



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y  
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA  
EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL:  
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA  
DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**



**M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban**

**Barcelona, 1997**

- Etapa 3: Clarificación étnica: en esta etapa el individuo es capaz de clarificar sus actitudes personales e identidad étnica, reducir el conflicto intrapsíquico y desarrollar actitudes positivas hacia su grupo étnico. El individuo aprende a aceptarse a sí mismo desarrollando las características necesarias para aceptar y responder de manera positiva a los grupos étnicos externos. La autoaceptación es un requisito para aceptar y responder positivamente hacia las demás personas. Durante esta etapa el individuo es capaz de aceptar y comprender tanto los atributos positivos como negativos de su grupo. El orgullo de la persona hacia su propio grupo étnico no está basado en el rechazo hacia los demás grupos. Es más probable que los individuos experimenten esta etapa cuando han conseguido cierto nivel económico y de seguridad psicológica y han tenido experiencias positivas con miembros de otros grupos étnicos.
- Etapa 4: Bietnicidad: El individuo en esta etapa posee un sano sentido de identidad étnica y las características y habilidades psicológicas necesarias para participar en su propia cultura así como en otras culturas étnicas. El individuo muestra un fuerte deseo de funcionar efectivamente en las dos culturas. Podemos describir a este individuo como bicultural.
- Etapa 5: Multiétnicidad: el individuo en esta etapa posee identificaciones nacionales, étnicas y personales clarificadas, reflexionadas y positivas. Esta etapa describe la meta idealizada de una identidad para la ciudadanía. El individuo es capaz de funcionar, mínimamente, en varios ambientes socioculturales étnicos y comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de varias culturas étnicas. La hipótesis de J. Banks es que estas perspectivas y sentimientos multiétnicos ayudan al individuo a enriquecer y completar su vida y a formular soluciones más creativas y novedosas a los problemas personales y públicos. Los individuos en esta etapa muestran un compromiso con su grupo étnico, una empatía y preocupación por los demás grupos y un fuerte pero reflexionado compromiso y lealtad hacia la nación estado y sus valores idealizados como la dignidad humana y la justicia.

Etapa 6: Globalismo y competencia global: El individuo en esta etapa posee identificaciones globales, nacionales y étnicas positivas, clarificadas y reflexionadas y el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar en las culturas étnicas de su propia nación así como en las culturas existentes fuera de su nación o en otras partes del mundo. El individuo ha internalizado los valores y principios étnicos universales de los seres humanos y tiene las habilidades, competencias y compromisos necesarios para participar en el mundo actuando sobre estos valores.

#### **2.4. Perspectivas actuales en la investigación sobre la socialización étnica**

Tal y como se ha ido recogiendo en los apartados anteriores, las primeras investigaciones realizadas en el campo de la socialización étnica, se han centrado en el estudio de los componentes de la identidad étnica señalados y muy pocos han derivado implicaciones prácticas o propuestas de actuación en un campo determinado. Los estudios americanos, desde los años 50 hasta los años 70 centraron su interés en el estudio de la auto-identificación étnica. Estos estudios se desarrollaron en ambientes artificiales, en situación de laboratorio y, siempre desde la perspectiva del investigador, no desde la perspectiva del niño. En Gran Bretaña, desde los años 70 hasta la actualidad, los investigadores recogiendo los trabajos de sus colegas americanos y transportándolos a la realidad británica, han focalizado sus trabajos en el tema del rendimiento escolar y la autoestima en los niños de grupos minoritarios y su relación con la identidad, entre otros temas.

En España, existen pocos trabajos que se hayan dirigido específicamente al estudio del proceso de socialización étnica en los niños, debido fundamentalmente a la llegada reciente de familias extranjeras a nuestro país. Podemos citar, sin embargo, algunos estudios que se han desarrollado en nuestro contexto. Por ejemplo, el trabajo de Tort (1995), sobre la formación de la identidad social de los hijos de inmigrantes marroquíes en Barcelona, basado en entrevistas en profundidad y el de Martínez (en realización) que a través de un estudio etnográfico se aproxima al estudio del cambio o reelaboración de la

identidad étnica de los adultos de la comunidad Bubi (procedente de Guinea Ecuatorial) de Barcelona y cercanías.

En los Estados Unidos uno de los temas que, desde la psicología, ha sido objeto de estudio en los últimos quince años es el de la aculturación, aplicado a la población de procedencia hispana. Basándose, en las teorías sobre el contacto cultural y los procesos de aculturación se han desarrollado escalas que intentan valorar en qué grado la persona se ha "asimilado" a la cultura americana, se ha "integrado" en ella, la "rechaza" o se "marginaliza". Generalmente, a través de las escalas se valoran varios factores como: mantenimiento del idioma, costumbres familiares, auto-identificación étnica y prejuicio percibido, entre otros (Franco, 1983; Mendoza, 1989; Sadowsky y Plake, 1992).

Un tema de interés creciente en los últimos años en los Estados Unidos, quizá derivado de la también creciente ola de incidentes racistas, es el de la relación entre la identidad racial y el racismo, en la población blanca (Carter, 1990; Pope-Davis y Ottavi, 1994). Esas investigaciones se han llevado a cabo con estudiantes de bachillerato y de nivel universitario.

Otro tema, que también está recibiendo una gran atención, es el de la identidad étnica en niños biraciales, es decir, cuál es el proceso de desarrollo de la identidad en niños cuyos padres pertenecen a razas diferentes. Un estudio representativo de esta línea es el de Kervin *et al.* (1993) en el que se utiliza la entrevista semi-estructurada en una muestra de niños pertenecientes a familias en las que uno de los progenitores es de raza blanca y el otro de raza negra.

La relación entre la identidad étnica y la autoestima, como ya hemos comentado, es un tema central en el estudio de la socialización étnica. Phinney ha realizado un gran trabajo al intentar descubrir qué relación existe entre ambos constructos. Los trabajos de esta autora se han llevado a cabo en adolescentes a través de cuestionarios y entrevistas (Phinney, 1991; Phinney y Chavira, 1992) y es una de las primeras en recoger y sistematizar los estudios realizados sobre la socialización étnica en los niños (Phinney y Rotheram, 1987a, 1987b).

A estos estudios, basados fundamentalmente en cuestionarios, escalas y entrevistas semi-estructuradas, cabe añadir algunas investigaciones, realizadas recientemente y que se caracterizan por adoptar una metodología de investigación cualitativa, utilizando básicamente la observación participante, las entrevistas en profundidad, las técnicas sociométricas y el análisis de materiales escolares producidos por los niños, como técnicas principales de recogida de información (Andereck, 1992; Holmes, 1995). El trabajo de Andereck, estaría relacionado de alguna manera con los estudios sobre aculturación mencionados anteriormente. Su objetivo es descubrir el proceso de socialización llevado a cabo en una escuela católica del sur de los Estados Unidos a la que asisten niños y niñas pertenecientes a un pequeño enclave cultural de personas, denominados "Irish Travelers", conocidos también como "Iris Gypsies" por sus características como grupo étnico itinerante. Según Andereck, este grupo estaría dentro de la definición de grupo que se "acomoda" a la sociedad; no se "integra", ni se "acultura". El foco de atención de su trabajo se centra en el estudio de la aparición y desarrollo de la conciencia étnica y cómo ello incide en las relaciones y actitudes entre los niños "travelers" y los "no travelers". Por su parte, el estudio de Holmes es muy interesante pues es uno de los primeros trabajos etnográficos realizados en el campo de la socialización étnica en niños de corta edad (preescolar). Este autor parte de la conceptualización que los niños tienen sobre los conceptos de raza y etnicidad y cómo los relacionan con otros temas como el de la amistad o la procreación.

Estos estudios, introducen la escuela como uno de los escenarios naturales en los que pueden llevarse a cabo estudios sobre la socialización étnica. Falta ahora descubrir, cómo la escuela incide en este proceso y de qué manera lo favorece o no. Estos estudios marcan una gran diferencia sobre los realizados anteriormente en el campo de la socialización étnica: en primer lugar, se llevan a cabo en un contexto natural, la escuela; en segundo lugar, utilizan una metodología de investigación de tipo etnográfico y, en tercer lugar, y lo más importante, sobre todo en el caso de Holmes, utilizan las categorías y el punto de vista de los niños y no del investigador.

En este capítulo, hemos intentado acotar conceptualmente términos y constructos relacionados con la identidad étnica, y destacar la diversidad de dimensiones y procesos implicados en su formación y desarrollo. Hasta aquí, hemos presentado el proceso de

socialización étnica de modo abstracto y acontextual como un requisito necesario en todo trabajo de sistematización y clarificación conceptual. No se nos escapa, sin embargo, que en ese proceso los agentes tradicionales de socialización, la familia y la escuela, juegan un papel determinante. Por ello, en el siguiente capítulo, nos detendremos en el análisis de la escuela como agente de socialización en contextos multiculturales. Desde una perspectiva pedagógica se hace imprescindible conocer el papel que la escuela juega en el proceso de integración del alumnado.

## CAPÍTULO 3

### LA ESCUELA COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

---

#### Introducción

Como ya hemos visto, los procesos de socialización de la persona tienen lugar, fundamentalmente, en el seno de la familia. Sin embargo, no sería exagerado afirmar que tras ella, la escuela, se convierte en el espacio socializador por excelencia de chicos y chicas. Es por ello que, en este capítulo, vamos a acercarnos a la institución escolar para conocer en qué medida lo que acontece dentro de las paredes de la escuela favorece o dificulta los procesos de integración del alumnado inmigrante. Presentaremos, en primer lugar, los diferentes enfoques (sociológicos, fundamentalmente) que han tratado de describir y explicar las funciones de la escuela como agente transmisor y reproductor de la cultura: sociología, funcionalismo, teoría de la reproducción, la nueva sociología de la educación, teorías de la reproducción cultural y enfoques radicales. Nos dedicaremos después, a realizar una valoración de la institución escolar como lugar de encuentro de culturas para aproximarnos, más tarde, a las propuestas que desde diversos modelos de Educación multicultural se formulan. Asimismo, nos acercaremos a la situación de Cataluña y a las respuestas educativas que se están desarrollando en nuestro contexto.

Acabaremos el capítulo ofreciendo algunas orientaciones para la mejora de la educación en contextos multiculturales.

### **3.1. La escuela como agente transmisor de cultura**

La escuela es un entramado socializador que a través de diferentes agentes (el profesorado, el grupo de iguales, etc.), contextos (formales e informales), mecanismos y normas (explícitas e implícitas) cumple con su función de transmisión cultural. En este sentido, las funciones de la escuela como agente transmisor de cultura han sido objeto de análisis desde diversas perspectivas.

A mediados del siglo XX la teoría funcionalista constituía el paradigma dominante en las Ciencias Sociales. El sociólogo Talcott Parsons, figura preeminente en el estudio de la escuela desde la visión funcionalista, atribuía a ésta una doble función: la de socialización y la de diferenciación social. Según esta teoría, la escuela es un subsistema social que socializa en la medida que transmite normas y valores que moldean al individuo y construye los roles, sociales y profesionales, que desempeñará en la vida adulta. Paralelamente, la escuela realiza una función de asignación de los individuos en la estructura social a través de la distribución de premios en función del rendimiento académico de los alumnos. Así, las diferencias en el rendimiento determinarán el acceso de los individuos a diferentes roles profesionales con status sociales desiguales.

A finales de los años 60 y principios de la década de los años 70, coincidiendo con la crisis en que se encuentran los sistemas educativos, emergieron alternativas teóricas al funcionalismo incardinadas fundamentalmente en las teorías de la “Reproducción cultural”, en Estados Unidos, y en la aparición de la “Nueva Sociología de la educación”, en Gran Bretaña.

Las teorías de la *Reproducción Cultural*<sup>27</sup>, que encuentran su máximo representante en la figura de Pierre Bourdieu, señalan las relaciones entre la reproducción cultural y la

---

<sup>27</sup> Entre los defensores de las teorías de la reproducción cultural existe un debate sobre la educación como sistema de reproducción de las desigualdades que oscila entre dos polos teóricos: los que defienden que el sistema educativo carece de autonomía y los que reconocen la función de reproducción de la escuela pero a la que atribuyen autonomía y capacidad potencial para el cambio social.

reproducción social, entendiendo por reproducción el proceso a través del cual se mantiene a lo largo del tiempo una determinada estructura: la escuela no es una institución ideológicamente neutra sino que su función es la de reproducir las relaciones sociales de producción que perpetúan la desigual división del trabajo entre clases sociales y transmitir la ideología dominante (Bonafant, 1993).

La *Nueva Sociología de la Educación* surge como una alternativa crítica a la ideología de la teoría y la práctica educativa tradicionales (Giroux, 1992). Su principal preocupación es cuestionar el supuesto dominante de que la educación es el principal factor para la consecución de un orden social democrático e igualitario. Se trata de demostrar cómo se produce y construye la lógica del dominio y la opresión dentro del discurso educativo. Antes de aceptar el supuesto funcionalista que defiende que la escuela es el principal mecanismo para la movilidad social, la Nueva Sociología de la Educación trata de hacer visible la carga ideológica de esa idea:

“Por ello, su principal tarea ideológica y política se ha caracterizado por intentar desembrollar cómo las escuelas reproducen la lógica del capital a través de las formas materiales e ideológicas de privilegio y dominación que estructuran las vidas de los alumnos procedentes de distintas agrupaciones de clase, género y etnia” (Giroux, 1992: 63).

En resumen, este enfoque desplaza el interés de la investigación por el estudio de la influencia que la privación cultural familiar tiene sobre el fracaso escolar, hacia el análisis del propio proceso educativo, y el tema de la contribución de la educación a la igualdad de oportunidades de las diferentes clases sociales es sustituido por el análisis de las formas de transmisión cultural, especialmente de las relaciones de poder que subyacen a una determinada organización y selección del currículum escolar<sup>28</sup>.

También en Gran Bretaña cabe citar los ya conocidos trabajos del sociólogo Basil Bernstein quien se centró en el análisis de los procesos de reproducción cultural

---

<sup>28</sup> Dentro de esta corriente, se encuentran dos posturas diferenciadas: los partidarios de un análisis detallado de la vida escolar (aquí encontramos los trabajos de la escuela de Manchester, los estudios etnográficos de Martin Hammersley, Andy Hargreaves, Peter Woods o Anthony Burgess y las investigaciones en el aula sobre las formas de reproducción del género o de las diferencias étnicas) y los representantes del marxismo etnográfico (P. Willis) que sitúan el énfasis en las limitaciones que impone la estructura sobre la ideología y la práctica docente (Bonafant, 1993).

estudiando la existencia de estructuras y códigos diferentes del lenguaje según la clase social (las formas lingüísticas propias de la cultura escolar, centradas sobre todo en el código elaborado, pueden contribuir a la diferenciación de las trayectorias escolares del alumnado según la clase social a la que pertenezcan). Este autor también señaló que las relaciones de poder y los principios de control que regulan las instituciones escolares estructuran y dan contenido a la transmisión cultural que éstas realizan.

Las *Teorías de la Reproducción cultural* también encuentran cierta reelaboración en los trabajos de autores como Apple (1986) y Giroux (1990, 1992), entre otros, que integran en estas teorías los estudios que aporta el análisis micro de la nueva sociología de la educación, especialmente los trabajos del marxismo etnográfico. Utilizan la acepción marxista del concepto de ideología como falsa conciencia y critican el carácter unidireccional de las teorías de la reproducción cultural que suponen que los agentes receptores son pasivos ante la imposición ideológica; para entender lo que sucede en las escuelas hay que considerar que la ideología es también un producto de las prácticas materiales cotidianas:

“Desde esta perspectiva, ni la cultura es un simple reflejo de la infraestructura económica, ni la pedagogía es una técnica de asimilación cultural infalible, ni la escuela es simplemente un espacio para la reproducción social y cultural, ni, tampoco, los profesores son simples peones en manos de las clases dominantes” (Besalú y Marqués, 1994: 38-39).

Sin embargo, en la actualidad, las teorías que hemos apuntado hasta el momento se encuentran con un nuevo elemento que deben contemplar en su análisis de los procesos de transmisión y reproducción cultural que tienen lugar en las instituciones escolares. Los crecientes movimientos migratorios han traído hasta nuestras aulas niños y niñas, jóvenes que han aumentado la diversidad cultural en la escuela. Así pues, el análisis de la escuela como agente socializador que discrimina o desfavorece al alumnado de una determinada clase social o que opera de manera diferencial según su género, tiene que dar paso a estudios más elaborados que tengan en cuenta otra fuente de diversidad, la cultural, que aunque relacionada con la socioeconómica no siempre presenta un paralelismo directo:

“La variable etnia o raza presenta en algunos aspectos un importante paralelismo con la variable clase. En la medida en que existe una elevada correlación entre la pertenencia a una minoría étnica y a una clase social baja, las manifestaciones de desigualdad y de discriminación se superponen (...) Sin embargo, las variables clase y raza se distancian en el momento de considerar la cuestión de los aspectos culturales en la educación” (Bonaf, 1993: 371-372).

En efecto, como señala Bonaf, no es posible extrapolar, sin más, los resultados y experiencias educativas de los estudiantes de diferentes clases sociales al estudio de los procesos educativos que desarrolla el alumnado de minorías culturales en la escuela. Debe tenerse en cuenta, entre otros elementos, el grado de dominación cultural de la escuela y del sistema educativo y las manifestaciones de conflicto cultural que experimentan los alumnos pertenecientes a los distintos grupos culturales:

“Una vez rechazada la subordinación de las cuestiones culturales a los análisis de clase, la teoría social radical más reciente ha analizado las relaciones sociales de género, raza y etnia como formas de dominación irreductibles que cuentan con otras formas culturales dinámicas paralelas, cada una de las cuales debe ser estudiada como tal y con relación a otras formas de dominación” (Giroux 1992: 60).

McCarthy (1993) ha realizado un interesante trabajo al señalar las teorías que predominan en las explicaciones de la desigualdad racial en la escolarización: la corriente dominante y la radical.

<b>Corriente Dominante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías conservadoras</li> <li>• Teorías liberales</li> </ul>
<b>Enfoques neomarxistas o radicales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías estructuralistas</li> <li>• Teorías culturalistas</li> </ul>

**Teorías sobre la desigualdad racial en la escolarización según McCarthy (1993).**

Dentro de la *corriente dominante* aparecen dos ramas, la conservadora y la liberal, que se distinguen por la tensión entre las explicaciones biológicas y culturales. En la *corriente*

*dominante conservadora* el fracaso escolar de las minorías se debe a las características psicológicas y biológicas innatas de éstas; desde la *corriente liberal* se prescinde de las explicaciones biológicas de las diferencias educativas, señalando, en cambio, la discrepancia de recursos culturales en el hogar, entre otras, como variable significativa en la explicación del fracaso escolar de las minorías.

