

CAPÍTULO 1



PROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO: LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



INTRODUCCIÓN

La sociedad actual presenta una evolución creciente de la globalización de diversos procesos sociales, económicos y culturales, así como de los diversos movimientos migratorios, que inciden en una progresiva complejidad social. Estos fenómenos abren paso a nuevas y complejas realidades multiculturales que protagonizan las relaciones humanas en múltiples y variados contextos de nuestra cotidianeidad.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) representa uno de estos contextos privilegiados donde mejor se expresa esta diversidad cultural, y donde bajo unos planteamientos pedagógicos controlados, mejor puede favorecerse el desarrollo de las

Capítulo 1



competencias necesarias para garantizar unas relaciones humanas auténticamente interculturales.

En el primer apartado de este capítulo, abrimos paso a la caracterización general de la ESO como una etapa propedéutica y multicultural. Pasando a continuación en el segundo apartado, a caracterizar un contexto más concreto como es la comarca barcelonesa del Baix Llobregat, como una realidad multicultural creciente, donde se enmarca este estudio de tesis doctoral. A pesar de estas caracterizaciones multiculturales de los centros educativos, y especialmente de la educación secundaria obligatoria, la diversidad de orígenes del alumnado no es la única fuente de diversidad cultural en la ESO. Diferencias tradicionales de género, clase social, etc. constituyen dinámicas generadoras de la diversidad cultural en algunas aulas escolares. En el tercer apartado profundizamos en estos aspectos, y consecuentemente, en la concepción de *cultura* de la que partimos.

Los fenómenos sociales que abren paso a la complejidad de las realidades multiculturales, el carácter propedéutico y multicultural de la ESO, la etapa madurativa de la adolescencia, así como la realidad de la comarca del Baix Llobregat, hacen plantearnos la necesidad de preguntarnos cómo favorecer una comunicación auténticamente intercultural, en este contexto, a través de la educación. Para ello, uno de los primeros interrogantes es conocer con qué estrategias y competencias cuentan los y las adolescentes, actualmente, para poderse relacionar y comunicar en contextos multiculturales. La respuesta a esta cuestión nos podrá ofrecer la llave para la propuesta de un programa de intervención educativa para la mejora de estas competencias.

1. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, OBJETIVO EDUCATIVO EMERGENTE: ANTECEDENTES CRONOLÓGICOS

Durante las últimas décadas la investigación educativa centrada en la multiculturalidad se ha construido entorno a la *educación intercultural*, como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación bajo supuestos de reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración. Este enfoque hizo surgir en Catalunya diversos grupos y movimientos que trabajaron en esta línea, entre los que se encuentra el GREDI (grup de recerca en educació intercultural)¹, en el que se inscribe esta tesis doctoral. Desde sus orígenes hasta estos momentos ha contado con una gran tradición en el campo de la investigación educativa y ha desarrollado numerosas líneas de investigación hacia la mejora de la educación y la transformación social.

Desde 1992 el tema vertebrador del equipo Gredi ha sido la educación intercultural, profundizando en aspectos relacionados con la diversidad cultural y étnica en los ámbitos educativos y de integración sociolaboral.

En las últimas décadas se ha trabajado en colaboración con múltiples educadores y educadoras de primaria y secundaria, buscando, a partir del diagnóstico de los modelos multiculturales más frecuentes en las instituciones educativas (Bartolomé et al., 1997), nuevas estrategias de educación intercultural que dieran respuesta a las necesidades del profesorado. El contacto directo con los centros educativos, el diálogo permanente con el profesorado y el alumnado, nos alertó de la gran distancia existente entre la riqueza de planteamientos teóricos sobre educación intercultural y la práctica educativa en contextos multiculturales. Acortando distancias entre el discurso teórico y la práctica cotidiana se han desarrollado nuevos enfoques curriculares y programas educativos

¹ El grupo de investigación en educación intercultural (Gredi) cuenta con las siguientes personas: Flor Cabrera (coordinadora), Assumpta Aneas, Margarita Bartolomé, Jaume del Campo, Trinidad Donoso Julia V. Espín, Pilar Folgueiras, Esther Luna, Inés Massot, M. Ángeles Marín, Berta Palou, Mercedes Rodríguez, Marta Sabariego, M. Paz Sandín y Ruth Vilà. Para más información: <http://www.gredi.net>



(Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sandín, y Sabariego, 2001; Sandín, 1998), trabajando tanto en ámbitos de educación formal, como también no formal, ya que la educación intercultural ha de abrirse a nuevos espacios.

En la última década la educación intercultural ha sufrido duras críticas desde: la izquierda radical, denunciando la falta de potencial transformador, no considerándose la desigualdad estructural que padecen algunos colectivos; pero también de la postura conservadora que ve con recelo en la educación intercultural una amenaza para la unidad social. Superar estas críticas sin renunciar a la esencia de la educación intercultural, supone asumir dos responsabilidades (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, y Rodríguez, 1999): la lucha contra toda forma de exclusión social y el desarrollo de estrategias educativas que favorezcan valores compartidos, la participación en un proyecto común, y la construcción de un espacio social integrador. Planteamientos que nos conducen al desarrollo de *competencias interculturales* en el marco de una ciudadanía intercultural. Abogar por la formación de una ciudadanía intercultural implica cuatro componentes básicos en esta formación (Bartolomé, 2002): el sentimiento de pertenencia, el desarrollo del juicio crítico, a la participación ciudadana, y la competencia ciudadana. Esta competencia ciudadana comprende entre otros elementos, aquellas habilidades para posibilitar la comunicación entre personas con diferentes referentes culturales.

En investigaciones anteriores (Bartolomé et al., 1997) se detectaron algunas necesidades referentes a estas competencias interculturales para la comunicación. Efectivamente, un estudio por encuesta destacó que uno de los elementos que más preocupaba a las familias del alumnado inmigrante era el poco conocimiento de la lengua, manifestando como el escaso dominio lingüístico se vivía como una desventaja respecto al resto del alumnado (Bartolomé, coord., 1997: 149-151). En el *diagnóstico a la escuela multicultural* (1997)² se detectó la gran preocupación del profesorado por la

² La investigación etnográfica desarrollada en este estudio permitió descubrir también modelos de comunicación en el aula a partir de dimensiones tales como la amplitud del grado de afecto, el idioma utilizado, la direccionalidad en la utilización del canal comunicativo, o la finalidad de la comunicación (ver Bartolomé, coord., 1997: 257-270)

comunicación del alumnado inmigrante, aunque esta preocupación se reducía a la enseñanza del idioma o idiomas vehiculares del aprendizaje. Estas conclusiones son coincidentes con las reveladas en otros estudios como el de Jordán (1996).

Este reduccionismo de los aspectos comunicativos a los lingüísticos, y centrar la acción educativa al alumnado inmigrante en vez de a la totalidad del alumnado, nos hace plantearnos la comunicación intercultural como un reto educativo emergente en nuestro contexto. Desarrollar competencias para la comunicación intercultural se revela como una de las grandes necesidades a las que dar respuesta desde la educación intercultural. Preparar a la nueva ciudadanía para vivir en sociedades plurales cohesionadas sin renunciar a la diversidad cultural, supone entre otros elementos, preparar para relacionarnos y consecuentemente, comunicarnos, con personas de referentes culturales diversos. Estos aprendizajes, lejos de reducirse al simple aprendizaje de idiomas, nos conducen a plantearnos la comunicación desde una perspectiva mucho más amplia. Esta preocupación por la lengua desde un enfoque más amplio se recoge en diversas experiencias como el *encuentro bilateral Catalunya – Québec*³, promovido por la Generalitat de Catalunya, e iniciado en el año 2001 (Bartolomé, 2001).

A lo largo de esta trayectoria seguimos trabajando para favorecer la cohesión social, respetando al mismo tiempo, las diferencias culturales. Este y otros interrogantes han motivado la reflexión entorno a programas y actividades pedagógicas desde un enfoque transformador, que pasan por preguntarse cómo afecta a la educación, la multiculturalidad de la sociedad en la que vivimos. La valoración de la diversidad cultural de nuestra sociedad, el reconocimiento de la educación intercultural como un derecho para todo el alumnado, el fomento de unas relaciones interculturales positivas, el desarrollo de unas competencias que favorezcan la comunicación intercultural, el deseo de integración (sin asimilación) de las personas que provienen de la inmigración,

³ *Trobada bilateral Catalunya-Quebec diversitat cultural, identitat i llengua: el paper de l'educació*. Barcelona, 24-26 de abril de 2001. En la actualidad los gobiernos catalán y de Québec han firmado un convenio de colaboración en materia de política lingüística, comprometiéndose a compartir información sobre leyes, reglamentos y disposiciones normativas en asuntos lingüísticos, así como, experiencias educativas con alumnado inmigrante. Más información: <http://www.vilaweb.com/www/ep/noticia?noticia=1270002>

Capítulo 1



o la estimación de la importancia del papel de los valores en la construcción de un nuevo tejido social, son algunos de los aspectos que se asignan a la educación intercultural.

En este contexto y en la trayectoria de los últimos años, los cambios políticos han supuesto importantes cambios en las leyes educativas, y consecuentemente, en la reflexión y reivindicación social desde colectivos educativos. Los antiguos referentes legislativos de la Lode y la Logse, se vieron reformados con la Loce⁴ con la entrada del Partido Popular al gobierno. El gran debate público que suscitó esta reforma educativa propició declaraciones poco fundamentadas y rigurosas, especialmente respecto a las implicaciones lingüísticas de la aplicación de la ley. En las elecciones estatales del año 2004 de nuevo, ante un giro político, el Partido Socialista Obrero Español ha paralizado algunos de los aspectos más polémicos⁵ de la Loce, modificando el calendario de aplicación de la misma por real decreto. Siguiendo a Xavier Vila i Moreno (2004), es responsabilidad de investigadoras e investigadores ofrecer resultados empíricos que verifiquen o derriben algunos de los argumentos que se manejan a menudo sin un análisis en profundidad.

