <li>• Realizar un seguimiento más rigurosos del proceso de adscripción y matrícula por parte de la inspección escolar.</li> <li>• Adecuar la organización, la información y el sistema de becas a la realidad de las personas inmigrantes para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades en la educación de sus hijos e hijas.</li> </ul>
<p><b>Condición 2: Atender a las necesidades individuales de niños y niñas.</b></p>	<p>El reto es compatibilizar diversidad y comprensividad sin reducir los niveles de calidad de la enseñanza, ni las posibilidades educativas de cada niño o niña. En ese sentido es necesario analizar las necesidades individuales de cada niño o niña de tipo educativo, social, económico, etc. para encauzar las posibles soluciones. En ese proceso, remover los estereotipos y no prejuzgar que todos los individuos de la misma cultura tienen las mismas expectativas, intereses, habilidades, destrezas, dificultades o necesidades.</p> <p>En el mismo sentido, se hace evidente la necesidad de coordinar y realizar el seguimiento oportuno de cada niño o niña en su paso a ciclos superiores.</p> <p>Sobre el aprendizaje de la lengua materna "en el desarrollo y difusión de la lengua de muchas culturas gana toda la sociedad; se desarrolla el mestizaje, se conocen nuevas propuestas culturales y, sobre todo, es un derecho garantizado por la ONU". Las condiciones para que se desarrolle en la práctica este argumento son garantizar los recursos personales y materiales en las escuelas. Es decir, la propuesta es abordar la enseñanza del castellano o de las lenguas autonómicas como criterio para mejorar la integración sin por ello despreciar u olvidar que existen otras lenguas que todo el alumnado (no sólo el inmigrante) debe tener la posibilidad de conocer o profundizar en ellas. La colaboración de las asociaciones de inmigrantes es esencial en este apartado.</p>
<p><b>Condición 3: Garantizar la igualdad de oportunidades en el Sistema Educativo.</b></p>	<p>Esta condición está relacionada directamente con la primera: En la medida en que el proyecto de centro es un proyecto de intervención socioeducativa en un entorno concreto, uno de sus objetivos es garantizar la igualdad de oportunidades no sólo dentro de la propia escuela, sino yendo a la raíz de las mismas en la comunidad.</p> <p>En ese sentido, es preciso actuar de manera integral sobre las familias, no sólo sobre niños y niñas dentro de la escuela, garantizando la información sobre sus derechos y obligaciones y la formación para la ciudadanía. El papel de las áreas de Servicios Sociales en los ayuntamientos o en los distritos es fundamental y el Centro requiere que se potencie la coordinación interinstitucional. Es preciso 'cuidar' de forma especial el proceso de acogida de la familia inmigrante asegurando los recursos necesarios para la comunicación.</p> <p>Al mismo tiempo, se hace imprescindible un trabajo de información y sensibilización con la población de la cultura mayoritaria para evitar la potenciación de actitudes racistas, paternalistas o segregacionistas.</p>

<p><b>Condición 4: Dotar al sistema de los recursos y herramientas adecuados</b></p>	
<p><b>- Marco jurídico.</b></p>	<p>Dado que la LOGSE tiende a una atención ordinaria de la diversidad a través de los servicios de orientación educativa y profesional (Ver GRAÑERAS et al. 1997:137) considerados como elementos propios del Sistema Educativo que aportan asesoramiento y apoyo técnico individualizado, lo importante es que se dote a este marco de los recursos necesarios y que existan suficientes Departamentos de Orientación.</p> <p>Si bien el marco de la LOGSE parece el más adecuado, no hay recursos suficientes, sobre todo humanos y técnicos para que se concrete en propuestas prácticas válidas.</p> <p>Será preciso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la formación del profesorado en la planificación y elaboración de los distintos proyectos educativos para que, de verdad, contemplen currícula y procesos flexibles con una orientación constructivista y significativa.</li> <li>• Poner en valor a través de incentivos salariales, difusión de la experiencia, etc. las buenas prácticas de educación intercultural que existen gracias al esfuerzo, en muchos casos voluntarista, del profesorado de algunos centros.</li> <li>• Mejorar la organización de los centros, como veremos más adelante.</li> </ul>
<p><b>- Recursos humanos y metodológicos: Formación y selección del profesorado.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es evidente la falta de recursos humanos en los centros con alumnado inmigrante pero, su selección, motivación y formación es fundamental.</li> <li>• Sería necesario modificar los sistemas de adscripción del profesorado a los centros considerando sus actitudes y aptitudes para el trabajo intercultural.</li> <li>• Sobre la incorporación de otros profesionales: Es preciso valorar la necesidad de incorporar a los claustros mediadores culturales, equipos de orientación, etc. de la cultura mayoritaria o no. En cualquier caso, estos nuevos profesionales han de contar con la motivación y la formación suficiente para su tarea con individuos y grupos multiculturales.</li> <li>• Sobre la formación: Los programas de formación continua deberían priorizar la formación en el centro para el conjunto de profesores y profesoras del claustro y apoyarles en la definición de su proyecto de centro, en su seguimiento y evaluación. Esta formación debería contemplar el intercambio de experiencias entre centros con problemática similar.</li> </ul>
<p><b>- Recursos materiales y económicos: Dotación de los centros públicos.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general, es necesario racionalizar la dotación de recursos en función del proyecto educativo de centro.</li> <li>• Es necesario elaborar y dotar al profesorado de material didáctico adecuado y formarles en su utilización en el aula.</li> </ul>
<p><b>- Organización escolar.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para facilitar la integración de cada niño o niña: Cuidar el proceso de acogida, la correcta evaluación de competencias para incorporarles a uno u otro grupo, y todo tipo de medidas que flexibilicen 'a medida' el proceso educativo.</li> <li>• Para facilitar el desarrollo integrado del centro: Horarios flexibles, organización del claustro que permita tiempos necesarios para la programación y para el debate.</li> <li>• Ampliar al conjunto del claustro y no limitar a los departamentos de orientación y el profesorado de educación compensatoria, la estrategia intercultural para el centro.</li> <li>• Calcular la ratio de alumnos por aula en función de sus características y necesidades.</li> </ul>
<p><b>Condición 5: Incorporación del conjunto de la comunidad educativa a la organización escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar a padres y madres la información y la formación necesaria, basada en sus intereses, para que mejore su participación en los centros y en el conjunto de la comunidad educativa.</li> <li>• Dotar a los centros de mediadores/as para las familias en colaboración con las áreas de servicios sociales de los Ayuntamientos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar la participación real de las organizaciones de padres y madres en los centros.</li> <li>• Facilitar la participación de ONGs y asociaciones en las actividades del centro desde el análisis de necesidades extraescolares o complementarias.</li> </ul>
<p>Condición 6: Considerar la formación de personas adultas como una acción positiva que facilitará la integración en cuanto que proporcione herramientas para la comprensión de la realidad (también la educativa).</p>	

## CAPÍTULO IV

### MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA



#### RESUMEN

En este capítulo final se plantea la necesidad de la construcción de un modelo de Educación Intercultural desde la perspectiva de una nueva ciudadanía, en un mundo en continua transformación e interconexión planetaria.

Se definen las líneas básicas sobre las que se asienta el modelo de Educación Intercultural a partir de los criterios psicopedagógicos, la definición de objetivos y la reflexión sobre temas de gran importancia como: la diversidad, la incorporación de la cultura de las minorías en la Escuela y las competencias multiculturales.



## INTRODUCCIÓN

A lo largo de este documento se ha realizado un importante análisis sociopolítico de las causas e implicaciones de las migraciones en la configuración de una nueva sociedad, así como una extensa reflexión sobre la integración de minorías culturales en el sistema escolar.

Tanto el estudio teórico como la investigación realizada en diversos colegios de Madrid y Barcelona han intentado desentramar las variables ideológicas, económicas y sociológicas que configuran la situación actual del Sistema Educativo español en relación con la integración de los niños/as de origen inmigrante.

Desde distintos apartados del estudio se han apuntado los problemas y dificultades con los que se encuentra la Escuela para alcanzar los fines que plantea la LOGSE y se ha defendido la importancia de incorporar los mecanismos efectivos, que hagan posible el cumplimiento de los objetivos de la Educación Intercultural con el objeto de preservar la identidad cultural, lograr la igualdad efectiva de oportunidades, compensar las desigualdades y fomentar la cohesión y justicia social.

A lo largo de estas páginas se han planteado diversas líneas estratégicas en áreas como: la política educativa, gestión de los Centros, formación, etc. Se ha hecho, por lo tanto un esfuerzo importante por analizar una realidad sumamente compleja e ir trazando las líneas de un discurso que apuntarán a una nueva construcción del modelo Educativo en relación con las exigencias de la nueva sociedad.

Durante este recorrido, han sido definidos los fines de la interculturalidad. Hemos subrayando que es necesario crear las condiciones adecuadas para que los derechos de las personas inmigrantes, tanto individuales como colectivos, sean garantizados en la Escuela y se ha planteado, los retos las contradicciones y las dificultades a las que se enfrenta el Sistema Educativo en la configuración de la nueva sociedad intercultural.

También se ha hablado de los valores que aportan el encuentro y la convivencia entre las personas pertenecientes a diferentes culturas. Una dinámica que planteada en el marco del modelo intercultural, dibuja las claves necesarias para la construcción de una nueva forma de entender la ciudadanía, proporcionando el conocimiento, actitudes y las habilidades necesarias que capaciten a todos y todas para afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico y la capacidad para construir una sociedad más justa y equitativa.

Siguiendo esta línea de reflexión, en este apartado, intentaremos realizar un salto cualitativo y a partir

del análisis realizado anteriormente, determinar las claves y criterios que enmarcan la Educación Intercultural. Además procuraremos avanzar en su significado y esbozar el papel de la Escuela en la construcción, a través de la formación de una nueva ciudadanía.

## 1. FINES Y LÍNEAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UN NUEVO CONCEPTO DE CIUDADANÍA

La Educación Intercultural comienza a plantearse en nuestro país como una respuesta a la presencia de los niños extranjeros en las aulas. El aumento de escolares de diferentes países, con unas características y situaciones de llegada muy diferentes entre sí, provocan una reacción en cadena en el Sistema Educativo que se ve desbordado ante una situación para la que no está preparado y que cuestiona y conmueve claramente sus cimientos democráticos.

La Multiculturalidad en el espacio educativo plantea conflictos y retos muy diversos que, como se ha planteado con anterioridad, no dependen exclusivamente de la Escuela. Indudablemente lo más importante y urgente es, tal y como lo defiende la LOGSE, avanzar en la igualdad de oportunidades y en el respeto hacia las minorías. En este sentido están surgiendo diversas iniciativas promovidas la mayoría de las veces por equipos docentes comprometidos con el proyecto educativo y social del centro, o de Instituciones que diseñan planes de integración dirigidos, casi exclusivamente, desde el parámetro de las compensaciones de la población inmigrantes con dificultades sociales y económicas.

Sin embargo, la Educación Intercultural no responde solo a la presencia de los grupos minoritarios, sino también a que las sociedades modernas están evolucionando, por esta razón deben trascender a la realización de programas específicos dirigidos a escolares de origen inmigrante y promover cambios estructurales en el Sistema Educativo, con la intención de sintonizar con una conciencia cosmopolita imprescindible para afrontar los problemas de sociedades cada vez más interdependientes.

España es un país donde confluyen diversas lenguas y culturas, en lo cotidiano, (ya es una realidad en los barrios, en las Escuelas y esperamos que en pocos años, en todos los espacios de participación social, educativa y política) como en el espacio internacional, en el que nos movemos cada vez con más fluidez, gracias a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Este proceso de mundialización y globalización es una realidad y si se mantienen programas etnocéntri-

torio y por otra, gracias a las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, nos podemos aproximar, conocer y comunicarnos con personas de las distintas culturas que pueblan el planeta. Ante nuestros ojos se extiende toda la complejidad humana en su diversidad.

Ya no se trata de justificar el interculturalismo por la creación de diversidad cultural en un territorio, ni por la aparición de nuevas reivindicaciones culturales en el interior de un espacio cultural dominante y mayoritario. Se trata, por el contrario, de señalar la presencia de todos los grupos humanos y todas las culturas en todos los puntos del planeta. Gracias a las interconexiones de las sociedades logramos abarcar todo el espacio geográfico, cultural y humano del planeta: somos pluriculturales de modo exhaustivo. Nuestro horizonte se ha tornado súbitamente pluricultural. Ya nunca nuestra mirada podrá captar un paisaje monocultural. La diversidad de modos de vidas y culturas será para siempre el escenario de nuestra existencia. Así, surge un nuevo y definitivo argumento a favor de la educación intercultural, que se dirige a todos los hombres y mujeres, pertenezcan o no a sociedades propiamente multiculturales.

La relación con códigos culturales diversos, relativiza el valor de lo absoluto y plantea dilemas sobre cuestiones vitales que hay que releer con los ojos de los otros. Hoy la identidad se define por la articulación entre el desarrollo de la individualidad y el desarrollo de la sociabilidad, entre lo adscrito y lo electivo, entre lo propio y lo ajeno, entre lo local y lo universal, entre la continuidad histórica y la transformación. (UNESCO)

En este proceso de cambio, la Educación tiene que encontrar las vías para construir y asegurar la identidad personal a partir de un núcleo sólido de valores, aportando y asegurando la identidad personal y la integración social en medios socioculturales que ya no son uniformes. El objetivo de la Educación Intercultural para esta nueva ciudadanía es formar desde actitudes y comportamientos de tolerancia y flexibilidad que permitan la comunicación y el intercambio con personas portadoras de otros modelos culturales, sin renunciar a los valores que consideramos universales. La construcción de la identidad supone establecer, tanto a escala social como individual una determinada articulación entre lo estable y lo dinámico en el encuentro con los otros.

Tal y como afirma Juan Carlos Tedesco (Director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO) "El modelo cultural dominante y hegemónico no existe ya." En este proceso de fractura nuestro horizonte se ha tornado súbitamente multicultural. Ya nunca nuestra mirada podrá captar un paisaje

monocultural. La diversidad de modos de vida y culturas será siempre el escenario de nuestra existencia y estará presente tanto en el plano de la convivencia cercana por el hecho de las migraciones, como en el espacio de las conexiones planetarias.

*"Puede decirse que hemos de aprender a vivir en una realidad de naturaleza distinta a cuantas hayamos conocido hasta ahora."*<sup>16</sup>

La interconexión planetaria y el encuentro de diferentes cultura en un mismo espacio hace posible que se den las condiciones para un nuevo escenario de diversificación cultural. En nuestro, una educación intercultural orientada a una nueva ciudadanía de la que formarán parte todos los hombres y mujeres.

Ante este reto, la Escuela debe responder con un nuevo modelo de Educación Intercultural para la para la Ciudadanía. Una Educación que asegure la construcción de la identidad sobre referentes de distintas culturas. Que enseñe a convivir en el respeto y la tolerancia de personas con ideas, costumbres o creencias diferentes a las nuestras. Comprometida con el tiempo y la sociedad que le ha tocado vivir, que defienda desde la solidaridad y el respeto a las diferencias. En definitiva, una educación que garantice a cada persona la construcción de su identidad cultural partiendo del respeto de los derechos humanos. Una Educación Intercultural encaminada a lograr la igualdad efectiva de oportunidades y compensar las desigualdades de todos los alumnos y alumnas. Una educación Intercultural destinada a fomentar la cohesión y justicia social. Por último, una Educación para la Ciudadanía que proporcione las herramientas para interpretar lo que ocurre en el mundo, comunicarse y colaborar con las personas de diferentes culturas en la construcción e un mundo más justo y solidario.

### 1.2. Educación Intercultural y Escuela.

En el nuevo contexto, en el que ya estamos viviendo, la Escuela adquiere nuevas funciones y un nuevo significado. Ya no es tan importante la transmisión y acumulación de conocimientos, que de forma vertiginosa son superados desde los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, como la adquisición de herramientas y habilidades para seguir aprendiendo. El verdadero fin de la educación del siglo XXI es enseñar a aprender desde una nueva concepción de la responsabilidad. El futuro necesita ciudadanos y ciudadanas con una gran capacidad de adaptación en un mundo en continuo proceso de transformación. Ciudadanos que sepan convivir en una red de

<sup>16</sup> María Puig Rovira "Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación" teoría y práctica de la E.I. Edición de Miguel Anxo Santos Rego. Universidad de Santiago de Compostela. (Pg 108)



complejas interconexiones planetarias y en sociedades cada vez mas claramente multiculturales.