La segunda corriente, la *radical, o neomarxista*, sitúa las raíces de la desigualdad racial en las propiedades estructurales del capitalismo; las escuelas siguen la pauta de la economía y son un reflejo de ésta. En líneas generales, los autores radicales afirman que los problemas de las diferencias y desigualdades sociales están firmemente basados en las relaciones y estructuras socioeconómicas establecidas en las sociedades capitalistas. El debate se sitúa en la economía y no en la escuela.

Dentro de esta corriente McCarthy diferencia dos posturas, encarnadas en las *teorías estructuralistas* y las *culturalistas*. Las primeras hacen especial hincapié en el papel que desempeña la escolarización en el mantenimiento y reproducción capitalista del trabajo. Las escuelas reproducen o reflejan la estructura de clases y el mercado laboral segmentado. En estas formulaciones estructuralistas, la desigualdad racial en la escolarización se conceptualiza como un efecto de las divisiones económicas existentes en la sociedad y como subproducto de un conflicto más fundamental entre la clase trabajadora y sus patronos capitalistas. Lo que importa para comprender el proceso de subordinación de los estudiantes de clase trabajadora y minorías no es el “saber escolar” en sí, sino el “currículum oculto”: relaciones estructurales de dominación y subordinación, en gran medida inconscientes, que se reproducen en las prácticas pedagógicas de los profesores en sus relaciones con los jóvenes. El currículum oculto constituye el mecanismo que sirve para reproducir las normas, valores y tipos de personalidad concretos que precisa el mercado laboral secundario.

La crítica a estas teorías es que al fundar toda su evaluación de la escolarización en un modelo de sociedad de base superestructural perdían de vista la contribución específica y autónoma de la escuela al carácter de la vida social y de las relaciones sociales en general. Según McCarthy pasaron por alto una de las principales contribuciones de los investigadores liberales: una mayor conciencia de la importancia que posee el prestar

atención al interior de las escuelas para examinar qué hacen, en realidad, las instituciones educativas en los planos cultural, político y económico.

Las teorías radicales de la reproducción cultural adoptaron, a mediados de los años 70, una postura culturalista frente a las explicaciones económicas estructuralistas. Desde este enfoque, algunas de las críticas que se realizan a los marxistas ortodoxos de la educación son:

- a) reducir todas las actuaciones de la escuela y de la sociedad a la economía,
- b) definir la clase social en términos económicos estrictos y restrictivos y
- c) marginar la significación y los efectos del curriculum escolar.

Se postula la relativa independencia de los procesos ideológicos y culturales de la escuela respecto las infraestructuras de la sociedad. La cuestión crítica que debe plantearse, según McCarthy, sobre el curriculum escolar es: ¿de quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismo saber? Según el autor, "por desgracia estos temas "no económicos" permanecen en un estado de subdesarrollo en la teoría de la reproducción cultural.

Ante estas dos posturas, McCarthy (1993), recogiendo y asumiendo la relación dialéctica entre estructura social y prácticas humanas, presenta una formulación alternativa que trata de evitar la consideración de los "valores culturales" o las "estructuras económicas" como la fuente exclusiva o única de la desigualdad racial en la educación y aborda la relación raza-educación desde una perspectiva dialéctica antes que lineal:

"La corriente dominante y radicales no tienen en cuenta la variabilidad histórica, no examinan el contexto institucional y social. No tienen en cuenta el vínculo entre las estructuras sociales (económicas, políticas o ideológicas) y lo que hacen profesores y alumnos. Los enfoques actuales de la desigualdad racial se fundamentan demasiado en modelos o explicaciones lineales y monocausales que no permiten la exploración de los contextos políticos, culturales y económicos en los que cada grupo racial se encuentra con los demás en la escuela y en la vida social" (p. 22).

### **3.1.1. La escuela, punto de encuentro de culturas**

En los últimos años, diversas disciplinas se están interesando por el análisis de la institución escolar como punto de encuentro de culturas, contribuyendo así a la comprensión de los procesos educativos que tienen lugar en aquellos contextos caracterizados por la diversidad étnico-cultural: ¿Cómo se desarrollan los procesos educativos en los entornos escolares marcados por la diversidad cultural? ¿Cuál es el resultado de estos procesos de transmisión de cultural: una homogeneización cultural, asimilación, integración... ? ¿Qué cultura transmite el sistema escolar y a quién favorece? ¿En qué medida la escuela favorece o dificulta la integración de los alumnos pertenecientes a diversos grupos culturales?

La importancia de la escuela, como punto de encuentro de culturas es recogida por numerosas disciplinas. Así:

“La sociología pone de relieve la importancia del grupo de iguales y la posibilidad de enriquecimiento de la persona a través del intercambio de valores culturales. La psicología del desarrollo incide en el interés de los primeros años de vida en la formación de la actitud y capacidad social de la persona. La política o sociopolítica pone de relieve el interés de la educación en un conjunto de valores comunes que faciliten el entendimiento y convivencia entre las personas y los grupos” (Rosales, 1994: 49).

En España, en los últimos años, existe un gran interés por el estudio de los procesos de enculturación y el papel que la escuela desarrolla en contextos claramente marcados por la diversidad cultural. Las respuestas de las instituciones escolares ante este hecho ha dado como resultado distintos modelos educativos sobre los que profundizaremos en apartados posteriores. Aquí, pretendemos realizar una aproximación general a lo que supone la interacción y convivencia en la escuela de colectivos de alumnos procedentes de diversas culturas y grupos étnicos así como a su relación con la cultura de la institución escolar.

La escuela representa un lugar de encuentro para estudiantes de diferentes culturas, los cuales se relacionan e interactúan entre sí a través de las experiencias educativas, formales

e informales, que se desarrollan en los diferentes contextos y ámbitos escolares. En muchas ocasiones, hasta que los alumnos no llegan a la escuela, sólo han mantenido interacciones esporádicas con niños y niñas de grupos diferentes al propio. Para algunos de estos niños será en la escuela donde, por primera vez, conozcan y se relacionen con compañeros de otros grupos étnicos. Para otros muchos niños, los procedentes de la inmigración o los de segundas generaciones, la escuela se convierte en uno de los principales agentes de integración social, personal y cultural ejerciendo un influjo mediador muy importante en los procesos de socialización. En ese sentido, la escuela debe proporcionar a los chicos y chicas programas escolares que les ayuden a desarrollar habilidades para comprender este universo de gentes y experiencias plurales, y que les ayuden a maximizar sus potencialidades para conseguir vidas socialmente constructivas y personalmente realizadas en este mundo altamente diverso (Gay, 1979).

En las etapas de educación infantil y primaria, los niños y niñas son impresionables y maleables. Están todavía formulando sus actitudes, valores e impresiones acerca de diferentes personas y experiencias. Las impresiones y orientaciones que ellos forman o elaboran acerca de la diversidad étnica y las diferencias culturales durante los primeros años de su educación formal pueden tener efectos que perduran en sus perspectivas sociales y capacidad interpersonal. Los primeros años de escolarización constituyen el periodo más crucial en la educación formal de los niños. Es el momento en que los niños son iniciados en las normas y protocolos escolares, y en el desarrollo de habilidades formativas esenciales a la educación y la escolarización. Las experiencias escolares subsecuentes meramente refinan los procesos. Debido a que los primeros años son tanto formativos como directivos en la formación de las actitudes y habilidades de aprendizaje de los alumnos, se debería tomar especial cuidado en asegurar que todo aquello considerado importante para el desarrollo educativo comprensivo de los niños esté incluido en el curriculum. Según Gay (1979), la escuela, dado su compromiso en facilitar el desarrollo personal, la cohesión social, la dignidad humana, y la ciudadanía mundial, tiene una obligación moral y ética de incluir la diversidad étnica y el pluralismo cultural en su oferta de curriculum primario. Aunque importante en todos los niveles de escolarización, este mandato es crucial en los primeros niveles de la escolarización.

En ocasiones, se pretende eludir el tema de las relaciones interétnicas y las actitudes hacia otros grupos apelando a la caracterización o descripción de los niños como "color-

blind"<sup>29</sup>. Sin embargo, como hemos señalado en el capítulo anterior, los niños son conscientes de las diferencias de color a una edad muy temprana (conciencia étnica); a partir de los cuatro años muestran actitudes y reacciones frente a los diversos grupos (esta etapa marca el principio de los sentimientos y valoración de personas de diferentes grupos) y hacia la edad de ocho años las actitudes se han cristalizado. Es más, como apunta Kendall (1983), si no se ha planeado un programa para trabajar el tema de las diferencias culturales, no se estará preparado, pues los niños espontáneamente plantearán cuestiones relacionadas con temas culturales y raciales.

Banks (1989) y Pang (1991) señalan que los niños llegan a la escuela con muchas concepciones erróneas, actitudes negativas y estereotipos acerca de las personas diferentes a ellos. Si la escuela no ayuda a los alumnos a desarrollar actitudes más positivas hacia los diversos grupos, los estereotipos y actitudes negativas se irán incrementando a medida que los niños crecen, fundamentalmente, a partir de los siete u ocho años que es cuando se produce una intensificación gradual del prejuicio (Banks, 1989; Houlton, 1986). Sin embargo, los alumnos no se abren a diferentes grupos étnicos y culturales hasta que desarrollan un sentido positivo de sí mismos, incluyendo una conciencia y una aceptación o reconocimiento de su propio grupo étnico (Bennett, 1995). De ahí, la importancia que muchos autores atribuyen al desarrollo del autoconcepto de los alumnos (Sleeter y Grant, 1994) y del papel que la escuela desempeña en ese proceso. En ese sentido, Burns (1982) recoge y presenta los resultados de diversos estudios que muestran que los niveles de autoestima mantienen una relación directa con la aceptación por parte de personas pertenecientes a grupos étnicos distintos al propio.

Cabe señalar, también, en este apartado, que el grupo de iguales juega un papel muy importante en los procesos de socialización de los alumnos inmigrantes, quienes encuentran en sus compañeros y compañeras su principal guía en el conocimiento e interpretación de los códigos culturales que rigen y gobiernan lo que acontece dentro de las paredes de la escuela. Asimismo, desempeñan un papel muy importante en la facilitación del aprendizaje del idioma. En muchas ocasiones, los mismos compañeros de clase y de juegos se convierten, también, en amigos y amigas que acompañan a los alumnos inmigrantes en contextos extra escolares.

---

<sup>29</sup> Este término es utilizado, sobre todo en la literatura americana, para hacer referencia a la aparente inconsciencia de los niños acerca de las diferencias en cuanto al color de la piel, principalmente, u otras

### **3.1.2. La cultura escolar y la cultura del alumnado**

Es por todos conocido que la institución escolar respira y transmite una “cultura” que por lo general hace referencia a la cultura de la sociedad en la que se encuentra y responde a las necesidades del grupo mayoritario. Sin embargo, para los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios la cultura escolar puede significar un lastre, un muro que dificulte o inhiba sus procesos de adaptación o integración. Se ha escrito mucho sobre cómo la cultura escolar puede favorecer o no a un determinado tipo de alumnado (según la clase social, en función del género o según sus características individuales) pero qué sucede, concretamente, cuando la cultura escolar y la cultura de los grupos minoritarios entran en contacto.

El complejo mundo de las instituciones educativas y las características culturales diferenciales de los distintos grupos minoritarios que acuden a las escuelas hacen difícil un análisis de lo que supone el encuentro entre una y otra subculturas. Nos parece interesante la aportación de Olneck (1995) que en su análisis sobre la escolarización del alumnado inmigrante señala que el encuentro entre las comunidades inmigrantes, las familias y sus hijos con la escuela está condicionado por:

- a) *la cultura escolar local*. Los alumnos inmigrantes acuden a escuelas cuyo contexto inmediato, historia, memoria y compromisos regulan y dan forma a su organización y prácticas. El *ethos* escolar es fundamental en la definición del tipo de encuentro entre la cultura del grupo minoritario y la institución escolar. Olneck recoge varios estudios que han mostrado las prácticas diferenciales de escuelas cercanas en el barrio y que acogen a población escolar similar. Este argumento es compartido por Baden y Maehr (1986) quienes afirman que las escuelas tienen su propia “personalidad” y que ésta define en gran medida su capacidad para tratar con la diversidad cultural que acoge.
- b) *las percepciones que los actores relevantes sostienen acerca de los demás y de sí mismos*. Las percepciones que los alumnos, familias y profesores tienen acerca de los demás configuran o contribuyen de una manera significativa al grado, calidad y consecuencias de las interacciones entre los inmigrantes, sus

- compañeros y profesores y en la visión que los jóvenes inmigrantes llegan a tener de sí mismos.
- c) *los diversos significados que los inmigrantes y educadores asignan a la escolarización.* Al tiempo que los alumnos inmigrantes “negocian” el mundo de la escolarización, adquieren competencias, realizan elecciones y asumen roles que transforman sus propias identidades y alteran su relación con sus familias y comunidad lo que, a su vez, reconfigura su relación con la familia y su comunidad. En muchas ocasiones, las expectativas que las familias tienen del papel de la escuela sobre la educación de sus hijos, difiere de los de la propia institución escolar.
- d) *las tácitas y explícitas prácticas administrativas, curriculares y pedagógicas.* Por lo general, las respuestas de las instituciones escolares ante la diversidad cultural dejan intactas o mínimamente varían las definiciones que prevalecen en la escolarización mayoritaria. Estas prácticas pueden crear las barreras y fortalecer las jerarquías que definen la localización marginal de los inmigrantes en la escuela.
- e) *el grado de discontinuidad entre la cultura inmigrante y la cultura escolar.* Las instituciones escolares se enfrentan ante un reto al intentar comprender, valorar y asumir los valores y los significados culturales inherentes a los grupos minoritarios. El énfasis en lo individual sobre lo colectivo, la independencia sobre la familia o la competitividad sobre la cooperación son algunos de los valores que pueden entrar en contradicción entre ambas subculturas. Las aulas y las escuelas están gobernadas por códigos lingüísticos, socioculturales e interacciones sociales que pueden divergir de aquéllos que gobiernan la familia, el grupo de iguales y la vida comunitaria de los niños inmigrantes.

El resultado de este encuentro entre la subcultura del alumnado y la subcultura escolar puede observarse, entre otros aspectos, en las jerarquías de estatus dentro de la escuela, en la naturaleza de las interacciones mutuas, en el grado de aculturación que experimentan los inmigrantes, en la manera en que los inmigrantes se apropian y utilizan sus experiencias educativas y en la manera en que la escuela se convierte en un lugar para la construcción y experiencia de la identidad étnica.

Según Au (1993), en esencia, dos son las teorías que intentan explicar el salto, abismo o distancia existente entre la cultura de los diversos grupos culturales y la de la escuela y la dificultad que las instituciones escolares encuentran a la hora de ofrecer respuestas ante la diversidad cultural: la teoría de la discontinuidad cultural y la teoría de la desigualdad estructural. La *Teoría de la discontinuidad cultural* se centra en el posible desajuste entre la cultura de la escuela y la de la familia lo que resulta en un desconocimiento, incompreensión o malentendidos entre profesores y alumnos en el aula. La discontinuidad cultural puede observarse en muchos aspectos de las actividades del aula incluyendo la manera en que el profesorado interactúa con los alumnos y en la manera que se les pide que realicen las tareas escolares. La *Teoría de la desigualdad estructural* va más allá de los planteamientos propuestos por la teoría de la discontinuidad cultural y señala las fuerzas históricas, políticas, económicas y sociales que han configurado las relaciones entre los diferentes grupos étnicos y culturales. Desde esta teoría, las condiciones de la escolarización son un reflejo de estas fuerzas y su función principal es la de mantener el *status quo*. Sin embargo, y como señala Camilleri (1992) en su análisis sobre los efectos de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa, las diferencias culturales y económicas no funcionan de manera independiente: la variable económica no sólo no elimina la variable cultural sino que la integra:

“Las relaciones interétnicas sólo pueden, por tanto, abordarse desde un enfoque integrador que dé cuenta simultáneamente de las *condiciones estructurales* y de las prácticas reales de dominación, por un lado, y, por otro, de las *formas culturales* a través de las cuales los grupos representan *simbólicamente* esta relación y construyen y reproducen su identidad étnica” (Abad, 1993a: 33).

Además de los elementos señalados hasta ahora debemos añadir un concepto más que puede ayudar a entender las reacciones de los grupos minoritarios ante la cultura que representa la institución escolar. Au (1993), señala la importancia de la *identidad cultural* del alumnado y advierte que el profesor debe tenerla en cuenta ya que aquél puede utilizarla como un elemento de resistencia a la “autoridad” de la figura del maestro o ante el etnocentrismo de la institución escolar o, como señala Camilleri, pueden incluso elaborarse verdaderas contraculturas escolares. Ejemplos de estas situaciones podemos

encontrarlos en los informes etnográficos recopilados por Woods y Hammersley (1995) en su trabajo "Género, cultura y etnia en la escuela":

Mac an Ghail (1995) en su capítulo "Más allá de la norma blanca" realiza dos estudios etnográficos en escuelas de Inglaterra (uno en una escuela urbana secundaria y otro en un "sixth form college"). Este autor señala que "las estrategias de supervivencia profesorado/alumnado desarrolladas en el aula están inmersas en unos contextos más amplios de racismo y sexismo, revelando así que la raza, la clase y el género son elementos que intervienen en el mantenimiento de la dominación hegemónica" (p. 165). Estudia la escolarización de los estudiantes negros (asiáticos y afrocaribeños) y resalta las diferentes "adaptaciones" a la escuela y el diferente rendimiento de ambos grupos. Explica, que en un inicio asumió las teorías culturalistas del déficit en las que "la etnicidad se asume como una rémora para su asimilación o integración en la sociedad británica, dando como resultado su situación de relativa subordinación social" (p. 167). Así, por ejemplo, se atribuye la diferencia de éxito académico entre asiáticos y afrocaribeños a la patológica estructura familiar afrocaribeña y a una organización basada en el parentesco mientras que los asiáticos, cuentan con una supuesta unidad cultural que ofrece el apoyo necesario a la segunda generación.

El autor realizó un cambio de enfoque y estudió la realidad olvidando y dejando de lado esas asunciones respecto al alumnado y se acercó a conocer la realidad desde el punto de vista propio de los alumnos. Explica como Gilroy, un estudiante afrocaribeño, actuó de informante y le introdujo en la perspectiva que los alumnos afrocaribeños tenían del significado y finalidad de la escuela. Así, el autor en lugar de ver la cultura afrocaribeña en términos de déficit que contribuyen al fracaso escolar, la reconoció como un mecanismo legítimo que se oponía al racismo y al autoritarismo institucional de la escuela.

Decidió también estudiar las relaciones entre alumnado y profesorado realizando un análisis de cómo sus diferentes perspectivas interactúan para producir un proceso social. Los resultados pusieron al descubierto "la compleja estructura y los procesos de racismo que operaban en la escuela, incluyendo el sistema de importancia capital de los estereotipos racistas" (p. 171). El autor descubrió "que aunque el maestro decía que trataba o intentaba tratar a todos igual", el concepto que el profesor tenía de los jóvenes asiáticos y afrocaribeños estaba influyendo en su interacción con ellos en el aula a nivel de amonestaciones. El profesor había creado una serie de etiquetas como "listos", "dóciles", "alborotadores" y otras similares.