Múltiples investigaciones han arrojado luz en estos aspectos: por ejemplo, en los últimos años, una investigación sobre *buenas prácticas de educación intercultural*⁶ en centros educativos de la provincia de Barcelona, el profesorado de primaria destacó la modificación de criterios de agrupamiento del alumnado, transformaciones del proyecto curricular de centro, la formación del profesorado, el reconocimiento de la educación intercultural para todo el alumnado, y la apertura de los centros a la comunidad cercana. El profesorado de secundaria además valoró en gran medida el Departamento de orientación, como espacio de atención a la diversidad.

⁴ Ley orgánica 10/2002 del 23 de diciembre, de calidad del sistema educativo.

⁵ Real decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el cual se modifica el Real decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida en la Loce. Se ha modificado el calendario de aplicación de aspectos como los itinerarios de la ESO, la reválida y la alternativa obligatoria a la religión, a la espera de una reforma de la ley.

⁶ Investigación subvencionada por UGT: Marín, M.A.(coor), Folgueiras, P; Sabariego, M y Vilà, R.

Desde una investigación financiada por el CIDE (centro de investigación y documentación educativa)⁷ se evidenció la necesidad de mejorar la cohesión social del grupo clase en los institutos, la necesidad de una mayor integración de algunos colectivos, así como la necesidad de interacción comunicativa entre el alumnado con referentes culturales diversos (Bartolomé et al., 2000: 206). Estos aspectos, junto a la necesidad de una mayor reflexión entorno a la propia identidad cultural ya se había abordado en trabajos anteriores del grupo GREDI (Bartolomé, coord. 1997). Estas conclusiones ponen de manifiesto la insuficiencia del modelo educativo vigente para afrontar el reto que la inmigración masiva evidencia de forma mucho mas clara y visible.

En diversas ocasiones (2000, 2003) se ha evaluado el nivel de lectura⁸, matemáticas y ciencias del alumnado de distintas regiones y países, como Catalunya y España. El proyecto PISA (Programme for International Student Assessment⁹) es una experiencia de evaluación comparativa a nivel internacional. Según Sanmartí (2005) la interpretación de estos resultados ha estado muy mediatizada por cuestiones ideológicas y de intereses colectivos.

Junto a este tipo de estudio comparativo de competencias lingüísticas de los escolares catalanes, españoles y de otras regiones y países, también se han llevado a cabo otros

⁷ Investigación evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica y cultural en Secundaria a través de la acción tutorial, financiada por el CIDE que se sintetiza en Bartolomé et al (2000).

⁸ Considerando la naturaleza del estudio que aquí se presenta, desde la OCDE (organización para la cooperación y el desarrollo económicos) entiende la competencia lectora que se evalúa como: *la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad* (Ministerio de educación, cultura y deporte, 2001: 31)

⁹ El *Programme for International Student Assessment* (PISA) es una evaluación estandarizada internacional desarrollada conjuntamente por los países participantes y administrada en escuelas de adolescentes de 15 años. La muestra en el primer proyecto (año 2000) fue de 43 países, 41 países en la segunda medida (2003) y 58 países se anticipan en la tercera medida (prevista para el año 2006). En cada país han participado entre 4.500 y 10.000 estudiantes. En la actualidad se dispone información del proyecto del 2000 y primeros resultados del 2003, aunque en nuestro contexto únicamente se ha publicado los resultados del 2000, a los que se hace referencia en este trabajo. Más información: <http://www.pisa.oecd.org/>

análisis comparativos específicos en Catalunya promovidos por el SEDEC (Servei d'ensenyament del català).

Arnau (2004) señala entre los resultados más destacados de ambas evaluaciones que en ningún caso la competencia lectora y lingüística en castellano de los escolares catalanes es inferior al resto del estado, aunque hay ciertas diferencias entre el alumnado catalanohablante y castellanohablante en cuanto a competencias básicas desarrolladas.

Ante estos reveladores resultados, nos preguntamos hacia una evaluación más centrada en los aspectos comunicativos que pueda esclarecer un poco más en detalle con qué competencias cuenta el alumnado para poderse comunicar. La comunicación y el diálogo¹⁰ intercultural pueden ser elementos clave para favorecer esta cohesión social basada en el respeto y la presencia de las diferencias culturales, y al mismo tiempo, una herramienta para solucionar y actuar ante los conflictos culturales. No obstante, favorecer que esta comunicación sea auténticamente intercultural, pasa por asumir la diversidad de estilos comunicativos, la relación entre comunicación y cultura, el enriquecimiento cultural que supone el plurilingüismo, y la necesidad de adaptarnos para poder establecer vínculos entre las personas.

Desde este punto, nos marcamos un primer objetivo que ha de orientar el trabajo que presentamos en estas páginas: profundizar en la comunicación intercultural como un nuevo reto educativo emergente para preparar a la ciudadanía. Pero... ¿en qué contexto educativo planteamos desarrollar tal amplio objetivo? Responder a esta cuestión es objeto del siguiente apartado.

¹⁰ El término de *diálogo* se utiliza en algunas ocasiones en esta tesis doctoral entendiéndolo como una relación comunicativa (Singh, 2002:215) . Bajo la premisa de no resultar reiterativo el uso de términos frecuentes como la *comunicación intercultural*.

2. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESO DEL BAIX LLOBREGAT

Este reto educativo emergente planteamos desarrollarlo en la etapa educativa de la educación secundaria obligatoria, dadas las características de la etapa madurativa del alumnado, la obligatoriedad de la etapa educativa, y la multiculturalidad que supone. Además nos proponemos centrar el análisis en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat dada la realidad sociocultural que proporciona.

A continuación desarrollamos en más detalle estos dos aspectos, que nos ayudan a concretar un poco más el objetivo principal que nos planteamos en esta tesis doctoral: el desarrollo de competencias para favorecer la comunicación intercultural en adolescentes de educación secundaria obligatoria.

2.1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, ETAPA PROPICIA PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

El marco escolar como contexto educativo y socializador no está exento de las nuevas vivencias y realidades multiculturales. Por el contrario, en los centros educativos se experimenta con mayor fuerza esta realidad multicultural, como una pequeña representación de lo que acontece en un marco social más amplio.

La evolución de los diferentes modelos de educación intercultural da fe de la necesidad de dar respuesta a estas situaciones, mediante la formación del alumnado en la convivencia intercultural. Desde los modelos más actuales se tiende a la formación de una ciudadanía activa, crítica, solidaria y democrática en un mundo plural (Bartolomé, 2002; Cabrera, 2002; Sabariego, 2002: 84). Desde estos enfoques se prioriza educar a la ciudadanía para funcionar de manera efectiva en un mundo plural que garantice la cohesión social, la movilidad humana y el aprendizaje de la vida en comunidad. Estas nuevas exigencias a la ciudadanía, pueden resolverse a través de la práctica del diálogo

y el respeto entre las culturas. La *comunicación* y la *competencia interculturales* parecen emerger como nuevas dimensiones para la educación intercultural.

La realidad multicultural de los centros educativos tiene una especial incidencia en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una etapa orientada por los principios de la comprehensividad y la atención a la diversidad cultural, desde la búsqueda de la igualdad de oportunidades planteada desde la reforma del sistema educativo con la *Logse*¹¹. Además, la etapa madurativa de la adolescencia proporciona un marco básico para el desarrollo de competencias interculturales.

De este modo, la ESO representa una etapa privilegiada para fomentar la comunicación intercultural. En estas circunstancias, la ESO tiene una gran responsabilidad en el desarrollo integral del alumnado como ciudadanas y ciudadanos para la convivencia pacífica en un mundo plural. Dada la gran importancia de este periodo educativo para el desarrollo de estas competencias, a continuación, sin ánimo de exhaustividad, se plantean algunas pinceladas a cerca de la etapa madurativa de la adolescencia, el periodo educativo de la secundaria, y su realidad multicultural.

2.1.1 LA PRIMERA ADOLESCENCIA, EDAD CRUCIAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Las características de desarrollo psicosocial y cognitivo de la primera adolescencia caracterizan esta etapa madurativa como crucial para el desarrollo de la educación intercultural. En este sentido, toda intervención orientada a la mejora de las relaciones interculturales es muy adecuada en los primeros años de la adolescencia.

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de superación de actitudes de adopción incondicional de referentes familiares; y por ser un periodo en el que todavía

¹¹ Ley orgánica general del sistema educativo español (1990).

las opiniones sobre los demás no están del todo asentadas (Manning, 2000), siendo más sencillo adoptar nuevas categorías de análisis.

Además, la etapa de la adolescencia se caracteriza también por ciertas actitudes de rechazo hacia lo desconocido. Un ejemplo de ello, son las actitudes de estas y estos jóvenes hacia las diferencias lingüísticas o idiomáticas. Si en esta etapa madurativa no se trabaja educativamente para el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, pueden desarrollarse manifestaciones racistas (Manning, 2000). De hecho, en una encuesta escolar española de 1997, el 10.4% de jóvenes manifestaron abiertamente ser racistas, y el 65.1% manifestaron conocer a compañeras o compañeros racistas (Calvo Buezas, 2000: 110). Navarro (2000:53-54) plantea la necesidad de desarrollar en esta etapa madurativa la superación de estas actitudes de rechazo a través del diálogo racional, dado el carácter cognitivo que adquiere la adolescencia, llamada *edad de la razón*.

El periodo madurativo de la adolescencia es crucial para el desarrollo y establecimiento de ciertos aspectos que tienen una marcada importancia para el respeto a las diferencias culturales y para las relaciones interculturales. Concretamente, destacamos tres elementos que han sido ampliamente estudiados, teniendo en cuenta sus implicaciones para la educación intercultural:

- El desarrollo de la propia *identidad cultural* en la adolescencia.
- El establecimiento de *relaciones y opiniones* positivas hacia si mismos y hacia los demás en la adolescencia.
- El desarrollo de la *justicia social* en los primeros años adolescentes.

Todos estos elementos recaen sobre un aspecto que tiene gran importancia en la adolescencia: la *opinión sobre uno/a mismo/a, y sobre los demás*. Sin duda, este elemento juega un papel muy relevante en el logro académico, el desarrollo social, el comportamiento, y sobre la propia visión de la vida (Manning, 2000).

Desarrollar la identidad cultural representa un elemento fundamental en la adolescencia (Bartolomé, 2001; Clariana, 1994; Manning, 2000; Sabariego, 2002). Muestra de la

Capítulo 1



importancia de desarrollar estos aspectos identitarios en la adolescencia se encuentra en materiales y recursos como los de Sandín (1998), e instrumentos de medida como el de Espín et al. (1998).

