

**Curriculum y Educación Intercultural:
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Isabel del Arco Bravo



Dirigida por: Dr. Joaquín Gairín Sallán

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA.

UNIVERSIDAD DE LLEIDA. AÑO 1999

- **Davidman (1988)** establece tres enfoques diferentes:

Davidman (1988)
<ol style="list-style-type: none">1. Igualdad de oportunidades educativas.2. Disminución del racismo.3. Pluralismo cultural.

- **Grant y Sleeter (1989)** proponen la siguiente clasificación:

Grant y Sleeter (1989)
<ol style="list-style-type: none">1. De compensación.2. De atención separada a grupos concretos.3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos4. De educación multicultural5. De reconstrucción social.

- **Etxeberría (1992)** agrupa las diferentes interpretaciones del tratamiento de la diversidad en la escuela según el tipo de diferencias o problemas con los que se puede llegar a interpretar:

Etxeberría (1992)
<ol style="list-style-type: none">1. Culturas regionales.2. Culturas de origen inmigrantes3. Diferencias de tipo social entre culturas dominantes y culturas dominadas.4. Educación contra el racismo.5. Educación para la construcción europea.

- **San Román (1992)** distingue cuatro enfoques:

San Román (1992)
<ol style="list-style-type: none">1. Segregacionista.2. Oscurantista.3. Escuela especializada.4. Escuela pluricultural

•Tovías (1993) distingue:

Tovías (1993)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Asimilacionismo. 2. Educación compensatoria. 3. Educación multicultural. 4. Educación intercultural.

Como bien podemos constatar existe una amplia variedad de realizaciones educativas diferentes desde la atención a la diversidad cultural y además los diferentes expertos las catalogan de muy diversa forma.

Indiscutiblemente, el nacimiento y crecimiento de los diferentes programas se debe a la necesidad de dar una respuesta a los problemas sociales específicos de poblaciones distintas. En este sentido no resulta fácil proporcionar una síntesis clara de los distintos modelos educativos de atención a la diversidad cultural que sirvan de paradigma para la elaboración de los programas de intervención que posteriormente se desarrollen en las escuelas.

En un afán de poder clasificarlos presentamos la propuesta de Muñoz Sedano (1997: 123-125) quien establece los siguientes grupos tomando como eje de análisis las políticas educativas dominantes:

Primer grupo: Programas dirigidos por una política educativa conservadora: y aquí se podría ubicar los programas señalados por Banks (1986) 7º al 10º, 1º de Tovías, 1º, 2º y 3º de San Román:

- *Programa asimilacionista:* donde los alumnos de las minorías étnicas se debían incorporar a un sistema educativo que en ningún momento tenía en cuenta sus particularidades y sus necesidades educativas especiales. Ante esta situación es el alumno el que debe adaptarse a la cultura escolar y a esta realidad. Emergen de este modelo algunos modelos y políticas de actuación que derivan en programas de inmersión lingüística de la lengua del país de acogida.
- *Programa de diferencias genéticas:* -Programa 3º de Verne, 1º y 3º de San Román-, asume que los pobres resultados de los jóvenes de minorías culturales

se debe a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a sus características genéticas. Se reagrupa a los alumnos según su coeficiente intelectual y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio, es decir, el objetivo es crear una meritocracia basada en la habilidad intelectual.

Segundo grupo: Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales.

- *Programas de Educación Compensatoria:* -3° de Banks, 1° de Mauviel, 1° de Davidman, 1° de Grant y Sleeter, 2° de Tovías, 3° de San Román- donde se considera que las diferencias culturales son un déficit, que en la mayoría de las ocasiones obstaculizan el éxito escolar de los alumnos minoritarios. Estas diferencias son generalmente debidas a que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con garantías de éxito en la escuela, por ello tales diferencias son percibidas como algo negativo, que resta igualdad de oportunidades al individuo y es por ello necesario establecer programas de recuperación de tal déficit sociocultural, que iguallen a la mayoría dominante. De este modelo de actuación surgen los Programas de Compensatoria o Programas Remedial consistentes en apoyos específicos para el aprendizaje de la lengua del país de acogida.
- *Programas biculturales y bilingües:* -4° de Mauviel, 4° de Banks, 7° de Verne, 1° y 2° de Etxeberria- se atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Por ello se defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua -la oficial o nacional-.
- *Programas de aditividad étnica:* -1° de Banks- supone la inclusión de contenidos étnicos en el curriculum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo y en la planificación de estudios sobre grupos culturales. El objetivo último es disponer de un curriculum integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones o tradiciones de diferentes culturas.

- *Programas de desarrollo del autoconcepto*: -2º de Banks- deriva de la creencia en que una identidad cultural positiva ayuda a los estudiantes de las minorías culturales a lograr los objetivos educativos, para ello se incluyen en el curriculum unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos culturales y la práctica de habilidades comunicativas que mejoren las relaciones entre grupos.
- *Programas de educación no racista*: -5º de Banks, 3º de Mauviel, 3º de Davidman, 4º de Etxebarria- al considerarse el racismo como la primera causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. Se considera que la dimensión ideológica del racismo no debería tratarse en la escuela, la cual no debería jugar un rol activo en la lucha contra el racismo ya que este tipo de lucha se sale de lo estrictamente escolar. Por consiguiente se realizará una revisión de los currícula para evitar la transmisión de conductas y/o valores que puedan considerarse racistas. Desde este modelo se plantean programas de relaciones humanas en la escuela, programas orientados a valorar la diferencia y a vivir la diversidad, programas de multiculturalismo lingüístico orientados al estudio de diferentes lenguas, se incluyen cursos específicos para profesores, elaboración de material curricular no racista, modificación de actitudes e incluso de la propia normativa de los centros.
- *Promoción pluralismo cultural*: -8º de Banks, 3º de Mauviel, 3º de Davidman- se empiezan a abrir los horizontes para las diferentes culturas y se plantea el reconocimiento del derecho a la expresión de la propia identidad cultural en el ámbito educativo, a pesar de pertenecer a alguna minoría étnica concreta, es decir, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas. Todo ello deriva en programas que atienden a los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos étnicos y a contenidos culturales específicos, así organizativamente se propone la separación parcial o total de los grupos minoritarios en instituciones educativas o la posibilidad de tener currícula diferenciados. Así se puede llegar a crear escuelas orientadas a preservar la identidad cultural de un grupo o, y es lo más habitual desde este modelo, programas paralelos al programa ordinario, de mantenimiento de la propia lengua materna, etc. Tales programas son desarrollados a lo largo de toda la escolaridad.

- *Desarrollo de competencias multiculturales: -5º de Mauviel- Gibson (1976), en Muñoz Sedano (1997: 124), propone este modelo como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer, es decir, que los individuos aprenden a movilizar según las situaciones y las competencias culturales diversas, por ello el objetivo a perseguir en la escuela sería el respeto de todas las culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos.*
- *Educación para la construcción europea: -5º de Etxeberria- Colom (1992, en Muñoz Sedano (1997: 124), afirma que la pretensión de la E.I. estriba en propiciar el encuentro cultural, de comprensión, solidaridad y cooperación, a partir de un pluralismo supranacional que , consciente de los conflictos y de las divergencias, los minimice y los supere en función de la participación libre y consentida en nuevos valores y opciones.*

Este punto de vista defiende una educación desde la cual al sujeto se le forma para tener conciencia de pertenencia a la Comunidad Europea, por ello este autor realiza una distinción terminológica entre Educación Multicultural que trataría de la atención a las diferencias culturales en una misma nación y una Educación Intercultural que trataría tales diferencias culturales desde la perspectiva supranacional, desde la cual la relación entre culturas sería igualitaria -sin dominantes ni dominada-, siendo conscientes de la interdependencia entre las mismas y con el objetivo último de desarrollar una síntesis cultural nueva.

- *Programas de integración pluralista: -4º de Tovías- desde esta perspectiva la escuela debería educar a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural es algo legítimo. Se considera que la lengua materna debería ser la lengua básica de aprendizaje, como punto de apoyo para todo aprendizaje escolar incluso de la lengua oficial. En los programas escolares se promueven los particularismos culturales como medio para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no como un factor de división. Muñoz Sedano (1997) nos apunta que este modelo es uno de los que mejor traducen el concepto y los fines de la Educación Intercultural.*

Tercer grupo: Programas promovidos desde el paradigma socio-crítico: desde el paradigma crítico se considera que *la Educación Intercultural, o Multicultural para otros, es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder*, de tal forma que se llega a afirmar que *es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza, sexo*. (Etxeberría, 1992; en Muñoz Sedano, 1997: 124).

La teoría crítica propone un tipo de educación para la atención a la diversidad que se base en la identificación de los grupos y problemas sociales, para de esta forma poder entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente (Giroux, 1992; en Muñoz Sedano, 1997).

Muchos autores que están desde esta línea asumen como modelo de intervención educativa *La Educación Intercultural Antirracista* (Stone, 1981; Cashmore y Troyna, 1983; Mullard, 1984; Troyna y Williams, 1986; Brandt, 1986; Grinter, 1989 y 1992; Alegret, 1992).

Desde este programa, que trataremos más ampliamente en el siguiente apartado, se afirma que el racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema que beneficia socialmente a unos cuantos en perjuicio de otros muchos.