En el segundo estudio analizó las respuestas ante la escuela de un grupo de chicas afrocaribeñas y asiáticas y descubrió su postura antiescuela pero, al mismo tiempo, a favor de la educación. Descubrió que los *rasta heads* (subgrupo afrocaribeño) “consideraban el lenguaje oficial de la escuela como el instrumento más importante de su desculturización y se negaron a utilizar un dialecto estándar y hablaban *creole* en las clases, valiéndose del lenguaje como elemento de exclusión de los blancos” (p. 173).

También, Wright (1995) en su estudio etnográfico realizado en dos escuelas que acogían alumnado afrocaribeño y asiático encontró, entre otros resultados, que el alumnado afrocaribeño había desarrollado grupos subculturales antiescuela como reacción al tipo de interacción que se establecía entre ellos y el profesorado y ante las actitudes de ciertos profesores y profesoras hacia su grupo. También en este caso, el alumnado utilizaba el idioma propio como elemento de reivindicación de su grupo cultural y en oposición a la cultura hegemónica de la institución escolar. “Esta conducta de «banda juvenil» muestra una afirmación deliberada de «negritud» mediante el uso del *patois* que el grupo utiliza de forma defensiva y ofensiva. El *patois* se utilizaba con éxito para dar a entender un rechazo de la autoridad” (p. 218).

Au (1993), recoge los elementos de *identidad cultural* y *resistencia a la escuela* como aspectos muy importantes a tener en cuenta a la hora de explicar el éxito diferencial del alumnado de grupo culturales minoritarios. El profesorado debe poseer una comprensión de la identidad cultural de estos alumnos para desarrollar modos efectivos que promuevan y faciliten sus procesos de aprendizaje. Esta autora llama la atención sobre un elemento importante en relación al etiquetaje que algunos profesores tienden a utilizar cuando trabajan con alumnos pertenecientes a diversos grupos culturales:

“No todos los alumnos de un grupo étnico particular sienten una fuerte afiliación a su cultura étnica (...) El profesor debe actuar como un mediador cultural ayudando a los alumnos a sentirse cómodos con su propia identidad dentro del contexto escolar. Muy a menudo, los alumnos de diversas procedencias se encuentran en la obligación de elegir entre el éxito escolar y su identidad cultural” (p. 12-13).

De manera que, salvar la distancia entre la cultura escolar y la cultura del alumnado es un problema urgente al que se debe prestar una atención particular. La autora propone la

utilización de una “instrucción culturalmente responsable” consistente con los valores de la cultura de los alumnos y dirigida a fomentar el aprendizaje académico. Otros términos utilizados para referirse a este concepto son instrucción “culturalmente compatible” y “culturalmente congruente”. Por otra parte, no es fácil conjugar ambas subculturas dentro de la institución escolar y el profesorado manifiesta su desconocimiento e incompreensión ante este fenómeno tal y como se desprende de las palabras de un profesor que Wright recoge en su estudio etnográfico ya comentado anteriormente:

“No comprendo cómo el alumnado asiático y de las Indias occidentales de los que soy responsable pueda comportarse como ingleses durante la mitad del día, mientras está en la escuela, y luego cambiar a su cultura cuando está en casa” (p. 221).

La población mayoritaria adquiere el lenguaje, las costumbres y pautas culturales de una manera natural e inconsciente a través de los procesos de enculturación. En cambio, para el alumnado inmigrante, este proceso puede convertirse en un proceso de aculturación en el que la asunción del segundo grupo de reglas, puede coexistir con el primero, sustituirlo o modificarlo (Saville-Troike, 1978). Los niños que han iniciado sus aprendizajes en otra cultura y deben aprender nuevos modos de aproximarse y enfrentarse a la cultura escolar pueden experimentar confusión en este proceso. No están familiarizados con la estructura escolar, las expectativas del maestro y los procedimientos de clase. Los objetivos educativos no se limitan a los objetivos instruccionales sino que también incluyen la enculturación o socialización de los niños en ciertos valores y expectativas.

Según Gay (1978), cuando los niños entran en la escuela ya están étnicamente moldeados en términos culturales. Su humanidad está envuelta en las condiciones culturales de la identidad étnica y herencia de su grupo. Traen consigo a la escuela valores, estilos cognitivos, estilos motivacionales, patrones de comunicación y expectativas firmemente establecidos que reflejan su pertenencia a un grupo, y sus experiencias culturales determinan en gran medida sus respuestas y conductas en el aula. Estas lentes culturales actúan como pantallas a través de las cuales se filtran, interpretan y se atribuyen significados a las nuevas experiencias. A no ser que se de algún tipo de intervención que amplíe estas lentes culturales, muchas de las normas y expectativas escolares es probable

que sean percibidas como intimidadoras y muchas de las experiencias académicas sean juzgadas como irrelevantes o se rechacen porque son contrarias a las normas culturales de determinados grupos étnicos.

Los valores, creencias, conductas y expectativas en relación a las relaciones interpersonales, la enseñanza y el aprendizaje y la comunicación a menudo están en conflicto con los de la escuela. El sentido común nos dice que los alumnos no dejan sus experiencias familiares y su “background” cultural en la puerta (entre otras cosas, porque ese “background” los constituye y forma parte de su identidad) cuando entran a la escuela pudiéndose producir un choque de culturas (la escolar, la familiar). Como apunta Jordán (1992a: 20):

“Es preciso conocer matizadamente los mecanismos de enculturación y socialización que han influido en la personalidad de los alumnos procedentes de diversos contextos culturales (...) datos inestimables a la hora de comprender los estilos cognitivos de los educandos, sus motivaciones y actitudes, así como las de sus padres, hacia la escuela, los valores que animan sus vidas, etc. (...) el conocimiento de estos parámetros son una condición imprescindible para poder llevar a cabo una educación adaptada a las diferencias culturales de un alumnado heterogéneo”.

Diversos autores han abordado el estudio de la relación entre la cultura escolar y la cultura del alumno analizando y profundizando en el estudio del alumnado culturalmente diverso desde el punto de vista de sus características individuales. Este análisis ofrece al profesorado elementos de guía para una mayor comprensión de las respuestas del alumnado.

Bennett (1995), basándose en las aportaciones de Longstreet (1978a), incide en algunas dimensiones que pueden ayudar a iluminar el conocimiento de las diferencias culturales entre el alumnado: comunicación verbal, comunicación no verbal, modos de orientación, patrones de valores sociales y modos intelectuales. Estas dimensiones quedan recogidas en el siguiente esquema:

<p><b><i>Comunicación verbal</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gramática.</li><li>• Semántica. Significado de las palabras.</li><li>• Fonología. Sonido, tono, ritmo y de las palabras.</li><li>• Modos de discusión. Patrones de participación y de escucha.</li></ul>
<p><b><i>Comunicación no verbal</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kinésica. Lenguaje del cuerpo.</li><li>• Proxémica. Espacio personal.</li><li>• Háptica. Frecuencia, cualidad y localización del contacto corporal.</li><li>• Signos y símbolos. Significados asociados con artefactos como la ropa, los adornos corporales, emblemas, banderas.</li></ul>
<p><b><i>Modos de orientación</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Posiciones del cuerpo. Movimientos inconscientes y relajación.</li><li>• Patrones arquitectónicos espaciales.</li><li>• Modos de atención.</li><li>• Modos de tiempo.</li></ul>
<p><b><i>Patrones de valores sociales</i></b></p>
<p><b><i>Modos intelectuales</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Formas preferidas de aprendizaje.</li><li>• Conocimiento más valorado.</li><li>• Habilidades que se enfatizan.</li></ul>

**Guía para la comprensión de las  
diferencias culturales (Bennett, 1995: 65).**

Como apunta Jordán (1992b), el profesorado debe tomar conciencia de que el alumnado socioculturalmente diverso debe realizar un esfuerzo no sólo para aprender nuevos contenidos curriculares, sino hacerlo a través de “códigos y formatos diferentes” a los que no están acostumbrados, por ejemplo, aprendizaje oral *vs.* escrito, memorístico *vs.* centrado en procesos, unido a la acción *vs.* descontextualizado, cooperación *vs.* competitividad, etc.

Autores como Singh (1988) y Gay (1978) insisten en la idea de que es necesario que la escuela intente conocer los patrones de comunicación, relaciones humanas, aprendizaje y motivación que existen en alumnos que provienen de sistemas socioculturales diferentes al que representa la escuela. Según Singh, los sistemas educativos deberían adoptar políticas y prácticas que reforzaran o fueran consistentes con estos patrones de socialización:

“Por lo tanto el cambio en la educación en una sociedad democrática y plural está en la escuela y no en el alumno. Si un niño va a la escuela con una orientación cooperativa y encuentra que se valora y promueve la competición individual o llega con la expectativa de establecer unas relaciones cercanas con su profesores y se encuentra que éste marca una gran distancia puede experimentar una contradicción con su manera de entender el mundo. Quizá lo más peligroso de todo esto es el establecimiento de un sentimiento de rechazo de su cultura para poder ser aceptado” (Singh, 1988: 365).

Gay, por su parte, señala que los estilos de comunicación, estilos de aprendizaje, patrones de relaciones y sistemas culturales de valores son elementos particularmente significativos en el proceso educativo. Éstos influyen el tipo de interacciones que se producen entre los alumnos y maestros de diferentes grupos étnicos y “backgrounds” culturales diversos, y determinan en gran medida las respuestas de los alumnos. Estas variables son también las áreas de mayor conflicto cuando diferentes sistemas culturales se encuentran.

Estudiando las conductas de los alumnos y profesores como representantes de distintos sistemas socioculturales, es posible adquirir una mayor comprensión de cómo la identidad étnica y las condiciones culturales afectan conductas y valores, e identificar los puntos de conflicto cultural entre tradiciones étnicas y expectativas escolares que pueden interferir con los procesos instructivos.

Así, el punto central de investigación de análisis sociocultural no es el alumno, ni el maestro, ni la clase aislada, sino el tipo de interacciones que ocurren cuando diferentes entidades socioculturales interaccionan.

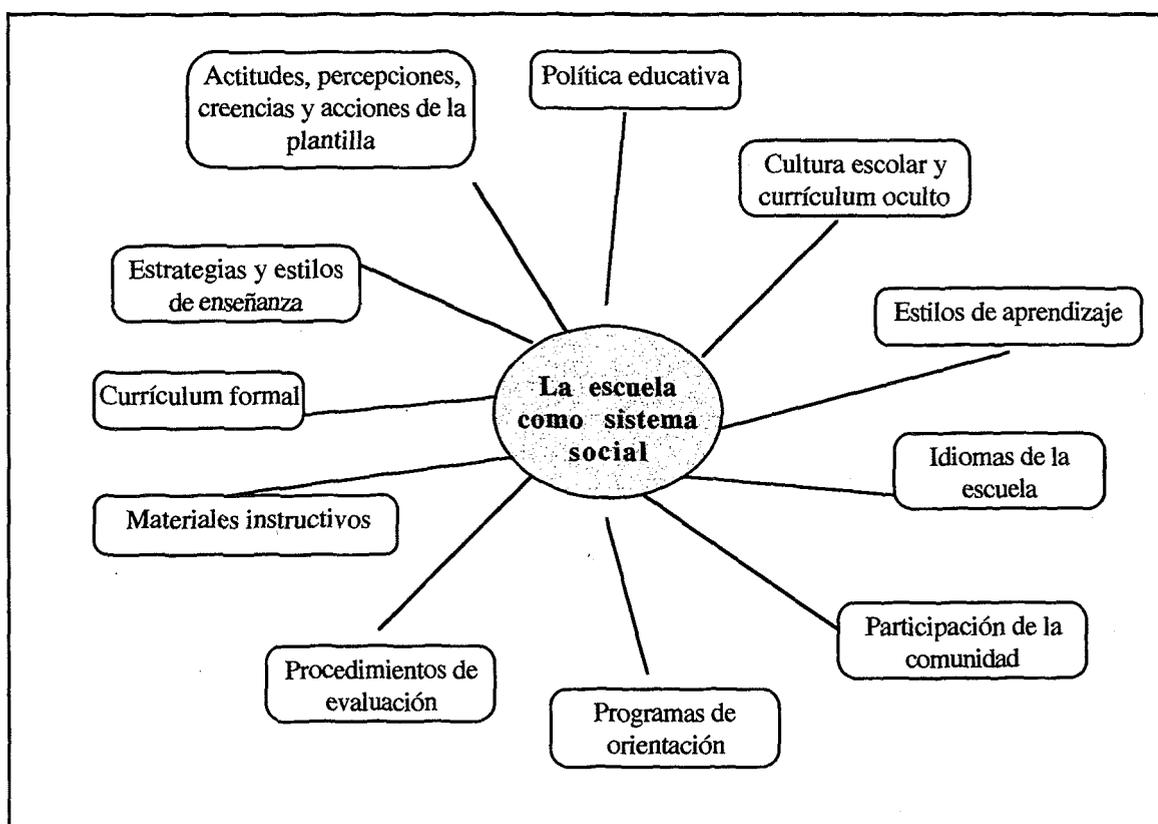
### **3.1.3. La escuela como sistema social**

La escuela puede considerarse como un sistema social constituido por diversos factores estrechamente relacionados como la cultura escolar, la política escolar, el curriculum formal o la participación de la comunidad en la escuela. Cualquiera de estos factores puede ser el foco de una reforma escolar que tenga en cuenta la diversidad, pero, para

crear un ambiente o contexto escolar multicultural, los cambios deberían tener lugar en cada uno de ellos.

Banks (1989) propone que se deben reformar las relaciones de poder, la interacción verbal entre maestros y alumnos/as, la cultura de la escuela, el currículum, las actividades extracurriculares, las actitudes hacia los grupos minoritarios y las prácticas evaluativas; y se deben transformar y reconstruir las normas institucionales, las estructuras sociales de la escuela y sus valores y objetivos.

La propuesta de Banks es realmente ambiciosa ya que atraviesa todas las dimensiones escolares, pero representa un reto importante para los maestros que son los que, en última instancia, llevan a cabo esta transformación.



La escuela como sistema social (Banks, 1989: 22).

Y ciertamente, la mayor parte del profesorado que actualmente se enfrenta en las escuelas al reto que supone la educación en contextos marcados por la presencia de alumnado procedente de diversos grupos culturales, carece de la formación pedagógica adecuada:

“Así se entiende que predominen los voluntarismos personales (meritorios, aunque generalmente insuficientes, al carecer de competencia técnica), los sentimientos de inseguridad ante el reto de educar a niños socializados en contextos culturales muy diversos o, no infrecuentemente, actitudes ambivalentes o negativas, al percibir la presencia de los «otros» niños como un auténtico *problema*, por los dilemas psicosociales que generan en la vida escolar y por la falta de preparación pedagógica para llevar a cabo una enseñanza de calidad” (Jordán, 1992a: 27).

Por ello, no es posible hacer descansar sólo sobre las espaldas del profesorado la tarea de elaborar una respuesta ante la diversidad cultural que acogen las instituciones educativas. Ciertamente, como señala Jordán (1992a, 1992b), el currículum (proyectos curriculares, currículum comprensivo, tiempo y espacios para las minorías) y el profesorado (formación inicial y formación permanente), son dos parámetros esenciales que se deben tener en cuenta; pero, la atención a las diversas culturas en el seno de la escuela no es simplemente un problema educativo sino social. Así pues, no podemos finalizar este apartado sin retomar de alguna manera las teorías que recogíamos al principio de este capítulo y reconocer que lo que sucede dentro de los muros de la escuela, puede estar inextricablemente unido a lo que acontece en el exterior o puede emanar directamente de los directores, profesores y alumnos que participan diariamente en el proceso educativo estableciendo el clima social, los patrones de interacción y las maneras tradicionales de funcionamiento de la institución (La Belle y Ward, 1994). Los cambios en los estilos de vida individuales y colectivos, el establecimiento de leyes y los cambios en las presiones económicas de la sociedad, entre otros factores, son traspasados y se encuentran de alguna manera reflejados en la escuela. Por ejemplo, las estructuras familiares y organizaciones de la comunidad; las expectativas de los padres sobre los logros de los hijos; la heterogeneidad y diversidad de la población; las expectativas sociales asociadas con el género masculino y femenino; los modelos de rol adolescentes y adultos ofrecidos por los medios de comunicación; el uso del tiempo libre; las tendencias en vestimentas y adornos personales y los canales alternativos de información y comunicación, todo ello, ejerce determinadas influencias en el ambiente de la institución así como en las conductas de alumnado, profesorado y administradores.

### 3.1.4. El aula, espacio y momento de la interacción cultural

En los apartados anteriores hemos visto que la escuela constituye uno de los agentes de socialización por excelencia y que existen diversas conceptualizaciones acerca de los objetivos y contenidos que sustentan los diferentes modelos educativos en contextos multiculturales. A lo largo de dicha exposición, han ido apareciendo algunos elementos y aspectos educativos que, concretamente, se ponen en juego en el seno mismo de las aulas y que atañen directamente al profesorado, al alumnado y las relaciones que se establecen entre ambos. En lo que sigue, presentamos una aproximación a las variables y aspectos más relevantes que a nivel micro, aparecen dentro del aula y que arrojan luz sobre el tipo de interacciones que se establecen.

**La interacción profesorado-alumnado.** Explícita o implícita, directa o indirecta, de alabanza o reprensión, unidireccional o bidireccional, poca o mucha, la interacción entre el profesorado y sus alumnos y alumnas se produce constantemente en las aulas. Dicha interacción es fundamental y decisiva en el establecimiento de una perspectiva intercultural que rompa con los sutiles procesos de discriminación educativa que existen en la interacción de los alumnos no sólo con el profesorado sino a todos los niveles (Díaz-Aguado, 1996). Pero, ¿cuáles son los elementos que nos permiten conocer cuál es el tipo de relación que se establece entre el profesorado y los estudiantes?, ¿cómo afectan estos aspectos al alumnado inmigrante? Basándonos en la investigación coordinada por Bartolomé (1994b)<sup>30</sup> exponemos, a continuación, las dimensiones que perfilan o configuran el *modelo comunicativo*<sup>31</sup> que se establece en las aulas: la comunicación profesorado/alumnado, sus características y tipos nos permite descubrir, de alguna forma, qué camino se está tomando hacia una auténtica **interculturalidad**.

---

<sup>30</sup> Bartolomé, M. (Coord.) (1992-94). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación primaria*.

<sup>31</sup> Del análisis de estas dimensiones y sus interacciones se desprenden diversos modelos comunicativos que nos permiten caracterizar cuál es el tipo de interacción que se establece en aulas multiculturales y en qué medida contribuye a una educación desde una perspectiva intercultural. Estos modelos son: a) Modelo de orientación individual/colectiva; b) Modelo de comunicación unidireccional; c) Modelo de interacción parcial; d) Modelo de interacción parcial por el idioma y e) Modelo de interacción afectiva positiva. Una descripción detallada de estos modelos puede encontrarse en Bartolomé, M. (Coord.) (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación primaria*. Informe final. Madrid: CIDE.