Por otra parte, uno de los elementos fundamentales en la etapa de la adolescencia es la importancia del establecimiento de *relaciones sociales* en el grupo de iguales (Hargraves, Earl, y Ryan, 1998). La búsqueda de amistad es una constante entre las y los adolescentes, aunque la tendencia es relacionarse en función de las semejanzas culturales, de género, etc. (Manning, 2000). Esta tendencia si no se mejora en este periodo, superando el miedo y el rechazo a lo desconocido, puede suponer unas relaciones sociales basadas en la segregación. Desde esta realidad se hace necesaria una intervención educativa basada en promocionar el conocimiento mutuo entre el alumnado (de distinta clase social, género, cultura, etc.), a través de un clima en el aula de respeto a la diversidad, que favorezcan el establecimiento de vínculos que puedan ayudar a las relaciones humanas interculturales. Este tipo de intervención educativa no es necesariamente un mecanismo únicamente para favorecer la amistad, sino, para facilitar el mutuo conocimiento entre el alumnado, ofreciendo una mayor comprensión de las diferencias culturales, y aportando la oportunidad de establecer vínculos afectivos (Manning, 2000).

Finalmente, un último elemento destacable de la etapa de la adolescencia es la capacidad de *comprender la injusticia y de identificar un trato desigual* (Manning, 2000). Es una etapa de creciente capacidad de análisis crítico a cerca de la injusticia: toma de conciencia y acción ante un trato que se considere inadecuado, por parte del o la adolescente. Para ello, es fundamental el desarrollo de actitudes favorables a la diversidad cultural, superando estereotipos, prejuicios y actitudes racistas o xenófobas.

No obstante, las características específicas de la adolescencia sufre variaciones importantes y una mayor diversidad en función de los referentes culturales, del género, las sociedades de origen, o la clase social (Hargraves et al., 1998). Especialmente, las diferencias culturales es un elemento que se ha estudiado en gran medida para la

caracterización de lo que significa y supone la adolescencia desde distintas perspectivas teóricas (Manning y Baruth, 1996).

Desde una perspectiva general, el análisis de la adolescencia como una etapa de desarrollo de la identidad personal y cultural, en plena época de relacionarse y establecer vínculos afectivos, y con una capacidad creciente de identificar situaciones de injusticia social, hacen de este periodo madurativo, una etapa privilegiada para una educación basada en favorecer la interculturalidad.

Esta intervención educativa puede proporcionarse desde múltiples accesos, aunque quizás sea desde la educación formal desde donde pueda tener una mayor proyección. La etapa de la adolescencia en el sistema educativo español corresponde, aproximadamente, a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que a continuación proponemos situar brevemente.

2.1.2 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, UNA ETAPA DE TRANSICIONES

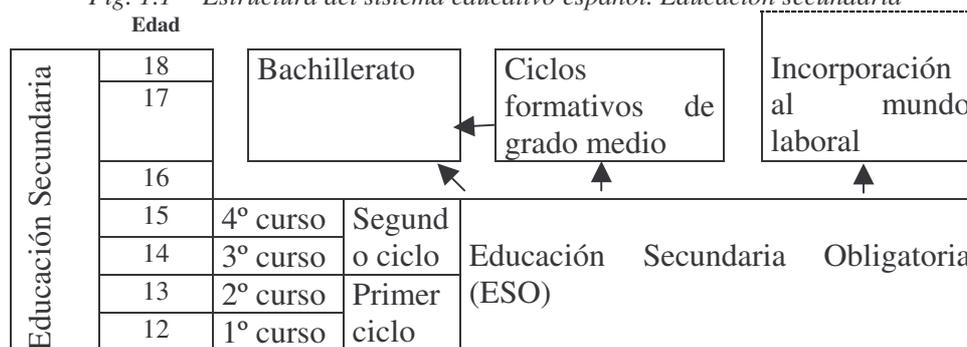
La educación secundaria obligatoria en el contexto español abarca dos ciclos educativos compuestos de dos años académicos cada uno de ellos. Estos cuatro cursos académicos corresponden a las edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad¹², tal como se refleja en la figura 1.1.

La ESO representa la etapa educativa posterior a la educación primaria, y ambas etapas constituyen el cuerpo de la educación básica, gratuita y obligatoria. Precede a etapas posteriores como la inserción al mundo laboral, los ciclos formativos de grado medio o el bachillerato. En el caso de optar por la incorporación inmediata al mundo laboral, la

¹² La extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años constituye una de las aportaciones de la reforma educativa, constituida con la aprobación de la ley orgánica general del sistema educativo español (Logse, 1990).

ESO constituye una etapa educativa de cierre para la formación de las competencias necesarias para vivir y convivir en la sociedad. Por este motivo, la ESO se considera el final de la formación básica. Por otra parte, los ciclos formativos de grado medio y el bachillerato constituyen ofertas educativas no obligatorias de la educación secundaria.

Fig. 1.1 Estructura del sistema educativo español. Educación secundaria



Para dar respuesta a estas tres alternativas, la educación secundaria obligatoria se plantea desde un modelo integrado y comprensivo, ya que reúne tres grandes finalidades: académica, técnica y profesional.

En resumen, en la etapa de la educación secundaria obligatoria se forma para el futuro académico, personal y laboral de las y los jóvenes. Es decir, se plantea una función propedéutica, proporcionando a la totalidad del alumnado, una base cultural polivalente que les ofrezca las *competencias básicas* necesarias para su formación posterior y para vivir en la sociedad (Nasarre, 2000).

Estas *competencias básicas o clave* (Eurydice, 2002) parten de los objetivos educativos planteados en términos de capacidades o competencias que debería desarrollar la totalidad del alumnado a lo largo de las etapas, ciclos y áreas.

Tales competencias entendidas como básicas, se plantean en los curriculums educativos. El marco curricular, promovido por la Logse, prescribe las enseñanzas mínimas para todo centro educativo, con un notable margen de apertura y flexibilidad, facilitando la adaptación contextual y respetando la autonomía de los centros educativos. De esta forma, la reflexión y organización de los proyectos curriculares en un segundo nivel de

concreción, corresponde a la responsabilidad de cada centro educativo. Para ello, se dispone de las áreas curriculares¹³, organizadas en *créditos*¹⁴.

Considerando el reto que supone la realidad multicultural para la convivencia entre las personas, la educación intercultural y el desarrollo de competencias interculturales desde este marco educativo, son aspectos que ofrecen grandes aportaciones para el alumnado, tanto para su futuro social como profesional.

Las aportaciones del desarrollo de este tipo de *competencias básicas interculturales* son beneficiosas en toda etapa educativa, especialmente obligatoria donde se enriquece gran parte de las personas. Aunque es en la educación secundaria donde este beneficio es mucho mayor, considerando el carácter propedéutico de esta etapa, que favorece la inclusión de competencias básicas para la vida como las que ofrece la educación intercultural.

A menudo esta etapa con una orientación de tan remarcada importancia justamente es aquella que presenta un mayor abandono escolar (Bartolomé et al, 2000) a nivel europeo (Eurydice 1997, Eurydice y Cedefop 1996, Delors 1996).

Estas cuestiones justifican plenamente el desarrollo de estas competencias básicas interculturales en el periodo de la educación secundaria obligatoria, como etapa de formación decisiva para la ciudadanía.

¹³ Las áreas de Educación Secundaria Obligatoria en Catalunya son: lengua y literatura catalanas, castellanas y aranesas (en la Valle d'Aran); lenguas extranjeras; ciencias de la naturaleza; ciencias sociales; educación física; tecnología; educación visual y plástica; música; y matemáticas.

¹⁴ Los créditos son unidades de programación de 35 horas de duración. Un 65% corresponden a créditos *comunes* y *de síntesis* que son obligatorios para el alumnado, y un 35% de créditos *variables* u optativos para el alumnado.

2.1.3 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, UNA ETAPA MULTICULTURAL

Los cambios sociales, tecnológicos y demográficos a nivel global, también tienen sus repercusiones en los centros educativos. La composición y distribución del alumnado extranjero en las aulas escolares sigue en líneas generales, los patrones de población extranjera en España, aunque considerando elementos como el proyecto migratorio o el tiempo de residencia, que pueden condicionar que algunos sectores no tengan presencia en el sistema educativo (Nadal, 2003: 242).

Es especialmente en las etapas obligatorias del sistema educativo, donde se encuentra casi la totalidad del alumnado¹⁵, y por tanto, es en estas aulas donde existe una gran diversidad cultural. No obstante, a pesar de esta gran diversidad cultural, no se disponen de datos fiables referentes al mapa escolar que describa la composición y distribución del alumnado según su adscripción socio cultural (T. Aguado, 2003:39).

En Catalunya, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat define como alumnado extranjero aquel que no tiene nacionalidad española¹⁶; no obstante, tal como advierte Nadal (2003) el personal que lleva a cabo el registro de estos datos a través de las matriculaciones del alumnado en los centros educativos, no están especializados en registros estadísticos, y por tanto, no se garantiza que en todos los casos, se mantenga el mismo criterio.

Ante el análisis de la realidad multicultural en las aulas, es destacable una gran diversidad de orígenes nacionales: en Catalunya, en el curso 2001-2002¹⁷ se identificaron estudiantes de más de 125 nacionalidades (Nadal, 2003). El colectivo IOE

¹⁵ A pesar de la obligatoriedad de estas etapas educativas todavía sigue existiendo el fenómeno del absentismo escolar, a menudo asociado a ciertos grupos étnico-culturales.

¹⁶ El alumnado con doble nacionalidad se encuentra inmerso en la categoría de "español".

¹⁷ En este capítulo introductorio se hace referencia a datos estadísticos del curso académico 2001-2002, ya que es el año en el que se inicia la parte empírica de este trabajo (concretamente, el análisis diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado).