El racismo es un fenómeno complejo donde intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, políticos, etc., desde la perspectiva socio-crítica se considera que la sociedad si es racista y el sistema educativo es un elemento reproductor de tal ideología, por ello será desde este propio sistema educativo desde donde se deberá combatir tal ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

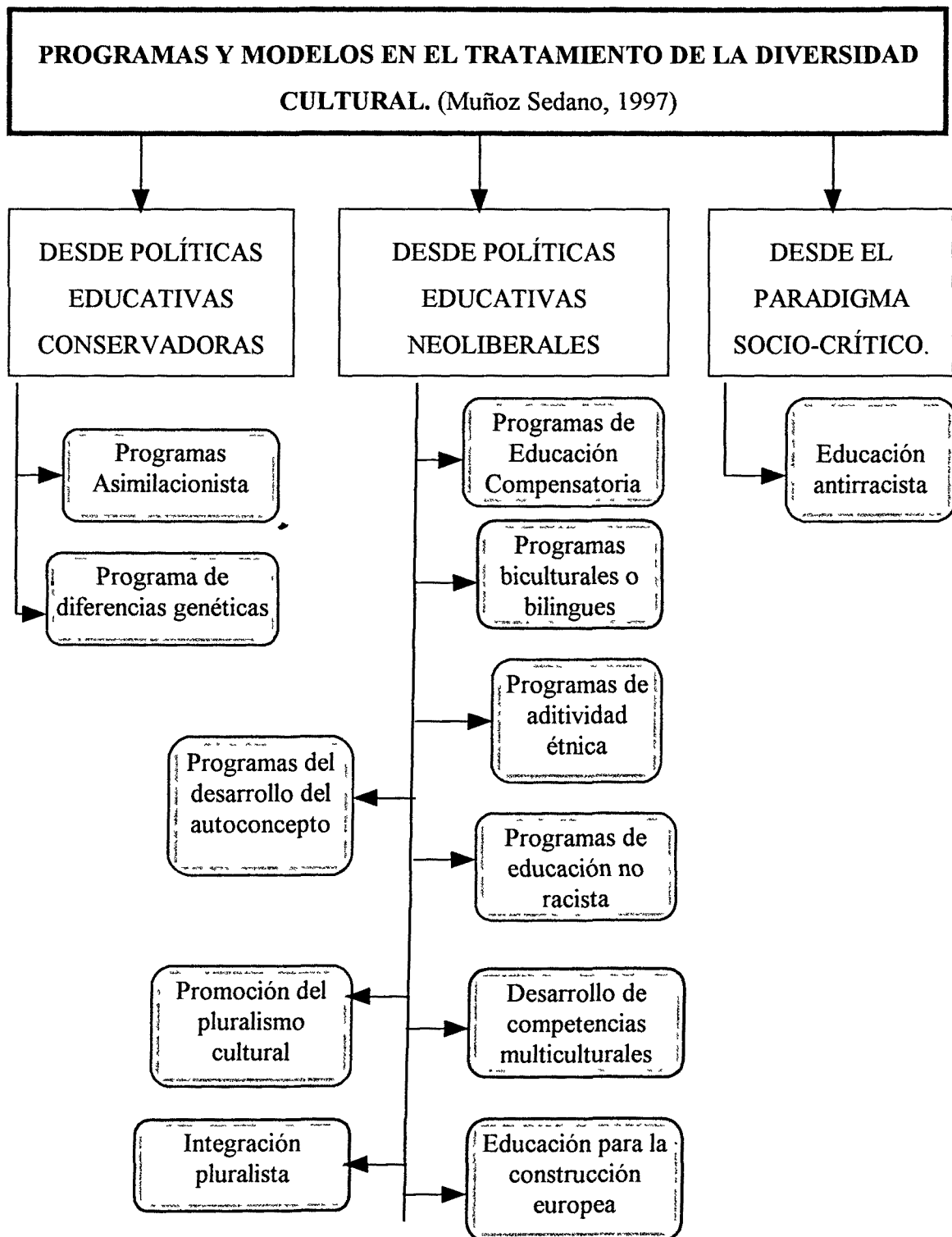
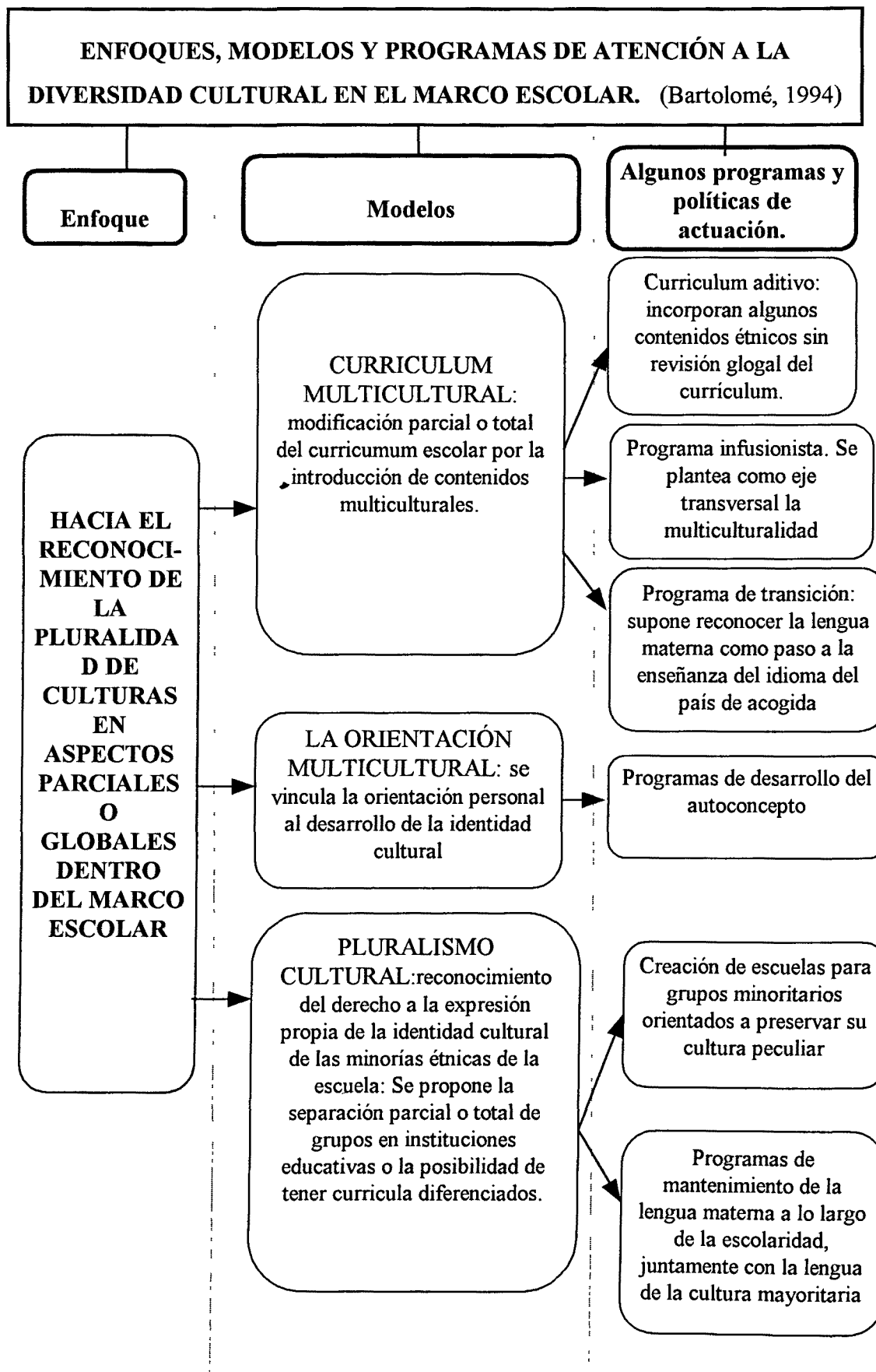
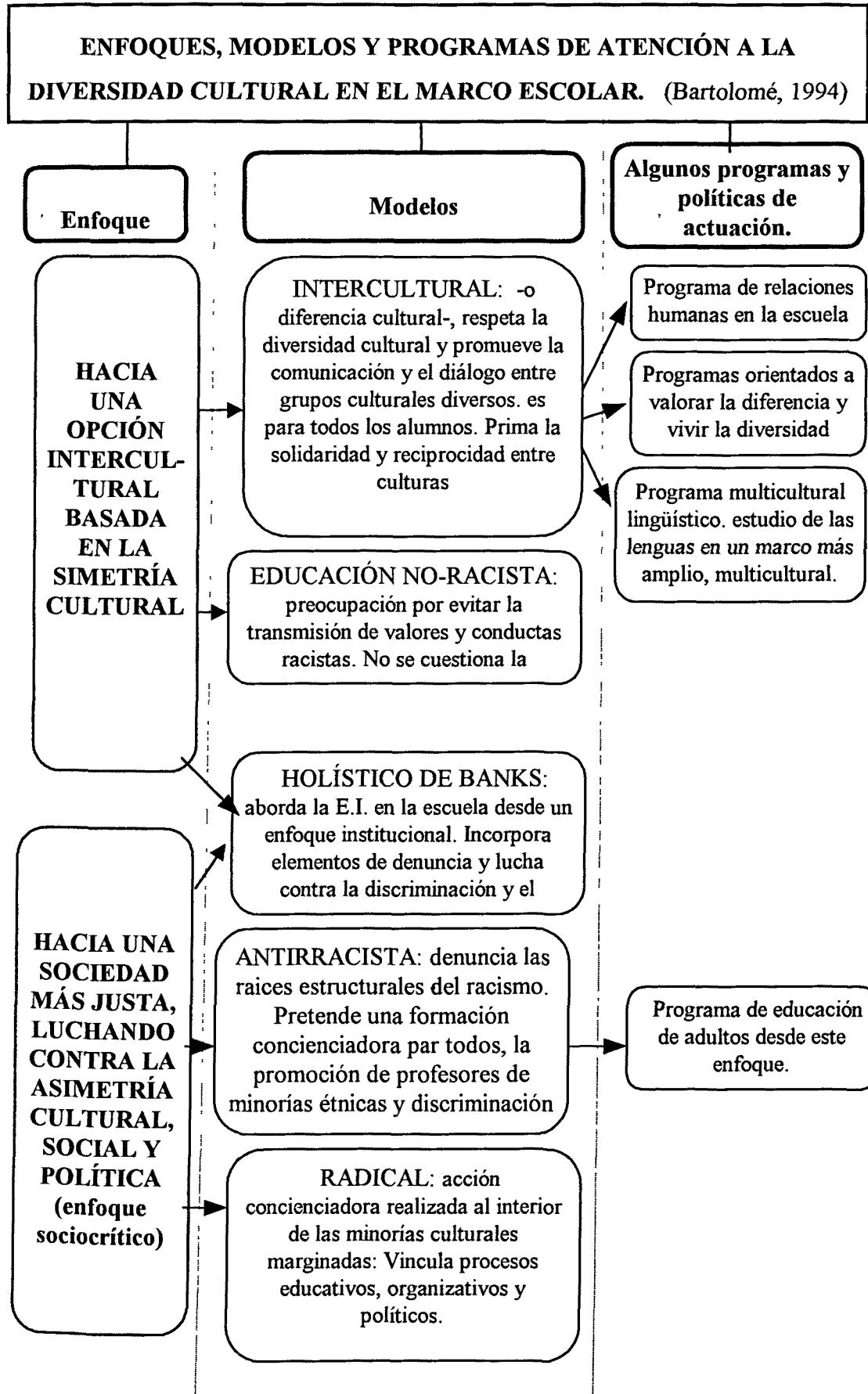