- La amplitud de foco de afecto: esta dimensión consiste en analizar la direccionalidad, intensidad y amplitud de la mirada del profesor hacia sus alumnos. A través de su mirada, éstos se sienten objeto de atención por parte del profesor, saben o perciben que se les tiene en cuenta. En ocasiones, los maestros "descansan" su mirada sobre pocos alumnos y restringen así su foco de afecto, olvidando al resto que permanece fuera del foco. Se ha comprobado que esta tendencia a "olvidar" o "hacer desaparecer" de nuestra percepción a algunos alumnos puede producir un efecto negativo sobre la conducta de éstos.
- Tono de voz: la voz puede utilizarse para ejercer el control de la clase (hablar en voz muy baja pero "obligar" a los alumnos a callar si quieren entender lo que se dice o, por el contrario, dar gritos para imponerse); o bien para transmitir sentimientos y estados de ánimo: tranquilidad, afecto, nerviosismo, ansiedad, alegría... Por ello, este aspecto es fundamental para comprender el clima en el que se desarrolla la comunicación.
- El idioma utilizado: nos puede ayudar a entender las características que se dan en la comunicación, dada la estrecha relación entre lengua y cultura: el dominio del idioma o la dificultad de expresión, la riqueza de vocabulario, el contexto en que se utiliza, etc. son elementos que nos ayudan a comprender mejor los procesos comunicativos.
- Direccionalidad: interesa mucho conocer cómo se establece el canal comunicativo. Quién es habitualmente el emisor y quién es receptor de la comunicación y qué nivel de interacción se da dentro del aula.
- Finalidad de la comunicación: ¿A qué se orienta básicamente?, ¿cuál es su objetivo?, ¿tiene carácter de indagación con vistas a la evaluación del alumno?, ¿pretende establecer el orden y la disciplina?, ¿es una comunicación para intercambiar puntos de vista sobre un trabajo?

No podemos afirmar que la interacción profesorado-alumnado se produce de una manera aséptica y explícita, sino que el "currículum oculto" al que ya hacía referencia Jackson en 1968 en su clásica obra *La vida en las aulas* juega un papel fundamental en el establecimiento de las relaciones e interacciones que se producen en el aula. El tema del currículum oculto y de las normas y valores implícitos que impregnan la cultura escolar es constantemente citado por los autores que abogan por una reforma de las dimensiones escolares en relación con la diversidad cultural (Banks, 1989; Sleeter y Grant, 1994; Suzuki, 1984). Siguiendo a Banks (1989: 21):

“El currículum oculto ha sido definido como aquello que el maestro no enseña explícitamente pero que los alumnos aprenden. Es esa parte poderosa de la cultura escolar que comunica al alumnado las actitudes de la escuela hacia un amplio rango de aspectos y problemas, incluyendo cómo la escuela los ve como seres humanos y su actitud

hacia los hombres, mujeres, alumnos aventajados, y hacia los alumnos de los diferentes grupos religiosos, culturales, raciales y étnicos”.

Esta cita de Banks nos remite a un aspecto importante que no podemos obviar cuando nos introducimos de lleno en lo que acontece dentro del aula: **las expectativas del profesorado** y su implicación en el alumnado culturalmente diverso.

Desde el clásico estudio de Rosenthal y Jacobson “Pygmalion en el aula” en el que se confirmó que cuando el profesorado espera que ciertos alumnos tendrán un mayor desarrollo intelectual, justamente, son esos estudiantes los que muestran un mayor logro académico, son muchas las investigaciones que han pretendido conocer en qué medida las expectativas que el profesorado posee pueden trasladarse a la realidad.

Cabe señalar, sin embargo, que el estudio de Rosenthal así como los aparecidos posteriormente sobre esta temática fueron objeto tanto de defensa y aceptación como de numerosas críticas. Según Díaz-Aguado (1996) y Jordán (1994) una de las principales críticas a estos estudios se basa en la ambigüedad del efecto y en que aunque se ha verificado la hipótesis que subyace a dicho efecto, las investigaciones no explican el proceso por el cual se cumplen dichas expectativas. Díaz-Aguado señala, también, que esta ambigüedad ha contribuido a confundir el proceso de cumplimiento de las expectativas con el de las profecías autocumplidoras. El primero está basado en la información que obtiene el profesorado a través de la observación del alumno y otras fuentes de datos (notas de cursos anteriores, tests, comentarios de otros profesores...) y, el segundo, “se refiere a una predicción relacionada en principio con la realidad, que pone en marcha un proceso que la convierte en verdadera” (p. 57).

En cualquier caso, las expectativas del profesorado y sus actitudes hacia el alumnado de grupos étnicos minoritarios son cuestiones relevantes a tener en cuenta en las relaciones que se establecen en el aula. La mayoría de estudios demuestran que las expectativas del profesorado se construyen sobre las variables “clase social” y “grupo étnico”, pudiendo interaccionar con otras variables como la inteligencia, el rendimiento anterior o la conducta en el aula. Jordán (1994) recoge el resultado de varias investigaciones que han tratado de poner de manifiesto las expectativas que el profesorado tiene acerca de los alumnos

pertenecientes a grupos minoritarios y desaventajados, señalando que, por desgracia, no suelen ser positivos.

En la investigación coordinada por Bartolomé (1994b), se realizó una entrevista semiestructurada a una muestra de 56 profesoras y profesores de educación primaria pertenecientes a centros con diversidad cultural. Se encontró que el profesorado manifiesta un gran desconocimiento sobre aspectos familiares como la estructura familiar y los roles y normas de convivencia, incluso de los niños que llevan más de cuatro años escolarizados en el centro. Esta desinformación del profesorado, en muchas ocasiones, fomenta expectativas basadas en estereotipos y prejuicios acerca de las características sociales y personales del alumnado inmigrante. En ese sentido, Jordán (1994: 58) señala que si pensamos que “los niños minoritarios, y con tendencia al fracaso académico, suelen ser más dependientes del maestro, de su estimación, de forma que su autoconcepto y su rendimiento escolar está más influido por las percepciones del profesor que en el caso de los alumnos mayoritarios”, entonces, lo más importante no es si las expectativas del profesorado tienen una base real o si están construidas sobre concepciones y creencias “a priori”. La cuestión central, dice Jordán, es que con criterios estrictamente pedagógicos, un profesorado responsable debería (p. 59-60):

- a) conocer la trascendencia que tiene para los alumnos (y más para los minoritarios) la dinámica psicosocial de estas creencias; y, más particularmente, ser reflexivo sobre sus propias expectativas, cambiándolas si fuera preciso.
- b) esforzarse por mantener expectativas positivas (sin que sean irrealistas), induciendo en el alumno sentimientos de capacidad, eficacia, responsabilidad..., en relación al aprendizaje escolar.
- c) reforzar con estímulos y muestras de aprobación los éxitos -aunque sean modestos- en el aprendizaje de sus alumnos, especialmente de los más desaventajados.
- d) crear unas relaciones educativas proporcionalmente más afectivas con los alumnos más devaluados.
- e) mostrar, directamente, o por vías no verbales, entusiasmo en la enseñanza de «todos» los alumnos.
- f) ante las dificultades de aprendizaje de los niños diferentes, no utilizar el método de «repetir» más o menos el mismo contenido, sino adoptar una actitud de «diagnóstico» del problema o bloqueo, ensayando estrategias didácticas alternativas. Actuar así impide erosionar más el ya deteriorado autoconcepto como aprendiz de muchos de estos alumnos.

En relación con lo anteriormente expuesto, y a modo de ejemplo, Wolcott (1993) en “El maestro como enemigo” describe su experiencia como maestro cuando durante un año ejerció en Blackfish, una escuela de un poblado nativo indio de la costa de Columbia Británica en Canadá. Wolcott describe esta situación como un contexto en el que las diferencias fundamentales entre el maestro y los alumnos estaban enraizadas en antagonismos de origen cultural y no tanto generadas en la escuela. El autor presenta una descripción de su visión del aula y de cómo los alumnos “se las apañaban para echar por tierra sus esfuerzos educativos”. Utilizando las mismas palabras que el autor: “los alumnos intentaban socializar al maestro”. Wolcott señala que esto se debía a que no compartían expectativas relativamente semejantes respecto a conductas, valores y actitudes. Tenían en común pocas expectativas en lo referente a sus relaciones de rol.

Pero, la interacción entre profesores y alumnos no es la única relación que se establece en el aula. Ya hemos visto en apartados anteriores como los propios alumnos establecen entre sí interacciones que definen el tipo de respuesta individual y colectiva a la cultura que pretende imponer la escuela. Diversos modelos teóricos describen y explican cuál es el papel que el grupo de iguales tiene sobre el desarrollo social y personal de los individuos (Díaz-Aguado, 1986). El tipo de **relaciones** que se establecen **entre el alumnado** en contextos heterogéneos son fundamentales para definir el grado de adaptación e integración de los grupos minoritarios. Algunas investigaciones han puesto al descubierto que existe una relación positiva entre la popularidad del alumno entre sus compañeros y las interacciones que se establecen en el grupo; otras, señalan que la aceptación social está también relacionada con el rendimiento. Los estudios sobre la no segregación en los centros han mostrado que un clima escolar y de aula de aceptación tiene un impacto significativo en el logro académico de los alumnos minoritarios (Bennett, 1995). Pero, la interacción entre el alumnado, además de su incidencia en la aceptación o rechazo de los alumnos de grupos minoritarios así como en su nivel de rendimiento, juega un papel importante en la formación de la propia identidad. La interacción con los compañeros y compañeras, a través de un proceso de adopción de perspectivas, proporciona una oportunidad para establecer comparaciones interpersonales, que conducen al reconocimiento de la propia individualidad y la de los demás. El grupo de iguales juega un papel muy importante en la formación de la identidad personal. Así pues, el ambiente de clase, las actitudes del alumnado mayoritario hacia sus compañeras y

compañeros de grupos minoritarios y las culturas que éstos representan contribuirán de manera decisiva en el establecimiento de su identidad.

Resumiendo, las interacciones que se establecen entre los grupos minoritarios con sus profesores y compañeros de clase, deben convertir las relaciones interpersonales en verdaderos encuentros entre personas. Encuentros auténticos donde el alumnado se muestre tal y como es. Si los chicos y chicas no se comportaran como realmente son, sino como se espera que sean, entonces se produciría una presencia inauténtica que es, en realidad, una ausencia.

### **3.2. Modelos educativos desarrollados en contextos multiculturales**

La presencia de grupos socioculturales diferentes al mayoritario genera respuestas de la sociedad ante tal diversidad que, en el plano educativo, se concretan en la puesta en marcha de determinados planteamientos y prácticas pedagógicas consecuentes con los supuestos ideológicos y epistemológicos que los sustentan. Según García Castaño y Pulido Moyano (1992) la aparición de respuestas educativas ante la diversidad cultural se produce en el momento en que la variable cultura se introduce en el aula y en la escuela, no como una variable más sino como la variable, por excelencia, representativa de la diversidad existente. Los autores señalan que la educación multicultural surge a partir de una reflexión, por una parte, sobre la constatación de la distancia existente entre la cultura de los grupos inmigrantes y la cultura representada por la escuela occidental, que exige un tratamiento educativo apropiado y, por otra, del fracaso escolar experimentado por estos grupos.

No vamos a realizar aquí un estudio exhaustivo de modelos educativos porque ya ha sido ampliamente tratado en la literatura relacionada con la educación multicultural, ni de la situación de los diferentes países, puesto que desborda el objetivo de este trabajo, pero sí que realizaremos una breve aproximación a algunos de los enfoques generales.

Cabe señalar que el contexto sociopolítico en el que los diferentes programas o modelos de educación multicultural se desarrollan determina su enfoque, condiciona su evolución y, también, las estrategias de intervención educativa tal y como hemos visto al comentar

las diferentes teorías que se aproximan al proceso de transmisión cultural. Podemos apuntar que las diferentes combinaciones de contexto social e ideología asignan a la educación en entornos multiculturales un amplio abanico de posibles actuaciones en distintos ámbitos y objetivos (Antón *et al.*, 1995: 17) configurando una gran diversidad de acercamientos teóricos y prácticos:

- Proyectar una integración de los colectivos inmigrantes que no lesionara la cohesión social
- Procurar apoyo a las necesidades lingüísticas de las minorías
- Compensar déficits de otras culturas
- Responder a las necesidades de escolarización de los hijos/as de las familias inmigrantes
- Promover el conocimiento y conservación de tradiciones culturales de las minorías
- Impulsar experiencias de compromiso social ante situaciones de desigualdad y discriminación

Así pues, en este apartado, pretendemos realizar una aproximación general a los modelos educativos que se han venido desarrollando en los últimos años para, posteriormente, analizar más de cerca la situación concreta de Cataluña.

### **3.2.1. Aproximación general a los modelos educativos multiculturales**

Siguiendo a James Banks (1979) autor pionero en el ámbito norteamericano en la conceptualización de los modelos educativos multiculturales, podemos identificar dos posiciones principales relacionadas con la presencia en las escuelas de grupos culturalmente diversos: la *ideología del pluralismo cultural* y la *ideología asimilacionista*. Estas dos ideologías, cabe señalar, existen en un *continuum*. Según este autor, los educadores del grupo mayoritario, que son en gran parte asimilacionistas, toman la mayoría de las decisiones que son implementadas e institucionalizadas en las escuelas e instituciones educativas constituyéndose en los guardianes del *status quo*. Por su parte, los pluralistas son aquellos pequeños grupos de educadores que abogan por reformas educativas que tengan en cuenta la diversidad y pluralidad de culturas existentes en la sociedad. Los educadores asimilacionistas y los pluralistas adoptan posiciones ideológicas diferenciadas y, a menudo, enfrentadas acerca de la naturaleza de la sociedad, la naturaleza de la enseñanza y los propósitos de la misma. Según Banks, investigaciones sobre los supuestos básicos ideológicos de cada una de estas dos posiciones acerca de sus formas ideales y sus implicaciones para la reforma del curriculum revelan que ninguna de

ellas, en su forma pura, son una guía suficiente para la reforma del curriculum en las escuelas, universidades y programas de formación del profesorado y es necesaria una nueva posición ideológica que refleje a ambas pero que rechace sus extremos para guiar la reforma de las instituciones educativas.

La *ideología pluralista cultural* argumenta que la etnicidad y las identidades étnicas son muy importantes en la sociedad americana. Estados Unidos, según el pluralismo, está compuesto de grupos étnicos cada uno de los cuales defiende sus intereses políticos y económicos. Es extremadamente importante para el individuo, argumentan los pluralistas, desarrollar un compromiso hacia su grupo étnico, especialmente si el grupo étnico está "oprimido" por grupos étnicos más poderosos. Las energías y habilidades de cada miembro de un grupo étnico son necesarias para ayudar a la lucha por la liberación del grupo. Cada miembro individual del grupo tiene la obligación moral de participar en la lucha por la liberación. Los pluralistas también asumen que un grupo étnico puede conseguir inclusión y participación plena en la sociedad sólo cuando puede negociar desde una posición de poder y cuando tiene un status en ella. Así mismo, desde esta perspectiva y debido a sus asunciones sobre la importancia del grupo étnico en la vida de los estudiantes, se defiende que el curriculum debería ser drásticamente revisado para que refleje los estilos cognitivos, culturas y aspiraciones de los grupos étnicos. El pluralismo sostiene que el curriculum debería resaltar los sucesos y acontecimientos desde los puntos de vista de grupos étnicos específicos y promover apego y lealtad étnica. Debería, por tanto, ayudar a los estudiantes a conseguir las habilidades y el compromiso que los capacite para ayudar a sus respectivos grupos étnicos a conseguir el poder y ejercerlo dentro de la cultura cívica mayor (Banks, 1979).

El *asimilacionismo* tiende a ver la etnicidad y el apego étnico como fugaces y temporales en un mundo cada vez más globalizado. La etnicidad, argumentan los asimilacionistas, mengua o desaparece bajo el impacto de la modernización y la industrialización. El asimilacionismo ve el estado modernizado como universal más que caracterizado por el pluralismo étnico y piensa que los fuertes apegos étnicos son disfuncionales dentro de un estado moderno y democrático. La etnicidad promueve divisiones, desentierra conflictos étnicos y conduce a la balcanización de la sociedad. El asimilacionismo sostiene que se debe promover la socialización completa de todos los individuos y grupos en la cultura

cívica común<sup>32</sup>. El objetivo principal de la escuela, como otras instituciones financiadas públicamente, debería ser socializar los individuos en esa cultura y capacitarlos para funcionar efectivamente dentro de ella. La ideología asimilacionista deriva en gran parte de dos conceptualizaciones de la etnicidad en la sociedad americana: la “*Anglo-conformity*” y el “*melting pot*”. Según Juliano (1993), la ideología de la “*Anglo conformity*” postula la necesidad de modificar las conductas de los recién llegados, para que se adecuen a los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior e inmutable; el “*melting pot*” subraya también la transformación de las culturas de distintos orígenes en un resultado diferente, pero en este caso no se trata de una adaptación al modelo previo, sino de la obtención de un producto nuevo a partir de los distintos aportes.

Banks, señala que ni la ideología *asimilacionista* ni la *pluralista cultural*, en su forma ideal o pura, puede guiar efectivamente la reforma del curriculum en una nación democrática que tiene una cultura universal la cual es fuertemente influida y compartida por todos los grupos étnicos. Su posición puede ser denominada como *ideología multiétnica* ya que uno de sus supuestos clave es que los individuos funcionan dentro de varias sociedades y culturas, incluyendo la sociedad y cultura mayoritarias, y de varias subsociedades y subculturas étnicas. El principal objetivo de la educación multiétnica, derivado del análisis que el autor realiza de la naturaleza de la etnicidad en la sociedad americana, es ayudar a los estudiantes a desarrollar lo que él denomina *competencia cros-cultural* retomando las ideas de Edward T. Hall en “*Beyond Culture*”, quien subraya la importancia de ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar habilidades y conocimientos necesarios para funcionar cros-culturalmente señalando que el futuro depende de que el ser humano trascienda los límites de las culturas individuales.

Bennett (1995) señala que el pluralismo cultural es un punto en el *continuum* asimilación cultural-supresión o separación. En el siguiente cuadro se muestra las respuestas de los grupos étnicos minoritarios en contraste con las respuestas de la macrocultura según el modelo de asimilación cultural, de pluralismo cultural o de marginación.

---

<sup>32</sup> Cada sociedad tiene valores, ideologías y normas con las que cada miembro de la sociedad debe comprometerse. En los Estados Unidos, estos valores están expresados en el credo americano y en documentos como la Constitución de los Estados Unidos y la Declaración de Independencia (Banks, 1979).