En este nuevo contexto el modelo de convivencia demanda la transformación de los fines de la educación, de modo que pueda asumir la el surgimiento de una nueva ciudadanía. Este nuevo modelo de Educación Intercultural para una nueva Ciudadanía debe estar presente en la filosofía, diseño y planificación de todo el sistema escolar, incorporándose en la totalidad de los Centros Escolares, independientemente de que haya o no matriculados alumnos de origen inmigrante. A partir de ahora la educación deberá proporcionar el conocimiento, habilidades y actitudes que capaciten a todos y todas, independientemente de su condición, para afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico de forma que puedan colaborar en la construcción de una sociedad mas justa y equitativa.

## 2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CIUDADANIA.

Parte de los supuestos de igualdad en la diversidad y la justicia social frente a las desigualdades, del reconocimiento de la diversidad y la complejidad de un mundo interdependiente donde debe ser posible. La elaboración dialéctica de una cultura compartida desde el pluralismo democrático.

### La Educación Intercultural es:

*"Un método de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente"* <sup>17</sup>

*"Un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad."* <sup>18</sup>

## 3. PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTECULTURAL:

La Educación Intercultural plantea los siguientes supuestos:

- La Educación Intercultural constituye una oportunidad de enriquecimiento de todas las personas, que tiene lugar a partir del intercambio, apertura e interacción, tanto cognitiva como afectiva, con los valores, los modos de vida, las

representaciones simbólicas de las culturas con las que convivimos.

- Promueve los valores del respeto y de la cooperación de carácter universalista.
- Defiende la búsqueda mediante el diálogo y el intercambio de formas culturales nuevas, entre las que se pueda establecer una convivencia abierta y solidaria compartida por toda la Escuela y la sociedad.
- Facilitar el diálogo entre las personas de distintas culturas a partir de la consecución de las condiciones de igualdad y justicia social que erradiquen situaciones de discriminación.
- Defender el valor de la diversidad cultural como una fuente de riqueza que debe ser valorada por todos los grupos a través del diálogo y la comunicación. Eliminando los prejuicios y discriminaciones hacia los grupos minoritarios y promoviendo el respeto a los derechos humanos.
- Favorecer la igualdad de oportunidades y la justicia social para todos y todas, proporcionando elecciones vitales alternativas.
- Impulsar la participación y representación de los grupos minoritarios en todos los ámbitos del sistema escolar.

### La Educación Intercultural defiende una Escuela con las siguientes características:

- **Democrática:** Con una comunidad comprometida en la participación y transformación social, así como en la construcción del conocimiento colectivo basado en el encuentro intercultural. Una Escuela donde las minorías culturales participen en igualdad de condiciones en todos los ámbitos de decisión.
- **En situación de alerta contra la discriminación y comprometida en la lucha contra el racismo y la xenofobia:** Con una disposición de vigilancia para descubrir y modificar aquellos elementos del currículo oculto (actitudes y creencias del profesorado, materiales y recursos, contenidos, lenguaje, evaluación de resultados, proyecto de centro, etc) que perpetúan las situaciones de desigualdad, discriminación y racismo.
- **Favorecedora del encuentro Inter cultural:** Favoreciendo el intercambio a partir de un proceso educativo flexible, que aporta estrategias a cada alumno y alumna para que elaboren el conoci-

<sup>17</sup> (Bennett,1999)

<sup>18</sup> (Sales, Auxiliadora. García Rafaela. Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997.Pg 46)

cos se desarrollará una concepción de un mundo que no es real, que no responde a la complejidad de las sociedades del siglo. XXI. Es necesario preparar a todos los alumnos y alumnas para que puedan convivir en una sociedad multicultural y dotarles con una visión omnicomprensiva con la que enfrentarse una realidad más compleja y global.

Así, el encuentro entre culturas, tanto en el ámbito local como mundial y desde una perspectiva democrática, obliga a replantear los fines educativos y abre nuevas perspectivas en la formación de una nueva ciudadanía. Pero, ¿cómo puede la educación desempeñar un papel dinámico y constructivo para preparar a los individuos y las sociedades del futuro? ¿cómo puede formar una nueva ciudadanía? ¿qué aprendizajes de actitudes, valores y conocimientos se deben incorporar en el currículo escolar desde la perspectiva de la convivencia multicultural y ante los retos del futuro? Esta era la pregunta que planteaba el informe Delors en 1996 "Aprender para el siglo XXI" El discurso realizado por Jacques Delors abre muchos interrogantes a la vez que traza las distintas direcciones en las que se sitúa el punto de partida de la educación del futuro. Una educación presidida por la globalización y una creciente interdependencia que nos conduce hacia un modelo de pensamiento pluricultural. El documento termina subrayando la importancia de la difusión de los valores de apertura a los demás y de entendimiento mutuo. Los valores de la paz construidos sobre el respeto de todos los seres humanos y el sentimiento de pertenecer a un grupo. Los aprendizajes característicos de este principio de siglo son: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para guiar el proceso de construcción del Modelo Intercultural para una nueva ciudadanía, hemos seguido el marco proporcionado por Delors. Al repensar los fines de la Educación Intercultural intentaremos dibujar el marco de valores y objetivos sobre los que comenzar a plantear la Educación para la Ciudadanía.

### 1.1. Aprender a ser: La nueva construcción de la Identidad Cultural.

La identidad nos proporciona la unidad, la vivencia del yo a través del tiempo. Es el eje en el que se sitúa el desarrollo personal. Nos permite ser sujeto conocedor y consciente de nuestra situación objetiva y subjetiva. La identidad social, ordena la vida individual y colectiva. Esta depende vitalmente de las relaciones humanas que se establecen en un grupo social y cultural determinado, que desde el nacimiento nos proporciona las herramientas básicas para desenvolvernos, interpretar, entender la realidad y establecer relaciones de comunicación con los

demás.

La comunicación por medio de símbolos y códigos establecidos permite trazar las relaciones necesarias para la supervivencia, el desarrollo personal y la adaptación social.

Tanto la identidad personal como la integración social se alcanzan gracias a la aplicación de patrones culturales que establecen las formas y los criterios de socialización y convivencia cultural. A partir de estos patrones es como obtenemos valores, creencias y vivencias necesarias para construir nuestra identidad y sentirnos parte de un grupo social.

Hasta hace poco cada persona o grupo humano vivía en medios en los que estaba establecido un único patrón de vida. Actualmente y por diversas causas, que pasaremos a analizar a continuación, las opiniones, creencias, costumbres y hábitos de vida se han hecho enormemente variados, incluso dentro de espacios culturales considerados como homogéneos. El triunfo de la diferencia, la libertad y la pluralidad en el seno de una misma tradición cultural ha venido a profundizar más todavía la mutación del medio humano de formación y convivencia. Los cambios sociales están transformando este modelo de socialización y la forma de entender construcción de la identidad, que hasta ahora se sustentaban en un marco monocultural.

Estamos en unos momentos de gran transformación para la humanidad. Las nuevas tecnologías y los medios de comunicación facilitan la transmisión instantánea de la información entre puntos distantes del planeta, en miles de kilómetros. Casi al mismo tiempo que ocurre un hecho, podemos interpretarlo e intentar deducir las posibles implicaciones que pueden tener en nuestro entorno inmediato.

Estas autopistas de conexión dibujan un nuevo panorama del conocimiento y la comunicación humana. Con las nuevas tecnologías, logramos abarcar todo el espacio geográfico y cultural, por lo que podemos relacionarnos con personas de cualquier parte del planeta, haciendo posible el intercambio entre realidades muy dispares y abriendo vías para la comunicación multicultural.

Paralelamente a este mosaico de redes de información e intercambio cultural, se hace presente un fenómeno que ha existido desde el origen de la humanidad, pero que hoy cobra una importante dimensión económica, social, cultural y educativa: la inmigración y con ella, la convivencia multicultural

La sociedad tiende a una multiculturalidad local y planetaria. Por una parte las migraciones hacen posible la existencia de varias culturas en un mismo terri-

miento desde la percepción de un mundo en continuo cambio y contacto cultural.

La Educación Intercultural plantea que todos los ciudadanos y ciudadanas deben recibir una formación en:

- La formación de valores y actitudes de solidaridad, comunicación e interacción con personas de las diversas culturas.
- El conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturales de la sociedad actual.
- La creación favorable a las diversas culturas.

**Las actitudes básicas de la Educación Intercultural son:**<sup>19</sup>

- Respeto a todas las personas.
- Respeto a todos los pueblos y a sus culturas.
- Tolerancia de ideas y de conductas individuales y grupales que no sean contrarias a los derechos humanos.
- Sentido crítico frente a las leyes y situaciones injustas que lesionan los derechos humanos.
- Lucha activa contra la discriminación racial.
- Aceptación interpersonal.
- Superación del egoísmo y etnocentrismo.
- Comunicación e intercambio con personas de diversas étnicas y grupos.
- Cooperación activa en la construcción social.
- Corresponsabilidad social.
- Conservación del medio ambiente natural y social.
- Aceptación positiva de diversas culturas.
- Sentido crítico y personal.

**De forma resumida Banks, define cuatro objetivos básicos que se deben introducir en el currículo de una Escuela multicultural:**

- a. Organizar la Escuela de forma que la igualdad de oportunidades sea una realidad para todos los alumnos que asisten a ella.<sup>20</sup>
- b. Ayudar al alumnado a desarrollar actitudes positivas hacia las diferencias, ya sea por motivos étnicos, culturales, sociales, religiosos, etc.
- c. Ayudar al alumnado que pertenezca a cualquier grupo minoritario a desarrollar su autoestima y permitirle que pueda avanzar académica y socialmente.
- d. Ayudar a todos los individuos a desarrollar habilidades comunicativas interculturales que les permitan considerar las perspectivas de los otros.

**4. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANIA**

**4.1. Ofrecer las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas.**

Eliminando, tal y como establece la LOGSE, las posibles discriminaciones que sufren las personas por pertenecer a una clase social, sexo, raza o cultura.

Ofreciendo el acceso de todos y todas al Sistema Educativo, y adoptando todas las medidas necesarias para que aquellos que se encuentran en situación de desventaja tengan la posibilidad equitativa de alcanzar las mismas posibilidades de maximizar sus potencialidades de aprendizaje.

Todos los alumnos y alumnas, independientemente de la situación de partida, deben alcanzar el éxito escolar, de forma que puedan elegir entre diversas alternativas de vida sin renunciar a su identidad. La igualdad de oportunidades no tiene porque significar la homogeneización del aprendizaje, sino la diversificación. Hay que partir de los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje con los que los distintos grupos llegan a la Escuela.

**4.2. Formar a ciudadanos y ciudadanas capaces de afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico, comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.**

- Con capacidad para participar activamente en la sociedad y en la lucha de los derechos humanos.
- Con conciencia de las causas de la migración y su contribución a la construcción social.
- Consciente de las discriminaciones de las minorías, no solo como problemas culturales, sino sociales y económicas.
- Con voluntad de lucha contra las situaciones de racismo y xenofobia.
- Defensores de los valores del respeto y de la cooperación de carácter universalista.

**4.3. Incorporar la diversidad cultural y el respeto a la diferencia en la Escuela como un valor de enriquecimiento en la comunicación e interacción entre personas y grupos. Cultivando actitudes Interculturales Positivas.**

El Sistema Educativo tiene que formar a los alumnos y alumnas en el aprendizaje de conocimientos sobre las distintas culturas, habilidades de comunicación y actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, que debe vivirse de forma positiva.

<sup>20</sup> Noveace. Marina educación Multicultural. Editorial Escuela Española. Pg. 92

La presencia multicultural es una posibilidad dinámica que ayuda a establecer nuevas relaciones de respeto y convivencia. La presencia de minorías en la Escuela abre un campo de posibilidades para todos los alumnos y alumnas (tanto los pertenecientes a minorías, como los miembros de la sociedad mayoritaria) enriquecerse con competencias de valores alternativas, sobre las que podrán construir una forma más compleja de articularse, de pensar y entenderse a sí mismos.

La presencia de minorías en la Escuela debe realizarse desde posiciones de igualdad respeto e intercambio. No se trata de adoptar una posición paternalista con las minorías culturales, idealizarlas o asumir posiciones románticas y folclóricas. La Educación Intercultural debe responder a las necesidades de desarrollo individual de ambos grupos (sociedad global y minoría étnica) facilitando el intercambio y potenciando, al mismo tiempo, su condición de distintos y la posibilidad de cambio y enriquecimiento.

Es necesario preparar mentes abiertas, acordes con las necesidades de una sociedad cambiante que deberán acostumbrarse a prescindir de certezas y valores absolutos. Esto implica un aprendizaje social que relativice los logros de la propia cultura y se abra a un modo diverso

En definitiva, el hecho de que coexistan alumnos y alumnas de distintas minorías étnicas en la Escuela no solo no es un problema a solucionar, sino que es un valor en sí mismo ya que aporta las condiciones necesarias para que se desarrollen en el alumnado las posibilidades de análisis racional, percepción de relaciones abstractas y capacidad para interpretar códigos diversos. Además, los sistemas de roles abiertos y las situaciones de la coexistencia de escalas de valores diferentes enseñarán a los alumnos y alumnas a enfrentarse con la ambigüedad, desde una identidad elaborada desde el diálogo y la comprensión a otras posiciones culturales. La Escuela multicultural no solo interesa a las Escuelas con minorías étnicas, sino que es un valor a lograr en cualquier centro que quiera estimular intelectualmente a sus alumnos y alumnas.

**Los objetivos específicos de la formación en actitudes interculturales positivas son:**

- Respetar y tolerar las diferentes formas de entender la vida (por ejemplo creencias morales o religiosas distintas).<sup>21</sup>
- Valorar los aspectos positivos de otras culturas (contribuciones históricas o actuales en diferentes campos).
- Fomentar la apertura que facilite el enriquecimiento

personal y cultural mediante la incorporación adaptada de elementos de otros modelos culturales.

- Entender los valores de las diferentes culturas.
- Superar los prejuicios respecto personas y grupos étnicos y culturales diferentes.
- Potenciar el sentido crítico constructivo con respecto a la propia cultura y a la de los demás.
- Identificarse con la comunidad propia aunque con espíritu abierto.

**4.4. Búsqueda de unos valores mínimos que configuren un marco de referencia común en la construcción de un modelo de sociedad y en la definición de la identidad de cada alumno y cada alumna.**

Vivimos en sociedades complejas donde los distintos grupos culturales interactúan en los mismos espacios, pero utilizando códigos y valores diferentes. Esto implica que, en muchas ocasiones, surja el conflicto cultural. Para lograr la comunicación intercultural es necesario trazar puentes desde las diferentes concepciones culturales y encontrar significados comunes que permitan el diálogo y el encuentro intercultural.

*“La necesidad de encontrar significados comunes es imperiosa para la comunicación intercultural y el desarrollo dinámico de todas las culturas, exigiendo una fuerte dosis de empatía y reconocimiento del otro, para iniciar un diálogo que conduzca al enriquecimiento mutuo.”<sup>22</sup>*

Es necesario entender que todos los individuos y todas las comunidades son diferentes en algo, del mismo modo que todos ellos participan de ciertos valores comunes. La Educación Intercultural parte del respeto por igual a todas las culturas siempre que se respeten los Derechos Humanos Universales, al mismo tiempo que aboga por el reconocimiento de ciertos valores universales que hagan posible la comunicación y el intercambio cultural entre todos los grupos humanos.

Así pues, la Educación debe partir de la construcción de principios universales que permitan regular la convivencia y construir un núcleo de valores sólidos sobre los que sustentar la identidad personal. Tan importante como el respeto a la diversidad de cada alumno y alumna, es fomentar los espacios comunes que permitan que los alumnos y alumnas se relacionen sin exagerar las diferencias. Entendiendo que esta son manifestaciones variadas del ser humano.