Fig.13: Resumen de la clasificación de programas y modelos de tratamiento de la diversidad cultural realizada por Muñoz Sedano (199/)

Sin embargo, Bartolomé Pina (1994) prefiere presentarlos desde una progresión histórica, que no supone un proceso lineal, dadas las fluctuaciones ideológicas y políticas y los diferentes movimientos migratorios vividos en los diferentes países, distinguiendo los siguientes modelos principales: asimilacionista, compensatorio, segregacionista, currículo multicultural, orientación multicultural pluralismo cultural, interculturalidad, educación no-racista, modelo holístico de Banks, antirracista, radical y por último proyecto educativo global. Esta clasificación, sin pretender ser una taxonomía, nos muestra de forma clara los diferentes paradigmas y modelos y nos ayudará sobradamente a posicionarnos:







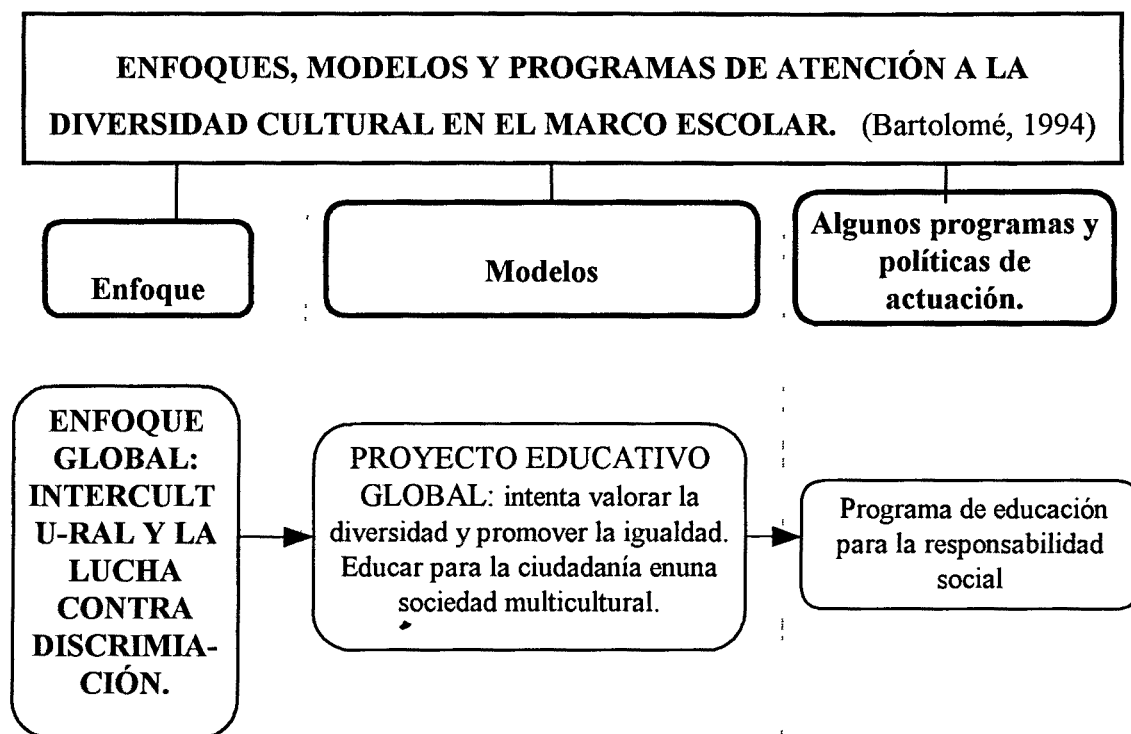


Fig. 14: Esquemas sobre los diferentes enfoques, modelos y programas de atención a la diversidad cultural en el marco escolar (Bartolomé, 1994)

4.2. La Educación Intercultural, la Educación Compensatoria y la Educación Anti-racista.

Queremos profundizar más en lo que suponen estos tres programas de intervención educativa para la atención a la diversidad y la interrelación existente entre ambos, ya que en muchas ocasiones, algunos autores no establecen diferencias, considerándolas como líneas de trabajo sinónimas.

Así, desde el término de Educación Compensatoria se deben definir dos cuestiones importantes: la *diversidad social* entendida como la coexistencia de diversos grupos socioeconómicos y culturales en una realidad educativa sin crearse problema alguno, y la *dificultad escolar* que aparece cuando estas características diferenciales que portan los grupos condicionan su adaptación a un sistema educativo que posee unos valores distintos a los suyos y que exige unas pautas de conducta que no coinciden con las propias, es entonces cuando la diversidad social y cultural se convierte en desventaja,

derivando en una desigualdad en las oportunidades de éxito escolar en función al origen del individuo.³⁵

Por ello la Educación Compensatoria -E.C.- surge con una voluntad de compensar déficits y de cubrir carencias. La perspectiva actual de la E.C. implica el atender a grupos de población culturalmente diferentes, respetando sus características pero, al mismo tiempo, no descuidando las posibles deficiencias instrumentales de estas minorías a la hora de incorporarse al sistema educativo, que las situarían en desventaja con relación a la mayoría y consecuentemente se haría inviable uno de los objetivos claves de la educación que es el atender a una igualdad de oportunidades.

La E.C. trata, además, otros aspectos, así autores como Montano, Castella y Pérez, (1992: 204) definen como objetivo. *conseguir, favorecer y asegurar la inserción social de aquel individuo que tiene un desfase educativo, cultural y social que le impide el estar en igualdad de condiciones que sus iguales.*

Se puede constatar que la E.C. se centra exclusivamente en aquellos alumnos que presentan una serie de *handicaps* debidos, ya sea a una desescolarización o a su pertenencia a familias inmersas en una situación socioeconómica marginal, o a que presentan un elevado índice de absentismo escolar, o por que proceden de otras etnias, etc. Por lo tanto, incide en sujetos con algún problema concreto y que le coloca en inferioridad de condiciones.

Sin embargo, la E.I. va más allá, no solamente considera a los niños étnicamente diferentes, sino a todos los alumnos, también en ámbitos donde se pudiera dar una homogeneización cultural.

En una sociedad como la actual el fenómeno del racismo no deja de ser una factor a considerar. Al respecto Alegret (1992. 93-110), hace referencia a dos modelos³⁶

³⁵ Sin embargo parece existir unanimidad entre la comunidad investigadora en que no se puede establecer una relación exclusiva entre desventaja social y dificultad escolar, ya que son múltiples los factores que pueden entrar en juego: factores personales, familiares, etc. Sin embargo el grado de asociación si existe, y de ahí que queda determinada la necesidad de la existencia de una oferta en Educación Compensadora.

³⁶ Existe un claro debate frente a la lucha contra el racismo entre partidarios de una E.N.R. y una E.A.R. fundamentalmente desarrollado en Gran Bretaña a partir de la década de los 80. Se encontrarán autores como: Leicester (1989); Jeff Coate (1985); Oldman (1987); Palmer (ed.) (1986), entre otros.

diferentes de educación en función a las abundantes versiones que se le otorga al concepto de racismo y a la lucha contra el mismo.

Así, diferencia entre:

* Educación No-Racista -E.N.R.-: - propias de políticas neoliberales, como señalábamos anteriormente- que es cuando se habla de racismo desde un sistema ilógico de creencias basado fundamentalmente en prejuicios, o simplemente, como manifestación de rasgos de ignorancia que están en la base de diversas formas de intolerancia. Los defensores de esta línea consideran que la sociedad no es racista en sí y por ello la dimensión ideológica no debería tratarse en la escuela, ésta no debería jugar un rol activo en la lucha contra en racismo ya que este tipo de lucha está fuera de lo estrictamente escolar. A través del sistema educativo la E.N.R. deberá significarse únicamente en evitar la transmisión de modelos de conducta y/o valores que puedan considerarse racistas.