Asimilación	Pluralismo	Supresión/Separación
<p><i>El grupo minoritario étnico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandona su cultura original</li> <li>• Se identifica con y es absorbido por la cultura mayoritaria</li> <li>• Casi no se distingue de la cultura predominante mayoritaria</li> </ul>	<p><i>El grupo minoritario étnico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene muchas de sus tradiciones, como el idioma, la religión, las expresiones artísticas y las costumbres sociales</li> <li>• Adopta muchos de los aspectos de la cultura mayoritaria como el idioma, la monogamia, el servicio militar, leyes locales, estatales y federales y todos los derechos civiles de ciudadanía</li> <li>• Desarrolla una perspectiva étnica y también se identifica con la nación como un todo</li> <li>• Respeta y aprecia diferentes tradiciones étnicas que pueden o no ser incorporadas al propio grupo</li> </ul>	<p><i>El grupo minoritario étnico:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es segregado del resto de la sociedad, incluyendo las escuelas, las iglesias, el trabajo, la vivienda, los restaurantes</li> <li>• Desarrolla una única cultura, mantiene su cultura original o una combinación de ambas</li> <li>• Puede desarrollar una "conciencia dual" con el fin de sobrevivir</li> </ul>
<p><i>La macrocultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acepta a los miembros de otros grupos étnicos cuando éstos han abandonado su identidad étnica original</li> <li>• Ve las otras culturas como inaceptables, inferiores o como una amenaza para la armonía social y la unidad nacional</li> <li>• Suprime la cultura y contribuciones de otros grupos</li> </ul>	<p><i>La macrocultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeta y aprecia la diversidad étnica</li> <li>• Anima a las minorías étnicas a que mantengan vivas muchas de sus tradiciones</li> <li>• Puede o no adoptar algunas de las tradiciones étnicas y estilos de vida existentes en la sociedad</li> </ul>	<p><i>La macrocultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera la minoría étnica como inferior</li> <li>• Controla la economía de la sociedad, el gobierno, las escuelas, las iglesias, y los medios de comunicación</li> <li>• Acepta la doctrina de la supremacía blanca y desarrolla políticas para preservarla</li> <li>• Suprime la cultura y contribuciones de otros grupos</li> </ul>

**Grupo étnico minoritario *versus* Respuestas de la macrocultura (Bennett, 1995: 89).**

Aunque las ideologías de *asimilación*, *pluralismo* y *marginación cultural* han tenido su origen en el contexto norteamericano, también en Europa, aunque más recientemente, estas posturas han sido reflejadas por las políticas migratorias de diferentes países.

En las últimas dos décadas los países desarrollados de Europa occidental han tenido que responder a los procesos de inmigración experimentados que exigían medidas socio-políticas a nivel internacional, nacional y local (Aguado, 1991). Esta autora señala que la variedad de grupos culturales que se han visto obligados a confrontarse o cooperar constituye uno de los elementos más relevantes en este proceso:

- Minorías lingüísticas y dialectales “tradicionales”.
- Trabajadores extranjeros residentes.
- Inmigrantes que han adquirido o están en vías de adquirir la nacionalidad del país de residencia.
- Descendientes de personas cuya nacionalidad ha cambiado como consecuencia de una conquista territorial.
- Poblaciones indígenas caracterizadas por costumbres ancestrales y generalmente en vías de desaparición.

Realizar una síntesis de la historia y acciones políticas, económicas y sociales ante el fenómeno migratorio en Europa, teniendo en cuenta los diferentes países, desborda los objetivos de nuestro trabajo. Además, cabe reconocer que es ésta una tarea difícil ya que nos enfrentamos a una literatura tan larga como dispersa (Campani, 1992). Podemos señalar, no obstante, que a partir de los años 50, tres fueron las grandes líneas de actuación educativa en respuesta al fenómeno migratorio (Martín Moreno, 1992):

- *Asimilación lingüística de los emigrantes*: esta fue la respuesta arbitrada por la administración educativa de Gran Bretaña frente a la inmigración procedente de sus antiguas colonias (India, Pakistán, el Caribe, etc.). De manera similar actuaron los países europeos (Alemania, Francia, Suecia...) que recibieron flujos migratorios de la zona mediterránea (España, Italia, Yugoslavia, Grecia, Malta...). Este enfoque de asimilación cultural, concebido desde una perspectiva compensatoria en relación a la lengua, consideraba que esta medida conseguiría la asimilación de los colectivos inmigrantes al cabo de una o dos generaciones.

- *Integración cultural de los emigrantes:* a principios de los años 70 la presencia de colectivos inmigrantes en los países europeos se presenta, fundamentalmente, como un problema técnico relativo al bilingüismo o multilingüismo (Campani, 1992; Marín, 1992; Pla, 1992). Es entonces cuando aparecen, en algunos países, las enseñanzas del idioma y la cultura de origen para los hijos e hijas de inmigrantes a través de distintos acuerdos entre los países de inmigración y los de acogida (España, por ejemplo fue uno de los países mediterráneos que envió profesorado propio a países como Alemania, Suiza y Gran Bretaña). Se amplía así el antiguo enfoque compensatorio y se considera que la enseñanza de una segunda lengua o de cualquier otro contenido se debe planificar sobre la base de las experiencias culturales del alumnado. En resumen, se intentó facilitar distintas ayudas educativas que pudieran facilitar la integración cultural de las minorías culturales en la sociedad mayoritaria.
- *Educación multicultural:* bajo esta perspectiva se pretende diseñar un currículum global para una sociedad heterogénea. Inicialmente, adoptó una línea de “adición curricular” incluyendo contenidos referentes a los grupos minoritarios existentes. Es a partir de entonces cuando, en la mayoría de países europeos, en el transcurso de los años 70 y 80 emerge el debate sobre la interculturalidad desde el ámbito educativo, social y político apareciendo los conceptos de multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo, entre otros.

De ese modo, en los últimos años, se ha denominado *educación multicultural y/o intercultural* a una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales (Aguado, 1991). En el ámbito educativo se ha producido un interés creciente en la delimitación conceptual de estos, y otros términos<sup>33</sup>, y de las implicaciones pedagógicas que suponen. Una de las controversias conceptuales más recientes en el ámbito europeo se ha situado entre los partidarios del concepto de educación intercultural frente al de educación multicultural, término este último que se había venido utilizando en los últimos años en el contexto anglosajón<sup>34</sup>,

---

<sup>33</sup> Para una delimitación conceptual de los términos multicultural, pluricultural, transcultural e intercultural, véase Aguado (1991).

<sup>34</sup> El término “educación intercultural” en el contexto norteamericano no es de uso actual puesto que dicho término se utilizó antes y durante la segunda Guerra Mundial para denominar un movimiento de reforma educativa conocido como “educación entre grupos” (intergroup education) que emergió a finales de los años

derivando, en Gran Bretaña, posteriormente, hacia el antirracismo<sup>35</sup>. En la actualidad, parece haberse impuesto el reconocimiento de que el término *educación multicultural* es un término descriptivo que hace referencia a la presencia de diferentes culturas en una sociedad aunque cabe señalar, como apunta Juliano (1993), que este término supone una conceptualización muy estática de la cultura y si se pretende poner énfasis en la interrelación dinámica entre ellas y los reacomodos y ajustes constantes que esto implica, entonces, el concepto de educación intercultural resulta más adecuado puesto que pone el énfasis en los puntos de contacto y por consiguiente en el necesario diálogo entre culturas. También, como señalan Bartolomé (1991) y Galino y Escribano (1990) si reservamos el término *educación intercultural* para designar la naturaleza del proceso educativo deseable desde una determinada perspectiva, tal y como se desprende de la definición aportada por el Consejo de Cooperación Cultural Europea entonces hablaríamos de *educación multicultural* para referirnos a los diferentes modelos o paradigmas de intervención educativa que se han diseñado para actuar en una sociedad definida por la existencia de varios grupos culturales. Ésta es la opción que adoptamos en nuestro trabajo.

La gran producción teórica y la diversidad de términos aparecidos en los últimos años hace difícil la agrupación o presentación de los diferentes modelos que concretamente en el ámbito educativo se están desarrollando. Diversos autores han sugerido diferentes clasificaciones acerca de las posiciones o enfoques que puede adoptar la escuela ante el reto de una educación en un contexto multicultural<sup>36</sup>.

---

30, principios de la década de los 40, ante la aparición del fascismo Nazi. La educación intercultural floreció a través de los años 40 y los primeros 50, basada en la elite liberal y relacionada fuertemente con grupos religiosos mayoritarios, particularmente grupos judíos preocupados con la extensión del nazismo. Se enfatizaron las relaciones de grupo y el derecho a la libertad religiosa entre católicos, judíos y protestantes. Según La Belle y Ward (1994) dos fueron los fundamentos de este movimiento: las personas no deben avergonzarse de su herencia cultural y deben tolerar las diferencias raciales, religiosas y culturales. Sin embargo, la tolerancia tomó prevalencia sobre la celebración de las diferencias de grupo, y la asimilación fue más importante que el pluralismo. Las preocupaciones de este movimiento sobre el fascismo y el deseo de la comprensión interreligiosa e interracial que impulsaron el movimiento de la educación intercultural declinaron en los años 50, substituido por el miedo a la Unión Soviética y el anticomunismo.

<sup>35</sup> En Gran Bretaña, el debate en torno a la orientación de los enfoques educativos en relación a la diversidad cultural, ha ido evolucionando, no sin cierta controversia entre los defensores de los distintos enfoques, desde la asimilación hacia el pluralismo, integrando en el curriculum una diversidad de tradiciones culturales, y desde el pluralismo hacia el antirracismo. Selby (1992) recoge la evolución histórica y conceptual de los modelos educativos desarrollados en Gran Bretaña: integración, multicultural, educación antirracista y el paradigma holístico o verde.

<sup>36</sup> Las clasificaciones de modelos educativos que, a continuación, mencionamos se hayan recogidas en el Anexo I.

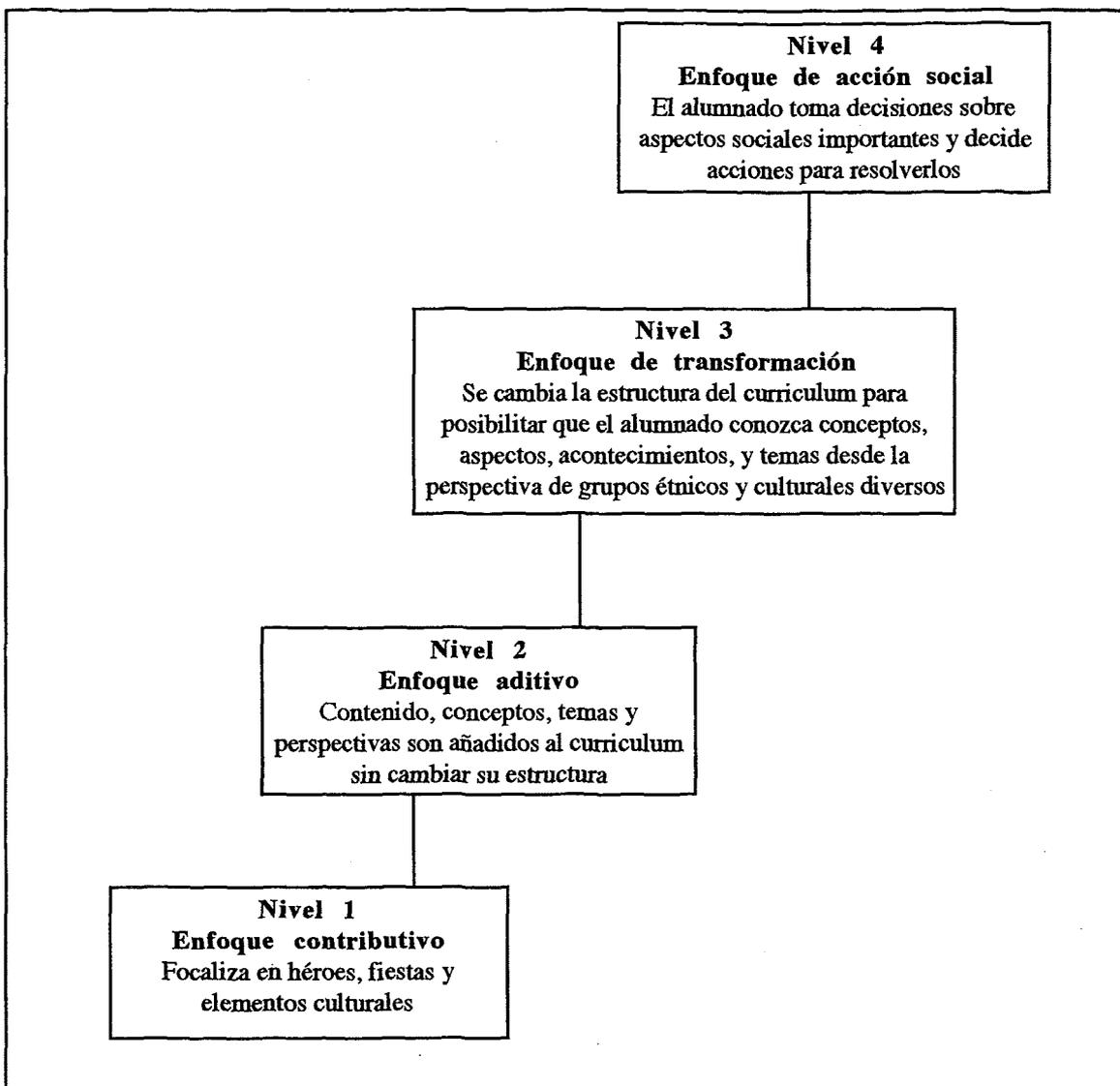
Autores destacados en el ámbito norteamericano (Grant y Sleeter, 1985; Sleeter y Grant, 1987, 1994) proponen cinco modelos en los que intentan clasificar la gran variedad de estudios y enfoques que aparecen en la literatura agrupados bajo el término genérico de educación multicultural. Marín (1992) presenta una clasificación de los modelos de educación multicultural según criterios lingüísticos, es decir, en función de la importancia concedida a la enseñanza en el idioma original de los grupos minoritarios. Bartolomé (1991) recoge y revisa desde una perspectiva crítica los modelos de educación multicultural propuestos por Banks y Lynch (1986), señalando que la incidencia de uno u otro no obedece, en general, a criterios científicos sino políticos.

En un trabajo reciente, Banks (1994: 9) propone una clasificación de tres enfoques de la "Educación multicultural": a) reforma del currículum, b) rendimiento y c) educación intergrupo.

<b>Enfoque</b>	<b>Descripción</b>	<b>Principales objetivos</b>
<b>Reforma del currículum</b>	Un proceso que supone adición o cambios en el contenido del currículum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar contenido acerca de diferentes grupos en el currículum.</li> <li>• Capacitar al alumnado para observar el contenido del currículum desde nuevas y diferentes perspectivas.</li> <li>• Transformar los paradigmas y principios sobre los cuales se basa el currículum</li> </ul>
<b>Rendimiento/ logro académico</b>	Un conjunto de teorías, prácticas y estrategias diseñadas para incrementar el rendimiento académico del alumnado de clases desfavorecidas, alumnado de color, mujeres y alumnado con discapacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar el rendimiento académico de alumnado de diferentes grupos culturales, étnicos y de género.</li> </ul>
<b>Educación intergrupo</b>	Conocimiento, contenido y procesos diseñados para ayudar al alumnado a desarrollar actitudes y valores intergrupos democráticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes positivas hacia diversos grupos raciales, culturales y étnicos.</li> <li>• Ayudar a los miembros de grupos marginados a desarrollar actitudes más positivas hacia su propio grupo cultural</li> </ul>

**Enfoques de la Educación Multicultural (Banks, 1994: 9).**

En relación al primer enfoque, de transformación curricular, es ya conocida la propuesta de Banks (1988, 1994) en la que se proponen los siguientes niveles de reforma curricular: 1) enfoque contributivo, 2) enfoque aditivo, 3) enfoque de transformación y 4) enfoque de acción social.



**Enfoques para la reforma del currículum multicultural**

(Banks, 1994: 25).

Ahora bien, todo lo que sea añadir meramente contenido factual al currículum sobre las distintas culturas (enfoque contributivo y aditivo) entraría en lo que en la década de los años 60 y 70 se conoció en los Estados Unidos como el movimiento de los "Estudios étnicos" y la "Educación multiétnica" (Banks, 1971; Gay, 1971).

Muchas de las críticas que ha recibido el movimiento de Educación multicultural norteamericano se han producido al considerarlo una aproximación "folklórica" al tratamiento de la diversidad cultural reducida al enfoque contributivo y aditivo. Sin embargo, los autores que apoyan este movimiento han salido en defensa y reivindicación de sus postulados (Banks, 1979, 1993; Grant, 1979; Grant y Sleeter, 1986) acerca del

tema de la transformación curricular, diciendo que no se trata sólo de incluir contenido sino que su propuesta va más allá: no es lo mismo “infusión curricular” que “transformación curricular” (Banks, 1994). Como señala Bartolomé (1994b) en la bibliografía anglosajona el término multicultural no se reduce a la mera yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad, como pretenden los autores europeos, sino que se trata de un término amplio en el que se incluyen diversos modelos o paradigmas de intervención educativa.

En ese mismo trabajo, Bartolomé realiza una interesante clasificación al integrar en ella diversas propuestas clasificatorias situando los modelos dentro de grandes enfoques o tendencias, siendo el criterio fundamental de clasificación su finalidad última, es decir, qué se pretende conseguir con ellos. Así, aparecen cinco grandes opciones:

- a) Mantener la cultura hegemónica de una sociedad determinada.
- b) Reconocer la existencia de una sociedad multicultural.
- c) Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas.
- d) Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella.
- e) Avanzar hacia un Proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

Nos parece oportuno presentar, aquí, la clasificación de Bartolomé sobre enfoques, modelos y programas de Educación multicultural pues nos servirá como base para situar cuál es la opción que en nuestro trabajo adoptamos ante la diversidad de modelos existentes y que justifica nuestra línea de intervención y de acción educativa que expondremos en los siguientes capítulos.

Adelantamos, que de los enfoques recogidos en la siguiente clasificación, nuestro trabajo se enmarca en la línea de una propuesta **“Hacia una educación intercultural basada en la simetría cultural”**.

## ENFOQUES, MODELOS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN EL MARCO ESCOLAR

Bartolomé (1994b, 25-26).