<sup>21</sup> (Jordán, José Antonio Propuestas de Educación Intercultural. Ediciones CEAC 1997.(Pg 33):

<sup>22</sup> Sales, Auxiliadora. García Rafaela. Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997 (pg 23.)

#### 4.5. Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible, que incorpore los elementos multiculturales del entorno, por lo que se opte voluntariamente y sin amenazar el autoconcepto.

Preparar a todos los alumnos y alumnas para construir y asegurar la identidad personal en medios socioculturales que ya no son uniformes. Haciéndolo desde la comprensión, la adaptación y la participación, tanto en el contexto de las culturas minoritarias, en la cultura mayoritaria, como en el contexto de mundialización.

Desde la Escuela es necesario garantizar que cada persona construya su identidad a partir del conocimiento, el diálogo y el encuentro intercultural. La Escuela debe proporcionar a los alumnos y alumnas espacios de reflexión y análisis que permita, desde la libre elección adoptar aquellos valores y creencias culturales que se consideren mas apropiados para la construcción de la identidad. Esta posición incluye la posibilidad de cultivar y defender la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto, y de pervivencia cultural para el grupo, a la vez que se facilita la construcción de la personalidad desde el encuentro intercultural. En el caso de los alumnos y alumnas de origen inmigrante esta opción es de vital importancia. Hay que tener en cuenta que *“el desarrollo de la identidad cultural implica el autoconcepto o autoimagen, como una estructura central del desarrollo humano que se va formando a través de la interacción del sujeto con su entorno, definiendo la manera en que se ve sí mismo y le perciben los demás. Lo que parece evidente es que las políticas y programas de asimilación de minorías tienen una repercusión negativa sobre la autoimagen de los grupos minoritarios de los grupos minoritarios, ya que su identidad cultural queda menospreciada, rechazada, o olvidada”* <sup>23</sup>

##### Para ello es necesario:

- Facilitar a los alumnos y alumnas un desarrollo de las identificaciones con los grupos a los que pertenecen, de manera equilibrada y plena.
- Favorecer la capacidad de elaborar la identidad cultural escogiendo los rasgos culturales que les sean mas afines dentro de su entorno multicultural, valorando la redefinición y la posibilidad de cambio.
- Reconocimiento y expresión de la propia identidad, cultivando y mejorando el concepto que cada persona tiene de sí mismo y de su cultura. Sobre todo en el caso de los alumnos de origen inmigrante o minoritarios con los que hay que trabajar especialmente
- Apertura a la identidad del otro. Potenciando el

conocimiento de las distintas culturas. Luchando contra los prejuicios a reflexionar sobre las causas y los orígenes de los distintos valores culturales.

- Búsqueda de los elementos comunes y respeto por los caracteres heterogéneos.
- Resolución de conflictos interculturales desde una visión constructiva y positiva.

#### 4.6. Aclarando conceptos

Introducimos este apartado porque nos parece de vital importancia, cuando estamos hablando de las minorías étnicas en la Escuela y de la importancia de la Educación Intercultural, aclarar algunas ideas básicas que nos ayuden a entender mejor la apuesta que hacemos por un modelo de Educación Intercultural para la Ciudadanía.

##### Desde el modelo de Educación Intercultural que defendemos entendemos que:

- Las culturas son dinámicas, inacabadas y cambiantes. Las personas que la dan significado, pueden reinterpretarla, negociar sus valores y significados de forma continua. La cultura tiene vida al margen de las personas que la desarrollan.
- Las culturas son diferentes no desiguales.
- La diversidad cultural es una expresión de riqueza de la humanidad.
- Las diferentes culturas aportan visiones diferentes de la vida que cuestionan la validez de un modelo hegemónico y etnocéntrico.

Es necesario conocer, explicar, pero no necesariamente justificar los diferentes valores que componen las culturas. El reconocimiento de los valores culturales debe hacerse siempre desde una perspectiva crítica (la misma mirada crítica que hay que tener con la cultura occidental). No todos los elementos de una cultura son iguales ni todos deben ser considerados valiosos. Hay que desterrar todos aquellos valores que entren en conflicto con los Derechos Humanos Universales que deben ser aceptados por todas las culturas.

No se debe confundir los problemas sociales y económicos de determinadas minorías con formas culturales. Hay que huir del folclorismo o de la consideración de las culturas museos.

La comprensión del factor étnico y cultural debe realizarse desde otros factores que la determinan como son los económicos, históricos y sociales.

#### 4.7. La presencia de la cultura de las minorías en la Escuela. Algunas ideas:

Es necesario romper la visión etnocéntrica del currí-

<sup>23</sup> Sales, Auxiliadora García Rafaela. Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997 (pg 23.)

culo escolar, introduciendo contenidos referidos a otras culturas. Cuando existan grupos minoritarios en la clase se tenderá a trabajar sobre la sociedad de origen: gentes, historia, forma de vida, etc. y de esta forma generar actitudes de empatía y aceptación hacia el grupo minoritario y aumentando la confianza y autoestima de los alumnos y alumnas que pertenecen a este grupo, pero sin cosificarles, facilitando la comunicación, el diálogo y el tránsito en la construcción de valores de referencia mestizos.

Se deben seleccionar los contenidos referidos a las culturas minoritarias que se deben incluir en el currículo, de forma que se incluyan los más representativos. No se trata de presentar grandes cantidades de datos sino de incorporar de forma significativa elementos de cada cultura. Siguiendo la argumentación de José Antonio Jordán, el profesorado deberá incluir siempre que sea posible, aquellos contenidos de las culturas que sean "más perdurables, universales, incontestables y transferibles, en definitiva más enriquecedores para todos los alumnos y alumnas"

Las culturas minoritarias presentes en el colegio deben estar presentes en todas las áreas curriculares. Se debe realizar efectuando un ejercicio de entendimiento sobre sus orígenes y siempre que se pueda enlazarla con la cultura mayoritaria.

*"La educación desde la perspectiva de una sociedad plural debería fomentar el respeto a las minorías y darles cabidas en sus planes y proyectos educativos, tanto desde el punto de vista de los contenidos a desarrollar con todo el alumnado, como desde la consideración de las lenguas habladas por todos los grupos que la configuran."* <sup>25</sup>

Por último, es necesario señalar que es importante vigilar el currículo oculto de los centros que pueden discriminar de forma velada a las distintas minorías étnicas. Incorporar en el conjunto de la Escuela una representación suficiente de la diversidad cultural de la humanidad, y sobre todo hacer presentes los valores y referentes culturales y sociales de las minorías étnicas presentes en cada comunidad escolar.

## 5. EL TRABAJO ESPECÍFICO CON ESCOLARES INMIGRANTES

La aplicación de un modelo de Educación Intercultural necesita de planteamientos y estrategias de intervención política, diseño de programas educativos, medidas y recursos que afectan al conjunto del Sistema Educativo. Así como prever y adoptar las medidas oportunas en el caso de situaciones colectivas (Centros o comunidades) o individuales donde se manifiestan desajustes educativos o problemas

socioeconómicos que influyen de forma negativa en la integración escolar del alumnado extranjero.

La Educación Intercultural tiene dos líneas de aplicación complementarias. Una genérica, cuya finalidad es que la totalidad de los alumnos y alumnas (autóctonos y extranjeros) adquieran las capacidades específicas de la Educación para la Ciudadanía. La segunda finalidad más concreta va dirigida a facilitar la integración, el desarrollo y participación en el Centro Educativo, de aquellos alumnos y alumnas de origen inmigrante que por sus características así lo requieran.

Estamos en el inicio de un proceso complejo que abre multitud de interrogantes sobre la adaptación del Sistema Educativo a la diversidad de los niños y niñas extranjeros. Tanto el mundo académico como los profesionales que trabajan educación, comienzan a señalar algunos criterios que hay que tener en cuenta en la intervención con minorías étnicas.

A continuación apuntamos algunas líneas de reflexión de la amplia bibliografía consultada.

### 5.1. Puntos de partida: diversidad cultural y sistema educativo

Hay tres principios de la Educación Intercultural que deben estar presentes cuando hablamos de diversidad en la Escuela: Respeto cultural, apertura hacia el cambio y heterogeneidad en los grupos culturales. Estos tres aspectos constituyen un entramado básico para la formación del profesorado en competencias interculturales.

Si por una parte es necesario visualizar, respetar y valorar la cultura de origen de los alumnos y alumnas de minorías. Por otra es importante fomentar que los alumnos y alumnas evolucionen y desarrollen sus personalidades optando libremente por los valores y actitudes de las culturas con las que contactan que se adapten mejor a su personalidad, expectativas o forma de ver la vida. La Educación Intercultural, además de facilitar el diálogo y el contacto entre personas de culturas distintas, hace posible el mestizaje e intercambio real y efectivo de símbolos, creencias, conductas y valores.

Las culturas están vivas, cambian y se transforman porque las personas que las sostienen interactúan con la realidad y con otros grupos humanos y provocan su evolución. Por esta razón no es lo mismo pertenecer a una primera generación de inmigrantes que a una segunda o a una tercera, e incluso cabría pensar ¿hasta cuando van a ser considerados inmigrantes?, ¿hasta cuando su referente va a ser una cultura

<sup>25</sup> Jordán, José Antonio La Escuela multicultural. Paidós. Barcelona, 1994. pg 45

minoritaria? No debemos perder de vista que las próximas generaciones que asistan a la Escuela serán ya, ciudadanos y ciudadanas de plenos derechos y aportarán su herencia cultural a la construcción de una sociedad multicultural. Pero ni estas generaciones de origen minoritario, ni las de origen mayoritario serán ya las mismas. Habrán evolucionado hacia otras formas culturales distintas. Este es el reto de la Educación Intercultural.

Este reto desde la perspectiva de la Escuela toma la forma de un difícil equilibrio entre el respeto y el cambio cultural. Por una parte, como señalábamos anteriormente, no hay que olvidar el marco cultural de cada alumno, pero por otra no se puede obviar que cada persona interactúa de forma diferentes con su cultura de referencia y que somos mucho más que una consecuencia cultural ya que son muchas las variables que conforman la identidad de cada persona.

Por otra parte la cultura de origen puede aportar información muy valiosa para el diseño de estrategias pedagógicas desde la diversidad, pero no es la única variable que hay que tener en cuenta.

Esta es una de las claves más importantes para conseguir los objetivos de la Educación Intercultural: Para alcanzar la Igualdad de Oportunidades, la lucha contra el racismo y la xenofobia y el diálogo entre culturas es necesario visualizar y defender las diferencias, pero no condenar a las personas a una existencia invariable determinada por el hecho de pertenecer a una determinada cultura.

En definitiva, desde la perspectiva de la diversidad debemos tomar como referencia la cultura de origen, pero siempre con precaución y teniendo en cuenta otras variables que determinan la biografía de cada caso. A continuación intentaremos ampliar este análisis.

### **Reconocimiento de las diferencias y peculiaridades de cada alumno y alumna**

Al abordar la Interculturalidad en la Escuela y más concretamente el trabajo con alumnos y alumnas inmigrantes es necesario plantear cada caso como único y particular. Constituye un error partir de visiones homogéneas sobre inmigración que pueden provocar falsos estereotipos y derivar en procesos pedagógicos erróneos.

Es conveniente advertir que (contra la creencia extendida en la sociedad mayoritaria) el hecho migratorio no conlleva en todos los casos dificultades sociales o económicas o choque cultural. La biografía individual, la distancia cultural y la sociedad de origen, marcan procesos de integración diferentes en cada escolar y no necesariamente en todos los casos, supone problemas de adaptación educativa.

Cada situación viene determinada por multitud de

factores y ninguno puede considerarse, a priori, equiparable a otro. En un aula podemos encontrarnos con niños de origen marroquí que no tienen dificultades en el seguimiento escolar y compañeros que han emigrado de la misma zona, con problemas de aprendizaje importantes. Los referentes sociales y culturales ayudan a contextualizar las situaciones pero no son las únicas variables que hay que analizar.

Conocer la sociedad y la cultura de origen, nos aportará las claves necesarias que nos ayuden a entender la situación de cada caso. Es necesario huir de los estereotipos y ubicar la situación individual en toda su complejidad individual, social, cultural y económica. Teniendo en cuenta siempre que la cultura de referencia no determina el proceso individual.

### **Aprendizaje y diversidad cultural**

Existen diversos modelos de proceso evolutivo y aprendizaje que responden a configuraciones sociales y culturales. Las etapas de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget, no son universales, parecen adecuarse al desarrollo de los niños en sociedades de cultura occidental, pero como Bruner y otros autores comprobaron, no se corresponden con el desarrollo producido en niños de otras culturas.

Aunque admitiéramos que los estadios evolutivos, descritos por Piaget, son similares en todas las culturas, no debemos olvidar que la perspectiva constructivista del aprendizaje, señala que evolución psicológica de cada persona, depende en gran medida de la interacción activa que se establece a partir de los estímulos recibidos en el medio. Por lo que podemos encontrarnos que entre los alumnos y alumnas de grupo culturales homogéneamente constituidos, existan grandes diferencias tanto en el modelo de aprendizaje como en el momento evolutivo de cada uno ya que dependen del contexto social donde se ha desarrollado su infancia.

Numerosas investigaciones han puesto de relieve las diferentes formas de percepción de la realidad que tiene cada cultura.

*"En la Escuela se ha priorizado tradicionalmente el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje que valoraban por ejemplo, la independencia de campo, el pensamiento abstracto, reflexivo y analítico, como superior y más deseable, cuando diversas investigaciones han comprobado que en la socialización familiar de distintos grupos culturales (asiáticos, africanos, hispano, indígenas americanos) se priorizan la dependencia o sensibilidad de campo y pensamiento concreto y activo, que aporta ventajas en la organización de la información que se pueden complementar y no necesariamente contraponer con las que prevalecen en la Escuela."*<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Sales, Auxiliadora. García Rafaela. Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997 (pág.24)

Es necesario conocer la repercusión que la variable diversidad cultural tiene en los procesos de desarrollo-aprendizaje. Si tenemos en cuenta que la construcción cultural y el aprendizaje no es similar en todas las culturas, es necesario investigar qué procesos se deben plantear para facilitar que los alumnos y alumnas de minorías creen puentes pedagógicos entre las dos culturas. De esta forma que sus conocimientos, experiencias y mecanismos de aprendizaje les serán útiles y valiosos para entender el proceso de aprendizaje de la sociedad mayoritaria, a la vez puedan (que pueden) aportar visiones distintas a sus compañeros y compañeras y participar, con sus conocimientos, en la construcción de un modelo de convivencia y de cultura construida desde la colectividad.

### **La actitud del profesorado ante las diferencias culturales**

Los estudios realizados por Jordán y el Colectivo IOE, ilustran claramente la tendencia del profesorado a catalogar e identificar a cada escolar por su cultura de referencia. Las visiones deterministas del profesorado sobre los comportamientos y actitudes de un grupo social, encasilla las conductas de los niños y las niñas, dificultan el aprendizaje escolar y la integración en el grupo de iguales e imposibilitan que se establezcan relaciones de comunicación y relación positivas. En consecuencia dificulta la capacidad de transformación y enriquecimiento de la personalidad, a la que todo ser humano tiende a lo largo de la vida.

Es cierto que muchos elementos de la cultura de origen pueden ayudar a los educadores a entender los valores, creencias, conductas y la forma de interpretar la realidad del escolar. Pero esta información hay que tenerla en cuenta considerando ciertas premisas:

- Del mismo modo que todas las personas que se adscriben a una cultura participan de ciertos valores comunes, también es cierto que todos los individuos y todas las comunidades son diferentes en algo.
- Las culturas no son estáticas ni inmutables, van cambiando y adaptándose a lo largo del tiempo y a las distintas circunstancias.

*"La cultura ha sido históricamente construida por un grupo humano, que la vive y la renueva constantemente. Cada persona tiene que reconstruir específicamente su propia cultura sin quedar aprisionado en ella, sino como miembro activo y responsable de su vida en sociedad "*<sup>27</sup>

Aunque el grupo y cultura de referencia son importantes para la construcción de la identidad, no son los únicos elementos que la conforman. En la cons-

trucción de la identidad individual y social entran en juego muchas variables que pertenecen a la biografía de cada ser humano, por ejemplo las variables vitales, económicas, conceptuales, ideológicas, etc. Tal y como afirma Allport, es muy importante la cultura en la configuración de la personalidad, pero la personalidad no es un mero aspecto subjetivo de la cultura.