* Educación Anti-Racista -E.A.R.-: cuando se considera el racismo como una manifestación de determinadas relaciones de poder, se va más allá de la noción de prejuicio, se incluyen aspectos del orden de los sentimientos y conductas que, quizás no en sus intenciones pero si en sus consecuencias, están apoyando el mantenimiento del *status quo* racial-racialista de nuestras sociedades. Aquí se añaden factores de carácter sociopolítico.

La Educación Anti-Racista -E.A.R.- se inscribe dentro de la corriente renovadora (Castiello, 1995; Gomes, 1996; García Martínez, 1997), como uno de los paradigmas de la E.I. (Banks, 1993), es decir, como uno de los elementos centrales de su programa de acción.

En la alternativa intercultural lo esencial es la defensa de la igualdad frente y en una diversidad. Pero para que esta igualdad sea factible, se hace necesario estudiar uno de los aspectos que podrían empañarla y esto es todo lo que el racismo supone en el seno social.

Así entendido, la E.A.R. debe entrar en el ámbito político, social, ético y moral, analizando la presencia, influencia y consecuencias inmediatas de un racismo siempre latente, ya sea de forma explícita como implícita. Debe conseguir la erradicación de cualquier práctica discriminatoria, segregacionista y racista, y empezando, sobre todo, en el contexto escolar, ya que como recuerda Bourdieu (1983) *son los propios sistemas*

educativos los que actúan como elementos reproductores de la ideología social, en este caso de la ideología racista existente en la sociedad.

Podemos definir el objetivo clave de la E.A.R. como el *preparar a todos los individuos en la tarea de crear y mantener las condiciones que permitan la existencia de una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto social de diversidad cultural* (Alegret, 1992: 97). Tratando, por consiguiente, de combatir el racismo que de forma subliminal y subrepticamente se transmite a través del proceso educativo.

Como bien se puede apreciar la E.A.R. va mucho más allá que la A.N.R., ésta segunda quedaría incluida en la concepción de la otra. Y que decir tiene que desde una perspectiva intercultural la E.A.R. se presentaría como una dimensión de la E.I. desde donde se plantearán estrategias más globales y se incorporarán a las propuestas educativas en proyectos de carácter social.

El enfoque intercultural ha ido evolucionando en su propio seno desde el modelo holístico de Banks (1986) que supone la necesidad de que los procesos de aculturación y acomodación se den simultáneamente en el medio escolar, ya que cuando se produce la acomodación los grupos con diversas culturas mantienen sus identidades separadas pero conviven en pacífica interacción, pasando por la educación antirracista y por posturas radicales desde el más puro enfoque socio-crítico.

Así, se aborda la interculturalidad desde una perspectiva institucional, organizativa y desde el curriculum, donde se incorporarán elementos de denuncia y lucha contra la discriminación y el racismo, ya que desde la más pura Educación Anti-racista se denunciará, en y desde la escuela, las raíces estructurales del racismo, considerado éste como una manifestación de determinadas relaciones de poder, se diseñan programas de educación para la responsabilidad política, programas de educación de adultos desde un enfoque intercultural y proyectos educativos interculturales globales válidos para cualquier centro educativo, desde los que se contemplará críticamente la diferencias culturales del contexto social.

Entendemos la E.I. como rechazo del predominio de las culturas mayoritarias sobre las minoritarias y planteando que los distintos grupos que conviven en las actuales sociedades pluriculturales puedan y deban alcanzar una independencia enriquecedora basada en una valoración y enriquecimiento mutuo.

No consiste en transmitir exclusivamente conocimientos relativos a otras culturas, sino que se pretende ir más allá y generar en los individuos disposiciones personales profundas para comprender empáticamente al otro, aceptando y conviviendo con la diferencia vista en ellos mismos y en los demás.

La E.I. que está estrechamente vinculada con líneas educativas como: la educación anti-racista, la educación compensatoria, la educación para el desarrollo, la educación para los derechos humanos, etc., intentando superar el modeo holístico de Banks.

5. MARCO LEGAL QUE AMPARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS.

5.1. A nivel genérico.

Los instrumentos jurídicos que en las sociedades democráticas actuales orientan las políticas nacionales e internacionales en cuanto al tratamiento a la diversidad cultural son muchos y amplios en cuanto a sus contenidos.

De entre todos ellos haremos mención explícita de algunos de ellos que diseñarán el marco de actuación en nuestro país.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948.
- Convención de Salvaguarda de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, 1950.
- Tratado de Roma, 1957.
- Estatuto de la escuela europea, 1957.
- Carta Social Europea, 1957.
- Pacto internacional sobre los derechos civiles y políticos, 1966.
- Pacto internacional sobre los derechos económicos, sociales y culturales, 1967.
- Declaración de los derechos culturales como derechos humanos. UNESCO, 1970.
- Acta de Helsinki, 1975
- Convención Europea sobre el Estatuto jurídico del trabajador migrante, 1977.
- Acta Única Europea, 1987.
- Carta de París para una nueva Europa, 1990.

- Convenio internacional sobre protección de los trabajadores migrantes y sus familias, ONU, 1990.

A todas estas disposiciones habría que añadir toda aquella normativa que a nivel particular regula la forma de actuación en cada país.

Si bien haremos mención explícita al marco legislativo que establece el marco de actuación en Europa, y en nuestro país en particular, no hemos de olvidar que los EE.UU. son pioneros en este tema, Aguado (1997) nos recuerda que ya en 1933, el Service Bureau for Intercultural Education comenzó a desarrollar materiales de estudios étnicos, apoyó programas para profesores en servicio y ofreció asambleas escolares con el fin de incrementar la conciencia acerca de las diferencias culturales.

Pero no es hasta los años sesenta, y ante la aparición de los movimientos afroamericanos en demanda de un mantenimiento de su propia identidad, el reconocimiento de igualdad de derechos y en su lucha contra la marginación, prejuicios y discriminación, cuando aparece una clara conciencia social.

La *educación multicultural*, como aquí es considerada, surge como una alternativa educativa que busca dar respuesta a las demandas de los diferentes grupos étnicos. Sin embargo, los enfoques que recibe son desde una perspectiva antirracista y compensadora.

En los EE.UU. es evidente la disociación existente entre lo que las instituciones hacen y lo que declaran, cosa que, por otra parte, también se podría hacer extensible a los demás países interesados por la cuestión.

Aguado (1997: 76) nos presenta un estudio realizado por Gellnick (1992) en donde se constata que el 81,2% de las instituciones encuestadas daban algún tipo de apoyo a una Educación Multicultural³⁷, el 25% ofrecen cursos específicos, un 10% presentan algún cierto grado de multiculturalismo en su política, un 16% ofertan educación bilingüe y solamente se pueden enumerar algunas, aunque escasa, iniciativas de interés promovidas por Consejos locales de educación -Board of Education-, en colaboración con centros universitarios y agentes sociales, pero que vuelven a tener un tratamiento compensador y antirracista.

³⁷ Cuando se hace referencia a una atención a la diversidad cultural en los EE.UU. nos expresaremos en términos de Ed. Multicultural ya que es la terminología empleada en los países anglosajones.

Pese a ser un país en donde el contacto entre diferentes grupos étnicos ha sido continuo a lo largo de su propia historia, y en muchas ocasiones no exento de graves conflictos, parece que en el presente existe un escaso interés a nivel federal por una política educativa que incorpore la rica variedad cultural de sus estudiantes y profesores, se siguen llevando a cabo experiencias esporádicas y lejos de una clara filosofía interculturalista.

Sin embargo, hay que destacar otros casos como son el canadiense y el de Australia o Nueva Zelanda, países de reciente formación y con una población con una diversidad cultural evidente. En el terreno de la investigación y aplicación de programas interculturales se han realizado grandes avances.

Así, por ejemplo en Canadá se reconoce una dualidad en cuanto a los grupos fundadores de este país: franceses e ingleses, y esta realidad se ve reflejado políticamente en un reconocimiento de estas dos realidades culturales, además se reconocen otros grupos étnicos que son estimulados a mantener su propia cultura.

En Canadá podemos hablar de una política multiculturalista, introducida formalmente desde 1971, hecho que se ha traducido en diversas políticas educativas referidas a la diversidad, apoyando programas específicos orientados a enseñar la lengua oficial -francés e inglés-, preservar y mantener las culturas minoritarias, superar estereotipos y prejuicios, educación antirracista y antixenofóbica, desarrollo del multiculturalismo en educación -nuevos materiales, formación del profesorado, intercambio de información, investigación aplicada, etc.-

Toda esta actividad se ha desarrollado bajo consenso federal -Gobierno Federal: Departamento de la Secretaría de Estado para el Multiculturalismo y el Departamento de Asuntos Indios y del Norte- provincial y local. Tiene especial relevancia la creación de centros de recursos financiados por gobiernos locales y provinciales destinados a apoyar las iniciativas que aboguen por una atención a la diversidad cultural existente - Pacific Immigrant Resources Society de Vancouver, Ontario Welcome Home Program de Toronto, etc.-.

Si bien la experiencia canadiense ha puesto de manifiesto que la escuela puede desempeñar un papel fundamental en la innovación curricular y la provisión de un clima escolar intercultural es bien cierto que en los últimos años este tema se ha visto frenado por restricciones financieras, tendencias conservadoras y resurgimientos nacionalistas -

Quebec- que han hecho que ningún partido político se declare y quiera verse comprometido de forma clara con una defensa radical del *multiculturalismo*.

5.2. La Educación Intercultural en Europa.

Las respuestas dadas al pluralismo cultural en Europa presenta características diferentes a las de los EE.UU, Canadá, etc. debido a razones referidas a estilos intelectuales nacionales, estructuras lingüísticas, marco legal de cada país y características de los grupos culturales en contacto.