(2002b) señala como el grupo de alumnado inmigrado más numeroso en los centros escolares españoles, procede de países de origen latinoamericano, aunque Marruecos sigue siendo el país de origen con mayor número de alumnado en la escolaridad obligatoria. Ante esta gran diversidad, el colectivo IOE (2002a:47) advierte de los peligros de unir bajo la etiqueta de *alumnado extranjero* a esta gran diversidad de personas con características sociales bastante diferenciadas, favoreciendo la construcción social etnocéntrica del colectivo inmigrante bajo una visión uniformadora irreal.

Volviendo a los datos, éstos tienen matices especiales en cada comunidad autónoma. En Catalunya, los porcentajes son muy similares al resto del estado español, aunque se identifica un claro predominio de Marruecos como lugar de procedencia de gran parte del alumnado inmigrado (Colectivo_IOE, 2002b). En Catalunya, tradicionalmente se han asentado más personas del colectivo magrebí y menos personas de origen latinoamericano que en otros lugares de España, aunque en los últimos años se han incrementado personas de origen sudamericano y asiático (Aja y Homs, 2002). No obstante, este asentamiento tiene un carácter diferencial en función del género: el porcentaje de hombres extranjeros es superior al de mujeres extranjeras en general, aunque especialmente en los colectivos procedentes del continente africano y asiático, donde superan el 60% (Aja y Homs, 2002). Estas diferencias se advierten también en la escuela, donde existe una mayor proporción de alumnado extranjero masculino, que según el Colectivo IOE (2002a:58) no responde a la escasa escolarización del sector femenino, sino a un reflejo de la composición desigual en las pautas migratorias familiares. No obstante, algunos datos muestran la tendencia a una feminización progresiva en los flujos migratorios (Domingo, Bayona, y Brancós, 2002).

Según los datos que ofrece el Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, para el curso 2003-2004 las proporciones de alumnado extranjero en el sistema educativo en general, tal como se aprecia en el gráfico 1.2, tienen las siguientes características:

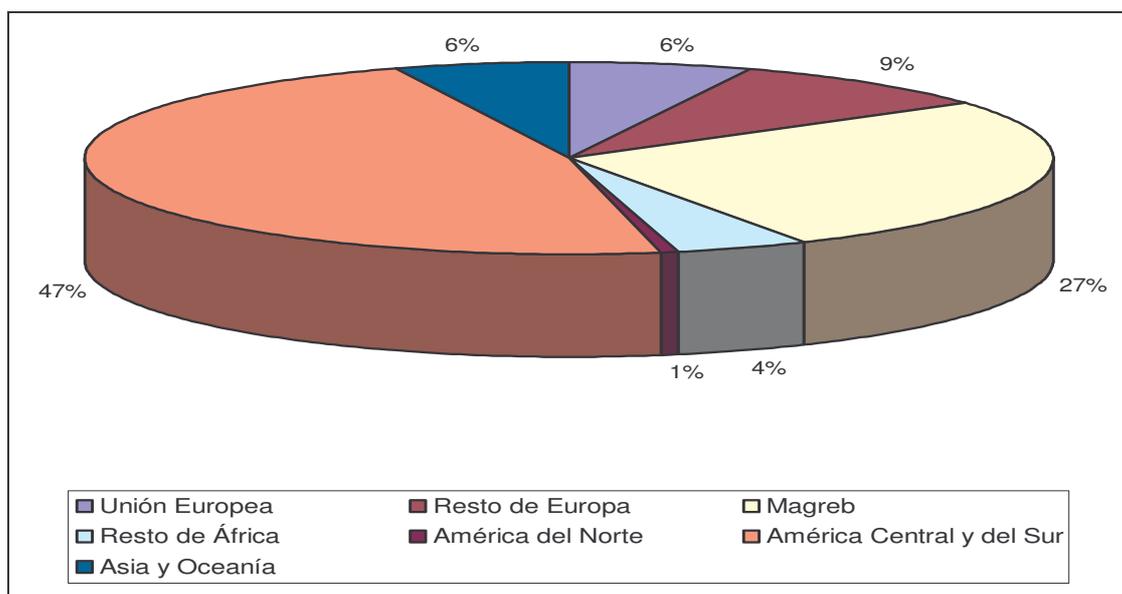
- Del alumnado extranjero matriculado en Catalunya, el 47% proviene de América Central y del Sur: De éstos, más del 50% provienen de Ecuador,



Colombia, Perú, Argentina y República Dominicana. Mientras que los datos del curso académico de 2001-2002 revelan que sólo el 38% era alumnado procedente de América latina.

- El segundo gran grupo es originario del Magreb (27%), de hecho, el 95% de este grupo tienen su procedencia en Marruecos: siendo ésta la procedencia más numerosa. Mientras que durante el curso 2001-2002 representaban el 35%. Quizás estos datos reflejen la tendencia que comentaba Aja (2002) acerca de una mayor proporción de alumnado de origen latinoamericano.
- El resto de grupos son minoritarios y responden a procedencias de otros países europeos, asiáticos, otros países africanos, y norteamericanos.

Gráfico 1.1. Distribución del alumnado extranjero en Catalunya, en el curso 2003-2004, según el Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya



En resumen, cuatro países identifican más del 50% del alumnado con nacionalidad no española escolarizado en Catalunya: Marruecos, Ecuador, Colombia y Perú (Nadal, 2003).

Estos datos tienen matices importantes respecto a la distribución del alumnado en centros públicos y centros concertados; así como en el periodo obligatorio de la

educación secundaria. Al mismo tiempo, cabe considerar que la variable nacionalidad no representa el único elemento que configura la multiculturalidad presente en las aulas. A continuación, pasamos a describir brevemente estos matices, que convergen en la configuración de la multiculturalidad presente en la educación secundaria obligatoria.

LA MULTICULTURALIDAD EN LOS CENTROS PÚBLICOS

Favorecer la integración pasa por facilitar una distribución equitativa del alumnado inmigrante en los centros escolares (Aja, 2003a). En cambio, la distribución de este alumnado es desigual en los centros educativos. En muchos casos, esta distribución desigual responde a elementos *naturales* como razones territoriales (ofertas en el mercado laboral, posibilidades de vivienda, redes solidarias, etc.), aunque a menudo también destacan elementos *artificiales* como los mecanismos de disuasión de gran parte de los centros concertados¹⁸: altas cuotas a fundaciones; alto coste de los servicios de comedor, transporte, actividades extraescolares; pago de uniformes; exigencia de una cuenta corriente para los gastos, etc. (Aja, 2003a). Estos elementos hacen que muchas familias desistan en matricular a sus hijas e hijos en estos centros, especialmente familias inmigrantes.

Efectivamente, aproximadamente el 77% del alumnado inmigrado se encuentra en escuelas españolas públicas no concertadas (T. Aguado, 2003: 43). Concretamente, en Catalunya se manejan proporciones igualmente desajustadas durante el curso 2001-2002 la escuela pública recibió el 56.9% del alumnado autóctono, y en cambio, el 82.9% del alumnado extranjero (Nadal, 2003). De hecho, el alumnado extranjero escolarizado representa el 3.7%, que se distribuye en un 5.2% en la escuela pública y un 1.5% en la escuela concertada.

¹⁸ Estas prácticas, muy comunes en algunos centros concertados, son ilegales, ya que interfieren en uno de los criterios de igualdad de oportunidades que plantea la LOCE, sobre el principio de igualdad en el acceso a centros públicos y concertados.



Desde diversas perspectivas se advierte de los peligros de una *doble red* en las políticas educativas (Aja, 2003b: 34-36), que en comunidades como la catalana evidencian un claro favoritismo a la escuela privada en detrimento de la pública, a través del régimen de conciertos escolares. En estas políticas desiguales intervienen aspectos como la libre elección escolar de las familias, que supone en muchos casos, la huida masiva de las familias autóctonas en centros concertados, concentrando gran parte del alumnado inmigrante en las escuelas públicas. Según el Colectivo IOE (2002a: 63) estas diferencias tienden a incrementarse en la realidad española: según los datos de los últimos años de escolarización progresivamente hay una menor proporción de alumnado autóctono y mayor proporción de alumnado extranjero, en la educación pública.

Desde la legislación anterior (Lode y Logse) no se había podido garantizar la distribución igualitaria en centros públicos y concertados. Con la nueva ley educativa (Loce) se introduce el *derecho a elección de centro* (artículo 72). Ésta puede agravar mucho más las desigualdades en la distribución del alumnado (Aja, 2003a).

Esta desigualdad generalizada en Catalunya, es especialmente presente en los niveles de enseñanza obligatoria catalanes (primaria y ESO). Si analizamos los colectivos concretos, vemos como todos los grupos por lugares de origen, están más presentes en la escuela pública que en la privada. Aunque es destacable como ordenados de menor a mayor presencia en las escuelas privadas encontramos: sólo el 10% del alumnado procedente de Marruecos se encuentra en la escuela concertada; seguido del alumnado del resto de África con un 16%; mientras que el resto de alumnado extranjero tiene unos porcentajes no tan exageradamente desiguales (Nadal, 2003). Según Aja y Homs (2002:126) en Catalunya el alumnado norteamericano y asiático están más presentes en la escuela concertada, mientras que el alumnado magrebí mayoritariamente se encuentra en la pública. Parece ser que el alumnado que físicamente refleja mayores diferencias, es el que más se rechaza desde la escolarización en centros concertados.

Si perfilamos este análisis en la educación secundaria obligatoria, la situación es bastante similar: norteamericanos, asiáticos y europeos son los que acuden con mayor

proporción a la escuela concertada, mientras que el continente africano en general, sigue siendo el lugar de origen del alumnado con menor presencia en la escuela concertada.

En general, en la ESO el 84% del alumnado extranjero estudia en centros públicos (IES), mientras que el alumnado autóctono está repartido de forma más equilibrada entre ambas titularidades (el 58% del alumnado autóctono está en la pública). Estos datos revelan que el 6.6% del alumnado extranjero está en los IES públicos, mientras que sólo el 1.6% está en la escuela concertada (Nadal, 2003). Si analizamos estos datos por género, Nadal (2003) destaca como hay más chicas extranjeras que chicos en la escuela concertada.

Cabría efectuar mayores estudios para el análisis de estos datos, aunque parece evidente la significatividad de la variable género y lugar de origen para la selección del escaso porcentaje de alumnado extranjero en las escuelas privadas concertadas, especialmente en la ESO de Catalunya, tal como se refleja en la tabla 1.1.