Si no se acepta el hecho cultural como una construcción continua y cambiante, es fácil caer en posiciones estereotipadas e inamovibles que nos coloquen que en grupos excluyentes: "Ellos son... y nosotros somos...". Esta posición es muy peligrosa porque impide el acercamiento y la construcción de espacios comunes donde se negocien y consensuen valores universales. Lo que nos puede colocar en una relación desigual donde los valores simbólicos funcionen para establecer la confrontación y no el diálogo y la relación de intercambio cultural.

Adoptar esta posición, que implica una concepción de la educación desde el relativismo cultural absoluto, impide al profesorado y al alumno establecer posiciones de comunicación y empatía, proyecta estereotipos y dificulta, que el alumno o la alumna (al situarle en una cultura inmovilista y cercada) desarrolle su personalidad desde la libre elección de valores, creencias y comportamientos de los grupos culturales con los que convive en la Escuela. Por ejemplo, las segundas generaciones de origen inmigrante tienden a situarse entre diversas culturas y evolucionan hacia el mestizaje, asumiendo como propios aquellos aspectos que mejor se adaptan a sus expectativas y personalidad. Una muestra muy gráfica la tenemos en las niñas de cultura islámica que al contactar con la cultura occidental es muy posible que se cuestionen el papel que les otorga la sociedad de origen. De esa confrontación entre modelos puede surgir la posibilidad de que opten por construir una identidad distinta como mujeres. En este caso la Escuela puede explicar el origen del papel de la mujer en determinadas culturas y apoyar los valores positivos de esta, a la vez que respeta las opciones de cambio que ellas adoptan.

Así pues, entre la ignorancia de la cultura de referencia y el encasillamiento hay que establecer una posición analítica que incorpore a la lectura las variables individuales. Como expresa María Lovelace:

*"No se puede crear el sentido de comunidad interracial sin el respeto a la individualidad y no se pueden desarrollar actitudes antirracistas sin entender otras culturas y establecer relaciones entre los diferentes*

<sup>27</sup> Muñoz Sedano, Antonio. Educación Intercultural. Teoría y práctica. Editorial Escuela Española. Madrid.1997 (pág.39)



*grupos humanos e individuos que constituyen la sociedad. En definitiva la comunidad interracial solo puede sustentarse sobre el desarrollo de la individualidad en su más amplio sentido."*<sup>28</sup>

### **Diversidad cultural y construcción del conocimiento.**

El sentido participativo y democrático de la Escuela exige, no sólo la incorporación de estrategias que impulsen el acceso al aprendizaje y al éxito escolar de los colectivos de origen inmigrante, sino también la incorporación de los elementos más significativos de las culturas minoritarias al currículum escolar bajo las siguientes premisas:

- La diversidad cultural enriquece el desarrollo del Sistema Educativo y contribuye a la formación de la nueva ciudadanía.
- El concepto cultural que se introduzca en el currículo debe partir del concepto de protagonismo de cada persona en la construcción y deconstrucción de los códigos de cada cultura. Esta no tiene vida al margen de los individuos que la desarrollan.
- Es necesario el reconocimiento de ciertos valores universales que hagan posible la comunicación y que permitan relacionarse a personas de distintas culturas, así como descartar aquellas creencias que no respeten los Derechos Humanos.

Conviene resaltar en todas las culturas su capacidad específica de resolver los problemas de la comunidad en que surgieron como respuesta inteligente a las posibilidades y obstáculos del entorno. Las diferentes culturas fomentan distintos tipos de inteligencia para adaptarse a distintos ámbitos geográficos. Es muy negativo reducir la visión de otras culturas a los aspectos folclóricos o extraños. No se debe confundir la cultura con las dificultades económicas de un grupo determinado.

### **Adaptación del Sistema Educativo**

El Sistema Educativo debe adaptarse a las peculiaridades de cada niño y niña, consiguiendo, de esta forma que "jueguen a favor del alumno y la alumna su diversidad, sus peculiaridades físicas, psíquicas, culturales y sociales, en lugar de considerar como un handicap aquellas peculiaridades que se apartan de la normalidad estadística o que se diferencian de las del grupo social dominante." (Carbonell. Ofrim. Pág. 25)

Hay que analizar cada caso de acuerdo con las variables del contexto social y cultural referidas a la biografía individual. Estas definen una situación de llegada y continuidad en la Escuela, que requiere una atención y un proceso educativo específico.

### **Éxito escolar y minorías en la Escuela.**

El concepto de éxito escolar, desde la perspectiva intercultural, tiene que cambiar adaptándose a la

situación de partida en la que se incorporan a las aulas los alumnos y alumnas inmigrantes.

No siempre se pueden comparar el éxito a los alumnos de origen inmigrante con el éxito de los alumnos autóctonos que no tienen situaciones de desventajas sociales o económicas.

En términos generales el rendimiento de los niños y niñas de los grupos minoritarios es inferior a la población dominante. Es evidente que esto no es debido a su pertenencia a una u otra etnia en particular, sino a:

- Las situaciones de desventaja social y económica.
- Al ajuste cultural y lingüístico que tienen que realizar para adaptarse al sistema escolar.
- A los obstáculos no explicitados, pero si existentes en el currículum oculto (actitudes del profesorado, currículo, actitudes de la comunidad escolar, libros de texto, lenguaje, etc), que les discrimina y les impide la plena integración en el ambiente escolar.
- A la discriminación a la que se somete los Centros con una mayoría de población inmigrante o niños y niñas en situaciones de desventaja social y cultural. Hay que tener en cuenta que, generalmente, los niños minoritarios estén escolarizados en Centros públicos, ubicados en contextos socioculturalmente desaventajados, donde el fracaso escolar y los conflictos socioafectivos son abundantes. Lo que lleva, en palabras de Jordán a una lógica miseralista donde el concepto de excelencia educativa queda muy alejado.

El éxito escolar es el objetivo hacia el que hay que encaminar la estrategia educativa, pero hay casos en los que la situación de partida esta muy distanciada, por ejemplo, escolarización tardía sin ninguna escolarización previa. Así, se hace necesario considerar otro modelo de valoración del éxito escolar. En estos casos, el progreso escolar, la integración social y la opción de salidas alternativas como Escuelas Taller, son también, líneas de éxito.

Como se ve estamos en un juego de difíciles equilibrios, en el que si bien no se puede perder la perspectiva del éxito escolar, tampoco se puede caer en el desaliento cuando no se consiguen todos los objetivos del proceso. Hay que poner de manifiesto la situación de partida y diseñar una trayectoria que se adapte a cada caso, planteando como filosofía, el optimismo pedagógico.

El sistema escolar tiene que tener, en todos los casos, como objetivo prioritario el éxito escolar. La institución escolar ha de acometer diferentes medidas de

<sup>28</sup> Lovelace, Marina. Educación multicultural: Lengua y cultura en la Escuela plural. Editorial Escuela Española. Madrid 1995 Pág. 28

cambio que neutralicen los factores de discriminación ocultos y resuelvan el conflicto de forma que todo el alumnado pueda alcanzar el éxito escolar sin diferencia de raza o cultura.

*"La igualdad de oportunidades, cuando se crean las condiciones y se reúnen las voluntades políticas y organizativas es posible"* <sup>29</sup>

### 5.2. Principios psicopedagógicos que definen la atención de minorías en el sistema escolar

La atención en la diversidad educativa, se basa en la consideración del individuo como un ser único e irrepetible. Desde la filosofía y metodología de la Educación Intercultural, la diversidad se redefine desde los siguientes principios:

- El reconocimiento del derecho personal de cada alumno y alumna a recibir la mejor educación adaptada a sus necesidades, con cuidado especial de la formación de su identidad personal en el contexto de la nueva ciudadanía.
- Aspiración del éxito escolar de cada uno de los alumnos y alumnas, como un derecho de igualdad de oportunidades.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la Escuela.
- Atención a la diversidad y respeto de las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de estas y de este modo:
  - No segregar en grupos aparte.
  - Luchar de manera activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
  - Intentar superar prejuicios y estereotipos.
  - Mejorar del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas.
  - Favorecer la comunicación activa e interrelación de todos los alumnos.

### 5.3. Líneas de actuación con minorías étnicas en la escuela

Es necesario arbitrar mecanismos estratégicos, metodológicos y organizativos adecuados, encaminados a que todos los escolares de origen inmigrante:

- Sean acogidos con respeto en la Escuela.
- Participen y desarrollen todas sus posibilidades sociales y personales.
- Reciban la formación adecuada a sus características personales y a sus ritmos de evolución y aprendizaje y alcancen el éxito escolar.

### La acogida y adaptación al entorno escolar.

La vivencia de la entrada y adaptación de los niños y niñas de origen inmigrante a la Escuela no suelen ser sencilla. Suele generar situaciones de ansiedad e inseguridad que obviamente influyen en el autoconcepto y autoestima.

*"Numerosos estudios han tratado de medir el ajuste emocional de los niños inmigrantes a la cultura de recepción y se han comprobado síntomas de ansiedad y depresión, desórdenes conductuales, bajo autoconcepto, problemas de identidad y conflictos intergeneracionales, motivados por la situación de estrés que supone el abandono de los valores culturales propios y a menudo el rechazo que sienten como miembros de la nueva cultura"* <sup>30</sup>

En algunos casos se pueden encontrar alguna o casi todas las circunstancias que influyen en las situaciones de estrés y bajo autoconcepto. Una vez más conviene recordar que este tipo de variables puede aplicarse o no, dependiendo de cada caso particular, puesto que hay niños y niñas de origen inmigrante que no tienen ningún problema de adaptación escolar. Algunas de estas circunstancias son:

- Adaptación a normas, hábitos y costumbres de un modelo escolar que desconocen y que en algunas ocasiones, dependiendo de la sociedad de procedencia, pueden ser contrarias a los modelos de socialización de origen.
- Choque cultural en las relaciones entre iguales. Por ejemplo: relaciones entre los sexos, normas colectivas, utilización de espacios, concepto de autoridad, etc.
- Dificultades de comunicación lingüística.
- Sentimiento de rechazo del profesorado y la comunidad educativa.
- Retos académicos.
- Una cultura del Centro hostil que genere dinámicas de desorden y violencia.
- Ausencia de relaciones entre la familia y el equipo del Centro.
- Situaciones económicas problemáticas (alimentación, libros, vestimenta...)
- Situaciones de irregularidad familiar.
- En muchos casos se pueden haber producido situaciones emocionalmente difíciles, segregación familiar, ruptura con la comunidad de referencia.

Junto a los ajustes emocionales que se establecen en

<sup>29</sup> Carbonell i Paris, francés. OFRIM. Educación e Inmigración. Madrid 2000 (pág.18)

<sup>30</sup> (Auxiliadora Sales. Rafaela García. "Programa de Educación Intercultural. Colección. Aprender a ser". Pág. .25."

la confrontación con el nuevo sistema de valores, principios y comportamientos propio de la estructura escolar del país de acogida, los niños y niñas, cuyas familias inmigran por causas económicas o políticas, vivencian otras situaciones de inseguridad y tensión en su entorno inmediato derivadas de los aspectos económicos, jurídicos o sociales.

Las condiciones de llegada para muchas de las familias inmigrantes son realmente problemáticas ya que está envuelta en un proceso migratorio no exento de dificultades y su llegada al país se realiza en situaciones de verdadera supervivencia.

Si bien es cierto que la Escuela no puede resolver todos estos problemas, si es necesario hacer una lectura adecuada de cada caso y adoptar medidas individuales dirigidas a facilitar su adaptación e incorporación con éxito a la Escuela.

*"La Escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que éstos sí que entran en nuestras aulas junto con los alumnos, de ahí la necesidad de crear puentes pedagógicos que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad."*<sup>31</sup>

#### **Acciones concretas de adaptación:**

Para facilitar la entrada del niño o la niña a la Escuela, antes de diseñar cualquier intervención, se debería realizar un estudio de cada situación que aporte datos para conocer las características más relevantes de la cultura de origen y de su biografía individual, con datos como son:

- Nivel educativo del alumno/a al llegar al Centro.
- Cultura de procedencia: código de valores, expectativas, motivaciones.
- Identidad cultural y social.
- Situación socioeconómica.
- Situación familiar.
- Expectativas educativas.
- Relación género-cultura.
- Trayectoria migratoria.
- Situación jurídica.
- Conocimiento de la lengua.
- Relación con programas comunitarios
- Características del aprendizaje

Después de realizado el diagnóstico inicial, cada situación requerirá la adopción de unas medidas específicas que pueden ser diseñadas por el tutor/a y en el caso de así considerarlo por personal especializado (profesores de compensatoria, equipo psico-

pedagógico, trabajadores sociales, mediadores interculturales, etc.)

En esta misma línea, los objetivos de adaptación de cada alumno/a inmigrante deben ser:<sup>32</sup>

a. Facilitar un alto grado de vinculación con los grupos de iguales haciendo que el alumno/a:

- Se sienta miembro importante de diversos grupos.
- Se identifique con grupos concretos.
- Se encuentre aceptado e integrado en su clase.
- Reciba el aprecio de profesores y amigos.

b. Potenciar la singularidad de cada alumno y alumna de forma que:

- Se respeten y valoren sus cualidades.
- Conozca, acepte y supere o compense sus propias limitaciones.
- Se considere especial y distinto.
- Desarrolle su originalidad.
- Incremente su capacidad crítica.

c. Aumentar el conocimiento y sentimiento de la propia capacidad o sensación de poder personal, de modo que el alumno/a:

- Se proponga a sí mismo actividad de las que se sienta capaz y las realice.
- Aprenda a tomar decisiones.
- Sepa que puede tomar decisiones importantes en su propia vida.
- Desarrolle el autocontrol.

d. D/ Asimilar pautas de comportamiento que faciliten al alumno:

- Una adaptación eficaz a su entorno y a los grupos de pertenencia.
- Tener valores y creencias que le sirvan de guía práctica, pasando progresivamente de la heteronomía a la autonomía personal.
- Otorgar un sentido a su vida.
- Saber cómo aprender.

Las medidas adoptadas por el profesorado para llevar a la práctica la adaptación y seguimiento de escolares inmigrantes, de acuerdo con la propuesta realizada por José Antonio Jordán, deben estar encaminadas a:

<sup>31</sup> A.M. Ville. (1991) Citado por Jordán, José Antonio La Escuela multicultural. Paidós. Barcelona, 1994. Pag 28

<sup>32</sup> (Muñoz Sedano, Antonio. Educación Intercultural. Teoría y Práctica. Editorial Escuela Española. Madrid. 1997.

- Acoger y aceptar a todos los alumnos y alumnas de forma incondicional, en calidad de "persona" y no en cuanto miembro estereotipado de un grupo cultural determinado.
- Cuidar la seguridad socioafectiva (sobre todo en edades tempranas) que nace de saberse vinculado a una comunidad concreta
- Ayudar a descubrir los puntos fuertes y valiosos de la personalidad de los alumnos socializados en culturas diferentes.
- Reconocer los progresos académicos de forma personalizada, con relación a las aptitudes de partida.
- Incentivar la participación escolar de todos los alumnos, evitando cualquier marginación.
- Introducir elementos culturales de sus comunidades originarias.

### **Medidas específicas de la organización del Centro la acogida e integración de menores inmigrantes**

#### a) Sistema de acogida individual:

Las primeras impresiones que un niño recibe al incorporarse por primera vez a un Centro escolar son muy importantes. Determinarán las primeras impresiones del niño y la niña y la relación de colaboración que se establecerá en un futuro con la familia.

La planificación de la acogida debe tener en cuenta:

- El momento del curso en que se incorpora los alumnos o las alumnas.
- Si hay dificultades para entenderse por desconocimiento del idioma.
- La situación social y económica de la familia, de forma que se le faciliten ayudas, si fuera necesario para comedor, libros, etc.
- El conocimiento del Sistema Educativo español.
- Nivel educativo. La trayectoria escolar del alumno/a antes de su llegada al Centro.
- Análisis de aquellos datos de referencia que pueden ser importantes para el conocimiento del alumno y el respeto a su cultural.