El presente apartado pretende realizar un estudio de la planificación e institucionalización de la E.I. en Europa ³⁸.

En síntesis, se defiende un modelo intercultural de educación en Europa que implique una progresiva adaptación de los diferentes sistemas educativos nacionales haciéndolos compatibles con la realidad actual, alejándose de la implantación de un modelo de sistema escolar único para todos los Estados miembros ³⁹.

Como resulta natural, el sistema educativo de un país está hondamente arraigado en la cultura de ese pueblo y, por consiguiente, la concepción de un modelo escolar único para toda Europa resulta, hasta cierto punto, inviable por carecer de identidad (Tiana, 1992).

³⁸ Se ha querido realizar un estudio del tema intercultural desde los programas de la Unión Europea para situar nuestro país y en concreto el contexto catalán desde donde se centra el presente estudio. Sin embargo no se puede olvidar que la E.I. como concepto con entidad en el ámbito educativo surge en los EE.UU. en los años 60 y se expande significativamente a lo largo de los 70. La concienciación y sensibilización hacia la interculturalidad puede probablemente remitirse a los movimientos sociales americanos y a la "war on poverty" de la administración Johnson (1964) y de las respuestas de los citados movimientos durante esta década, como ya se ha explicado en apartados anteriores. La Unión Europea se incorpora más tarde que los EE.UU. al análisis de lo intercultural, a finales de los 70 el Consejo de Europa define y delimita conceptos en este terreno y es en la década de los 80 cuando comienza a realizarse investigaciones y estudios que afectan a la inmigración y el tratamiento que se hace de la diversidad en el ámbito educativo.

Se debe tener en cuenta, por otra parte, que las características de la diversidad cultural en los EE.UU. es diferente de la pluralidad existente en los países de Europa.

³⁹ En el Tratado de Roma se acordó la homologación de los diferentes sistemas educativos en lo referente a calificaciones profesionales. En el Tratado de Maastricht se avanza un poco más en materia educativa, sin embargo la responsabilidad de los sistemas educativos, en última instancia, recae plenamente sobre los diferentes Estados miembros; la Comunidad Europea podrá orientar y establecer las bases para una cooperación mutua.

Sin embargo, el tema de la E.I. preocupa a Europa, la responsabilidad de los sistemas educativos es de los diferentes Estados miembros, pero no por ello la Comunidad Europea deja de orientar y de llegar a acuerdos comunes que fomenten lo intercultural. Ya en el artículo 126 del Tratado de la Unión Europea se dice al respecto, textualmente que:

"La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuese necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística".

Como es evidente, los sistemas educativos de los países integrantes de la Unión Europea juegan un papel importante en la integración de minorías culturales diferentes a una mayoría europea. ¿Cómo se garantiza una atención a la diversidad, una igualdad de oportunidades en materia educativa, etc.?, son cuestiones, entre otras, que requieren de una clara respuesta.

Por ello y para centrar el tema en Europa, es conveniente realizar un pequeño análisis de cuales son las iniciativas, organismos o instituciones europeas que han trabajado lo intercultural. No podemos olvidar que han sido muchos los esfuerzos y que en este apartado sólo haremos mención a un porcentaje reducido de todas las cuestiones tratadas, sin dejar a un lado lo significativo de cuantos aspectos hemos querido reflejar a continuación.

- La Convención Europea de Derechos Humanos, en 1953 propugna la defensa de tales derechos para todos los ciudadanos y desde finales de los años sesenta, las resoluciones de los organismos internacionales en materia educativa reflejan los nuevos planteamientos interculturales.

- Estatuto de la Escuela Europea: Luxemburgo, 12 de abril de 1957 y al cual se adhirió España el 31 de agosto de 1986. En este documento se recoge la esencia de todo lo referente a E.I. Alguno de los principios en los cuales basa la organización pedagógica son:

- A fin de favorecer la unidad de la escuela, unas relaciones más estrechas y los intercambios culturales entre los alumnos de las diferentes secciones lingüísticas, se programarán cursos comunes para clases del mismo nivel.

- A tal fin se realizarán esfuerzos especiales para que los alumnos adquieran un profundo conocimiento de las lenguas vivas.
- La educación y la enseñanza se impartirán dentro del respeto de las conciencias y de las convicciones individuales.

- La conferencia de Educación pública (Ginebra 1968): adoptó una resolución por la cual consideraba que la educación debería ayudar a los jóvenes a tener un mejor conocimiento del mundo y de sus habitantes, formando, en todo momento un espíritu de aprecio y respeto mutuo hacia las otras culturas, razas y estilos de vida.

- C.E.E.: En la segunda mitad de los años 70 ya esboza los primeros planes-programas de acción social, motivados principalmente por la creciente migración de los últimos años experimentada por los países de Europa central (Pino, 1992).

Se aprueba la Directiva 77/CEE de 25/7/77. En la misma se formulan una serie de principios básicos que deberán acatar todos los países miembros:

- Los Estados miembros tomarán medidas en lo referente a sus sistemas jurídico-escolares para ofertar una enseñanza gratuita a los niños de los emigrantes. Se reforzará el aprendizaje de la lengua oficial del Estado y se precisará de una formación específica del profesorado que le permita atender adecuadamente a los nuevos alumnos.
- Los Estados miembros de acogida se obligan a promover, en colaboración con los países de origen, la enseñanza de la lengua materna y cultura de este país.

No obstante, la aplicación de tales medidas en los diferentes Estados miembros ha sido muy limitada y dispar. En los últimos años se han hecho infinidad de trabajos teóricos y de investigaciones sobre interculturalismo y educación intercultural.

Así, a través del Fondo Social Europeo, la Comisión de la C.E.E. financia todos aquellos proyectos experimentales centrados en las realizaciones pedagógicas adecuadas para abordar este tema en la escuela: Programas como: Lingua, Dimensión Europea de la Educación, ERASMUS, COMENIUS, Jóvenes para Europa...etc.

En definitiva, se está fomentando la evolución de los sistemas educativos europeos hacia la superación del monolingüismo y de lo monocultural en el aula, dando una mayor apertura inyectando lo intercultural.

- O.C.D.E.: plantea en 1982 y 1986, a través del *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement* en su proyecto sobre *Educación et pluralisme culturel et linguistique* un análisis de las transformaciones a nivel cultural y lingüístico de la sociedad actual.

- Consejo de Europa: trabaja para consolidar la unidad de la Europa Occidental partiendo del sentir de la cultura europea o cultura occidental, respetando el rico mosaico de naciones del continente.

Su principal objetivo es defender los principios de la democracia y los derechos del hombre, promover los valores humanos y una mejor calidad de vida para todos los ciudadanos.

El Consejo de Europa, apuntando más allá de un pluralismo de culturas yuxtapuestas, intenta orientar al logro de una nueva síntesis cultural, de tal modo que la cultura de los inmigrantes se inserte en la cultura autóctona y a la vez se refuercen y renueven a sí mismas sin perder su identidad (Grañeras y otros, 1998).

Algunas realizaciones en la línea de lo intercultural se desprenden del *Convenio Europeo de Derechos Humanos* (1977), que España ratifica en 1980, donde se garantiza la protección de los derechos cívicos, políticos y culturales fundamentales.

En este convenio también se tratan los derechos jurídicos del trabajador emigrante, con el objetivo básico de que éstos fueran tratados de modo similar a como eran tratados los emigrantes autóctonos.

Así, en los artículos 14 y 15 se demanda que el país de acogida facilite la enseñanza de su idioma a los trabajadores migrantes y a sus familias, pero a la vez hay que mantener la lengua y la cultura del país de origen para el posible retorno. Se recomienda, además, que reciban una buena formación para el empleo, ayudas económicas o equiparación de los estudios y en general la equivalencia a la situación de los países de acogida (Marín, 1994).

Para asegurar el respeto a tales derechos, el Consejo dispone de un mecanismo consistente en que cada país miembro o incluso un ciudadano podrá presentar un

recurso contra aquel país que haya violado los derechos protegidos por el citado convenio⁴⁰.

En el informe que el propio Consejo de Europa hace relativo al proyecto nº 7, tras una sesión realizada en Suiza -Conseil de L'Europ., 1986- se determinan las líneas maestras de los países europeos en materia de interculturalismo, definiéndose de la siguiente forma (Etxeberría, 1992: 43):

- Se constata que las sociedades se han hecho culturalmente diversas.
- Igualmente la diversidad cultural puede ser fuente de riqueza para la sociedad.
- Se afirma que cada cultura tiene sus especificidades propias, respetables en tanto que ellas mismas.
- Se afirma que el interculturalismo no es solamente un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.
- No se trata de tender hacia un mestizaje cultural, sino de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro.
- Este tipo de propuestas tienen repercusiones en choques y conflictos, dependiendo de las diferencias culturales. Pero, en todo caso, la solución deberá venir del diálogo.
- El interculturalismo es, sobre todo, una elección de la sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta solamente a los emigrantes, sino a toda la sociedad en general.

Más tarde, el Consejo de la Unión Europea adoptó la Resolución de 23 de octubre de 1995 -C312 del 23/11/95- sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas de racismo y la xenofobia.

⁴⁰ Una vez presentado el recurso, éste es estudiado por la Comisión Europea de Derechos Humanos, que a su vez, puede trasladarlo al Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Tras la sentencia pronunciada por el Tribunal Europeo todos los países miembros tienen la obligación de acatarla; de esta forma se garantiza una igualdad y respeto a la diferencia en todos los países europeos, bajo el consentimiento mutuo.

En ella se estableció una serie de medidas como: la utilización de materiales didácticos que reflejen la diversidad cultural de la sociedad europea, iniciativas específicas de integración, fomentar la creación de asociaciones, formación del profesorado, reforzar determinados contenidos educativos, intercambio de experiencias, alentar la cooperación entre las escuelas y sus comunidades locales, etc. (Muñoz Sedano, 1997).