Enfoque	Modelos	Algunos programas y políticas de actuación
<p style="text-align: center;"><i>Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida</i></p>	<p><b>Asimilacionista:</b> el alumnado de minorías étnicas se incorporará al sistema escolar “normal” que no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de inmersión lingüística en la lengua del país de acogida</li> </ul>
	<p><b>Compensatorio:</b> Las diferencias culturales se consideran un déficit que no les permite a quien lo tiene lograr el éxito escolar. Se ve necesaria una “recuperación” a través de programas de educación compensatoria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de Educación compensatoria</li> <li>• Programa remedial (apoyos para el aprendizaje de la lengua del país de acogida)</li> </ul>
	<p><b>Segregacionista:</b> En una sociedad claramente fragmentada, se relega a las minorías étnicas a escuelas especiales impidiendo o dificultando su acceso al sistema educativo de la cultura dominante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de escuelas para minorías étnicas marginada.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar</i></p>	<p><b>Curriculum multicultural:</b> Modificación parcial o total del curriculum escolar por la introducción de contenidos multiculturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum “aditivo”. Incorporación de algunos contenidos “étnicos” sin revisión global del curriculum</li> <li>• Programa “infusionista”. La multiculturalidad se plantea como eje transversal</li> <li>• Programa de transición. Supone reconocer la lengua materna como paso a la enseñanza del idioma del país de acogida</li> </ul>
	<p><b>Orientación multicultural:</b> Se vincula la orientación personal al desarrollo de la identidad cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de desarrollo del autoconcepto</li> </ul>
	<p><b>Pluralismo cultural:</b> Reconocimiento del derecho a la expresión propia de la identidad cultural de las minorías étnicas en la escuela. Se propone la separación parcial o total de grupos en instituciones educativas o la posibilidad de tener currícula diferenciados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de escuelas para grupos minoritarios orientados a preservar su cultura peculiar</li> <li>• Programa de mantenimiento de la lengua materna a lo largo de toda la escolaridad, juntamente con la lengua de la cultura mayoritaria</li> </ul>

<p><i>Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural</i></p>	<p><b>Intercultural</b> (o diferencia cultural): Respeto la diversidad cultural y promueve la comunicación y el diálogo entre grupos culturales diversos. Es para todo el alumnado. Prima la solidaridad y reciprocidad entre culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de relaciones humanas en la escuela</li> <li>• Programas orientados a valorar la diferencia y vivir la diversidad</li> <li>• Programa multicultural lingüístico. Estudio de las lenguas de un marco más amplio multicultural</li> </ul>
	<p><b>Educación no racista:</b> Debe procurarse evitar la transmisión de valores y conductas racistas. No se cuestiona la dimensión ideológica.</p>	
<p><i>Hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política (Enfoque socio-crítico)</i></p>	<p><b>Holístico de Banks:</b> (también pertenece al enfoque anterior): Aborda la educación intercultural en la escuela desde un enfoque institucional. Incorpora elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo.</p>	
	<p><b>Antirracista:</b> Denuncia las raíces estructurales del racismo. Pretende una formación concientizadora para todos, la promoción de profesorado de minorías étnicas y discriminación positiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de educación de adultos desde este enfoque. Ej. Samba Kubally</li> </ul>
	<p><b>Radical:</b> Acción concientizadora realizada al interior de las minorías culturales marginadas. Vincula procesos educativos, organizativos y políticos.</p>	
<p><b>Enfoque global:</b> incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación</p>	<p><b>Proyecto educativo global:</b> Intenta valorar la diversidad y promover la igualdad. Educara para la ciudadanía en una sociedad multicultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de educación para la responsabilidad social</li> </ul>

De los enfoques expuestos en la clasificación anterior nosotros nos inscribimos, fundamentalmente, en la *opción intercultural basada en la simetría cultural* y, concretamente, en un **Modelo Intercultural basado en el enfoque de Relaciones Humanas en la escuela** (Sleeter y Grant, 1994).

En lo que sigue trataremos de justificar tal adscripción. Somos conscientes que la presencia en nuestra sociedad de personas y colectivos socioculturalmente diversos genera ciertos conflictos intergrupales y desigualdades sociales que pueden, y de hecho lo son, verse reflejados en la escuela. Desde enfoques sociocríticos (McCarthy, 1994) y antirracistas (Troyna, 1987) se postula, entonces, la necesidad de que la escuela intervenga desde la educación en el desmantelamiento de las diferencias estructurales que dividen nuestra sociedad, concienciando al alumnado acerca de los mecanismos de poder que generan dichas desigualdades. Sin embargo, aún reconociendo, que la escuela puede y debe convertirse en un lugar desde y en el que luchar por la erradicación de prácticas discriminatorias, segregadoras y racistas, y preparar al alumnado en la tarea de crear y mantener las condiciones que permitan la existencia de una sociedad justa, democrática y no racista, pensamos que, para ello, es imprescindible articular estas *acciones sobre la base del respeto por la diversidad cultural y por el derecho a la propia identidad, y el establecimiento de relaciones simétricas entre los grupos a través de un diálogo intercultural que reconozca en el "otro" la posibilidad de enriquecimiento mutuo y no de amenaza*. ¿Podemos embarcar al alumnado y, al propio profesorado, en la tarea que se propone desde los enfoques críticos si, previamente, no existe un conocimiento mutuo de sus características sociales, personales y culturales que descubra sus necesidades e inquietudes, sus opiniones y dudas acerca de la construcción de una sociedad y un mundo más justo, equitativo y democrático? ¿Pretendemos construir ese mundo cuando los alumnos y alumnas no han tenido la oportunidad de reflexionar o descubrir quién son, cómo se sienten, a dónde van? ¿Es posible iniciar programas educativos que despierten en el alumnado una conciencia emancipatoria respecto a sesgos sexistas y racistas que les conduzca a emprender acciones sociales si, previamente, no han construido su propia identidad personal sobre la base del respeto por la identidad de los demás, y sobre la base de una simetría cultural, que, entonces, sí, permitirá la articulación de la responsabilidad personal y la responsabilidad social? Por estas razones, y tal como argumentaremos de manera más detallada en capítulos posteriores, la perspectiva intercultural es la que

fundamenta y da sentido a nuestro trabajo porque estamos de acuerdo con Galino y Escribano (1990) en que la dimensión intercultural en educación se caracteriza por su enfoque humanista, acepta las diferencias y las considera como un factor de maduración, desarrolla una conciencia histórica capaz de interpretar el presente desde el pasado, es una llamada a la solidaridad entre los pueblos y se distingue, sobre todo, por el cultivo metodológico del dialogo. Las metas educativas que se proponen desde este enfoque son (p.16):

- promover la idea de que la diversidad cultural, y en su caso étnica, es un elemento positivo para todos los ciudadanos, tanto para los miembros de los grupos mayoritarios como minoritarios.
- familiarizar a cada grupo cultural con las características culturales de otros grupos. Desarrollar el principio de que todas las culturas resultan tan válidas y significativas como la propia.
- proporcionar aspectos culturales distintos a los alumnos. Ayudarles a interesarse por dimensiones pertenecientes a otras culturas como la música, la literatura, los estilos de vida de otros pueblos.
- iniciar en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural como ciertamente será la del futuro, e integrada, como la deseamos.

Dentro de la perspectiva intercultural, y siguiendo la clasificación de M. Bartolomé presentada, encontramos dos modelos de intervención: el modelo de relaciones humanas en la escuela (Grant y Sleeter, 1994) y el de modelo holístico de Banks (1986, 1989). Como ya hemos comentado anteriormente, la propuesta de intervención que presentamos en nuestro trabajo, se inscribe, globalmente, en el primero, aunque, de forma particular, adopta, también, los objetivos educativos que se proponen en el modelo de **orientación multicultural** dentro de un enfoque de reconocimiento de la pluralidad de culturas, tal y como veremos en el cuarto capítulo de este trabajo.

En el modelo de Relaciones Humanas, basado fundamentalmente en las teorías de la Psicología social sobre el desarrollo del prejuicio y los estereotipos en las personas, sobre

el desarrollo del prejuicio y la hostilidad entre los grupos y sobre el desarrollo del autoconcepto, la promoción del respeto, la aceptación intergrupos y el desarrollo de un autoconcepto positivo en el alumnado, son el centro de interés prioritario. En el siguiente cuadro, quedan recogidos los fundamentos de esta perspectiva:

<b>Enfoque de Relaciones Humanas</b>	
Metas sociales	Promover sentimientos de unidad, respeto y aceptación en la estructura social existente
Metas escolares	Promover sentimientos positivos entre el alumnado, reducir los estereotipos y fomentar el desarrollo del autoconcepto
Población a la que se dirige	Todo el alumnado
Prácticas:	
- Curriculares	Contenidos didácticos relacionados con los estereotipos y el etiquetaje; sobre las diferencias y similitudes entre las personas; incluir aportaciones de los grupos a los cuales el alumnado pertenece.
- Metodológicas	Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo y experiencias reales o vicarias en la interacción entre el alumnado
- Otros aspectos del aula	Que el ambiente físico del aula refleje la diversidad existente y la individualidad de los alumnos y alumnas
- Otros objetivos educativos	Asegurarse de que las actividades escolares y las políticas del centro no "olviden" o excluyan a determinados grupos de alumnos/as

Grant y Sleeter (1994: 86).

Realizada una aproximación a los diferentes enfoques o modelos educativos existentes dentro del movimiento de la Educación multicultural, y justificada nuestra posición respecto a los mismos, nos acercaremos, a continuación, a la situación concreta en el contexto de la educación en Cataluña.

### **3.2.2. El reto de la integración en Cataluña**

Cataluña es una comunidad que goza de una fuerte tradición migratoria y de una reconocida capacidad para albergar en el seno de su sociedad a colectivos inmigrantes de diversos orígenes. Uno de los flujos migratorios más importantes, previo al actual movimiento migratorio exterior, se produjo en el periodo comprendido entre 1950 y 1975 cuando se afincaron en Cataluña diversos colectivos procedentes de diferentes zonas del

Estado Español, fundamentalmente de Andalucía, Extremadura y Galicia que se desplazaron hacia Cataluña por motivos económicos. La presencia en las escuelas catalanas de alumnado procedente de la migración interior no supuso, ni por asomo, el mismo movimiento teórico y práctico que ha generado la corriente migratoria que ha recibido la sociedad catalana en la última década. La utilización del castellano, la pertenencia a un mismo Estado, y, en general, a una misma tradición religiosa, constituía para los inmigrantes intrapeninsulares españoles de los años 60, señales de identidad comunes que favorecían los procesos de integración en Cataluña (Bartolomé, 1994b).

Sin embargo, en la situación actual, el colectivo de alumnado inmigrante presente en las escuelas mantiene una distancia cultural importante con respecto al alumnado autóctono, en mayor o menor grado según su procedencia. Esa distancia cultural ha suscitado el interés de diversas disciplinas sobre cómo favorecer los procesos de integración social y personal de este alumnado y el papel de la escuela en este proceso. Por otra parte, la presencia del "extranjero" ha fomentado en algunos sectores de la población autóctona ciertos miedos ante lo que consideran una competencia a la hora de encontrar puestos de trabajo y también han aflorado manifestaciones xenófobas y racistas e incluso agresiones físicas a estos colectivos. Pero, también, cabe mencionar, la creación de numerosos colectivos y asociaciones no gubernamentales que encabezan un movimiento de apoyo a estos grupos; asimismo, se ha producido un aumento significativo de seminarios, debates, cursos, conferencias, talleres, escuelas de verano, etc. sobre temas relacionados con la inmigración y la educación intercultural que dan cuenta del interés que ha suscitado esta nueva situación.

Según estimaciones diversas (Jordán, 1992b) la cifra de extranjeros en el conjunto de Cataluña es de 150.000. Unos 45.000 son árabo-musulmanes (20.000 norte africanos, especialmente, marroquíes), 11.000 centroafricanos, 10.000 del Oriente Medio y 5.000 del sudeste asiático. Según cifras del "Departament d'Ensenyament" (1992) unos 7.500 alumnos escolarizados en las escuelas catalanas son de procedencia gitana y 2.500 de origen árabe. El número de extranjeros no es muy elevado, un 2,5% de la población total de Cataluña (por encima de la media española que es de un 2% y por debajo de la europea, 4%). Si a los inmigrantes sumamos el colectivo de gitanos, el número asciende

al 4%, es decir, alrededor de 250.000 en el contexto catalán. Cifras recientes<sup>37</sup>, indican que en los centros docentes de Cataluña se hayan matriculados unos 16.900 alumnos extranjeros (curso 1995-96) de los cuales un 70% acuden a centros públicos. Según Jordán aunque el número de inmigrantes no es elevado la atención que se dirige al tema de la emigración es conveniente porque se prevé, por razones de desequilibrio económico y demográficos, que los flujos migratorios procedentes de países pobres tenderán a aumentar en esta década, a pesar de las medidas administrativas restrictivas del gobierno, y esta corriente migratoria afectaría notablemente a Cataluña que es un lugar atractivo para el inmigrante por su posición económica y por su situación estratégica de puente con el resto de la Comunidad Europea.

En Europa, el fenómeno de las migraciones inspiró ya en 1983 la adopción de una *opción intercultural* en la Conferencia de Ministros Europeos de Educación reunida en Dublín, cuyo objetivo era establecer relación y comunicación entre los distintos grupos culturales, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza (Pérez Serrano, 1994c: 3). En los últimos años se ha producido un creciente interés en los países de la Comunidad Europea por el tema de la integración y las consecuencias sociales, políticas y económicas que comporta: otros informes interesantes como el elaborado por Perotti (1989) especialmente centrado en las consecuencias educativas y culturales de la migración; la “IV Conferencia de Ministros europeos responsables de asuntos de migración”, celebrada en Luxemburgo, en Septiembre de 1991 en la que se realiza un análisis de los procesos migratorios en Europa a partir de 1985, y numerosos congresos y conferencias realizados a lo largo de los países demuestran la necesidad y voluntad de un acercamiento al tema.

Al igual que en los países de Europa, es evidente que la presencia de colectivos inmigrantes en Cataluña y en el resto del Estado Español ha contribuido a un creciente interés por el análisis y conocimiento de las implicaciones sociales, políticas y económicas de su establecimiento.

Justamente, en respuesta a la necesidad de analizar las implicaciones que se derivan de la incorporación al sistema educativo de nuevos grupos culturales, una de las líneas de

---

<sup>37</sup> “Dep. d’Ensenyament” (curso 1995-96): Unión Europea: 3.870; Resto Europa: 1.252; Magreb: 5.267;

investigación prioritarias del “Centro de Investigación y Documentación Educativa” del “Ministerio de Educación y Ciencia” se sitúa en el ámbito de la *Igualdad de Oportunidades*, en su faceta más global, y la *Educación Intercultural*, como una de las áreas de trabajo de dicho ámbito<sup>38</sup>. Desde 1990 este organismo ha subvencionado diversos proyectos realizados por colectivos y grupos de investigación de diferentes universidades del Estado Español y continúa financiando, promoviendo e impulsando el trabajo en esta línea. Cabe señalar otras actuaciones de interés, que demuestran la progresiva consolidación de la investigación y el desarrollo de propuestas de innovación e intervención en el ámbito de la Educación intercultural en nuestro país, como la celebración en Salamanca (1992) del “X Congreso Nacional de Pedagogía” bajo el título *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa* o la celebración en Santiago de Compostela (1994) del “I Congreso Europeo de Educación para la Paz-Teachers for Peace”.

En el contexto catalán, Pascual i Satic (1993) ha realizado un interesante trabajo al acercarse a la situación de la inmigración extranjera en Cataluña analizando las líneas de investigación existentes sobre este tema organizándolas en ocho ejes temáticos correspondientes a las ocho dimensiones del fenómeno: demográfica, económica, social, política, jurídica, pedagógica, ideológica y cultural. Desborda los objetivos de nuestro trabajo acercarnos a cada una de estas dimensiones. Sin embargo, pretendemos aproximarnos a las propuestas pedagógicas que las instituciones escolares han desarrollado como respuesta a la presencia en las escuelas y en las aulas de alumnos y alumnas provenientes de diversos grupos socioculturales. No es ésta una cuestión fácil, porque así como en el plano teórico se han producido en los últimos años bastantes aportaciones desde las diferentes disciplinas que de una u otra manera están preocupadas por la integración y la educación de estos grupos, no existe una acción educativa en las escuelas claramente orientada por un modelo (o modelos) multicultural determinado. Cabe señalar, sin embargo, el gran número de experiencias que ciertos colectivos están desarrollando y las iniciativas que han surgido desde las innovaciones que el propio

---

Resto de África: 847; América del Norte: 610; Centro y Sur de América: 3.751; Sudeste asiático: 1.372.

<sup>38</sup> Centro de Investigación y Documentación Educativa. (1995). *Educación intercultural. Dossier*. Ministerio de Educación y Ciencia. En este documento se recoge una síntesis de todos los proyectos de investigación financiados por este organismo, finalizados y en curso.

profesorado ha realizado intentando dar respuesta a las demandas de un alumnado tan diverso.

De manera que, cabe preguntarse, ¿existe un modelo educativo multicultural en Cataluña?, ¿cuál es?, ¿qué supuestos ideológicos lo fundamentan?, ¿a qué intereses (políticos, sociales y/o económicos) responde?, ¿en qué medida facilita o dificulta la integración del alumnado inmigrante? La respuesta no es fácil. Puig i Gentil (1992) se realiza esta misma pregunta: ¿existe un modelo de integración catalán? Según el autor, nada se ha formulado explícitamente, ni oficialmente. Señala que el proceso de integración, en ocasiones asimilación, de los colectivos inmigrantes provenientes del interior del Estado Español, no es automática ni fácilmente transferible para la integración de las nuevas inmigraciones de orígenes muy diferentes. Ciertamente, es necesaria la investigación en este ámbito que descubra las respuestas que la escuela está dando.

Por su parte, desde el ámbito oficial, las respuestas del Gobierno de la Generalitat ante la inmigración se concretaron recientemente en el “Pla Interdepartamental d’Immigració” que fue elaborado por la “Comissió Interdepartamental d’Immigració”<sup>39</sup>, creada por Decreto Ley el 24 de noviembre de 1992 para el seguimiento y la coordinación de las actuaciones en materia de inmigración y aprobado por el Gobierno de Cataluña el 28 de septiembre de 1993.

Una de las tareas de esta comisión ha sido la elaboración del citado plan que de una manera global intenta responder coordinadamente desde los diferentes departamentos al reto social que plantean las nuevas migraciones. Los objetivos generales de este plan son (1994: 18):

- Promover una política global de integración de los inmigrantes extranjeros establecidos en Cataluña.
- Establecer y llevar a cabo un conjunto de programas y recursos y servicios coherentes y coordinados de apoyo al pleno desarrollo personal y social de los inmigrantes extranjeros.

---

<sup>39</sup> Integrada por los Departamentos de “Presidencia, Gobernación, Política Territorial y Obras Públicas, Trabajo, Sanidad y Seguridad Social, Cultura, Enseñanza, Bienestar Social, y Agricultura, Ganadería y Pesca”.

- Potenciar la participación de los inmigrantes extranjeros en la construcción nacional de Cataluña, contando con su aportación a la identidad y al patrimonio colectivos.
- Promover la información y la sensibilización sobre la realidad de la inmigración extranjera en Cataluña, a la población en general, y a los profesionales de los diferentes ámbitos, que tratan con esta población con el fin de que dispongan de herramientas de intervención y de recursos adecuados.

Concretamente, el Programa de Actuación del “Departament d’Ensenyament” incluye:

- Escolarización del alumnado inmigrante.
- Enseñanza de la lengua catalana a los hijos de inmigrantes residentes en Cataluña.
- Formación intercultural para el profesorado de formación primaria y secundaria.
- Aprendizaje de lenguas no europeas.
- Elaboración de modelos orientativos orientados a los autores de libros y material didáctico para evitar cualquier referencia discriminatoria hacia las culturas extranjeras.