La acogida puede ser realizada por una de las personas designadas por el equipo del Centro o por un profesional especializado en Educación Intercultural.

En la acogida se deberá diseñar el tipo de recibimiento que se realiza, concretando:

- La visita al Centro.
- La información precisa sobre el funcionamiento del Centro, hábitos, rutina, funcionamiento, tanto al escolar como a la familia.

- La presentación del grupo de referencia y algunas medidas específicas de apoyo, como ponerle en contacto con niños y niñas de su misma etnia que conozcan la lengua y lleven un tiempo en la Escuela o asignarle un compañero de apoyo.

#### b) Planificaciones de las interacciones:

Marina Lovelace plantea la necesidad de promover determinados modelos de actuación que permitieran establecer un clima favorable al encuentro y al diálogo, de forma que se establezcan contactos entre grupos diferentes y se facilite el encuentro intercultural. Para esta autora es muy importante la interacción que el profesor realiza con cada uno de los alumnos y alumnas, ya que su situación dentro del aula le permite subrayar las características de un alumno concreto facilitando su reconocimiento por parte del grupo y apoyando su autoestima.

La autora recoge cuatro condiciones señaladas por Allport, para que el contacto entre grupos diferentes combata los prejuicios y se oriente hacia actitudes y comportamientos amistosos entre los mismos:

1. El contacto debe ser lo suficientemente íntimo como para permitir un conocimiento y entendimiento recíproco entre los diversos grupos.
2. Todos los grupos deben tener la misma posición y no debe haber jerarquías entre ellos.
3. Las situaciones han de inducir la necesidad de realizar juntos diferentes tareas: Se debe requerir cooperación entre los grupos para conseguir un objetivo común.
4. Se debe proporcionar un apoyo institucional, una autoridad y un clima social que facilite el contacto entre los diversos grupos.

### **Propuestas relacionadas con el aprendizaje y la diversidad cultural:**

#### a) Aprendizaje, éxito escolar y diversidad cultural

José Antonio Jordán afirma que los alumnos pertenecientes a minorías étnicas son los que tienen mayores índices de fracaso escolar.

*"El fracaso escolar podría leerse, más que como el fracaso del alumno para adaptarse a las exigencias de la Escuela, como el fracaso de la institución para cumplir los fines para los fue diseñada. Si los valores, objetivos y habilidades que exige la Escuela coinciden con los que están generalizados dentro del grupo, con facilidad los alumnos/as resultan buenos estudiantes, en caso contrario obtienen resultados mediocres, fracasan o abandonan."*<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Jordán, José Antonio La Escuela multicultural. Paidós. Barcelona, 1994 (pág. 53)

La perspectiva de la diversidad rompe con el filtro homogenizador de la estructura educativa. Al encontrarse en el aula alumnos procedentes de distintas situaciones sociales y culturales diferentes la perspectiva de la igualdad de partida desaparece. Los niños y niñas no han tenido porque seguir todos el mismo proceso educativo. No son ya los niños que iniciaron en infantil y curso, tras curso, etapa, tras etapa van superando cursos. Ahora podemos encontrarnos con niños y niñas que tengan experiencias muy dispares, de orígenes diversos, distintos valores, otras formas de entender las relaciones, quizás otras expectativas.

No hay que olvidar que parten de una aproximación diferente al conocimiento, es decir, una baraje cultural diferente, pero no por ello "ausencia de conocimiento". No es que no sepan, saben "otras cosas". Puede que muchos de los niños y niñas de procedencia inmigrante conozcan otras cosas y partan de distintas experiencias que pueden ser enriquecedoras para el grupo escolar. Es importante que los profesores valoren estos saberes "diferentes" en la creación de puentes pedagógicos.

Si sólo se tiene en cuenta el modelo educativo del país de acogida, entonces, las expectativas sobre las posibilidades del aprendizaje se invalidan y es muy probable que en la mente del profesorado, inconscientemente surja la certeza del fracaso escolar. No aprende como aprenden los demás, luego no existe posibilidad de progreso.

A las nuevas formas de aprender, los niños y niñas que proceden de otras culturas, han de sumar el comportamiento que debe ejecutarse en el colegio. En muchas ocasiones los patrones de conducta que pueden ser muy diferentes (currículo oculto) sin el cual va a ser difícil que sean aceptados en la dinámica escolar.

Mantener el orden, utilizando un espacio determinado, guardando silencio, a veces compartir espacios entre sexos que en su país de origen estaban separados en la vestimenta... El no-cumplimiento de estos requisitos influye de manera determinante en la visión, expectativas y aceptación que el profesorado proyecte en cada uno.

*"Las ideas estereotipadas sobre las capacidades de un niño perteneciente a una minoría étnica desvirtuarán la valoración realista del verdadero potencial y de los problemas educativos del alumno. En segundo lugar, el centrarse en los déficit familiares (y comunitarios) pueden hacer perder de vista los puntos fuertes y valiosos de las culturas de donde proceden muchos de estos niños desaventajados."*<sup>34</sup>

Hay que tener especial cuidado en ver a todos los niños desde una misma perspectiva. Las expectati-

vas, el contexto familiar, las propuestas de integración pueden ser muy diversas. Ver a todos los niños desde una supuesta igualdad, negando las diferencias puede llevar a la estereotipación y al tratamiento cultural de una forma estática y errada.

#### **Rasgos culturales que interfieren en el aprendizaje escolar:**

Entre los rasgos culturales que pueden interferir en los procesos de aprendizaje Bennet señala los siguientes:

- Comunicación verbal (dialectos).
- Comunicación no verbal.
- Sistemas de orientación.
- Valores sociales: El comportamiento de los individuos se encuentra mediatizado por sus creencias y valores, aprendidos de forma natural e inconsciente. Buena parte importante de los valores sociales son diferentes de una cultura a otra.
- Sistemas intelectuales: Hacen referencia a la valoración de tipos de conocimiento, así como al estilo propio de aprendizaje.

#### **Medidas que deben adoptarse en la Educación Intercultural:**

- Buscar el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos y alumnas.
- Diagnosticar las diferencias de aprendizaje de estos alumnos minoritarios.
- Planificar adaptaciones curriculares normalizadas a fin de responder a las diferentes capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje, sin rebajar por ello objetivos académicos básicos.
- Integrar los rasgos culturales específicos de cada niño/a en el proyecto curricular del Centro, incorporando aquellos que se consideren más importantes.
- Romper con las discontinuidades entre la cultura originaria (con sus estilos cognitivos, lenguaje, motivaciones, formas de interaccionar socialmente, etc) y las propias del currículo escolar. Para esto es necesario conectar la Escuela con la vida cotidiana, con las experiencias de los alumnos/as. Tal y como afirma D. Ausbel, es necesario que el alumno tenga la oportunidad de poner en relación lo que conoce con lo que debe aprender, para producirse el aprendizaje significativo.
- Potenciar el aprendizaje significativo, dando la oportunidad de movilizar activa y constructiva-

<sup>34</sup> Jordán, José Antonio La Escuela multicultural. Paidós. Barcelona, 1994. M.S. Knappet. al. 1990. (Pág. 30)

mente sus conocimientos. Modelos de aprendizaje y modos de expresión en la resolución de problemas y en la adquisición de nuevos conocimientos.

- Propiciar una enseñanza variada y novedosa: Aprendizaje individual, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo.

*"En definitiva, autovalorar y enseñar a apreciar a los demás, las habilidades cognitivas, sociales generadas por la propia cultura, también en el plano académico; partir de y apoyarse en ellas para potenciar el rendimiento escolar, ser realista en la toma de conciencia de los puntos débiles cognitivos no cultivado por la cultura originaria y complementarlos-utilizando como andamiaje facilitador aquellos rasgos fuertes- a fin de adaptarse con éxito a las demandas de la cultura mayoritaria."*

a) Otras medidas para fortalecer la Educación Intercultural:

- No sancionar negativamente el nivel de conocimiento previo de los alumnos, sino enseñar. Motivar hacia el aprendizaje y proporcionar herramientas cognitivas que lo hagan posible.
- Introducir ritmos de aprendizaje adecuados
- El respeto del baraje cultural y lingüístico de partida por parte de los profesores y su incorporación en el currículo del curso.
- Contar con experiencias de partida, estimulando la seguridad y autonomía del pensamiento.
- Construir puentes de aprendizaje que aproximen a los procesos de aprendizaje escolar de forma que aprendan a utilizar saberes y técnicas nuevas más cercanas al pensamiento científico (descontextualización, abstracción, formalización, actividad crítica, lógica).
- Colaborar con los niños y niñas respondiendo a las necesidades tal y cómo ellos las entienden y revalorizando su identidad cultural, utilizando en lo posible los conocimientos que ya poseen trabajando en experiencias y modelos de pensamientos distintos.
- Presentar explícitamente las bases y expectativas propias de la cultura escolar.
- Mostrar sensibilidad a las diferencias culturales. Adaptación de sus prácticas educativas a las necesidades individuales de los alumnos.
- Clases de refuerzo y acogida durante tiempos parciales, progresivamente con el grupo de iguales, de forma que se consiga una integración socioafectiva correcta. Maximizar la ayuda individual a los alumnos más que sobre programas estables de agrupamiento flexible.

No intentar reproducir en la clase la cultura familiar y comunitaria de forma estática. El objetivo es conseguir una versión de la cultura escolar de forma que los programas se adapten a las necesidades de estos alumnos y tengan en cuenta sus necesidades y talentos. El fin es que los alumnos tengan éxito en la Escuela a partir de su cultura pero sin quedarse en ella. Si no teniendo en cuenta sus rasgos como referencia.

De forma esquemática recogemos los que entendemos son enfoques erróneos en el desarrollo de un modelo de Educación Intercultural:

1. La situación más grave que puede suceder es que los profesionales del Centro, asuman una "lógica miserlista" que les lleve a vivenciar que su función como docentes es sostener día tras día la situación de abandono del Centro Escolar, aspirando a mínimos de comportamiento en las aulas y sin ninguna perspectiva de éxito escolar. Ante la convicción de que los alumnos/as de origen inmigrante están avocados al fracaso escolar y a la marginación social, se opta por la resignación, el atrincheramiento en posiciones defensivas ante los posibles conflictos que puedan suceder y a la pérdida absoluta de confianza en su labor como docentes.

2. Otra modalidad, menos dura que la anterior, pero igualmente errónea, es la que supone la equiparación de Educación Intercultural a Educación Compensatoria o Educación Especial. En estos casos el equipo de Centro opta por incorporar todo tipo de recursos dirigidos a los alumnos inmigrantes. Recuperaciones, apoyos extraescolares, asistentes sociales, ayuda psicológica, etc. Un sin fin de posibilidades que conforman una línea de trabajo aplicada exclusivamente a las minorías.

Este tipo de trabajo bien intencionado y sin duda necesario en muchos casos, se muestra claramente insuficiente en el diseño de una Educación Intercultural integral. Deriva en la división del Centro en dos mundos diferenciados: Los alumnos/as normales y los otros, los diferentes.

Las consecuencias son determinantes. Cuando la situación de las minorías se "problematiza" y "aisla", asignándola únicamente al equipo de compensatorio o apoyo, el profesorado del aula termina interiorizando que no es su responsabilidad, con lo que las expectativas de éxito disminuyen, proporcionándole una menor atención en el grupo clase, menos estímulos para el aprendizaje y menos ambición pedagógica.

3. Admitiendo la ayuda externa de forma continua, aceptando que *"aunque es parte de mi grupo, son niños con necesidades especiales y por lo tanto no tengo que preocuparme de él"* existe el riesgo de

que el profesor se inhiba de sus responsabilidades, tendiendo a no adaptar sus enseñanzas a las necesidades y capacidades de los mismos.

4. Adoptar medidas especiales estables, como las clases especiales o de acogida. De esta forma el destino de los escolares de origen inmigrante es la separación en grupos homogéneos de bajo nivel y motivación. Esto suele dar lugar a la creación de guetos dentro de la misma Escuela que acentúan las diferencias y la exclusión.

5. Que el equipo de profesorado considere la Educación Intercultural como una asignatura. Generalmente cuando se adopta esta posición se tiende a diseñar actividades complementarias sin ninguna vinculación con el currículo, con el peligro de caer en situaciones folclóricas o románticas. Ignorando que la Educación Intercultural debe integrarse de forma transversal en todas las variables que intervienen en el Sistema Educativo y que debe estar acompañadas de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades.

6. Otro de los peligros es asumir la Educación Intercultural como la ausencia de conflictos o que la comunidad escolar asuma los problemas (el fracaso en los estudios o los conflictos de convivencia) como una consecuencia de las condiciones socioculturales de las familias y de la situación que general que rodea el Centro.

7. Que los padres y madres de los grupos mayoritarios identifiquen la presencia del alumnado inmigrante como un obstáculo para la educación de sus hijos al pensar que baja el nivel del grupo-clase.

8. Ignorar que la diversidad exige ajustes en la estructura y Proyecto del Centro. Desatendiendo las necesidades escolares y sociales de los alumnos en desventaja social

9. Las bajas expectativas. Adaptarse a los ritmos lentos y a las escasas posibilidades con lo que rendirán cada vez menos. No llegar al nivel del curso

10. Incorporar la Educación Intercultural como una asignatura mas del currículum.

#### **Agrupamientos flexibles:**

Es una medida pedagógica que debe utilizarse siempre con cautela porque puede ocasionar la división, aunque no intencionada, de los alumnos/as en categorías sociales y raciales, impidiendo la movilidad entre los diferentes grupos. Esto puede ocasionar la estigmatización de por variables como baja motivación, utilización de metodologías más rutinarias y memorísticas y bajas expectativas por parte del profesorado.

Por estas razones, los agrupamientos deben considerarse como medidas puntuales, necesarias para

momentos de atención diversificada, pero que deben tender a la promoción de interacciones con el grupo de etapa, tendiendo a alcanzar el nivel educativo planteado para la misma. Es decir, hay que tender a que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles académicos y sociales programados por el Centro.

Tampoco es adecuada la práctica asumida por las Escuelas españolas, donde los alumnos se agrupan por edades y orden alfabético. Si los Centros han pasado de ser espacios homogéneos a convertirse en comunidades multiculturales, los grupos deberán distribuirse de acuerdo con criterios que faciliten la interacción de distintas variables, de forma que se conjugue el respeto a las diferencias con las expectativas de éxito académico.

Las variables que se deben tener en cuenta en la formación de los grupos son: Étnica, cultura, edad, sexo, lengua, clase social, procedencia étnica y nivel académico.

#### **5.4. El clima de centro y el compromiso de la comunidad escolar en el proyecto intercultural**

La incorporación de niños y niñas de origen inmigrante a las aulas no siempre tiene una lectura positiva por parte de la Comunidad escolar, lo que puede ocasionar un clima conformista e incluso de pesimismo pedagógico que termina traducéndose en una práctica escolar de "supervivencia" o "mínimos". Si en el Centro, los padres y madres vivencian la llegada de niños y niñas de culturas diferentes como un peligro para el aprendizaje de sus hijos, y los profesores consideran que lo único que se puede hacer es garantizar los mínimos de disciplina para salvar el día a día, lo que tendremos serán Centros miserabilistas que inevitablemente dirijan a los alumnos y alumnas hacia el fracaso escolar.

Es necesario contrarrestar este tipo de discursos pesimistas con un equipo consolidado, convencido y preparado para adoptar medidas ante la diversidad y las dificultades que puedan presentarse. Este tipo de trabajo no se puede realizar aisladamente. No puede realizarlo el profesor de forma solitaria en su clase, se necesita aunar esfuerzos y coordinar los recursos, bajo una dirección que lidere el proyecto de Centro desde el modelo de Educación Intercultural.

Este tiene que estar presente en toda la estructura escolar y debe ser enfocado hacia el éxito escolar. El trabajo en equipo, el compromiso de todas las personas que integran la comunidad educativa (profesores, orientadores, personal no docente, padres, etc.) en un proyecto común, es la base que sostiene una cultura solidaria y convencida de que el esfuerzo de todos se traduce en una practica diaria solidaria y comprometida con los escolares de otras culturas y a su vez enriquecedora para la totalidad del alumnado.