Dentro de este marco de referencia, el Consejo de Europa también ha organizado diversos intercambios, exposiciones, etc., con el fin de sensibilizar al ciudadano hacia la toma de conciencia de una identidad cultural europea, no se pueden olvidar las campañas publicitarias que en los medios de comunicación se han puesto en marcha en los diferentes países y durante los últimos años.

Además se ha preocupado por estimular el desarrollo de programas de E.I., que bajo una perspectiva claramente humanística, aboga por una interpretación de las culturas diferentes y que conviven en Europa, potenciando actitudes de apertura, amistad, comprensión y simpatía hacia el otro diferente, cualquiera que sea su origen.

- Consejo de Ministros de Educación reunido en el seno del Consejo sobre Cooperación y Política Comunitaria en materia de educación para 1993 -6/10/1989- propuso como objetivo lograr el refuerzo del sentido de pertenencia a la Comunidad Europea mediante el respeto de la diversidad en la formación de enseñantes y la puesta en marcha de programas que fomenten el plurilingüismo e interculturalismo.

Como resumen de todo lo expuesto en este apartado, Gómez Dacal (1992: 245-246), indica de forma clara todas las notas esenciales a las que debe responder una verdadera planificación en los sistemas educativos de la E.I. en Europa, bajo una perspectiva enfocada desde diferentes niveles: a nivel de Europa en general, a nivel de los diferentes Estados miembros, teniendo en cuenta las competencias de los gobiernos de cada región, comunidad autónoma o localidad y finalmente concretando en las exigencias que se le demandan a los centros educativos en referencia a este tema.

Nivel	Componentes prescriptivos de la planificación	Componentes orientativos de la planificación.
Europa	<ul style="list-style-type: none"> • Principios generales de la educación. • Atención a las minorías étnicas y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridades en materia de educación y formación. • Duración de los distintos niveles educativos y mínimos formativos. • Impulso de la enseñanza de los idiomas. • Tratamiento de las ciencias sociales (geografía, historia y economía). • Evaluación para la homologación.
Estados	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum básico para acceder a títulos y diplomas. • Evaluación, control y homologación de los recursos. • Requisitos mínimos de los Centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollos curriculares. • Orientación.
Gobiernos regionales y locales	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum básico de la lengua y la cultura propia. • Valoración del funcionamiento de los recursos de los centros. • Fijación de requisitos mínimos para impartir las enseñanzas cuya descripción le corresponde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo curriculares. • Orientación.
Centros: Comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto educativo. • Proyecto curricular. • Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los alumnos. 	

Fig. 15: Planificación de la E.I. (Gómez Dacal, 1992: 245-246)

Concluyendo, podemos afirmar que a nivel teórico, en lo referente a E.I. se ha avanzado mucho más que en la praxis. A pesar de las experiencias prácticas⁴¹ que se han llevado a cabo, a la institución escolar le cuesta mucho cambiar los esquemas. Si bien es cierto que existe un gran consenso en admitir los principios y bases de una E.I.; sin embargo, es conveniente afirmar que los trabajos realizados, hasta el momento, no han dado una verdadera respuesta a los problemas que implica la integración socio-profesional y cultural del individuo recién llegado a la sociedad de acogida.

5.3. La Educación Intercultural en España.

La Educación Intercultural no aparece de forma explícita como tal expresión en los textos legales que amparan el Sistema Educativo Español, pero si está contemplada como un aspecto más en el amplio campo que abarca la atención a la diversidad.

A continuación se hace un breve recorrido por el marco legislativo que ampara el hecho educativo desde el punto de vista estudiado en este capítulo.

- La Ley General de Educación: LGE de 1970: supuso un claro avance en cuanto a la preocupación desde la perspectiva de la educación formal por el principio de igualdad de oportunidades ante la educación. En esta ley se establece la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los españoles en la educación general básica y en la formación profesional de primer grado, así mismo, el Estado garantiza la plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos a aquellos alumnos que carezcan de medios económicos y ya sea por su capacidad intelectual, aptitud y aprovechamiento intelectual prosigan sus

⁴¹ La respuesta institucional escolar frente a la realidad intercultural europea se ha centrado en los últimos años en:

- Cursos de acogida: Con el fin de acelerar el conocimiento por parte del emigrante de la lengua del país de acogida.
- Organización de cursos paralelos y complementarios: sobre todo por lo que hace referencia a la lengua y cultura de origen.
- Cursos integrados de lengua y cultura de origen: supone la integración-concertación de las clases de lengua materna o de origen y de la propia cultura en el sistema escolar de acogida, hecho que conlleva profesores, programas, metodologías didácticas, etc, adecuados. Esta modalidad lleva consigo la defensa del mantenimiento y promoción de las diferencias culturales, yuxtaponiendo lenguas y culturas.
- Propuesta de una Educación Intercultural como línea de actuación pedagógica en todos los centros escolares. Se rechaza la asimilación de culturas, se potencia la integración a través de la interacción y el comportamiento intercultural de la diversidad lingüística y cultural en la sociedad de acogida.

estudios a niveles superiores. En esta ley se hace mención de la educación especial cuya finalidad se fija en la preparación tanto de deficientes, superdotados e inadaptados sociales y aparece, sin ser mencionada, la idea de Educación Compensatoria con un carácter complementario a la acción ordinaria del sistema.

- Constitución Española del 78 : reconoce expresamente en su artículo 10 que las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades se interpretan de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

En su artículo 13 establece que *los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley*. El Título I de la Constitución trata de los derechos y deberes fundamentales.

En su artículo 14 se afirma que *los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal*.

Pero es en el artículo 44 de la Constitución cuando se hace referencia al término de *cultura*, así como a las obligaciones que desde la administración y poderes públicos se tiene con relación al hecho cultural de un país.

" Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tenemos derecho". (Art. 44 de la Constitución Española.)

En este artículo y en concreto en el capítulo tercero se establece que la cultura es el principio rector dentro de la acción social y económica organizada de un país.

- Ley Orgánica del Derecho a la Educación: LODE, 1985: en su título preliminar hace referencia explícita al derecho de los extranjeros a ser incluidos en el sistema educativo español y además en su artículo segundo se presenta como un objetivo educativo básico la formación del sujeto en el respeto a los derechos y libertades fundamentales así como en el ejercicio de la tolerancia dentro de una convivencia.

"...La formación en el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia".(Art. 2º de la LODE)

Y haciendo mención explícita a lo intercultural, se afirma que uno de los fines de la educación es:

"La formación en el respeto a la diversidad lingüística y cultural de España, así como a la formación para la paz, la cooperación y solidaridad entre los pueblos." (Art. 2º de la LODE.)

- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989): en este libro, que después se concretará en la LOGSE, se pueden encontrar algunas alusiones a lo intercultural, expresado en términos referentes a "atención a la diversidad", dentro del marco del sistema educativo español:

"Se persigue un tratamiento de la diversidad de los alumnos sin incurrir en discriminaciones.

...El desafío de definir marcos educativos comunes y capaces al tiempo de respetar y valorar positivamente la diversidad y de integrarla en ámbitos compartidos de experiencias, valores y formas de conocimiento y cultura.

...Todos los alumnos tienen necesidades especiales y precisan de integración en un medio rico en experiencias, solidario con sus peculiaridades, respetuoso con su individualidad." (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.)

En el Libro Blanco se habla, por primera vez, de forma clara y concisa sobre la cuestión de la integración y la necesidad de atender en la escuela a los alumnos con necesidades especiales concretas.

La Educación Compensatoria se convierte en una respuesta activa para contribuir a paliar las desigualdades de base debidas a circunstancias sociales, económicas, geográficas, etc.

Otro punto de interés es el tratamiento que se hace de lo cultural, enfocándolo hacia la necesidad de buscar niveles de igualdad, tolerancia y excluyendo cualquier manifestación de discriminación, para que, de esta forma, se logren *metas educativas fundamentales*. Se atenderá a poblaciones desfavorecidas culturalmente y no sólo a niños sino también a los adultos que no han disfrutado de la posibilidad de adquirir una formación.

- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo: LOGSE, 1990: que en el título preliminar establece literalmente que:

" El Sistema Educativo Español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley (entre otros):

- *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*

- *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*
- *La formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de Europa.*
- *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos." (Título Preliminar de la LOGSE.)*

En su Título V asume, como fin primordial e inherente al sistema educativo, *evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*, abriéndose nuevas perspectivas en la lucha contra la desigualdad en el acceso y permanencia en la educación e indirectamente, en la lucha contra la desigualdad social (Grañeras y otros, 1998)

Con la implantación de la LOGSE se establece un modelo educativo mucho más flexible, que sirva al pluralismo cultural y desde donde se consolida un tratamiento a la diversidad, partiendo de dos ejes vertebradores que conceptualizan claramente esta diversidad: la adopción del principio de discriminación positiva como elemento superador del concepto clásico de *igualdad de oportunidades* y la incorporación de los referentes culturales de los grupos desfavorecidos para que todos los orígenes puedan hallarse reflejados en el contexto escolar.

Se trata de que la propia diversidad no se convierta en desventaja para los diferentes evitando el gran riesgo en el que podría caer la escuela reproduciendo desigualdades.