Tabla. 1.1 Alumnado extranjero en Catalunya y provincias catalanas, en centros públicos y privados, para el curso 2003-2004, según datos del Dep. d'Ensenyament

	CATALUNYA		BARCELONA		GIRONA		LLEIDA		TARRAGONA	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Unión Europea	775	273	326	161	226	79	46	7	177	26
Resto de Europa	1585	346	745	200	226	70	227	44	387	32
Magreb	4698	916	2800	715	876	117	273	34	749	50
Resto de África	349	90	167	52	114	22	49	10	19	6
América del Norte	46	38	28	27	10	4	1	1	7	6
América Central y Sur	7863	1798	6518	1544	531	122	228	54	586	78
Asia y Oceanía	1114	370	981	316	71	38	24	5	38	11

Esta situación acentúa la falta de diálogo intercultural, provocando en muchas ocasiones, el inicio de la segregación de grupos de personas autóctonas e inmigradas (Aja, 2003b), en contra uno de los valores tradicionales de cohesión social entre la población, que supone el derecho a la educación y que orienta algunas de las medidas políticas como el *pla municipal d'immigració de Barcelona* (V. Aguado, 2003: 122).

LA MULTICULTURALIDAD EN EL PERIODO OBLIGATORIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los porcentajes de alumnado inmigrante se reflejan tanto en la escuela pública como en los diferentes niveles educativos obligatorios (Colectivo_IOE, 2002b; Nadal, 2003), dejando una presencia casi imperceptible de alumnado inmigrado en las etapas educativas no obligatorias españolas. Por ejemplo, cabe señalar como en los programas de Garantía Social hay una presencia considerable de alumnado inmigrante, aspecto que según el Colectivo IOE (2002a:54) podría explicarse por un mayor índice de fracaso en la etapa secundaria por parte de estos colectivos.

El análisis de este fenómeno es bastante complejo, ya que como se ha señalado de la lectura de los datos no puede concluirse precipitadamente que el alumnado extranjero tengan menor propensión a continuar sus estudios, son necesarios estudios más detallados de aproximación a los patrones de escolarización de estos colectivos (Nadal, 2003). En esta interpretación más amplia pueden intervenir múltiples variables, como la clase social, la incidencia de la motivación económica en el proyecto migratorio, orientación familiar hacia el mundo laboral, dificultades de ajuste al sistema escolar español, etc.

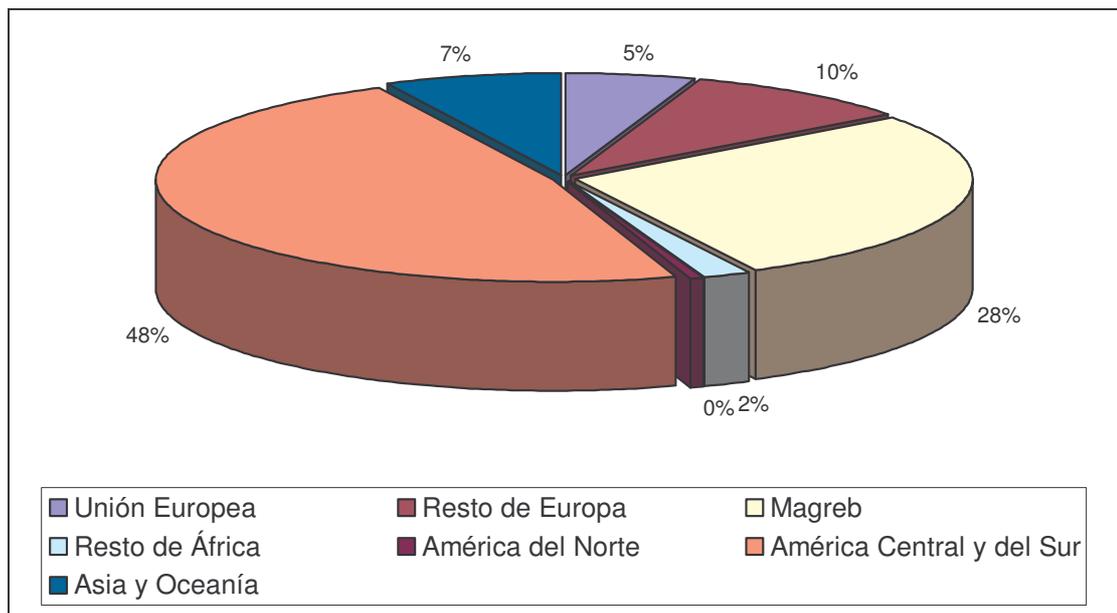
La educación infantil destaca por otra parte, como el único periodo educativo no obligatorio, donde las proporciones de alumnado autóctono e inmigrante siguen patrones semejantes a los periodos obligatorios (T. Aguado, 2003; Nadal, 2003).

En Catalunya, entre las etapas educativas obligatorias, destaca la educación secundaria obligatoria como la etapa con un porcentaje más elevado de alumnado inmigrado: son un 4,4% del total del alumnado de la ESO, seguido de la educación primaria, que representan el 4,2% del total del alumnado de esta etapa (Nadal, 2003).

En el gráfico 1.2 se resumen algunos datos a cerca de la distribución del alumnado extranjero en la etapa de la educación secundaria obligatoria en Catalunya. En este periodo es destacable como también el alumnado procedente de América central y del

sur, así como del Magreb son el que tienen una mayor presencia entre el alumnado nacido fuera de España. No obstante, en relación a los datos de etapas educativas generales, hay una menor presencia de estos colectivos. Aspecto que puede responder a que mayoritariamente sean niñas y niños menores de 12 años (Nadal, 2003) o con altos porcentajes en abandono escolar.

Gráfico 1.2. Distribución del alumnado de la ESO en Catalunya según datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en el curso 2003-2004



También es destacable la marcada presencia de alumnado procedente de Asia y Oceanía en este periodo, de forma mucho más elevada a la etapa de educación primaria. Aspecto que nos hace considerar el proceso de asentamiento de este colectivo en nuestra sociedad.

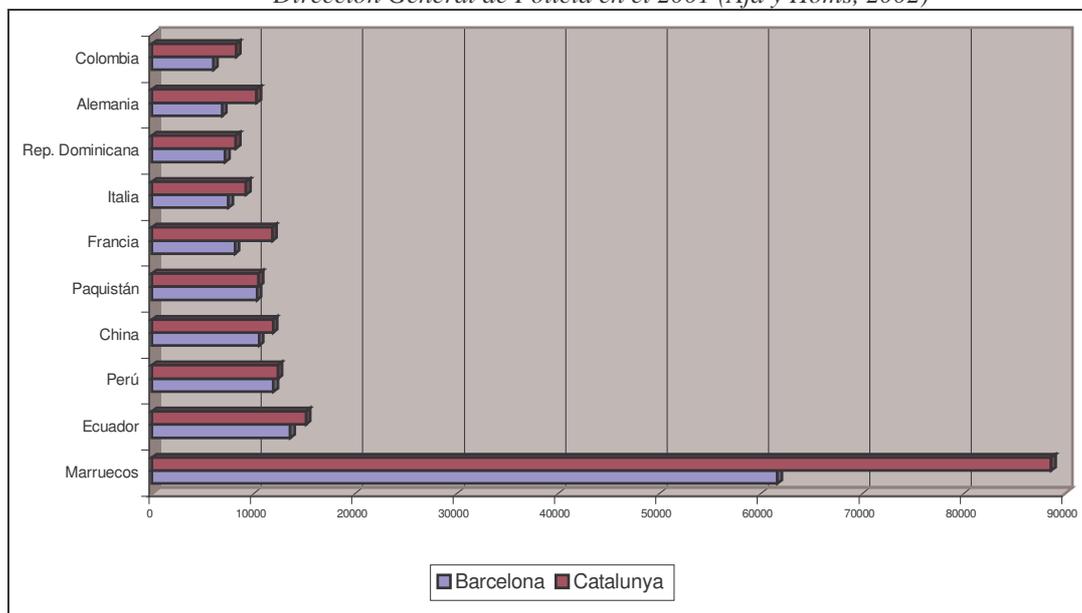
2.2 LA COMARCA BARCELONESA DEL BAIX LLOBREGAT

La inmigración en Catalunya, representa aproximadamente el 25% de la inmigración en España. Y de éstos, el 74% se encuentra en la provincia de Barcelona (Aja y Homs, 2002). En la provincia de Barcelona el colectivo más numeroso de extranjeros es el marroquí, aunque otros países de origen latinoamericanos (especialmente, Ecuador y

Capítulo 1

Perú) y asiáticos (especialmente, China y Pakistán) tienen una presencia más significativa que en el resto de provincias catalanas, tal como se refleja en el gráfico 1.3.

Gráfico 1.3. Población extranjera residente en la provincia de Barcelona y Catalunya según la Dirección General de Policía en el 2001 (Aja y Homs, 2002)



En Catalunya, destacan tres comarcas por la mayor presencia de personas extranjeras: el Barcelonès, el Baix Llobregat y el Vallès Oriental. El Baix Llobregat es una comarca muy densamente poblada: sus habitantes suponen el 10.5% de la población catalana. Paralelamente, es la comarca con mayor número de población extranjera (12.04% general, y 10% de jóvenes extranjeros) después de la comarca de la capital barcelonesa (Domingo, Bayona, y Brancós, 2001:23; Nadal, 2003). En palabras de Candel y Cuenca (2001:59) *el Baix Llobregat es una comarca históricamente y nítidamente familiarizada con la inmigración.*

En el Baix Llobregat predomina el alumnado magrebí, mayoritariamente marroquí, alumnado de Centroamérica y Sudamérica, y alumnado de la Unión Europea. A continuación, sin ánimo de exhaustividad, concretamos un poco más estos datos, considerando su implicación en las aulas, especialmente de la educación secundaria.

2.2.1 LA INMIGRACIÓN EXTRACOMUNITARIA EN EL BAIX LLOBREGAT

Desde las últimas décadas el Baix Llobregat se está configurando gradualmente como un *espacio migratorio transnacional*, principalmente procedente del norte de África. El fenómeno de la realidad migratoria no es ni nuevo ni reciente en la comarca. Aunque la inmigración extracomunitaria ha aumentado sensiblemente en los últimos años, es un fenómeno con porcentajes muy bajos en Catalunya.