Si no existe un clima integrador en el Centro. Si la desconfianza y el sentimiento de degradación del Centro, por la presencia niños y niñas de extranjeros, es el discurso imperante, de poco servirán las medidas y recursos que se empleen en la atención a la diversidad.

Los Centros donde se han invertido recursos, programas de compensación, ayudas asistenciales, etc, pero que no tienen un modelo de práctica intercultural enfocada al éxito escolar, se convierten en Escuelas marginales que rápidamente son catalogadas por la comunidad como "guetos". Desde el momento en el que este tipo de Centros es catalogado como poco valioso para las familias autóctonas encuentran enormes dificultades para, una vez que se ha corregido el rumbo y tomado las medidas adecuadas, influir positivamente en la opinión pública y volver a crear expectativas positivas sobre la calidad de su enseñanza.

¿Cuáles son ideas que determinan la desvalorización de los Centros escolares multiculturales? Existen varios planteamientos que actúan de forma determinante en la mentalidad de padres, madres y profesores y por las cuales se desvaloriza las aulas a las que asisten niños/as extranjeros. Estas creencias infundadas parten de razonamientos que se extienden a través de fuentes informales y formales.

Algunas afirmaciones de este tipo son:

- La presencia de niños y niñas pertenecientes a grupos culturales minoritarios en el aula ocasiona un descenso en el rendimiento escolar de todos los niños del aula.
- Existe un techo que les impedirá acceder a una formación superior.
- Al desconocer el sistema escolar español existen más problemas para que se adapten a los hábitos, costumbres y ritmos de la Escuela, con lo que se crean situaciones de desorden, poca atención y desorganización en el aula.
- El desconocimiento de la lengua obstaculiza la comunicación haciendo imposible el aprendizaje.
- Nulas expectativas de las familias inmigrantes con respecto a sus hijos.
- Prejuicios relacionados con hábitos, limpieza, costumbres.

Por otra parte el desconocimiento hacia otras culturas hace confundir con demasiada frecuencia la desventaja social y económica con el hecho cultural. Haciendo extensivos los prejuicios hacia todo el grupo de una etnia determinada.

Todo este tipo de percepciones erróneas conduce a

la adopción de posiciones de exclusión que se traducen en posiciones de segregación y guetización.

### La creación de discurso intercultural

La Educación Intercultural es mucho más que buenas palabras o una práctica dirigida exclusivamente a los escolares de origen inmigrante. El aprendizaje de la convivencia intercultural está dirigida a la totalidad de la ciudadanía. De forma directa a las personas que integran el sistema escolar, de forma indirecta al entorno que le rodea y la sociedad en general.

La Escuela no puede cambiar el discurso dominante, pero si puede influir a través de su cultura institucional a infundir en el entorno más próximo (barrio, ayuntamiento) y en la opinión pública en general con una nueva visión de la convivencia y los valores culturales.

Razones como las que exponemos a continuación son importantes y deberían sustituirse por los argumentos discriminatorios que cada día se plantean en el entorno que rodea las Escuelas.

Estamos comprometiendo la convivencia futura de una sociedad claramente multicultural. Por razones de solidaridad, igualdad y justicia social. Es necesario construir nuevo concepto de ciudadanía, donde las competencias interculturales serán imprescindibles en el desarrollo social, psicológico y profesional de la persona. Las migraciones contribuyen a la riqueza y el desarrollo del país.

Es importante influir positivamente en la mentalidad de los padres y profesores, como Antonio Muñoz Sedano apunta, "*los niños no tienen problema alguno para aceptar a los inmigrantes. Cuanto más pequeños son los niños, menor problema para aceptar a los otros. Son la mentalidad y las actitudes de los adultos los que van haciendo a prender a los niños conductas y actitudes discriminatorias*"<sup>35</sup>

### Condiciones para la Construcción de la Escuela Intercultural

Para conseguir un buen clima de convivencia escolar y provocar la convicción del éxito escolar de todos los niños y niñas es necesario construir un discurso positivo sobre la Interculturalidad que vaya acompañado de acciones coherentes con los principios, metodología y objetivos que la sustenta.

Estas propuestas deben estar encaminadas a conseguir:

- La formación y fortalecimiento en la Escuela en los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.

<sup>35</sup> Muñoz Sedano, Antonio Educación Intercultural. Teoría y Práctica. Editorial Escuela Española. Madrid. 1997 (pág. 184). Educación Intercultural. Teoría y práctica



- El reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia en todos los aspectos de la vida escolar.
- La atención a la diversidad y respeto a las diferencias.

Y a luchar contra:

- La segregación de las minorías culturales.
- Toda manifestación de racismo o discriminación.
- Prejuicios y estereotipos.

Algunas claves para el éxito son:

- Un liderazgo escolar que sea consciente de la importancia del proyecto educativo y trabaje para que esta visión sea compartida por toda la Comunidad Escolar.
- Realizar actividades de sensibilización e información que desmonten falsos prejuicios e ideas racistas y xenófobas que puedan ser compartidas por parte de la Comunidad Escolar.
- Realizar un análisis objetivo de las nuevas situaciones que se derivan de la incorporación de niños y niñas de origen inmigrante al Centro.
- Planteamiento de fines y objetivos realistas, que en ningún caso renuncien al éxito escolar, a la igualdad de oportunidades, al encuentro intercultural o la educación en competencias de la ciudadanía.
- Incorporar en todas las variables de la organización y del proceso pedagógico la presencia de las culturas minoritarias.
- Reorganización de la gestión, práctica educativa y recursos del Centro, de forma que respondan a los nuevos retos que la Interculturalidad conlleva.
- Creación de equipos de trabajo que impulsen acciones de investigación e innovación relacionados con la pedagogía intercultural.
- Participación activa de padres y madres de familias de culturas minoritarias.
- Influencia en el entorno más inmediato, de forma que el Centro se convierta en un referente para la comunidad social, como modelo de participación y convivencia. Comprometer a todas que integran el Centro con un proyecto común, creando un clima de confianza y que crean en la trascendencia de la misión de la Escuela en contextos interculturales.
- Trabajar en las actitudes positivas de los profesores, procurando que estos tengan o adquieran estrategias de enseñanza comprometidas por igual en la educación de todos los niños y niñas capaces y dispuestos adaptarse a los alumnos con necesida-

des educativas distintas.

- Dotar al profesorado de un repertorio de estrategias educativas para enseñar con eficacia en contextos multiculturales.
- Atender con máxima calidad educativa a todos los alumnos y alumnas del Centro.
- Integrar a los padres y madres de los grupos mayoritarios en la defensa de la Escuela Intercultural. Los padres constituyen un poderoso grupo de presión y reivindicación. Como colectivo pueden intervenir en el proyecto del Centro, revalorizando con su colaboración y su apoyo.
- Ayudar a que las familias inmigradas perciban la Escuela como uno de los vehículos principales para alcanzar el éxito social de los hijos.

En aquellos Centros escolares donde el porcentaje de alumnos y alumnas de origen inmigrante sea muy elevado, es necesario contar con un equipo de profesionales con experiencia y formación adecuada. Si las personas que integran el equipo tienen un alto grado de motivación y han optado por el trabajo en este tipo de equipos estarán preparados para la creación de comisiones en los municipios u la ayuda escolar dentro y fuera del horario escolar

Son muchos los Centros que están incorporando un nuevo modelo de convivencia intercultural y se comprometen con la Educación y la Sociedad. Ellos están construyendo las bases para la nueva la Ciudadanía del s. XXI.

### 5.5. Algunas propuestas prácticas para el trabajo con minorías en la escuela

El éxito de una Escuela Intercultural depende, en un porcentaje muy alto, del trabajo en equipo de todas las personas que la integran. Si existe una conciencia real de que la Educación Intercultural es un valor en sí y que hasta beneficia a todas las personas de la Comunidad Escolar, entonces el clima de convivencia está asegurado. Es decir, se crearán las condiciones para que exista colaboración, comunicación, intercambio y trabajo en la búsqueda de un objetivo común: *la construcción de un modelo de Escuela que cumpla las premisas de la Educación Intercultural y éxito escolar.*

Es necesario rediseñar la organización y el funcionamiento de Centro de forma que responda a los nuevos retos de la incorporación de minorías al sistema escolar, de forma que la diversidad se vivencie como un logro y un elemento positivo y enriquecedor para la Comunidad Educativa.

A lo largo de este documento hemos ido analizando distintas posibilidades y ajustes necesarios para la construcción de una Escuela Intercultural. No queremos terminar sin apuntar medidas prácticas del fun-

cionamiento cotidiano, que pueden convertirse en valiosas herramientas para la convivencia y la participación democrática. Aportamos algunas ideas que hemos recogido en la bibliografía, pero sobre todo en el trabajo de Campo.

**1.- Atención a las situaciones de discriminación que pueden existir en el clima escolar.**

- En el currículo oculto subyace a la organización del Centro y da lugar a aprendizajes diversos a través de vivencias cotidianas.
- Hay que intentar visualizar las situaciones, que aunque no son fácilmente identificables, pueden ser discriminadoras:
- Materiales didácticos no discriminatorios.
- Utilización de espacios por los niños y niñas de las distintas culturas.
- Actitudes entre iguales en los grupos.
- Actitud del profesorado.
- Presencia de elementos culturales de las minorías en el currículo escolar.
- Lenguaje utilizado.

**2.- Una Escuela de todos y todas. Presencia de las culturas minoritarias.**

- La utilización del espacio y su decoración nos habla de las personas que lo habitan.
- Señalización de los principales espacios (biblioteca, comedor, clase, etc.) en los distintos idiomas. Señalizaciones gráficas para los menores.
- Bienvenida con carteles, a principio de curso en distintos idiomas
- Decoración del Centro con motivos de las distintas culturas. Puede invitarse a los niños y niñas a aportar motivos de su país.
- Incorporar un pequeño museo de objetos que se utilicen como recurso didáctico.
- Realización de una galería de fotos con los grupos escolares, de forma que los alumnos y alumnas se reconozcan en el espacio común.
- Exhibición en las paredes del Centro de trabajos realizados cooperativamente.

**3.- Incorporación de fechas significativas para las distintas culturas.**

- Introducción en el calendario escolar de las fechas festivas de las distintas culturas.
- Realización de actividades para explicar el significado de estas fechas y celebración conjunta, por ejemplo con una comida especial o algún acto simbólico.
- Compensación de los tiempos del calendario escolar en caso de absentismo.

**4.- Acogida a las familias de minorías que desconocen el Sistema Educativo.**

- Realización de actividades de acogida, con la mediación de un interprete cuando sea necesario:
- Crear un comité de bienvenida que, además, actuará de mediador a lo largo del curso. Es importante que las familias tengan una persona de referencia a la que dirigirse.
- Entrevistas de acogida.
- Reuniones de padres y madres, donde se les facilitará todas las explicaciones sobre el Centro. Es importante invitarles a participar en las distintas actividades y crear un clima de conocimiento entre las distintas familias.
- Traducción de la información escolar en folletos editados en diferentes idiomas.
- Visita al Centro.
- Resolución de tramites administrativos.

**5.- Incorporación tardía al Centro.**

Muchos procesos migratorios que conllevan la Incorporación tardía de los alumnos al Centro. Para ello se deberá disponer de dispositivos flexibles para la matriculación y adscripción al curso.

- Comité de acogida que realice un análisis de cada caso de acuerdo con un protocolo determinado.
- Designación de tutor o tutora que realice un seguimiento de cada alumno o alumna.
- Grupos de adaptación al Centro.
- Nombramiento de acompañantes de la misma edad que les faciliten la integración en el grupo de iguales.

**6.- Flexibilización de las normas:**

No todas las culturas tienen los mismos conceptos de las normas, los horarios y la disciplina.

- Normas flexibles en torno a situaciones que pueden darse pero con proyección de normalización: ausencias sin justificar, retrasos en los horarios.

**7.- Resolución de conflictos interculturales.**

Surgirán problemas derivados de las distintas perspectivas culturales. El equipo del Centro deberá arbitrar mecanismos de consenso para resolver cada conflicto. Es necesario que estos no se oculten y sean asumidos con normalidad. Hay que tender a encontrar normas comunes para todos los alumnos y alumnas.

Debe prestarse especial atención a los conflictos relacionados con la situación de la mujer en las distintas culturas.

- Resolución de conflictos interculturales Trabajo en las tutorías.
- Técnicas de resolución de conflictos en el aula.

Intermediación de los mediadores socioculturales o de un comité especialmente creado para la ocasión. En este comité podrían estar representantes de alumnos y alumnas.

**8.- Dotación de becas de comedor, libros y transporte escolar**

- Flexibilización en los tiempos de concesión.
- Ayuda en la tramitación.
- Creación de bancos de materiales. Prestamos del Centro a las familias que deberán devolverlo a final de curso.

**9.- Adaptación de materiales escolares en distintos idiomas**

- Presencia de información. Materiales bibliográficos, videotecas, ludotecas.
- Formación de equipo educativo en procesos de Educación Intercultural.

**10.- Agrupaciones flexibles**

- Incorporación de alumnos y alumnas con distintos niveles a las etapas que les corresponden por edad
- Agrupamientos flexibles, asegurando heterogeneidad étnico-cultural y de género de los equipos
- Aulas de acogida compartidas con el grupo de referencia.
- Programas de atención individualizada.
- Flexibilización de niveles en el mismo grupo con profesores de apoyo
- Creación de espacios y tiempos para el aprendizaje de la lengua materna

### 11.- Comedor

Cuando existen conflictos relacionado con la prohibición de comer ciertos alimentos en algunas culturas es necesario adaptar el menú, como signo de respeto a otras culturas.

El momento de comedor es muy importante en todas las culturas. Se pueden potenciar actividades durante este tiempo.

- En días señalados invitar a las familias de las distintas minorías para elaborar menús del país de origen.
- Utilizar el momento de la comida para contar cuentos tradicionales.
- Realización de talleres de cocina para padres y madres en el horario de actividades extraescolares.

### 12.- Actividades de conocimiento intercultural

Es importante realizar actividades de conocimiento de las culturas minoritarias y de los procesos de Educación Interculturales dirigidas al equipo del Centro.

- Seminarios relacionados con la Educación Intercultural.
- Formación interna a cargo de especialistas
- Organización de actividades de conocimiento y sensibilización: intercambios, encuentros, etc.
- Intercambio con colegios de los países de origen.
- Creación de comisiones para trabajar los temas relacionados con la diversidad.

### 13.- Actividades de sensibilización

Dirigidas a toda la Comunidad Educativa:

- Seminarios de sensibilización dirigidos a toda la comunidad escolar.
- Incorporación de los padres y madres de las minorías en las actividades extraescolares. Por ejemplo taller de gema, de peinados, cocina, cuenta cuentos, etc.
- Tertulias y debates en torno a temas de interés.
- Fiestas y actividades especiales.
- Escuela de Padres y madres desde la perspectiva Intercultural.

### 14.- Participación de minorías en la organización escolar

Es importante impulsar la presencia de representantes de minorías en los distintos órganos de participación del Centro.

### 15.- Integrar la Escuela en la Comunidad Escolar

- Realizando informes públicos de las características y éxitos de la Escuela: Folletos, día de puertas abiertas, etc.
- Realización de actos para la comunidad: Exposiciones, conciertos o representaciones, Charlas, etc.
- Coordinación con instituciones.
- Participación en actos sociales, culturales y deportivos. Por ejemplo que una selección de baloncesto juegue con otro colegio del barrio, etc.
- Creación de comisiones para la distribución de alumnos de minorías en todos los Centros de la zona.

**16.- Creación de equipos interculturales**

- Contratación de especialistas en Educación Intercultural que impulsen la transversalidad de la Interculturalidad en todo el Centro y promuevan la participación del equipo escolar y de la comunidad educativa en general.
- Disposición y elaboración de materiales adaptados.