Recientemente, en octubre de 1995 se ha procedido a realizar una evaluación de la implantación del “Pla Interdepartamental d’Immigració”. En el análisis realizado por el Órgano Técnico de dicho plan (Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1995) se recoge un balance de las actuaciones realizadas así como el número de programas ejecutados, en fase de ejecución o pendientes de iniciarse en los diversos Departamentos. Aunque el balance es positivo, en líneas generales, el informe señala que todavía existen 26 programas de actuación en proceso y 9 pendientes de iniciarse.

En el ámbito catalán cabe citar la actuación en el ámbito de la integración de los colectivos inmigrantes, de numerosas instituciones, organizaciones no gubernamentales, sindicatos, grupos de expertos, etc. tal y como pretende la Generalitat de Cataluña con la creación de un “Consell Assessor d’Immigració” que constituye un órgano colegiado de consulta y participación externa en materia de inmigración que trabaja conjuntamente en la coordinación, evaluación y participación en el desarrollo del “Pla Interdepartamental d’Immigració” ya citado. Jordán (1992b) recoge un conjunto de actividades, oficiales y privadas, directamente relacionadas con el tema de la Educación Multicultural. Sin pretender ser exhaustivo, sino con la intención de mostrar la sensibilidad y preocupación que despierta este tema, el autor recoge las siguientes iniciativas desarrolladas en Cataluña:

- Programa de Educación Compensatoria, dependiente de la “Direcció General i Innovació Educativa” (“Departament d’Ensenyament”).
- Programa de Educación en la Diversidad del Ayuntamiento de Barcelona. Se inicia el curso 88/89 a través de un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura que subvenciona el 50% del proyecto.
- Casa de cultura “Bay Altakafa” (con sede en Barcelona y con centros en tres poblaciones más). Su tarea de inserción cultural y social de los inmigrantes árabo-islámicos residentes en Cataluña se da en los propios centros -clases diarias de lengua y cultura árabes e Islam, alfabetización en catalán y castellano, cursos de formación profesional, de promoción de la mujer, ...- y en las escuelas.
- Centro UNESCO de Cataluña. Creado en 1984 es una asociación constituida por representantes de fundaciones reconocidas en el ámbito de la educación y la cultura. La filosofía global de este centro subraya el intercambio enriquecedor entre la realidad social y cultural catalana y las aportaciones e informaciones que pone a disposición la UNESCO -biblioteca documentada, conferencias, investigaciones y congresos...-.
- Instituto Catalán de Estudios Mediterráneos (Generalitat de Cataluña) que ha desarrollado varios Congresos y Seminarios sobre la inmigración.
- Institutos de Ciencias de la Educación (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona). Actividades de formación y de sensibilización del profesorado y organización de Seminarios y Jornadas.
- ERAIM (“Equip de Recerca i Actuació Interculturals i sobre Multilingüisme”) configurado en 1988 con la voluntad de coordinar, estimular, organizar y difundir en las universidades catalanas investigaciones y experiencias relacionadas con la inmigración.
- CIREM (“Centre d’Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània”) que a través de su “Departament de Política Social, Conflictes i Desigualtats” lleva a cabo investigaciones también en esa línea.
- Otras iniciativas “Associació pel Diàleg de les Cultures”, en Barcelona; “Samba Kubally”, experiencia de gran interés centrada en la formación de adultos de origen centroafricano, en Santa Coloma de Farners.

En el contexto catalán, cabe resaltar, las actuaciones de la asociación GRAMC (“Grup de Recerca i actuació sobre Minories Culturals i Treballadors estrangers”) y la Fundación

SER.GI (“Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social”), en Gerona, por su participación en la organización y promoción de las “Escoles d’Estiu sobre Interculturalitat” que desde el año 1990 se vienen desarrollando enmarcadas en los “Cursos d’Estiu de la Universitat de Girona”. Asimismo, es de destacar, por su continuidad y trabajo prolongado desde hace seis años en el ámbito de la Educación intercultural, los proyectos de investigación y Seminarios formativos llevados a cabo por el grupo de investigación GREDI<sup>40</sup> (“Grup de Recerca en Educació Intercultural”) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona desde el año 1989.

Pero, si nuestro interés se centra en conocer cuáles son los modelos educativos que se están desarrollando en las escuelas catalanas debemos forzosamente referirnos, aunque sea brevemente, al Programa de Educación Compensatoria del “Departament d’Ensenyament” que apoya la acción educativa con los colectivos de inmigrantes así como los materiales que se brinda al profesorado y que ha determinado u orientado en gran medida el modelo educativo adoptado ante la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas catalanas. Los objetivos de dicho programa quedan explicitados en el Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril y en los sucesivos convenios MEC/“Departament d’Ensenyament” y se dirigen a:

“Ayudar a la plena integración escolar de los niños con problemas de marginación social debido a la situación económica de la familia y/o pertenencia a una minoría étnica (gitanos, árabes, africanos...). Esta integración no sólo pretende asegurar una educación básica y gratuita para todas las personas sino que la formación que reciban les permita participar activamente en una sociedad libre, democrática y multicultural y les aporte los conocimientos bien para continuar los estudios, bien para incorporarse al mundo del trabajo; por ello, su finalidad última consiste en mejorar la calidad del sistema educativo incidiendo al mismo tiempo sobre las principales condiciones que originan las desigualdades/diferencias”. Por “alumnos en riesgo de situación

---

<sup>40</sup> Forman parte de este equipo de trabajo: Margarita Bartolomé, Flor Cabrera, Jaume del Campo, Delio del Rincón, Julia V. Espín, M<sup>a</sup> Ángeles Marín, Mercedes Rodríguez, M<sup>a</sup> Paz Sandín y Marta Sabariego, becaria de investigación del grupo GREDI.

social”, se consideran aquellos alumnos que, por la situación socio-cultural de sus familias, presentan problemas de maduración personal, de habituación y de socialización, así como también dificultades relacionadas con la motivación y la continuidad en el aprendizaje”.

El Programa de Educación Compensatoria se inicia de manera incipiente el curso 83/84 atendiendo a niños gitanos del barrio de la Perona. Más tarde sus actuaciones se fueron ampliando a otros barrios de Barcelona capital (Raval, Ciutat Vella), a otras ciudades de la provincia, y a Tarragona y Gerona. También, su atención se ha ido centrando en las actuaciones con el alumnado inmigrante árabe que ha aumentado considerablemente su número en las escuelas. En 1992 contaba con un grupo de 60 profesores en constante reciclaje sobre las temáticas más relevantes para su trabajo con estos alumnos. La normativa del “Departament d’Ensenyament” para el curso 1993-94 señalaba que los profesores del programa realizan una jornada de 30 horas semanales, 22 de las cuales son de atención directa en las escuelas. Las actuaciones del Programa se estructuran en torno a cinco ejes (Bartolomé, 1994b: 52):

1. Asegurar que los alumnos con alto riesgo de marginación social puedan tener las máximas oportunidades educativas sea cual sea su procedencia y su cultura.
2. Elaborar y proporcionar a los maestros y profesores materiales didácticos adaptados a las necesidades que presentan estos alumnos.
3. Promover y gestionar actividades de formación para los maestros y profesores de los centros educativos en que estos niños están escolarizados.
4. Garantizar aquellas ayudas económicas referentes a libros, material didáctico y comedor que favorecen una asistencia asidua a clase.
5. Colaborar con los centros escolares para que aseguren, en el contexto de su Proyecto educativo, una auténtica educación intercultural tomando como marco de referencia la cultura catalana.

Sin embargo, el modelo que en la práctica se ha configurado al intentar materializar las buenas intenciones del Programa deja entrever ciertos problemas. El análisis del discurso del Programa de Educación Compensatoria pone al descubierto la existencia de ciertas contradicciones (un discurso asimilacionista junto a otro de pluralismo cultural) y, en general, una cierta vaguedad de planteamientos (Bartolomé, 1994b). Al parecer, como señala Bartolomé (1995a: 147):

“La valoración y el reconocimiento de la diversidad cultural que aportan los inmigrantes extranjeros discurre en un discurso paralelo y, en ocasiones, en conflicto, con los procesos de consolidación de la identidad cultural catalana a la que, situaciones políticas adversas y una fuerte inmigración habían afectado seriamente”.

Aún reconociendo que el Programa de Educación Compensatoria es el más sensible al fenómeno de la inmigración y de la diversidad cultural y es, además, el que ha ido construyendo un discurso más elaborado sobre la interculturalidad. Bartolomé (1995a: 147) recogiendo las aportaciones de Besalú y Marqués (1994) señala dos elementos:

- a) El Programa de Educación Compensatoria al estar orientado al trabajo con alumnado con riesgo de marginación social (se incluye aquí el alumnado inmigrante), reduce su actuación a un grupo determinado, quedando la educación multicultural fuertemente asociada a un determinado colectivo.
- b) Focalizar la cultura sobre la dimensión lingüística comporta un sesgo, todo y comprendiendo la situación de disglotia de la lengua catalana durante muchos años, que dificulta en la práctica la opción de una educación intercultural.

El Colectivo IOÉ (1996) recoge los resultados de una investigación orientada a conocer la situación de la escolarización del alumnado magrebí en España. Los resultados que arroja el trabajo de campo (entrevista guiada por cuestionario y observación directa) realizado en Cataluña y la Comunidad de Madrid apuntan hacia una posición asimiladora en la que la diferencia cultural que presenta el alumnado magrebí es reconocida en tanto que interpretada desde una posición asimétrica en la que la propia cultura se percibe como superior o más evolucionada. Las tímidas posiciones de avance hacia una opción intercultural por parte de ciertos colectivos todavía no llega a articular una postura alternativa frente a la posición de asimilación. Los autores afirman que:

“La tendencia dominante en la escuela española actual, tanto en el nivel de las prácticas como en el ideológico, es una postura asimiladora. Una parte del profesorado niega la especificidad cultural (o su importancia para la escuela) del alumnado de origen marroquí (...) Para la mayoría,

la diferencia tiene una connotación negativa: se trata de niños con déficit a los que la escuela debe aplicar una estrategia compensadora, o bien de alumnos problemáticos a quienes la escuela ha de civilizar, incorporándolos a las pautas de modernidad” (p. 154-155).

En la investigación coordinada por Bartolomé (1994b) (uno de sus objetivos principales era conocer en profundidad los procesos educativos que se establecen en las escuelas con presencia de alumnado inmigrante) se realizó un estudio etnográfico intensivo en tres escuelas de primaria de Barcelona (en adelante, A, B y C), analizándose en profundidad dos aulas en cada una de ellas. En las tres etnografías realizadas en este estudio se han recogido aspectos como a) la relación entre profesores y alumnos; b) el ambiente de aprendizaje (ambiente físico, ¿dónde y cómo se sientan los alumnos?, la organización del tiempo y del trabajo y el clima de aprendizaje); c) los contenidos de aprendizaje (¿qué se aprende?; análisis del libro de texto: qué elementos multiculturales aparecen; cómo se da o no una adaptación a la diversidad); d) los procesos comunicativos en el aula y e) los tipos de disciplina y normas utilizadas.

Nos interesa recoger aquí algunos de sus resultados en la medida que pretendemos conocer cuáles son los modelos educativos multiculturales que se están desarrollando en las escuelas:

- Existe claramente una tendencia hacia una afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida en dos de las escuelas observadas y, en parte, en una de las aulas de la tercera escuela. De los modelos asimilacionista y compensatorio, es este último el que parece emerger con más claridad. Sin embargo, puede apreciarse (aunque en muy pocas ocasiones) la incorporación de algunos materiales ofrecidos por los centros de recursos y por el Programa de Educación Compensatoria, que permiten una cierta aproximación a la cultura del grupo magrebí.
- Esta consideración no puede extenderse sin más a la caracterización global de la vida en la escuela: mientras el centro A se define por la marginación que vive el alumnado (lo que propiciaría el modelo compensatorio), el B, sin negar el hecho de la marginación, presenta una conciencia más fuerte de su multiculturalidad lo que facilita la integración cultural de sus alumnos, a pesar de los planteamientos educativos de aula.

El centro C mantiene un modelo que se aproxima globalmente a un enfoque intercultural (enfoque de “Relaciones Humanas” de Grant y Sleeter), articulándolo, sin embargo (en la dinámica de aula y en la política escolar) con una identidad definida catalana y con la realización del programa de inmersión en la lengua catalana.

- No existen en los centros estudiados referencias al enfoque sociocrítico ni a planteamientos globales. También se está muy lejos de un modelo institucional u holístico como propone Banks.
- “Que no se de un modelo intercultural en las aulas estudiadas no significa que no se perciban elementos que parecen alentar la vía de una educación intercultural. Se ha detectado la existencia de ciertos recursos proporcionados por la Generalitat, muchas veces canalizados a través del Programa de Educación Compensatoria o en forma de becas, ayudas, subvenciones, etc. que facilitan la labor del profesorado (...) También se ha descubierto una riqueza de relaciones interculturales en los momentos informales de la escuela que permiten augurar una mayor “normalización” en la articulación social de los diferentes colectivos” (Bartolomé, 1995a: 151).

La investigación coordinada por Bartolomé (1994b) ha permitido descubrir que, en relación a las dimensiones estudiadas, las escuelas muestran puntos en común y puntos en los que difieren y que estas semejanzas y diferencias configuran una respuesta concreta a la multiculturalidad en el aula. De esta manera, el análisis de los datos recogidos en la investigación etnográfica, la sistematización de la información y la elaboración de los informes etnográficos ha permitido un análisis comparativo de las tres escuelas estudiadas en función de los *modelos educativos, comunicativos y de disciplina* que se dan en el aula y cuál es su relación con los modelos de educación multicultural<sup>41</sup>.

Después de este acercamiento a la realidad de las escuelas catalanas, y para finalizar este apartado, queremos recoger cuáles serían las condiciones previas desde las que construir un proyecto educativo intercultural. Bartolomé (1994b), recogiendo las ideas presentadas en el informe de Perotti (1989), antes mencionado, y reflexionadas a la luz de nuestro contexto actual, propone los siguientes elementos:

---

<sup>41</sup> Una descripción exhaustiva de estos modelos, de las dimensiones que los configuración y de su relación con los modelos de Educación multicultural puede encontrarse en el informe de investigación ya citado y, próximamente, en: Bartolomé, M. (Coord.) Cabrera, F., Del Campo, J., Del Rincón, D., Espín, J.V., Marín, M.A., Rodríguez, M. y Sandín, M.P. (En prensa). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

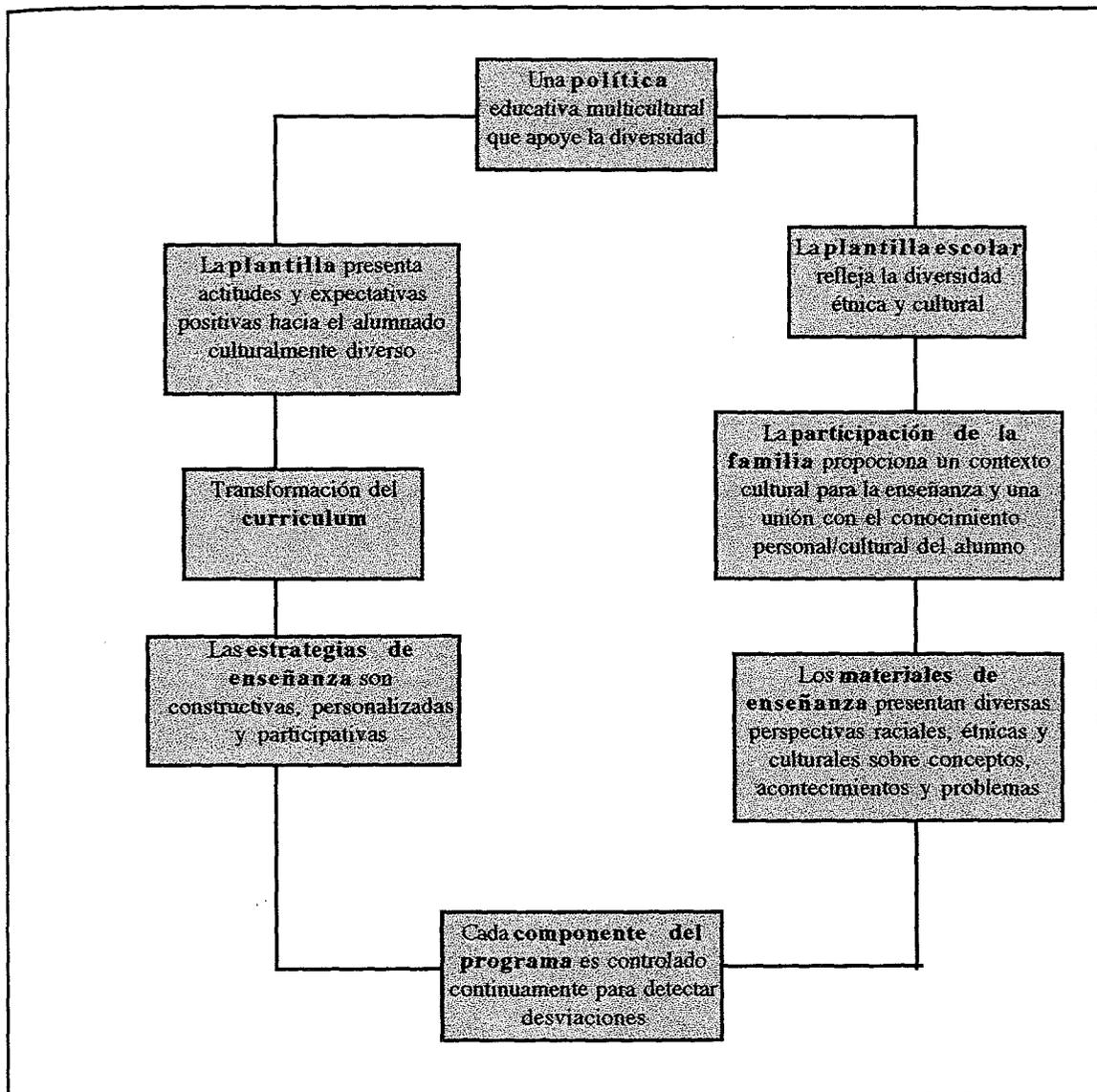
1. Tener voluntad política de integración.
2. Avanzar hacia el reconocimiento del carácter pluricultural de la sociedad.
3. Desarrollar políticas educativas, sociales y culturales de conjunto.
4. Repensar el papel y el funcionamiento de la institución escolar.
5. Estimar la importancia de los “valores” en las acciones encaminadas a la construcción de un nuevo tejido social.

### **3.3. ¿Cómo potenciar un modelo educativo multicultural?**

En este apartado pretendemos aproximarnos de una manera general a aquellos aspectos relacionados con la institución escolar que pueden constituirse en una vía de cambio y mejora de la educación en contextos multiculturales. Recordemos, sin embargo, como señala Banks en su modelo holístico, y tal y como hemos comentado en el apartado 3.1.3., que la reforma ideal es aquella que tiene en cuenta todas las dimensiones que configuran a la escuela como un sistema social.