El Baix Llobregat representa la segunda comarca de Catalunya con mayor afluencia migratoria, con una estimación del 2% respecto al total de la población comarcal (De la Haba, 2000), a pesar de estar todavía distante del Barcelonés.

Según los datos del padrón de 2001¹⁹, el 5.19% de la población del Baix Llobregat ha nacido fuera de España; el 88% del total de residentes extranjeros proceden de países no comunitarios con una fuerte mayor presencia de Marruecos, dejando el resto a bastante distancia como es el caso de Argentina y Perú. Específicamente, la mayoría provienen del Rif, seguido de Jebala y con tendencia de crecimiento de inmigración proveniente de las localidades de Tánger, Larraix, Marraqueix, Rabat, Casablanca o Tetuán (De la Haba, 2000). Algunos datos indican que una cuarta parte de las personas marroquíes de Catalunya, se encuentran en la comarca del Baix Llobregat (Candel y Cuenca, 2001).

La población marroquí es numerosa, dinámica y dispersa entre las poblaciones tanto del núcleo primario del Delta (Sant Boi, Viladecans y Sant Vicens dels Horts) donde se encuentran las mayores concentraciones; como en Martorell, Olesa de Montserrat y de forma creciente los últimos años en Sant Andreu de la Barca, Esparraguera y Castelldefels (De la Haba, 2000). Dada la importancia que tiene el trabajo agrícola temporal en el Baix Llobregat, en todo su litoral mediterráneo, las características sociodemográficas que presenta la inmigración son bastante diferenciales (por ejemplo

¹⁹ Datos del padrón municipal facilitados por el Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) accesible desde <http://www.idescat.es>

el índice de masculinización es bastante alto), en otras áreas de componente urbano y con inmigración más antigua.

Además de la inmigración procedente de Marruecos también tienen incidencia países de origen como Perú, Colombia y más recientemente Cuba y otras procedencias latinoamericanas, ecuato-guineanas, o China. Esta inmigración es importante en el Baix Llobregat no por su magnitud sino por su distribución: se da una extraordinaria diversificación de países de procedencia, por ejemplo en Cornellà constan más de 65 países de origen, unos 40 en Viladecans y más de 80 en Castelldefels (De la Haba, 2000). Cuantitativamente, destacan las procedencias de América del Sur y Central, especialmente Argentina y Perú (Candel y Cuenca, 2001) que en localidades como Cornellà constituye el país de origen del segundo colectivo más numeroso (De la Haba, 2000).

Del tercer bloque de orígenes de países de la comunidad europea, destacan Alemania y Francia en la comarca del Baix Llobregat (Candel y Cuenca, 2001).

Ante estas tendencias generales se están produciendo también cambios en el perfil de la inmigración a partir del incremento de medidas políticas y administrativas para la gestión del fenómeno migratorio, que condiciona la estabilización de la inmigración en situaciones de irregularidad, y se tiende a la constitución de diferentes categorías de inmigrantes. Al mismo tiempo los procesos de reagrupamiento familiar, y las continuas conexiones entre las regiones de procedencia y las localidades de asentamiento al Baix Llobregat han facilitado la concentración de inmigrantes procedentes de los mismos municipios. En este sentido, la formación de núcleos familiares ha contribuido notablemente a la transformación de una inmigración de trabajadores a una *inmigración de familias*, cosa que supone un cambio fundamental del panorama migratorio a la comarca, ya que evidencian una situación de permanencia y tendrá consecuencias sobre las formas de instalación y estilos de vida en las sociedades locales receptoras (De la Haba, 2000). De esta manera, se abren nuevos espacios de interacción como la escuela, los servicios, el ocio... evidenciando la necesidad de reconocimiento de esta diversidad étnico-cultural.

Según los datos de la Subdelegación del Gobierno en Barcelona, las peticiones de reagrupamiento familiar se inician con más fuerza a partir del año 1991, aumentando significativamente en 1998: se triplican entre 1995 y 1998, y específicamente en el norte de la comarca, destacando Martorell como el municipio con mayor aumento de solicitudes de reagrupación²⁰. Los procesos de reagrupamiento parecen más avanzados en localidades como Sant Boi, Martorell u Olesa, pero en otros, parece más incipiente como en Viladecans; no obstante, parece ser el factor principal que afecta al cambio de perfil de la población:

- Progresivo aumento de la tasa de feminización del colectivo de origen marroquí
- Crecimiento de la población infantil y juvenil
- Crecimiento de la natalidad
- Desarrollo de las necesidades en materia educativa
- Menor crecimiento de la población más vieja

De este modo, la tendencia parece indicar que el avance del proceso de sedentarización se consolida en una buena parte de esta población residente a las localidades del Baix Llobregat. Concretamente una parte importante de estos colectivos configuran el núcleo estabilizado básicamente por familias establecidas, reagrupadas o de nueva constitución.

2.2.2 ALGUNOS DATOS SOBRE EL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL BAIX LLOBREGAT

La distribución del alumnado extranjero en las aulas de la comarca del Baix Llobregat no es muy diferente a la distribución de la población extranjera en la comarca, en parte,

²⁰ Cuatro en el año 1995 y 39 en 1998 según datos de De la De la Haba (2000)

debido al fenómeno de la sedentarización de la inmigración en la comarca barcelonesa. Concretamente, el lugar de origen más numeroso sigue siendo países del América central y del sur, seguido de países del Magreb. Otros orígenes, como otros países de la Unión Europea, de Europa o de Asia, menos presentes. Y otros países del continente africano o Norteamérica, casi inexistentes. Las tendencias generales del mapa escolar en el Baix Llobregat respecto al alumnado de origen extranjero tienen las siguientes características básicas:

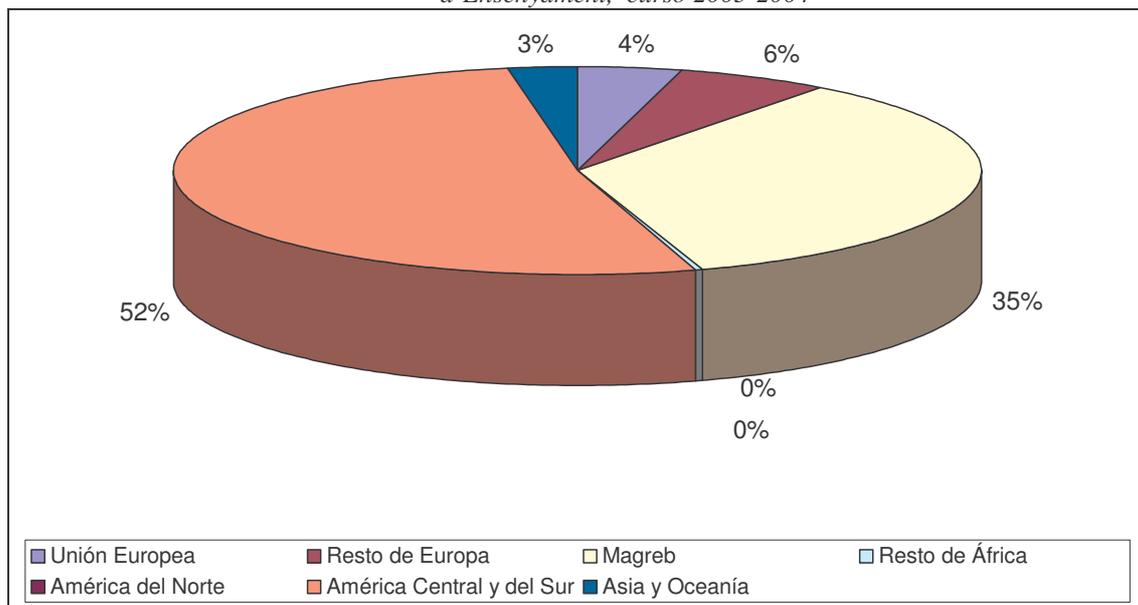
- Crecimiento del número de alumnado extranjero en los centros educativos comarcales, especialmente en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Actualmente, hay una estrecha relación entre el volumen de alumnado extranjero matriculado y la población extranjera en general en la comarca. Según los datos se prevé que se mantenga el crecimiento de la escolarización en los niveles que dependen más directamente de la evolución demográfica (Infantil y Primaria) y presumiblemente con un ritmo más intenso en secundaria (De la Haba, 2000).
- Escolarización casi total del alumnado extranjero a excepción del procedente de Bosnia asentado en los barrios de Almeda de Cornellà y de Font Santa de Sant Joan Despí (De la Haba, 2000). Por otra parte, el alumnado de origen comunitario ha disminuido en los últimos años en un 15'3% entre los años 95-99, ante el crecimiento de alumnado de origen extracomunitario, principalmente marroquí (45-50% en Infantil y Primaria), y argentinos o chilenos en Castelldefels, o peruanos en Cornellà.
- Distribución geográfica relativamente concentrada pero con una clara tendencia a la dispersión. En general, ha aumentado la escolarización de alumnado extranjero, pero especialmente en municipios como Martorell, Cornellà y Castelldefels; mientras que otros municipios como Viladecans muestran una tendencia más estancada.
- La distribución por género no presenta elementos distintivos entre el alumnado inmigrante o autóctono. Se da una escolarización igualitaria de niñas y niños procedentes de familias inmigradas comunitarias o extracomunitarias.

- Distribución muy desigual entre el sector público y privado según las procedencias: la inmigración extracomunitaria se encuentra en las escuela públicas, mientras que los procedentes de la Unión Europea se encuentran mayoritariamente en el sector privado (89'3%); encontrándose un 34% del alumnado procedente de América Central y del Sur; y sólo un 0'9% procedentes de Magreb. Por el contrario, le escuela pública escolariza el 90% del alumnado de origen marroquí, y el 71% de origen latinoamericano, según datos ofrecidos por De la De la Haba (2000).

El rendimiento escolar presenta una gran diversificación. Según los estudios de De la Haba (2000) no se da una correlación directa entre los resultados académicos y la especificidad cultural del alumnado o de las familias. No obstante, la presencia de alumnado procedente de países no comunitarios en secundaria se reduce de forma importante en relación al volumen que se da en la Primaria y en Infantil.