Desde la LOGSE se asumen una serie de principios educativos claves (Grañeras y otros, 1998:27-28) y que deberán regir la acción educativa:

- *Igualdad de oportunidades y compensación de necesidades:* los programas educativos de carácter compensatorio y las actuaciones que de ellos se deriven deben estar orientados a eliminar las dificultades con las que se pueden encontrar alumnos pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos. Se hace necesario un análisis de las condiciones personales, sociales y culturales de cada sujeto como instrumento facilitador de estrategias y recursos para llevar a cabo una adecuada atención educativa.
- *Normalización e integración:* se habla por primera vez de la idea de que las acciones educativas de compensación deberán estar incorporadas al sistema

ordinario superando formas de segregación dentro y fuera de los propios centros.

- *Reconocimiento de la diferencia y adaptación recíproca*: un adecuado tratamiento a la diversidad debería contemplar tanto las capacidades como los intereses y ritmos de aprendizaje además del reconocimiento de sus diferencias sociales y culturales y las repercusiones que éstas pueden tener para el establecimiento de los objetivos educativos y de los programas curriculares.
- *Coordinación y participación social*: ya que solamente a través de una implicación colectiva de la sociedad se pueden obtener unos resultados más satisfactorios, por ello será necesario una coordinación de todas aquellas instancias públicas o privadas que tienen entre sus objetivos la atención a grupos socialmente desfavorecidos

Con la promulgación de esta ley se asume una orientación constructivista y significativa del currículum y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, la aplicación de un currícula más flexible, una ampliación de la autonomía de los centros escolares que ahora podrán contextualizar la acción educativa a las necesidades, características y expectativas de la propia comunidad educativa.

Desde un mayor nivel de concreción se habla de adaptaciones curriculares individualizadas, de programas de Diversificación Curricular, de un aumento en la optatividad en la enseñanza secundaria obligatoria, de Programas de Garantía social, etc.

Sin embargo, podemos afirmar que el Diseño Curricular Base por su generalidad y ámbito de aplicación no propone líneas de actuación específicas, el modelo de identificación cultural que subyace es restrictivo y restringido, desde donde se supone la existencia de una única cultura monolítica, cuando en realidad es una construcción derivada de diversas formas culturales sólo parcialmente compartidas por los agentes educativos -alumnos, padres, profesores, comunidad-.

La Reforma Educativa deja en manos de las adaptaciones curriculares, orientadas hacia objetivos de aprendizaje y según modelos de déficit con planteamientos compensatorios, el tratamiento de la diversidad cultural y aparece la E.I. como tema transversal tanto en primaria como en secundaria, quedando ausentes cuestiones como

la interacción cultural, el relativismo cultural, la construcción de significados culturales, la contextualización ,etc. es decir unos verdaderos planteamientos interculturales (Aguado, 1997).

Más actual y en consonancia con la atención a los alumnos que en el Sistema Educativo presentan una serie de necesidades educativas surge la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes: LOPEGCE 1995, desde donde se ha definido a la población con necesidades educativas especiales, incluyendo en este grupo, entre otros, a alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

La ordenación de la respuesta educativa se establece por Real Decreto de las Acciones dirigidas a compensación de desigualdades en educación, promulgado en febrero de 1996. Este decreto consolida las actuaciones de compensación⁴² y concreta las líneas a seguir para la atención del alumnado procedente de sectores geográficos, sociales y culturales desfavorecidos.

Estas acciones se enfocan desde tres ámbitos:

- El *primer ámbito* centrado en el acceso y permanencia en el sistema educativo, mediante la ampliación de oferta de plazas en el segundo ciclo de la Educación Infantil y la distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos de este tipo de alumnado, evitando la concentración o la dispersión excesiva, emprendiendo, al mismo tiempo programas de seguimiento y de lucha contra el absentismo y programas de concesión de ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios.
- El *segundo ámbito* de actuación regula la atención educativa al alumnado estableciendo programas de compensación de carácter permanente o transitorio con dotación de recursos complementarios de apoyo. Entre otros: programas basados en unidades itinerantes de apoyo, programas de garantía social,

⁴² Desde el terreno de la compensatoria, ¿qué grupos pudieran estar en desigualdad de condiciones?. En España en particular se ha considerado tradicionalmente que entre estos grupos de población pudieran estar las zonas rurales donde el objetivo principal era el prevenir la desescolarización, el sector de la población ya escolarizado pero que tiene dificultades sociales y académicas, jóvenes entre 14 y 16 años desescolarizados y a los que hay que facilitar la inserción laboral, la población itinerante (circenses y temporeros), minorías étnicas, comunidades de inmigrantes todavía no suficientemente integrados ni en la sociedad ni en el sistema educativo y la población reclusa.

programas de adquisición de la lengua de acogida, programas y experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios, etc.

- El *tercer ámbito* basado en las actuaciones destinadas a la calidad de la educación, este decreto recoge la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, la incentivación a la labor del profesorado, actividades de formación permanente, iniciativas de investigación e innovación y elaboración de materiales curriculares, además de fomentar la participación del alumnado y la concesión de subvenciones y convenios con APAs, otras asociaciones y ONGs.

Se debe recordar que en materia de compensatoria, durante muchos años, se han venido desarrollando programas específicos para grupos de población concretos que se consideraban en inferioridad de condiciones socioeconómicas, educativas o culturales: zonas rurales, jóvenes desescolarizados, población itinerante, minorías étnicas, comunidades de inmigrantes no suficientemente integrados y la población reclusa. Sin embargo, en la última década la Educación Compensatoria adquiere una nueva dimensión marcada por la aprobación de la LOGSE (1990).

Desde dicha ley la compensación de las desigualdades sociales, geográficas o económicas se constituyen en un objetivo clave de la acción educativa, dejando de ser un objetivo paralelo a los planteados dentro del sistema (Grañeras, M. y otros, 1998), el propio sistema educativo se convertía en compensador en sí mismo de las desigualdades educativas.

Así, la Educación Compensatoria, en estos momentos, tiene un nuevo referente, que dentro del marco de la LOGSE lo constituye la LOPEGCE del 1995.

En las diferentes Comunidades Autónomas del Estado Español en donde se tiene competencias plenas en materia de educación, como es el caso de Cataluña, comunidad donde se centra en presente estudio, se han definido desde un punto de vista legislativo, ordenes y disposiciones legales que han servido para desplegar la Reforma Educativa.

Y para finalizar sólo cabe recordar que además España, en comunión con los restantes países de la Comunidad Europea, participa de diferentes acuerdos, planes y programas que intentan definir las líneas a seguir en materia de E.I. De entre todos ellos

cabe mencionar el *Estatuto de la Escuela Europea*⁴³ al cual se adhirió el 31 de agosto de 1986 (Luxemburgo el 12 de abril de 1957), como instrumento que recoge en sí misma la esencia de la E.I. en la escuela. Como muestra de ello se explicitarán algunos de los principios en los que se basa la organización pedagógica (Art. 4):

“3. A fin de favorecer la unidad de la Escuela, unas relaciones más estrechas y los intercambios culturales entre los alumnos de las diferentes secciones lingüísticas, habrá cursos comunes para clases de un mismo nivel.

4. A tal fin, se realizarán esfuerzos especiales para que los alumnos adquieran un profundo conocimiento de las lenguas vivas.

5. La educación y la enseñanza se impartirán dentro del respeto de las conciencias y de las convicciones individuales”

De todas formas podemos decir que, si bien a nivel legislativo se han articulado intenciones en materia de E.I., es necesario que el tratamiento de la diversidad cultural pase por una legitimación y explicitación en el sistema educativo español. Exige sacarla de su confinamiento como parte del curriculum oculto optando por una mayor flexibilidad curricular, elaboración de materiales apropiados, una acción pedagógica integral -modelos holísticos e interculturales más allá de enfoques compensatorios e integradores- y una adecuada formación inicial y permanente del profesorado (Aguado, 1997).

⁴³ Normativa legal que regula las Escuelas Europeas:

- Estatuto de la Escuela Europea. Luxemburgo, 12 de abril de 1957. (BOE del 30 de diciembre de 1986)
- Anexo al Estatuto de la Escuela Europea, referido al reglamento del Bachillerato Europeo. Luxemburgo, 15 de julio de 1957.
- Protocolo relativo a la creación de Escuelas Europeas establecido por referencia al Estatuto de Escuela Europea firmado en Luxemburgo el 12 de abril de 1957.
- Protocolo adicional al Protocolo relativo a la creación de Escuelas Europeas establecido por referencia al protocolo firmado el 13 de abril de 1962. Luxemburgo 15 de diciembre de 1975.
- Acuerdo por el que se modifica el Anexo al Estatuto de la Escuela Europea referido al Reglamento del Bachillerato Europeo y Protocolo relativo a la publicación de este acuerdo,. Luxemburgo, 19 de junio de 1978.
- Estatuto del personal docente y régimen aplicable a los encargados de curso. Última redacción: 20 de junio de 1989.

6. LA INVESTIGACIÓN EN CUANTO A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL.

6.1. Antecedentes y perspectiva histórica.

Trataremos de forma aproximativa realizar un recorrido por el terreno investigador en materia de E.I. que en los últimos años ha sido muy fructífero debido a la concienciación social, política y de la comunidad científica sobre estas cuestiones.

Las primeras investigaciones referidas a la diversidad cultural y la incidencia en el terreno educativo se sitúan en los EE.UU. durante los años sesenta a partir de las evidencias puestas en relieve con el informe Coleman (1966) el cual, relaciona variables etnoculturales con resultados escolares, aunque esta relación se realice de una forma tangencial. A partir de estos resultados se acentúa el interés investigador por la influencia que variables como el género, raza, clase, lenguas y minusvalías tienen sobre la intervención educativa y los resultados.