A modo de resumen, recogemos los aspectos propuestos por Banks (1994) para la mejora y evaluación de la educación multicultural:

- a) la política educativa
- b) la plantilla escolar
- c) las actitudes y expectativas de la plantilla
- d) el curriculum
- e) las estrategias de enseñanza
- f) los materiales de enseñanza
- g) la desproporcionalidad en el alumnado
- h) la participación de la familia
- i) la supervisión de los programas y reformas educativas



**Elementos multiculturales para valorar y mantener una escuela multicultural efectiva (Banks, 1994: 92).**

Entendemos que, ciertamente, todos estos elementos constituyen una buena base para construir reformas que tengan en cuenta la diversidad sociocultural que está presente en las aulas. Cada uno de estos elementos podría tratarse en profundidad y constituir una línea de intervención en el campo de la educación multicultural. En este apartado, los recogemos brevemente.

### 3.3.1. La dimensión política

Según Banks (1994), los distritos o municipios escolares necesitan una declaración política sobre educación multicultural que comunique claramente la voluntad de crear y mantener escuelas en las que estudiantes de ambos géneros y de diversos grupos sociales, raciales y étnicos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Una declaración política legitimará la educación multicultural en el distrito y, por lo tanto, facilitará el establecimiento de programas y prácticas que promuevan la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

En la guía publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia: “Por una educación intercultural” (Amorós y Pérez, 1993), se señala que las bases para una educación intercultural se hallan contenidas en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), tanto en los principios que las inspiran, como en sus artículos y posterior desarrollo normativo. En su preámbulo, la LOGSE define como objetivos básicos de la educación:

- la formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.
- la transmisión y ejercicio de “los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales”.
- la adquisición de “hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo”.
- la “lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión”.

El documento del Ministerio de Educación y Ciencia insiste en que la autonomía que tienen los centros educativos para adaptar a su contexto específico y a las necesidades propias de su alumnado las proposiciones generales enmarcadas por la LOGSE deben plasmarse en el Proyecto educativo y el Proyecto curricular de los centros:

“(…) Educar para el pluralismo no es tanto un problema de recursos como un problema de convicciones sociales, culturales y pedagógicas de profesores, alumnos y padres. Por eso es tan necesario que la atención a todo el alumnado no se limite a realizar actividades

esporádicas como respuesta a una campaña o a un hecho concreto, sino que forme parte de esa reflexión colectiva que se plasma en el Proyecto educativo y el Proyecto curricular” (p. 9-10).

Houlton (1986) señala que es un aspecto muy importante que la escuela defina su propia política educativa respecto a la educación multicultural. Su plasmación en el Proyecto educativo de centro reflejará el grado en que se ha alcanzado una conciencia respecto a este tema y la línea de las intervenciones a realizar. Este autor afirma que cualquiera que sean las razones que lleven a las escuelas a perfilar su política acerca de la diversidad cultural, los beneficios que ello puede reportar son los siguientes (p. 143):

- a) una manera de declarar al alumnado que la escuela valora todas las culturas e idiomas por igual.
- b) una declaración pública del compromiso de la escuela con la igualdad y la justicia.
- c) una fuente de guía, orientación y apoyo para el profesorado.
- d) una visión corporativa de las metas de la escuela y de cómo conseguirlas.
- e) una base para valorar y evaluar el progreso de la escuela hacia sus objetivos.
- f) un medio de ofrecer coherencia y continuidad a los aprendizajes del alumnado.
- g) un medio que asegura que los incidentes racistas serán tratados con seriedad.
- h) una manera de ganar la confianza de las comunidades étnicas y culturales minoritarias.

### **3.3.2. Actitudes y expectativas de la plantilla**

La plantilla escolar, incluyendo administradores, profesorado, orientadores y personal de apoyo, debe reflejar la diversidad cultural y racial de la sociedad. Las personas que los alumnos ven trabajando e interactuando en el ambiente escolar les enseña lecciones importantes acerca de las actitudes de los adultos hacia la diversidad étnica y racial. Banks insiste en la necesidad de que los alumnos vean a personas del grupo no mayoritario trabajando en puestos de poder.

Además, en los distritos escolares se deben implementar continuamente programas de formación del profesorado para ayudar a los educadores a desarrollar altas expectativas hacia los estudiantes de grupos minoritarios y de clase social baja y para comprender mejor sus experiencias educativas. Algunos autores (Branch, Goodwin y Gualtieri, 1993) señalan que el primer paso es ayudar al maestro a adquirir algunas habilidades fundamentales que le permitan crear un ambiente de enseñanza coherente y de apoyo a perspectivas culturales alternativas.

La relación entre las percepciones del profesorado acerca de las habilidades académicas del alumnado, sus expectativas acerca de sus logros y su interacción individual con cada uno de los alumnos es un tema muy complejo (Hernández, 1989). Los factores socioculturales parecen estar asociados con las expectativas del profesorado y el trato diferenciado de los alumnos. Houlton (1986) recoge las investigaciones de diversos autores que examinaron de manera específica cuáles eran las expectativas del profesorado en función de la pertenencia de los alumnos a grupos étnicos diferentes. En ellas se muestra cómo la interacción con el alumnado, la agrupación, su situación en el aula, el tipo de disciplina utilizado, etc. difiere enormemente en función de los grupos, favoreciendo al alumnado del grupo mayoritario.

### **3.3.3. El curriculum**

Siguiendo a Banks (1994), el curriculum escolar debe ser reformado para que los alumnos se acerquen a conceptos, acontecimientos y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Reconceptualizar el curriculum y hacer del contenido étnico una *parte integral* de un curriculum transformado debe distinguirse de meramente *añadir contenido* étnico al mismo. El contenido étnico puede ser añadido al curriculum sin transformarlo o sin cambiar sus asunciones, perspectivas y objetivos. El curriculum multicultural no sólo ayuda a los alumnos a ver la realidad desde diferentes puntos de vista sino que es conceptual, interdisciplinar y orientado a la toma de decisiones.

A lo largo del Estado Español, y desde diferentes instituciones, se han desarrollado numerosas iniciativas que han repercutido en la puesta en marcha en las escuelas de

pequeñas o grandes experiencias relacionadas con la diversidad cultural, por ejemplo, semanas interculturales, proyectos interdisciplinarios o desarrollo de unidades didácticas. En nuestro país, la dimensión escolar que mayor atención está recibiendo y que más experiencias de cambio está sufriendo para incluir las demandas de una educación que incluya la diversidad cultural, es el currículum formal, aunque se reconoce la importancia que el currículum oculto juega en estos procesos. Las respuestas más frecuentes incluyen la transformación de alguna de las áreas curriculares para dar cabida a contenidos relacionados con los grupos étnicos y culturas presentes en el aula y la escuela.

Cabe señalar, como ya apuntaba Banks acerca de las diferencias entre la adición curricular y la transformación curricular, que existen diferencias filosóficas entre los defensores de la reforma curricular multicultural. Aunque muchos autores abogan por la diversidad cultural en la reforma del currículum, no existe siempre un acuerdo sobre lo que aquella significa o cómo debería ser infundida en el currículum:

“Tanto si las instituciones intentan introducir la diversidad en el currículum a través de proyectos de transformación curricular o incidiendo en las necesidades generales de educación, todavía tienen que luchar con cómo definir y operativizar el concepto de «diversidad»”  
(Goodstein, 1994: 106).

Según esta autora, existen dos modelos para caracterizar el pensamiento dominante sobre la diversidad cultural: a) *diversidad como perspectiva crítica* y b) *diversidad como variedad*. La primera concepción, en la línea de la Teoría Crítica, utiliza el marco de las relaciones de poder para proporcionar a los estudiantes un contexto en el que analizar e interpretar los hechos descriptivos acerca de grupos antes ignorados o excluidos. La diversidad significa una crítica de las jerarquías tradicionalmente aceptadas. La segunda, adopta una definición literal de diversidad como la existencia de numerosas culturas que contribuyen a la riqueza de la comunidad nacional o global. Aboga por la inclusión de material sobre grupos no representados en el currículo convencional. La crítica a esta opción es que no hace distinciones entre grupos dominantes y subordinados y no se enfrenta directamente a la cuestión de por qué las experiencias de ciertos grupos fueron omitidas del currículum en un primer momento. Los proponentes de la diversidad como

variedad ignoran las relaciones de poder inherentes que existen entre estos grupos, prefiriendo, en su lugar, ver cada grupo como uno entre muchos.

Aunque el currículum ordinario, entendido como contenido a transmitir o como plan de estudios, ha recibido una gran atención en las reformas curriculares que inciden en el tratamiento de la diversidad cultural, no podemos olvidar hacer mención de otras dimensiones curriculares:

“La inclusión de materiales curriculares no es suficiente, se deben trabajar también aquellas dimensiones ocultas del currículum como las estrategias de enseñanza y las interacciones en el aula” (Suzuki, 1984: 295).

Suzuki (1984) insiste en la necesidad de producir cambios no sólo en el contenido del currículum sino también en las prácticas de los maestros y la estructura social del aula:

“La mayoría de las aulas no son modelos ejemplares de democracia en acción. Los estudios han mostrado, por ejemplo, que las reglas de comportamiento y conducta son establecidas unilateralmente por el maestro y raramente en colaboración democrática con los alumnos. También han mostrado que es el maestro el que realiza la mayoría de las preguntas. Raramente se enrola a los alumnos en un verdadero diálogo en el que se les estimule a cuestionar y a participar en un nivel de análisis elevado y una evaluación crítica. Estos y otros aspectos de la interacción en el aula constituyen parte del currículum oculto que transmite poderosos mensajes subliminales a los alumnos y los socializa en patrones de conformidad, obediencia, y una conducta pasiva que es disfuncional para participar en una verdadera sociedad democrática” (p. 312).

Esta cita de Suzuki, llama la atención sobre dos aspectos de la vida en el aula (la disciplina y los modelos de comunicación) muy importantes en relación con los modelos de educación multicultural. Recordemos, en ese sentido, el ya comentado trabajo etnográfico coordinado por Bartolomé (1994b) orientado a descubrir cuáles son los modelos educativos que se están desarrollando en las escuelas como respuesta a la diversidad

étnica y cultural; sus resultados muestran cómo las relaciones comunicativas que se establecen en el aula y los tipos de disciplina utilizados tienen una influencia decisiva en el tipo de respuesta educativa ante la diversidad cultural, corroborando así la importancia otorgada por diversos autores a la influencia del curriculum oculto en la práctica educativa en contextos multiculturales.

### **3.1.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

El curriculum multicultural debe ser implementado a través de estrategias de enseñanza que estén orientadas al compromiso, interactivas, personalizadas y cooperativas. El contenido multicultural es inherentemente emotivo, personal, conflictivo y de compromiso. Consecuentemente, es esencial ofrecer a los alumnos amplias oportunidades de expresar sus sentimientos y emociones, interactuar con sus compañeros y expresar enfado u orgullo cuando los temas multiculturales son discutidos (Banks, 1994). En esta línea, tal y como hemos comentado más ampliamente en apartados anteriores, las *estrategias de enseñanza*, reflejadas en el aula a través de la actuación del maestro, han sido objeto de estudios sobre la relación entre los *estilos de enseñanza* del maestro y los *estilos de aprendizaje* de los niños de diferentes grupos étnicos (Singh, 1988) y sobre los patrones de relación, estilos de comunicación y sistemas de valores de estos niños (Gay, 1978).

Como se ha demostrado ampliamente en la literatura acerca de los estilos de aprendizaje, es más probable que el alumnado aprenda mejor en ambientes de enseñanza consistentes con sus preferencias en estilo de aprendizaje. Kendall (1983), entre otros autores, señala que, en parte, los estilos de aprendizaje están determinados por la etnicidad y la cultura. Así pues, los profesores que se enfrenten con alumnos de distintas clases sociales y culturalmente diversos que difieren en sus preferencias de estilos de aprendizaje deben ser capaces de ofrecer una variedad de estrategias de enseñanza apropiadas a los diferentes estilos de aprendizaje (Hernández, 1989).

Alonso (1992) en una conferencia en el “X Congreso Nacional de Pedagogía” titulada *Educación intercultural y estilos de aprendizaje* señala, por ejemplo, las dificultades de

aprendizaje que muchos estudiantes árabes presentan en las escuelas europeas, revelándose una gran distancia entre su estilo de aprendizaje y las estrategias de enseñanza predominantes en el aula:

“La modalidad básica de aprendizaje para el niño árabe, ya sea en casa, en una escuela del Corán o en la educación pública, es aún predominantemente “escuchar-repetir”, es decir, memorizar. El docente determina los objetivos y los métodos, da la clase y enseña. Rara vez se permite a los alumnos que pregunten por qué y cómo. Pero su memoria tiene un entrenamiento excelente. El choque con los métodos didácticos predominantes en los países occidentales es evidente” (p. 1114).

Respecto a las *estrategias de aprendizaje*, uno de los temas que más ha sido tratado y que ha generado numerosos estudios e investigaciones es el del "aprendizaje cooperativo" en contextos multiculturales (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Johnson, Johnson y Mayurana, 1983; Kagan *et al.*, 1985; King, 1986; Langford, 1994; Madsen, 1971; Schofield y Francis, 1982; Sharan, 1985; Smith, Boulton y Cowie 1993). Los objetivos de los estudios al aplicar estas técnicas son diversos: por ejemplo, *aumento del rendimiento académico, tratamiento del prejuicio y los estereotipos y fomento de las relaciones interétnicas en el aula*. En nuestro país, Baraja (1993), recogiendo las aportaciones de varios autores, señala que el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser de gran eficacia para: a) mejorar el *rendimiento y la motivación* por el aprendizaje en la materia en la que se aplica; b) desarrollar el *sentido de responsabilidad social* y la capacidad de *cooperación* y c) mejorar las *relaciones* entre los alumnos disminuyendo los prejuicios étnicos.

### **3.3.5. Materiales de enseñanza**

No es suficiente que los libros u otros materiales incluyan contenido acerca de varios grupos étnicos o culturales. Este contenido debe ser una parte integral de los libros de texto y no ser un añadido o un apéndice. Cómo el contenido étnico es integrado en los libros de texto u otros materiales es tan importante, o más, que si es o no incluido (Banks, 1994).

Dentro de este ámbito, cabe citar en nuestro contexto el trabajo coordinado por Navarro (1994) en el que se realiza un análisis crítico de las orientaciones curriculares que perfilan la aplicación de la Reforma Educativa en Cataluña descubriendo y valorando la perspectiva (intercultural, de asimilación, etc.) que subyace en diversas áreas del curriculum (religión, conocimiento del medio, ciencias sociales, música y lengua).

### **3.1.6. Desproporcionalidad**

Según Banks (1994) en los distritos escolares norteamericanos, existe una gran distancia en cuanto a la proporción de rendimiento académico, abandono escolar y graduación entre los estudiantes de diversos grupos raciales. Cada distrito escolar debe revisar esta situación y proponer planes para reducir dicha distancia o situación de desproporcionalidad. Según el autor, muchos alumnos de color son enviados a clases de educación especial y muy pocos a clases para alumnos aventajados. La investigación etnográfica coordinada por Bartolomé (1994b), realizada en tres escuelas de educación primaria de Barcelona, puso de manifiesto “una mayor adaptación en general de las niñas, pertenecientes a las minorías estudiadas, a la vida escolar y su mejor rendimiento (un 73% alcanza un nivel similar o superior a la media de sus clases). Por el contrario, los niños mantienen una proporción similar a la inversa (un 78% se sitúa por debajo de la media de sus respectivos cursos” (p. 743). En la investigación por encuesta realizada por Jordán (1994) se preguntó al profesorado “si los alumnos minoritarios rendirían más en caso de ser colocados en clases especiales”. Un 10% dio que “sí”, un 70% opinaba que “sólo en pocos casos” y un 20% estaba totalmente en contra de crear grupos separados para el alumnado inmigrante. La opinión generalizada es la de atenderlos separadamente sólo en casos puntuales y, en la medida de lo posible, atenderlos de forma diferencial a través de la enseñanza en el aula común.

### **3.3.7. Control o seguimiento de las reformas educativas**

La implementación exitosa y la mejora de un programa de educación multicultural dentro de una escuela o distrito requiere un efectivo plan de control y seguimiento. Deben

desarrollarse estrategias de evaluación para determinar si los objetivos de educación multicultural propuestos están siendo conseguidos, así como establecer los pasos que necesitan ser tomados para cerrar la distancia entre el actual programa y los objetivos propuestos.

### **3.3.8. Implicación de las familias**

Se debe replantear la idea del compromiso de las familias y reconceptualizar las maneras en que los padres pueden ayudar a la escuela en su tarea educativa (Banks, 1994). En la investigación coordinada por Bartolomé, antes citada, se ha constatado la falta de participación de los padres de alumnos inmigrantes en los Consejos Escolares y en las Asociaciones de padres. Dentro de esta misma investigación (Cabrera, F., Espín, J.V., Marín, M.A. y Rodríguez, M.), la realización de una entrevista estructurada a 105 familias (48 magrebíes; 26 filipinas; 12 guineanas; 19 peruanas) de alumnos inmigrantes, reveló un mayor conocimiento y participación en las actividades relacionadas con la escuela (asistencia a reuniones, asociación de padres, celebraciones) de las madres que de los padres del alumnado inmigrante, aún cuando, el grado de participación es bastante bajo.

Hasta aquí, hemos realizado una aproximación a las diversas teorías que intentan explicar las funciones de la escuela como agente transmisor y reproductor cultural. La descripción de los diversos enfoques y modelos de Educación multicultural existentes ha puesto de manifiesto la multidimensionalidad y pluralidad de vías de intervención en respuesta a la diversidad étnica, social y cultural que viven los centros educativos. Hemos justificado por qué nos inscribimos, fundamentalmente, en una perspectiva intercultural bajo cuyos supuestos y asunciones vamos a desarrollar la propuesta de intervención educativa que proponemos en nuestro trabajo. Así pues, en el siguiente capítulo, trataremos de perfilar teórica y conceptualmente dicha propuesta, enmarcando su contenido, objetivos y metodología en un ámbito concreto y establecido del curriculum escolar: la tutoría grupal.

## CAPÍTULO 4

### HACIA UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO DEL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

---

#### Introducción

Orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a la persona a clarificar la esencia de su vida:

“Muchas son las definiciones que a lo largo de casi un siglo se han dado de la orientación y, ya sea estudiando la orientación como concepto (ayuda), ya sea analizándola como constructo educativo (proporcionar experiencias que ayuden a las personas a conocerse a sí mismas), casi todos los autores coinciden, a grandes rasgos, en caracterizar la orientación como un *proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social*” (Rodríguez Moreno, 1988: 11).

La Orientación Educativa se constituye en una disciplina científica bajo la que subyacen las siguientes asunciones (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993: 31-33): a) la defensa del valor