Es posible que hayamos dedicado muchas páginas a definir un modelo de Educación para la Ciudadanía partiendo de la Educación Intercultural, y que hayamos dedicado muy poco espacio para el análisis y desarrollo de las competencias que puedan dar lugar a "buenas prácticas" basadas en los valores democráticos de una Escuela Intercultural. Sin embargo, desde un principio entendimos que era necesario afirmar las bases y aclarar los conceptos, para a partir de ahí y en estrecho contacto con la experiencia, lanzar a la Comunidad Educativa pautas de intervención que puedan contribuir a la transformación social que todos deseamos.



## ANEXO ESTADÍSTICO







Datos de escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa y de minorías étnicas y culturales en la Comunidad de Madrid, de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. curso Escolar 1999/2000.

<b>Datos del curso 2000-2001</b>		<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
Centros escolares		1.264	818
Total alumnado		514.267	367.884
<b>Alumnado gitano</b>		6.948	984
	Madrid Norte	38	0
	Madrid Oeste	171	6
	Madrid Sur	537	50
	Madrid Este	1.099	0
	Madrid Capital	5.103	928
<b>Alumnado inmigrante</b>		19.855	5.194
	Madrid Norte	1.194	6
	Madrid Oeste	2.420	79
	Madrid Sur	3.940	116
	Madrid Este	1.775	26
	Madrid Capital	10.526	4.967
<b>Alumnado con NCE</b>		16.291	4696
	Madrid Norte	984	0
	Madrid Oeste	1.168	30
	Madrid Sur	3.204	90
	Madrid Este	1.225	5
	Madrid Capital	9.710	4.571
<b>Centros con actuaciones de compensación educativa</b>		331	46
	Madrid Norte	29	0
	Madrid Oeste	40	1
	Madrid Sur	67	3
	Madrid Este	43	0
	Madrid Capital	152	42
Fuente: Consejería de educación 2001			

ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA ZONA DE ORIGEN. TOTAL. CURSOS 1998-1999										
Procedencia	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	Centro y Sudamérica	Asia y Oceanía	Total extranjeros	Total Alumnos	% alumnos extranjeros
E. Infantil(*)	284	118	1.141	275	60	337	151	2.366	160.760	1,47
E. primaria	752	406	3.394	341	127	1.490	501	7.011	348.480	2,01
ESO	457	240	2.360	83	56	1.042	346	4.584	252.032	1,82
Bachillerato	171	58	96	17	31	197	45	615	73.244	0,84
Ciclos Formativos de Grado Medio	14	19	44	6	1	42	4	130	15.245	0,85
Ciclos Formativos de Grado Superior	18	9	11	3	3	46	2	92	17.530	0,52
BUP y COU	360	66	29	14	24	200	47	740	57.972	1,28
FP	49	42	76	27	3	109	16	322	48.200	0,67
<b>TOTAL</b>	<b>2.105</b>	<b>958</b>	<b>7.151</b>	<b>766</b>	<b>305</b>	<b>3.463</b>	<b>1.112</b>	<b>15.860</b>	<b>973.463</b>	<b>1,63</b>

(\*) No se incluyen datos de

Fuente: Estadística de l'Enseyment. Curso 1998-99. Generalitat de Catalunya. departament d'Enseyment

ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA ZONA DE ORIGEN. SECTOR PÚBLICO. CURSOS 1998-1999										
PROCEDENCIA	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	Centro y Sudamérica	Asia y Oceanía	Total extranjeros	Total Alumnos	% alumnos extranjeros
E. Infantil	231	89	1.052	258	42	270	107	2.049	97.936	2,09
E. Primaria	614	310	3.219	301	85	1.239	370	6.139	200.088	3,07
ESO	360	148	2.245	67	38	870	270	3.998	146.538	2,73
Bachillerato	135	40	92	15	23	168	33	506	50.537	1
Ciclos Formativos Grado Medio	13	10	39	6	1	25	3	97	10.307	0,94
Ciclos Formativos Grado Superior	10	4	8	1	2	30	2	57	10.411	0,55
BUP y COU	274	40	26	13	14	150	34	551	36.269	1,52
FP	31	8	50	16	2	52	11	170	24.867	0,68
<b>TOTAL</b>	<b>1.669</b>	<b>649</b>	<b>6.731</b>	<b>677</b>	<b>207</b>	<b>2.804</b>	<b>830</b>	<b>13.567</b>	<b>576.953</b>	<b>2,35</b>

FUENTE: Estadística de l'Ensenyament. Curso 1998-99. Datos provisionales. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament

ALUMNADO EXTRANJERO SEGÚN LA ZONA DE ORIGEN. SECTOR PRIVADO. CURSOS 1998-1999										
PROCEDENCIA	Unión Europea	Resto de Europa	Magreb	Resto de África	América del Norte	Centro y Sudamérica	Asia y Oceanía	Total extranjeros	Total Alumnos	% alumnos extranjeros
E. Infantil	53	29	89	17	18	67	44	317	62824	0,5
E. Primaria	137	96	175	40	42	251	131	872	148392	0,59
ESO	97	92	115	16	18	172	76	586	105494	0,56
Bachillerato	36	18	4	2	8	29	12	109	22707	0,48
Ciclos Formativos Grado Medio	1	9	5	0	0	17	1	33	4938	0,67
Ciclos Formativos Grado Superior	8	5	3	2	1	16	0	35	7119	0,49
BUP y COY	86	26	3	1	10	50	13	189	21703	0,87
FP	18	34	26	11	1	57	5	152	23333	0,65
<b>TOTAL</b>	<b>436</b>	<b>309</b>	<b>420</b>	<b>89</b>	<b>98</b>	<b>659</b>	<b>282</b>	<b>2293</b>	<b>396510</b>	<b>0,58</b>

FUENTE: Estadística de l'Ensenyament. Curso 1998-99. Datos provisionales. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament

COMUNIDADES AUTONOMAS	DIRECCIONES PROVINCIALES	ALUMNADO INMIGRANTE Y DE OTRAS MINORÍAS ÉTNICAS			
		C.P.	I.E.S.	C.C.	TOTAL
ARAGÓN	HUESCA	136	32	34	202
	TERUEL	28	8	27	63
	ZARAGOZA	516	148	144	808
ASTURIAS	ASTURIAS	239	52	57	349
CANTABRIA	CANTABRIA	45	15	-	60
CASTILLA- LA MANCHA	ALBACETE	99	20	11	130
	CIUDAD REAL	93	23	15	131
	CUENCA	113	16	2	131
	GUADALAJARA	334	54	12	400
	TOLEDO	570	49	34	653
	AVILA	54	6	9	69
CASTILLA Y LEÓN	BURGOS	205	55	52	312
	LEON (1)	225	3	36	264
	PALENCIA	53	26	7	86
	SALAMANCA	65	5	64	134
	SEGOVIA	215	44	1	260
	SORIA	58	34	4	96
	VALLADOLID	119	26	11	156
	ZAMORA	100	22	42	164

COMUNIDADES AUTONOMAS	DIRECCIONES PROVINCIALES	ALUMNADO INMIGRANTE Y DE OTRAS MINORÍAS ÉTNICAS			
		C.P.	I.E.S.	C.C.	TOTAL
CEUTA	CEUTA (2)	4.041	510	280	4.831
EXTREMADURA	BADAJOS	159	31	18	208
	CACERES	376	114	14	504
LA RIOJA	LA RIOJA	277	109	41	427
MADRID	MADRID-CENTRO	6.274	1.522	3.376	11.172
	MADRID-ESTE	829	117	23	969
	MADRID-NORTE	651	209	4	864
	MADRID-OESTE	1.079	124	76	1.279
	MADRID-SUR	2.159	490	21	2.670
MELILLA	MELILLA	1.068	442	49	1.559
MURCIA	MURCIA	1.334	336	75	1.745
TOTALES		21.514	4.643	4.550	30.707

CP: Colegios Públicos

IES: Institutos de Educación Secundaria

CC: Centros Concertados

(1) Datos restringidos a centros con actuaciones de compensación educativa autorizadas en este curso

(2) Los datos de alumnos inmigrantes u de otras minorías incluye entre otros, al alumnado de origen bereber o árabe con nacionalidad española

Fuente: Consejo Escolar del Estado 2001



## BIBLIOGRAFÍA





## BIBLIOGRAFÍA DEL PRIMER CAPÍTULO

- ÁLVAREZ DORRONSORO, IGNASI. 1993. "Diversidad cultural y conflicto nacional". Talasa, Madrid.
- BARTOLOMÉ PINA, MARGARITA. De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía" Seminario sobre La Atención a la Diversidad. La Escuela Intercultural. Madrid, febrero de 2000. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de educación y Cultura.
- CARBONELL, FRANCESC. Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En: "La inmigración extranjera en España. Los retos educativos". Colección Estudios Sociales. Núm 1-2000. (págs. 99-113). Fundación la Caixa. Barcelona.
- CARBONELL, FRANCESC. Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En: "Ofrim. Suplementos". Nov-Dic 1999. (págs. 11-32). Dirección general de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.
- COLECTIVO IOÉ. La inmigración extranjera en España, 2000. En: "La inmigración extranjera en España. Los retos educativos". Colección Estudios Sociales. Núm 1-2000. (págs. 13-58). Fundación la Caixa. Barcelona.
- COLECTIVO IOÉ. El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración. En: "La inmigración extranjera en España. Los retos educativos". Colección Estudios Sociales. Núm 1-2000. ( págs. 167-212). Fundación la Caixa. Barcelona.
- COLECTIVO IOÉ. La interculturalidad, ¿va al cole?. En: "Ofrim. Suplementos". Nov-Dic 1999. (págs. 47-64). Dirección general de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.
- DÍAZ AGUADO, Mª JOSÉ. La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural. En: "Ofrim. Suplementos". Nov-Dic 1999. (págs. 65-82). Dirección general de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. Y SÁEZ CARRERAS, J. 1998. "Del racismo a la Interculturalidad". Narcea. Madrid.
- MALGESINI, GABRIELA Y JIMÉNEZ, CARLOS. 1997. "Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad". Dirección General de juventud. Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- RODRÍGUEZ, Mª EUGENIA. 2000. Madres Tornos (eds) UPCO. Madrid.
- SIGUAN, MIGUEL. 1998. "La escúrrrela y los inmigrantes" Píados Educador. Barcelona.
- LOVELACE, MARINA. Escuela pública y los menores inmigrantes. En: "Ofrim. Suplementos". Nov-Dic 1999. (págs. 33-46). Dirección general de Servicios Sociales. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.
- LUCAS DE, FRANCISCO JAVIER. 2000. "Derechos, cultura y derechos humanos de los inmigrantes". Madrid.
- VV.AA. "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997/98". Consejo Escolar del Estado. Ministerio de educación y Cultura.

## BIBLIOGRAFÍA DEL SEGUNDO CAPÍTULO

- ABAD, L (1993). Inmigración, pluralismo y tolerancia. Ed. Popular. Madrid
- ADROHER y otros (1995). Inmigración: derecho español e internacional. Ed. Bosch. Barcelona.
- ALEGRET, J.A. (1992). Educación intercultural: Europa sin fronteras. Ed. Narcea. Madrid.
- ALVAREZ RODRIGUEZ, T. (1996). Alternativas a una política de inmigración. Ed. Centro de Estudios Superiores, Sociales y Jurídicos. Madrid.
- AYUNTAMIENTO MADRID. (1998). La Constitución española y los Derechos Humanos. Folleto divulgativo, Madrid, 4 de Diciembre de 1998.
- Madrid, la ciudad de todos: Programa municipal de atención a la población inmigrante. Área de Servicios Sociales. Madrid, 1999.

Memoria de los servicios sociales municipales 1999.

BORDEAU, G. (1975). El estado. Ed. Seminarios y ediciones. Madrid.

BUXARRAIS, M.R. y otros. (1993). El interculturalismo en el curriculum: El racismo. Ed. Mº de Educación y CC. Asociació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona, 1993.

CONTRERAS, J. (1994). Los retos de la inmigración: racismo y pluriculturalidad. Ed. Talasa. Madrid.

CHECA y SORIANO (eds). (1999). Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural. Ed. Icaria. Barcelona.

CHOROVER, S.L. (1982). Del génesis al genocidio. La sociobiología en cuestión. Ed. Blume. Madrid.

DAHRENDORF, R. (1998). El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad. Ed. Mondadori. Madrid.

ESTRADA CARRILLO, V. (1997). Código de extranjería: ley, reglamento, legislación complementaria, comentarios y análisis práctico. Ed. Trivium. Madrid.

FEMP. (1990). La LOGSE y los ayuntamientos. VI jornadas de educación. Zaragoza.

Los municipios y la integración social de inmigrantes: análisis y propuestas de actuación. Madrid, 1995.

GARCIA, J. N. (1998). Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros. Universidad de León.

GIDDENS, A (1990). Consecuencias de la modernidad. Ed. Alianza Universidad, Madrid.

HABERMAS, J. (1993). La necesidad de la revisión de la izquierda. Ed. Tecnos. Madrid.

HALL, J.A. y IKENBERRY, G.J. (1993). El estado. Ed. Alianza, Madrid.

HALL, S. (1995). Nationaly, migration rights and citizenship of de Union Ed. U. E. Asuntos de justicia e interior. Bruselas.

HOBBS, T. (1987). Del ciudadano y Leviatán. 1º reimpresión. Ed. Tecnos, Madrid,

I.O.E. La educación intercultural a prueba, hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. Centro de Investigación y documentación Educativa.

IZQUIERDO, A. (1999). La inmigración inesperada. Ed. Trotta. Madrid.

JAUSI NIEVA, M.L. (1998). Educación intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela. Gobierno Vasco. Vitoria.

JORDAN, J.A. (1995). La escuela multicultural: un reto al profesorado. Ed. Paidós. Barcelona.

JULIANO, D. (1993). Educación intercultural, escuela y minorías étnicas. Ed. Eudema. Madrid.

KYMLICKA, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Ed. Paidós, Barcelona.

LIVI-BACCI, M. (1991). Inmigración y desarrollo: comparación entre Europa y América. Fundación Paulino Torras. Barcelona.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ. C. (1999). Guía sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Ed. Catarata, Madrid.

MANN, M. (1986). Las redes del poder social. Ed. Alianza Univ., Madrid, 1986.

Mº DE EDUCACIÓN Y CC. (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ed. Mº Educación y CC. Madrid.

Mº DE TRABAJO. (1995). Plan for the social integration of inmigrants. Dirección Gral. de inmigraciones. Madrid.

MARTINEZ VEIGA, U. (1997). La integración social de los inmigrantes extranjeros en España. Ed. Trotta. Madrid.

NAIR, S. (1998). El desplazamiento en el mundo: inmigración y temáticas de identidad. Mº de Trabajo. Madrid.



- OFRIM . (2000). Guía 2000 de recursos para la inmigración de la Comunidad Madrid.
- PAJARES, M. (1998). La inmigración en España: retos y propuestas. Ed. Icara. Barcelona.
- PANADERO MOYA, M. (coord). (1997). Migraciones extranjeras en la Unión Europea. Ed. Univ. de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ROCHER, G. (1990). Introducción a la sociología general. Ed. Herder, Barcelona.
- RODRIGUEZ PALOP, M<sup>a</sup>. E. (2000). Derechos culturales y derechos humanos de los inmigrantes. Univ. Pontificia de Comillas. Madrid.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (1999). Los inmigrantes irregulares en España: la vida en un sueño. Universidad de Deusto. Bilbao.
- TAPINOS, G. (1993). Inmigración e integración en Europa. Fundación Paulino Torras. Barcelona.
- TILLY, CH. (1984). Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes. Ed. Alianza Univ. Madrid.
- Coerción, capital y Estados europeos (1990). Ed. Alianza Universidad. Madrid.
- VARGAS QUIROZ. C. (coord:)(1993). África, España y la C.E.: Flujos migratorios y cooperación al desarrollo. Fundación Friedrich Ebert, Madrid.
- VARONA MARTINEZ, G. (1994). La inmigración irregular: derechos y deberes humanos. Ed. Ararteko. Vitoria.
- VV.AA. (1993). Inmigración e integración en Europa. Ed. Itinera. Barcelona.
- VV.AA. (1991). Inmigrantes en la convivencia democrática. Fundación Encuentro. Madrid.
- VV.AA. (1993). Inmigrantes y poderes locales. Fundación Encuentro. Madrid.