Por otra parte, la distribución del alumnado matriculado en la Educación Secundaria Obligatoria, según lugar de origen no difiere significativamente de la distribución en otros niveles educativos, en la comarca del Baix Llobregat, tal como se refleja en el gráfico 1.4. En este sentido, el Latinoamérica sigue siendo el lugar de origen más frecuente, seguido del Magreb, Europa y Asia.

Gráfico 1.4. Alumnado de la ESO del Baix Llobregat, según datos del Departament d'Ensenyament, curso 2003-2004



De forma similar a lo que acontece en el resto de Catalunya, en el periodo postobligatorio, el escaso alumnado de origen extranjero que está presente, se encuentra en aquellas opciones académicas más cortas o de especialidades técnicas o profesionales.

2.2.3 OTROS ELEMENTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS AULAS

El criterio de nacionalidad, únicamente, resulta insuficiente para caracterizar la multiculturalidad presente en las aulas. Por ejemplo, existen otras condiciones asociadas a los proyectos migratorios del alumnado que configuran sus referentes culturales. En este sentido, algunas entidades como el *Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB)* ponen de relieve la necesidad de conjugar diversas fuentes de información para conocer la realidad multicultural en los centros educativos (Nadal, 2003).

En esta dirección, en los siguientes apartados proponemos algunos aspectos a considerar para la caracterización del aula escolar como un encuentro multicultural entre alumnado de diversa etnia, origen, referentes culturales, y otros aspectos diferenciales.

EL ALUMNADO GITANO: ENTRE LA INVISIBILIDAD Y EL RECHAZO

Uno de los elementos a considerar para caracterizar la multiculturalidad presente en los centros educativos, y también en la sociedad en general, son las etnias o culturas históricamente presentes en el contexto español y catalán, y que desde algunas perspectivas se denominan *minorías étnicas*.

Bajo estos conceptos se encuentra el pueblo gitano. Según Llopis (2001) aproximadamente quinientos mil gitanos y gitanas viven en su gran mayoría en Andalucía (50%), Catalunya (20%) y Madrid (15%). A pesar de estos datos, en la actualidad, cuando se habla de multiculturalidad parece hacerse a menudo, referencia únicamente al fenómeno de la inmigración, favoreciendo una cierta *invisibilidad* del pueblo gitano (Llopis, 2001), o bien un tratamiento del mismo como una existencia

incómoda e inquietante (Carrasco, 2000). En los centros escolares, a menudo, no se dispone de información suficiente²¹ a cerca de la etnia del alumnado (Garriga, 2000: 187-201), *invisibilizando* aún más si cabe a este colectivo.

Desde el contexto español se reconoce la existencia de este colectivo y se legisla su igualdad jurídica, en la constitución y estatutos de autonomía. No obstante, el *Programa de Desarrollo Gitano*²² creado por el gobierno central en 1985, nunca ha sido publicado oficialmente (B.O.E.) (Llopis, 2001).

La vivencia de este alumnado en los centros escolares españoles constituye una fuente de diversidad cultural en las aulas escolares. Aunque el alto grado de absentismo, abandono y fracaso escolar parecen ser elementos bastante asociados entre este colectivo, especialmente en la educación secundaria obligatoria. Por ejemplo, en un estudio realizado en Barcelona, se detectaron el absentismo escolar en gran parte de los centros escolares, públicos y concertados, que tienen alumnado gitano de la ciudad (Garriga, 2000). Estos fenómenos pueden venir causados por la escasa validez que el sistema educativo *payo* tiene para el pueblo gitano: tanto para sus actividades económicas, como por el cuestionamiento de la forma de vida gitana que supone (Enguita, 1999). Cuestionamiento que en muchas ocasiones se ha traducido en manifestaciones de rechazo social hacia este colectivo (Calvo Buezas, 1989).

EL ALUMNADO DE OTRAS PROVINCIAS ESPAÑOLAS: ALGUNOS ORÍGENES DE LA SITUACIÓN ACTUAL

Otros elementos que caracterizan la diversidad cultural presente en las aulas catalanas, son las personas que protagonizan movimientos migratorios interiores (en España), que

²¹ Esta falta de información en la matriculación del alumnado, repercute en la dificultad de disponer de datos fidedignos a cerca de la proporción de alumnado gitano en la educación secundaria obligatoria.

²² El *Plan de Desarrollo Gitano*, actualmente denominado *Programa de Desarrollo Gitano*, tiene tres objetivos básicos: la erradicación del barranquismo, la escolarización de las y los menores y la promoción del movimiento asociativo.



fueron masivos durante las décadas posteriores a la guerra civil, y los años 60, y decisivos para entender la Catalunya actual. Fueron los llamados *altres catalans*²³.

Entre este colectivo, destacaron históricamente por una mayor presencia: las personas procedentes de Murcia y de Andalucía. Entre los años 1955-1975 Catalunya recibió un *alud* de inmigrantes procedentes de otras partes del estado español, en años de represión franquista cuando la identidad catalana emerge por encontrarse amenazada (Botey, 1997:107).

Esta realidad planteó, y en muchos sentidos, sigue planteando cuestiones sociales, culturales, idiomáticas y de integración, aún por resolver (Candel y Cuenca, 2001). Por una parte, uno de los elementos más segregadores fuera la *especulación inmobiliaria*²⁴ que constituyó barrios y poblaciones *gueto* como la de Cornellà de Llobregat o Bellvitge (Botey, 1997). No obstante, a pesar de esta segregación, también emergieron movimientos sociales de acogida e interrelación a través de la complicidad entre víctimas²⁵ del franquismo (catalanas y originarias de otras provincias españolas); estas redes supusieron una cierta *alianza de clase* en organizaciones políticas y sindicatos clandestinos, así como, asociaciones de vecinos, parroquias, escuelas de adultos, entidades culturales, etc. (Botey, 1997).

En la actualidad, la integración de la sociedad catalana parece evidenciarse; en palabras de Botey (1997: 109) *el tiempo es la mejor terapia*, que ha dado lugar al mestizaje actual de Catalunya; aunque se trata de un mestizaje que no está exento de algunas tensiones. Según un estudio realizado por Jaume Botey (1997) entrevistando a muchas y muchos catalanes de diversos orígenes de provincias españolas, se identificaron tensiones de índole social, política y cultural aún vigentes. La división de la población por clases sociales, el uso del folclore con intencionalidad electoralista o la emergencia

²³ Expresión que popularizó Francesc Candel (1964) , cuya traducción literal al castellano significa: *los otros catalanes*.

²⁴ Especuladores como Figueras, Porcioles, Samaranch, Muller d'Abadal, Ganduxer, Vall i Bragulat, Vallet i Nubiola, Santacreu, Mas Sardà, Sentís, España, Gallardo, etc. (Botey, 1997)

²⁵ Según Botey (1997) este colectivo abarcó la clase media, menestrales, intelectuales, profesionales, etc.

de reivindicar identidades con múltiples pertenencias son algunos ejemplos de estas tensiones que relatan muchas y muchos catalanes con raíces en diversos rincones españoles.

EL ALUMNADO DE SEGUNDAS GENERACIONES

Una parte importante del alumnado ha nacido en Catalunya o ha llegado a muy temprana edad, aunque en muchos casos, sus familias han efectuado el proceso migratorio. Son alumnas y alumnos que a pesar de no haber experimentado el movimiento migratorio, viven *entre culturas* (Massot, 2003). Este colectivo, cada vez más numeroso, presenta algunas dificultades y problemáticas quizás más complejas que las de sus familias inmigradas: a pesar de tener toda su experiencia vital vinculada al país de acogida, sienten a menudo el etiquetaje de *ser diferentes* (Massot, 2003:106-109).

Este fenómeno a menudo se identifica bajo la denominación de *segunda o tercera generación*. Aunque este concepto resulta muy equívoco ya que incluye personas nacidas aquí o llegadas con menos de catorce años de edad, cuyas familias son de origen extracomunitario, comunitario o nacional. Esta etiqueta, según Massot (2003), puede resultar incluso un modo de perpetuar el *estigma de persona inmigrante* a lo largo de varias generaciones, fomentando la discriminación.

En la actualidad, el colectivo más numeroso en Catalunya, de estas características, corresponde a padres de origen latinoamericano y marroquí (Chaib, 2003). Aunque, mayoritariamente el alumnado tradicionalmente más numeroso en las aulas son las hijas e hijos de inmigrantes nacionales, es decir, las que somos hijas e hijos de inmigrantes de otras provincias españolas.

EL BILINGÜISMO DE CATALUNYA...¿HACIA EL PLURILINGÜISMO O EL MONOLINGÜISMO?

Catalunya nos ofrece un contexto plurilingüe con tres lenguas oficiales: el catalán, el castellano y en algunas regiones, el aranés. Concretamente, en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat la presencia del catalán y el castellano construye una situación de bilingüismo que produce situaciones culturales y lingüísticas un tanto especiales, que tal como señala Ignasi Vila (2000:130) tratar el tema lingüístico en la educación catalana supone abordar cuestiones políticas e ideológicas de fondo.

La normativa en materia educativa por supuesto, regula estas cuestiones lingüísticas, por ejemplo, la lengua vehicular de la enseñanza en Catalunya, dentro de los límites marcados por la Constitución Española y el Estatut d'Autonomia de Catalunya. Concretamente, en el contexto catalán, siguiendo el artículo 3 del Estatut d'Autonomia, se fija la doble oficialidad lingüística y se declara el catalán como lengua propia de la enseñanza, sin excluir el castellano. Se trata del llamado *modelo de conjunción lingüística*²⁶.

X. Vila (2004) resalta la gran solidez y fundamentación empírica de este modelo lingüístico, objeto de diversas investigaciones como las del SEDEC²⁷, que lo constituyen como un referente internacional, para contextos de pluralismo lingüístico.

Una vía de desarrollo de este modelo es el Programa de Inmersión Lingüística (PIL)²⁸ que se aplica en aquellos centros educativos donde existe más de un 70% de alumnado

²⁶ El *modelo de conjunción lingüística* se estableció inicialmente por la ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística (artículos 14-20) y su desarrollo reglamentario (Decreto 362/1983, del 30 de agosto, modificado por el Decreto 576/1983, de 6 de diciembre, desarrollado por el Orden del 8 de septiembre de 1983, también modificado por el Orden del 6 de diciembre de 1983). La Sentencia del Tribunal Constitucional 337/1994, del 23 de diciembre, afirmaba la constitucionalidad del modelo lingüístico escolar. Posteriormente la ley 1/1998, del 7 de enero, de política lingüística recogía los aspectos básicos del modelo (en sus artículos 20-24).

²⁷ Servei d'Ensenyament del Català. Más información: <http://www.xtec.es/sedec/>

²⁸ El PIL es un programa escolar de adquisición primaria de una segunda lengua, utilizándola como lengua vehicular y de aprendizaje desde los primeros momentos. Este programa abasta desde la llegada del niño/a hasta la finalización de la educación primaria.

no catalanohablante. Se trata de una medida que según Ignasi Vila (2000:130) es un buen procedimiento para garantizar el conocimiento de la lengua catalana al conjunto de la población, asegurando los derechos lingüísticos. Los resultados empíricos se evidencian como positivos según diversos estudios citados en Arnau (2003) y I. Vila (2000). Aunque desde algunas perspectivas (Arenas, 2000) se duda de su posible eficacia en el futuro considerando la nueva tipología de alumnado de diversos referentes culturales y lingüísticos actual.

A pesar del cierto equilibrio entre ambas lenguas hasta el momento en las escuelas catalanas, los cambios legislativos propuestos en la Loce y las modificaciones iniciales establecidas a la misma por el actual gobierno podrían establecer modificaciones importantes en este equilibrio, especialmente por lo que respecta a la distribución horaria del catalán y el castellano²⁹ que se regula en la ley educativa. En este sentido, Pons (2004: 25) nos advierte de las graves consecuencias especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria de los Reales Decretos 830, 831 y 832/2003 tanto desde la perspectiva lingüística como de metodología didáctica. Tal como se plantea la ley promueve una duplicidad horaria en ambas lenguas contradictoria con las tendencias pedagógicas actuales, alimentadas de la lingüística contemporánea y de la psicogénesis de la escritura en la infancia (Fons, 2004). Tal como señalan Nussbaum y Bernaus (ed) (2001:26) los currículos actuales para el aprendizaje de lenguas presentan como objetivos principales el aprendizaje de la competencia comunicativa, bajo un marco de referencia común europeo, donde el aislamiento de las lenguas catalana y castellana como compartimentos estancos (tal como parece proponer la nueva ley) no tiene cabida.

Según diversos estudios realizados entre alumnado catalanoparlante y castellanoparlante (Arnau, 2003), en el nivel de competencia lingüística en el idioma castellano para el alumnado catalanoparlante no influía el hecho de ser estudiantes de escuelas de

²⁹ El artículo 8.2 de la Loce sustituye el artículo 4.2 de la antigua Logse, cuyas modificaciones afectan tanto al contenido como a la estructura. El Consell Consultiu de la Generalitat de Catalunya, en el dictamen núm. 237, del 18 de febrero de 2003 denuncia las diferencias especialmente en cuanto a contenido y distribución horaria de cada lengua (Pons, 2004).



inmersión al catalán o al castellano; en cambio el alumnado castellanoparlante adquiere mayor competencia lingüística en catalán cuando estudia en centros de inmersión al catalán. Las explicaciones que se citan en tales investigaciones hacen referencia a la mayor exposición ambiental del castellano. Entre las conclusiones de estos estudios se evidencia como el dominio del catalán está sujeto a variables como su uso en el ámbito familiar o bien escolar, mientras que el castellano parece aprenderse de forma independiente a estos factores (Arnau, 2003:127). El proceso de normalización lingüística en Catalunya aún tiene algunos elementos pendientes de resolver.

Por otra parte, si el conocimiento de la lengua catalana es un tema pendiente en algunos sectores de la población, el uso de la lengua es un aspecto muy poco alentador. Efectivamente, tal como algunos estudios destacan, el conocimiento de la lengua catalana no garantiza su uso. Concretamente, la investigación llevada a cabo por Vila y Vial (2003) sobre los modelos lingüísticos escolares en Catalunya, pone de relieve como solo el 34% de los escolares manifiesta utilizar el catalán, ante el 60% que manifiestan utilizar el castellano. En esta investigación se concluyó que en los distintos grupos escolares analizados se evidenció como el castellano es la lengua ambiental predominante.

Perspectivas como la de Siguán (1990) nos advierte también de la importancia de conocer y utilizar diversas lenguas, como un primer paso para favorecer el diálogo intercultural y superar algunas barreras. Siguiendo esta lógica, no únicamente deberíamos mejorar esta situación de bilingüismo, equilibrando una mayor competencia lingüística a un uso real de ambas lenguas, sino que debería superarse este bilingüismo hacia opciones plurilingües que contemplen más lenguas, de tantas que actualmente se encuentran presentes en los pasillos y recreos de los centros educativos. Como señala Arenas (2000: 18) el proyecto lingüístico de un centro debe pasar irrenunciablemente por toda la comunidad educativa sin excepciones, para integrar el uso de las lenguas en todos los espacios escolares.

En el curso académico 2004-2005 la Generalitat de Catalunya ha puesto en funcionamiento el *Pla per a la llengua i la cohesió social (plan LIC)*³⁰. Éste propone la consecución de objetivos tan amplios como: la consolidación de las lenguas catalana y aranesa i la consecución de un proyecto plurilingüe; fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas en un marco de diálogo y convivencia; o promover la igualdad de oportunidades para evitar marginación y exclusión. Desde este amplio enfoque, según Noguerol (2004) se plantea superar el reduccionismo en las temáticas del bilingüismo y la inmigración, en lo que respecta a las políticas lingüísticas: reconociendo la complejidad de los cambios sociales, ampliando el foco a la totalidad del alumnado y promoviendo un proyecto plurilingüe.

EL GÉNERO, LA CLASE SOCIAL Y OTROS FACTORES DE DIVERSIDAD CULTURAL

Si hacemos referencia únicamente a estos aspectos para caracterizar la multiculturalidad en los centros educativos, parece desprenderse que esta multiculturalidad tiene unos 50-60 años de existencia.

Contrariamente, las diferencias culturales han estado siempre presentes entre la población escolar (T. Aguado, 2003: 40). Estas diferencias culturales *de toda la vida* se han dado entre otros elementos debido a la diversidad de orígenes sociales, rurales - urbanos, lingüísticos, de género, de clase social, etc. De hecho, tal como señala Pérez Juste (2003: 32) *cada uno de nosotros somos únicos, diferentes, irrepetibles, si bien, y a la vez, tenemos muchos puntos en común*. En este sentido, es destacable el concepto dinámico de la *cultura*, entendida como cambiante y multidimensional, configurado de múltiples criterios y una gran diversidad de combinaciones (clase social, género, edad, etc.).

³⁰ Plan que puede consultarse en: http://www.gencat.net/ense/conthome/pdf/pla_lic.pdf

3. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL PRIMER CAPÍTULO

La sociedad en la que vivimos ha sido y es multicultural, aunque la diversidad cultural presente en la actualidad tenga unas características un tanto distintas a otras épocas y momentos históricos. Convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas diversas culturalmente supone una preparación y unas competencias. En este sentido, la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa educativa muy propicia para plantearnos este tipo de intervención educativa, básicamente por tres razones fundamentales:

- El alumnado de la ESO es adolescente, y este periodo madurativo es muy propicio para la educación intercultural. Es una edad de desarrollo de la propia identidad cultural, del establecimiento de actitudes y opiniones sobre las demás personas, y de desarrollo de la justicia social. Es una edad que todavía no tiene configuradas las actitudes hacia los demás, aunque destaca el rechazo hacia lo que es desconocido. Por tanto, es una edad más que importante para plantearse este tipo de intervenciones.
- La etapa de la ESO es entre otros elementos, una etapa que finaliza el periodo obligatorio de la escolarización. Es una etapa final de preparación para la vida, y para otras opciones académicas no obligatorias. Es una etapa por tanto, que debe contener los *contenidos básicos* para vivir y convivir en la sociedad, donde las competencias interculturales tienen un peso importante en este quehacer.
- En la escolarización obligatoria, especialmente en los centros públicos, existe una mayor diversidad cultural, sobretodo por parte del alumnado de origen extracomunitario. Este fenómeno favorece un entorno de aprendizaje experiencial de la propia multiculturalidad social, que no puede ser olvidada.

Esta diversidad cultural en las aulas de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria tiene una especial situación en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat.

Se trata de la segunda comarca con mayor número de alumnado extranjero matriculado, en Catalunya.

No obstante, el criterio del lugar de nacimiento del alumnado no es el único indicador de esta realidad multicultural en las aulas o en la sociedad. Existen diversos factores que históricamente han configurado la multiculturalidad como son el género, la clase social, la etnia, etc. Entre estos colectivos es destacable el pueblo gitano, a pesar de su progresiva *invisibilidad*. En Catalunya destaca especialmente el colectivo de *inmigración interior* que durante los años franquistas provenían de diversos lugares de España, especialmente Andalucía. Al mismo tiempo, las hijas e hijos de familias que han protagonizado el proceso migratorio, *viven entre culturas*, y esta experiencia les configura con una riqueza cultural que debe ser tenida en cuenta, evitando estigmas discriminatorios. Finalmente, la situación de *bilingüismo* en Catalunya, nos facilita un contexto propicio donde poder analizar situaciones lingüísticas.

Esta realidad descrita, hace plantearnos la necesidad de desarrollar competencias interculturales que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas. Para ello, nos preguntamos ¿qué entendemos exactamente por comunicación intercultural? Y ¿qué competencias son necesarias para favorecer esta comunicación intercultural? Para poder dar respuesta a todos estos interrogantes, previamente necesitamos ahondar en el concepto de *comunicación intercultural*. ¿Qué significa? y ¿qué supone? Este marco nos ayudará a situarnos, al mismo tiempo que nos abre camino a un nuevo concepto: el de *competencia comunicativa intercultural*. Os invitamos a avanzar en el próximo capítulo, y buscar algunas de las respuestas a los interrogantes que han quedado abiertos en esta primera lectura.