#### **ARTICULOS Y REVISTAS**

- ABDELMONIN, El Gueddari. Hacia una política de inmigración de la Unión Europea. En Ofrim Suplementos. Madrid, Junio 1999. pgs. 29-45.
- ALBA MONTANÉ, E. y FERRER, M. Escolarización del alumnado de incorporación tardía. Aula de Innovación educativa nº 93-94, 2000. pgs. 52-55.
- ALFARO GLEZ., L. F. La legitimación del ciudadano en el proceso Constituyente. Tesis Doctoral U:C:M. Madrid, 1998, pgs. 168-178.
- ALGUACIL GÓMEZ, J. Ciudad, ciudadanía y democracia urbana. En Cuadernos de Documentación Social. Nº 119, pgs. 157-177.
- ARAGÓN BOMBÍN, R. Extranjeros en España. Rev. Españoles en el mundo. Fundación R. Rubial, 2000, pgs. 12-15.
- BARLOLOMÉ, M. y otros. Diversidad y multiculturalidad. Rev. de Investigación Educativa vol. 17 nº 2 1999, pgs. 277-319.
- CACCIARI, M. Un proyecto político para Europa. En Claves de la Razón Práctica. nº 103, pgs. 4-7.
- CLERGERIE, J. L. Ausencia de una verdadera Política Europea de Inmigración. Rvue du Droit Public nº 4, julio/agosto de 1999 pgs.192-204.
- COBO, R. Multiculturalismo, democracia partiaría y participación política. En Política y Sociedad, Nº 32, pgs. 53-65. Madrid, 1999.
- COLECTIVO DERECHOS PARA TODOS. Inmigrantes: feliz navidad, feliz ley del apartheid. En El Viejo Topo, nº 136, pgs. 22-29. Madrid, 2000.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. Minorías y educación intercultural. Bordón 44 (1) 1992. pgs. 23-35.
- DENDALUZE SEGUROLA, I. y otros. La lengua en un contexto de educación intercultural. Rev. Bordón 44 (!) 1992 pgs. 89-98

- DÍAZ MUNIZ, C. La dimensión europea en la educación: una propuesta práctica desde y para los colegios. *Comunidad Educativa* nº 263 nov/dic. 1999. pgs.47-49
- ELORZA, J. Schengen, España y la inmigración. *Diario El País*, 6 de julio de 1995
- FRANZÉ MUDANO, A. y otros Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas. *Rev. Migraciones. Univ. Comillas* nº 5, 1999. pgs. 25-54
- GARCÍA BLANCO; J.M. Legitimación o diferenciación *En Política y Sociedad* nº 24. Madrid, 1997. pgs. 141-149.
- GARCIA CARRASCO, J. Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural. *Rev. Bordón* 44 (1) 1992. pgs. 7-21
- GARRETA BOCACHA, J. Inmigrantes musulmanes en Cataluña. *Rev. de investigación Sociológica.* enero/abril 2000
- GIL CALVO, E. Doble identidad. *En Claves de la Razón Práctica*, nº 103, pgs. 27-32
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E. Intervención con menores en situación de riesgo social *Comunidad Educativa* n 263 noviembre/diciembre 1999. pgs. 58-62
- GÓMEZ DACAL, G. Institucionalización y planificación de la educación intercultural en Europa. *Bordón* 44(1) 1992. pgs. 37-43
- HECKMANN, F. Integración y política de integración en Alemania. *Rev. Migraciones . Univ. Comillas.* nº 5 1999. pgs.9-24.
- KHACHANI, M. La migración magrebí a Europa: las claves socio-económicas. *En Ofrim Suplementos.* Madrid, Junio 1999. pgs. 49.
- KYMLICKA, W. Derechos y justicia etnocultural. *En Debats. Institució Alfons el Magnánim*, nº 68. Valencia, 2000. pgs. 47-63.
- LOMBAERTS, H. La enseñanza de la religión en la Unión Europea. *Rev. Educadores* nº 192, octubre/diciembre 1999, pgs. 389-405.
- MARTÍN VEGAS, R. A. Los sistemas educativos español y alemán en la enseñanza secundaria: análisis comparativo de las asignaturas lengua castellana y literatura /deusthch. *Rev. CC. de la Educación* nº 176. 1998 pgs. 489-506
- MATEO, J. Nuevos horizontes de la investigación pedagógica desde la educación intercultural. *Bordón* 44 (1) 1992. pgs. 75-87.
- MÉNDEZ, J. P. La inmigración golpea la conciencia de los españoles. *Rev. Españoles en el mundo. Fundación R. Rubial.* nº 31 2000.
- MOLINA, M. Apuntes para una sociología de la educación intercultural. *Cultura y Educación* 2000, 17/18, pgs. 167-169
- NAIR, S. Europa, el derecho y los inmigrantes. *Diario El País*, 29 de agosto de 1994
- NAIR, S. Y DE LUCAS, J. Europa en la encrucijada. *Diario El País*, 6 de julio de 1995
- El reto de la inmigración. *Diario El País*, 16 de agosto de 1997
- PÁNIKER, S. El racismo como síntoma. *Diario El País*, 14 de enero de 1997
- PÉREZ SERRANO, G. El civismo europeo, necesidad ineludible. *Rev. CC. de la Educación* nº176 octubre/diciembre 1998. pgs.471-488.
- PÉREZ VERA, E. La ciudadanía europea en el Tratado de Maastrich. *En Hacia un Nuevo Orden Internacional.* Ed. Tecnos. Madrid, 1993. pgs. 1.123-1.147.
- PISANI, E. El racismo. *Diario El País*, 29 de agosto de 1994.
- RICHTER, I. La política europea para la juventud en las sociedades multiculturales. *Perspectivas* vol.27, nº 4, diciembre 1998. pgs. 707-718
- SÁEZ ALONSO, R. En una sociedad pluralista, una educación intercultural. *Rev. Complutense de Educación* Vol. 3 nº 1 y2, Madrid, 1992. pgs. 263-281

- SALGUERO SALGUERO, M. Valores dominantes y lo que permanece de la Ley General de Educación de 1970. *Rev. de CC. de la Educación* . nº 174 abril/junio de 1998 pgs. 217-235.
- SANCHEZ CAPDEQUI, C. El imaginario cultural como instrumento de análisis social. En *Política y Sociedad* nº 24. Madrid, 1997. pgs. 151-163.
- SARAZÁ PADILLA, R. La solidaridad ¿ un nuevo derecho humano ? En *Derecho y opinión* nº 6. Universidad de Granada, 1998, pgs. 483-486
- SOLÉ, C. y otros. El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. *Reis* nº 90 abril/junio 2000. pgs. 131-157.
- SUBIRATS, E. La identidad y la memoria. En *Debats. Institució Alfons el Magnànim*, nº 68. Valencia, 2000. pgs. 65-73.
- TAYLOR, Ch. Las fuentes de la identidad moderna. En *Debats. Institució Alfons el Magnànim*, nº 68. Valencia, 2000. pgs. 30-45.
- VALLE, J. M. Una educación para la nueva Europa del siglo XXI. *Rev. Comunidad Educativa* nº 263 noviembre/diciembre. pgs. 26-32
- ZABALZA BERAZA, M.A. Implicaciones curriculares de la educación intercultural. *Rev. Bordón* 44(!) 1992. pgs. 45-57
- ZAPATA BARRERO, R. Justicia para inmigrantes: mercado y política de extranjería. *Reis* nº 90 abril/junio 2000. pgs.159-181.

## **BIBLIOGRAFÍA DEL TERCER CAPÍTULO**

- ALGUERO, José María (2000) "Un fantasma recorre la Secundaria: la diversidad" Cuadernos de Pedagogía, Nº 293. Julio-agosto 2000.
- BARTOLOMÉ, Margarita (2000) "De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía". Consejo Escolar del Estado. Seminario del curso 1999/"999 "La atención a la Diversidad. La Escuela Intercultural".
- BORRUL, Ricardo & Lluch, Xavier & RODRIGO, José Luis (1999) "Formación del profesorado en educación intercultural. La experiencia de los Centros de Profesores del País Valenciano". ". Boletín del Centro de Documentación. Nº 16 y 17. Monográfico: Interculturalismo y formación. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- CARBONELL I PARIS, Francesc (1995) "Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación" MEC – CDC. Madrid.
- CARBONELL I PARIS, Francesc (1999) "Diversidad cultural y educación infantil". OFRIM, suplementos. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- COLECTIVO IOE (1999) "La interculturalidad, ¿va al cole?". OFRIM, suplementos. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1999) "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-1998". Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000 a) Mesas redondas del Seminario del curso 1999/"999 "La atención a la Diversidad. La Escuela Intercultural".
- [http://www.mec.es/cescs/seminario 1999-2000.htm](http://www.mec.es/cescs/seminario%201999-2000.htm)
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000 b) "La atención a la diversidad. La escuela intercultural" Conclusiones. Aportaciones del Consejo Escolar del Estado a los XI Encuentros de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado. Navarra, Mayo 2000.
- ECHEITA, Gerardo (1999) "Reflexiones sobre atención a la diversidad". *Acción Educativa*, nº 102-103. Diciembre 1999. Monográfico Atención a la Diversidad.

- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio (1999) "Comprensividad o selectividad en una sociedad democrática de mercado, es un falso dilema". *Acción Educativa*, nº 102-103. Diciembre 1999. Monográfico Atención a la Diversidad.
- FLECHA, Ramón & GÓMEZ, Jesús (1999) "De la formación para la exclusión a la formación para la igualdad". *Boletín del Centro de Documentación*. Nº 16 y 17. Monográfico: Interculturalismo y formación. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- FRANZÉ, Adela (1999) "Políticas educativas e inmigración. Algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen" OFRIM, suplementos. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- GRAÑERAS, Monserrat et al. (1997) "Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España". CIDE. Ministerio de Educación y Cultura.
- GRAÑERAS & GORDO & DE REGIL (1999) "Últimas tendencias en la investigación del CIDE sobre educación intercultural". OFRIM, suplementos. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- LÓPEZ-LLARREA, Siro (1999) "Reflexiones sobre la formación permanente del profesorado". *Boletín del Centro de Documentación*. Nº 16 y 17. Monográfico: Interculturalismo y formación. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- LOVELACE, Marina (1999) "La escuela pública y los menores inmigrantes" . OFRIM, suplementos. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- MARTÍN ORTEGA, Elena (2000) "Programas de diversificación escolar: Uso pero no abuso" Cuadernos de Pedagogía, Nº 293. Julio-agosto 2000.
- MOHEDANO FUERTES, Mª Jesús (2000) "Programas de diversificación curricular: Aciertos y dudas" Cuadernos de Pedagogía, Nº 293. Julio-agosto 2000.
- Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid (1999) Conclusiones del VIII Encuentro de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid. *Acción Educativa*, nº 102-103. Diciembre 1999. Monográfico Atención a la Diversidad.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (1999) "La educación multicultural: enfoques y modelos". *Acción Educativa*, nº 102-103. Diciembre 1999. Monográfico Atención a la Diversidad.
- RÜLCKER, Tobías (1992) "Educación multicultural, programas escolares y estrategias para su elaboración". *Perspectivas*, vol. XXII, nº 1.
- SOLER, Miguel (2000) "Nueva normativa en la Comunidad Valenciana: Un paso más en la atención a la diversidad" Cuadernos de Pedagogía, Nº 293. Julio-agosto 2000.
- SOTO, Pepi & TOVÍAS, Susana (1999) "Entre la certeza y la duda". *Boletín del Centro de Documentación*. Nº 16 y 17. Monográfico: Interculturalismo y formación. Asociación de Enseñantes con Gitanos
- U.G.T. (1999) "Mujeres inmigrantes. Factores de exclusión e inserción en la sociedad multiétnica". Comisión Ejecutiva Confederal. Departamento de la Mujer y Área de Migraciones.
- VVAA (2000) "Programas de diversificación curricular: Propuestas para seis comunidades" Cuadernos de Pedagogía, Nº 293. Julio-agosto 2000.

## EXPERIENCIAS CITADAS DE LA BIBLIOGRAFÍA Y LA DOCUMENTACIÓN

- C.P. "San Cristóbal" (Madrid) LOVELACE, Marina (1999). "La escuela pública y los menores inmigrantes" . OFRIM, suplementos. Noviembre-Diciembre, 1999. Madrid.
- C.P. Concha Espina (Madrid) "Un proyecto de Educación Intercultural en colegios con alumnado multiétnico". *Acción Educativa*, nº 102-103. Diciembre 1999. Monográfico Atención a la Diversidad.
- C.P. Nuestra Señora del Lucero (Madrid)
- I.E.S. Iturralde (Madrid)
- I.E.S. Bernat Metge (Barcelona) Mesa Redonda sobre "Algunos trabajos de campo sobre Educación Multicultural". Consejo Escolar del Estado. Seminario del curso 1999/"999 "La atención a la Diversidad. La Escuela Intercultural"

Colegio Santa María de los Reyes (Sevilla)

I.E.S. Benjamín de Tudela (Navarra)

I.E.S. Pío Baroja (Madrid)

I.E.S. Montes de Toledo. (Gálvez – Toledo) Mesa Redonda sobre “Experiencias de atención a la diversidad”. Consejo Escolar del Estado. Seminario del curso 1999/“999 “La atención a la Diversidad. La Escuela Intercultural”

Experiencia de Formación de formadores en Cataluña en cinco zonas durante el curso 1995/1996. SOTO, Pepi & TOVIAS, Susana (199) “Entre la certeza y la duda”. Boletín del Centro de Documentación. Nº 16 y 17. Monográfico: Interculturalismo y formación. Asociación de Enseñantes con Gitanos

I.E.S. Galileo (Valladolid) “Los proyectos de vida adulta: un ajuste a la población escolar” . Acción Educativa, nº 102-103. Diciembre 1999. Monográfico Atención a la Diversidad.

## **BIBLIOGRAFÍA DEL CUARTO CAPÍTULO**

SALES, AUXILIADORA.GARCÍA RAFAELA. Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao. 1997

MIGUEL ANXO SANTOS REGO. Teoría y práctica de la Educación Intercultural. Universidad Santiago de Compostela. 1994

JOSÉ ANTONIO JORDÁN. Propuestas de Educación Intercultural. Ediciones CEAC 1997.

JOSÉ ANTONIO JORDÁN. La escuela multicultural. Paidós 1994.

ANTONIO MUÑOZ SEDDANO. Educación Intercultural. Teoría y Práctica. Editorial Escuela Española. 1997.

MARINA LOVELACE. Educación Multicultural. Editorial Escuela española. 1995.

PACINO FERMOSE. Educación Intercultural: La Europa sin Fronteras. Ed, Narcea. Madrid. 1992.

Seminario de Investigación para la Paz. Los derechos Humanos. Diputación de Aragón 1997.

XAVIER LLLUCH I BALAGUER. JESÚS SALINAS CATALÁ. La diversidad cultural en la práctica educativa. Ministerio de Educación y Cultura 1996.

Varios autores Adolescentes y jóvenes en dificultad social. Documentación social. Julio septiembre 2000.

DOLORES JULIANO. Educación Intercultural. Eudema 1993.

Minorías étnicas, migración e integración social. Revista de estudios de Juventud. Injuve. Junio 2000.

HUMBERTO GARCÍA. Salomé Adroher. María Rosa Blanco. Minorías étnicas. Educación Social. Editorial CCS. 1996.

COLECTIVO IOE. La Educación Intercultural a prueba. CIDE 1996.

ANTONIO IZQUIERDO. La inmigración inesperada. Editorial Trota. 1996.

EMILIO LAMO DE ESPINOSA. Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa. Alianza Editorial. 1995.

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN. Pedagogía social especializada. Ariel Educación. 1999.

ANTONI J. COLOM. Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Ariel Educación 1997.

Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Lengua y cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela española. Ediciones de Oriente y del Mediterráneo. 1999.

FRANCES CARBONELL I PARIS. Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Ministerio de Educación y Ciencia. 1995.

ALVARO MARCHESI. ELENA MARTÍN. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial. 1998.