Esta preocupación deriva en políticas educativas concretas como respuesta a tal diversidad en las aulas. Por lo tanto, podemos afirmar que la E.I. como concepto con entidad en el ámbito educativo surge en los EE.UU. en esta década y no sólo como respuesta a un informe concreto sino también como resultado de una concienciación y sensibilización hacia la interculturalidad derivada de los movimientos sociales americanos y a la *war on poverty* de la administración Johnson (1964-1968).

En los años setenta se expande significativamente el estudio sobre E.I., la concienciación por estos temas va consolidándose en torno a la propia naturaleza de las diferentes culturas que componen el pueblo de los EE.UU. (Husen y Opper, 1983) (Mateo, 1992).

En este contexto, los profesionales relacionados con la educación comienzan a describir la realidad de este país como una suma de culturas que conviven pero que en ningún momento se interrelacionan, pronunciándose a favor de una política formal de pluralismo cultural (Banks, 1981.; en Grañeras y otros, 1998). Sin embargo, la literatura a nivel internacional, en estos primeros años, revela poca o ninguna información al respecto.

La revisión de la bibliográfica de algunas bases de datos referidas a los años sesenta y setenta muestra que en este momento existe poca referencia al discurso

intercultural -o cualquiera de las acepciones que se han venido utilizando en este tema: multicultural, transcultural, pluricultural, etc.-.

Aguado (1997) nos apunta que a pesar del auge aparente del discurso político-académico y la variedad de enfoques y formulaciones que se adscriben, resulta significativo que en algunas revisiones realizadas hasta la década de los noventa sólo se hayan localizado unos veintitrés estudios (Grant y Sedaca, 1990), que estaban orientados principalmente a definir conceptos y fines, modelos teóricos, instrumentos y estrategias de enseñanza.

La Unión Europea se incorpora más tarde que los EE.UU. al estudio de lo intercultural. En la década de los ochenta comienzan a realizarse las primeras investigaciones y estudios que analizan los marcos normativos dentro de los cuales se efectúa la inmigración y el tratamiento que se hace de la diversidad cultural en el terreno educativo, en un intento de profundizar en el marcado pluralismo que el flujo migratorio introduce en la sociedad y por ende en la escuela (Grañeras y otros, 1998).

Sin embargo, no podemos olvidar que fue a finales de los años setenta cuando desde el Consejo de Europa se define el concepto de E.I. como *el enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque* (Leurit, 1987. En Aguado, 1991:90), estableciendo las diferencias con otros términos que se venían utilizando como sinónimos -multicultural, pluricultural, etc.-.

Podemos decir que, es a partir de la década de los noventa cuando empiezan a surgir multitud de estudios sobre esta temática incorporando cuestiones a reflexionar como: clasificación conceptual y políticas educativas, estudio descriptivo de diferencias entre grupos culturales en características psicológicas y en rendimiento escolar, etc.

No obstante, la investigación llevada a cabo en los diferentes países europeos se ha estructurado de forma muy diversa. Así, por ejemplo, en Francia la investigación está centralizada bajo el control del Institut National de Recherche Pédagogic con más de 500 centros dependientes del mencionado Instituto.

En Alemania se presenta un patrón en el terreno de la investigación más descentralizado, estructurado a partir de los *Land*.

En el Reino Unido, con larga tradición en investigación educativa, se llevan a cabo diferentes iniciativas promoviendo, por un lado, los L.E.A. -Local Education Authorities-, los D.E.S. -National Department of Educational Science-, las Universidades a través de los denominados Institutes of Education, como centros concebidos como servicios focalizados a la formación de profesores y dedicados a la investigación ligada a la mejora educativa escolar (Mateo, 1992: 619).

Además, existen una serie de instituciones dedicadas a la promoción de la investigación pedagógica como son: La National Foundation for Educational Research -INFER-, el Scottish Council of Research in Education, el Northern Ireland Council for Educational Research y el Manpower Services Commission -M.S.C.-

En Italia la investigación educativa está considerada como una responsabilidad directa del Ministerio de Instrucción Pública, cosa que centraliza cualquier iniciativa al respecto. Las Universidades italianas actúan como entidades autónomas aunque reciben los fondos del ministerio.

En el ámbito español, y desde un punto de vista documental, no se encuentra hasta los años noventa ningún trabajo de investigación español sobre estas cuestiones, pero no se puede olvidar que en los últimos años la investigación sobre la E.I. en España ha avanzado significativamente, tanto desde el ámbito de las administraciones educativas como desde las iniciativas de otras entidades y colectivos sociales.

Así, se ha venido desarrollando una clara conciencia de la necesidad de analizar las implicaciones que se derivan de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo y replantearse la situación de la minoría étnica y cultural más numerosa en nuestro país: los gitanos (Grañeras y otros, 1998), y especialmente desde que España ha invertido, en esta última década, la tendencia de ser país origen de emigrantes a alcanzar cuotas significativas de inmigración parecidas a las europeas, cosa que se viene plasmando en la vida de los centros educativos.

Sin embargo, no sería acertado el no hacer mención al camino recorrido en cuanto a estudios y experiencias realizadas en referencia a la minoría gitana, llevada a cabo por muchas asociaciones y colectivos, antes de que en España se hablara de E.I.

Es inevitable no referirse a las contribuciones aportadas por entidades como *Enseñantes con gitanos*, *Secretariado General Gitano*, *Presencia Gitana* y otras

asociaciones y ONGs que han contribuido a asentar las bases de una investigación en materia de atención a la diversidad y a las minorías étnicas.

Otro dato de interés y que de alguna forma ha espoleado la investigación en materia de E.I. en España es que a partir de 1992, el MEC acogió con entusiasmo la iniciativa de la Comisión Europea de elaborar un informe en cada uno de los Estados miembros y en el conjunto de la Unión Europea sobre la situación de la E.I., constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar el área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de nuestras estructuras educativas a este fenómeno (Grañeras y otros, 1998). La elaboración de este informe ayudó a estructurar la información y formalizarla y a dar a conocer datos, experiencias y proyectos que sin duda sirvieron y sirven como puntos de reflexión. Ello derivó en una generosidad en recursos y medios ofertados para la investigación sobre interculturalidad promovida fundamentalmente a través de las Universidades mediante sus correspondientes departamentos universitarios asignados a las áreas de conocimiento en Pedagogía, también a partir de Institutos de Ciencias de la Educación y a nivel central del CIDE.

En cuanto a fondos, en nuestro país cada autonomía dispone de sus propios programas de formación, estructurados de forma similar a los programas nacionales y en los que siempre hay un capítulo dedicado a investigación educativa.

A nivel nacional los fondos disponibles se canalizan a través del llamado Programa Nacional de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, previsto en la Ley de Fomento y Coordinación General de Investigación Científica y Técnica. El Plan Nacional contempla acciones de fomento de la Investigación y el Desarrollo -I+D- donde existen varios programas, asignando prioridades en aquellas áreas que son consideradas de interés preferente.

Además, se han venido sucediendo en los últimos años, en nuestro país, seminarios, congresos, jornadas, etc. en un esfuerzo de incorporación de España al estudio y análisis del fenómeno intercultural, de entre los cuales es interesante citar:

- Seminario sobre Interculturalismo y Educación, organizado por el MEC y celebrado en Madrid en 1987 y que tuvo por objeto el presentar los resultados del proyecto nº 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa *Educación y desarrollo cultural de los migrantes*, del que se había presentado un primer informe provisional en 1983.

- VIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre Educación Multicultural en un Estado de autonomías, celebrado en 1989.
- III Congreso Nacional de Teoría de la Educación, celebrado en 1991 y en que se trató el tema *Educación Multicultural y Europa*.
- Seminario sobre E.I. y Comparada, celebrada en 1991.
- X Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en 1992 con el tema *Interculturalismo y Educación en la perspectiva de la Europa Unida*.
- I Congreso sobre E.I., celebrado en Ceuta en 1992 y organizado por la UNED.
- II Encuentro Internacional de E.I. para la paz, celebrado en 1995 en Ceuta y organizado igualmente por la UNED.

Desde 1995 al 1998 se han multiplicado la celebración por toda España de una serie de encuentros, seminarios, cursos, etc. sobre E.I.

Y por último, sólo remarcar que concretamente en Cataluña se ha puesto en marcha, en los últimos años un Plan Nacional de Investigación Educativa para esta comunidad, donde participan no sólo las Universidades catalanas sino además la organización europea FRERET -Fundación para la Investigación y la Formación Europeas- de la cual Cataluña es miembro.

El objetivo básico de esta iniciativa ha sido el realizar un diagnóstico de la situación para proponer a la Administración Educativa catalana una planificación de la investigación educativa⁴⁴ (Sarramona, 1992a: 633-634).

6.2. Modelos y métodos de investigación.

Podemos aglutinar las diferentes metodologías útiles en investigación sobre diversidad cultural y educación en tres bloques según ejemplifique preferentemente uno u otro paradigma, sin embargo debemos recordar el solapamiento que se puede producir entre unos y otros enfoques, así como el carácter ecléctico de los recursos metodológicos que se lleguen a utilizar.

⁴⁴ Uno de los resultados de tal iniciativa fue la elaboración de una base de datos -en D-base III plus para PC- inicialmente compuesta de 16 campos y una tabla de especificación en 20 apartados

6.2.1. Desde el paradigma cuantitativo.

Desde este paradigma existe una preocupación por la identificación de variables a estudiar y se sitúan las *investigaciones ex-post-facto* desde donde se encuadran la mayoría de investigaciones realizadas hasta la fecha.

Tales estudios deberán atender a la complejidad de las situaciones educativas pluriculturales recurriendo a diseños multivariados beneficiándose de modelos utilizados en otros contextos.

El objetivo clave se centra en lograr una caracterización diferencial de los grupos etnoculturales, en analizar variables contextuales que inciden en las intervenciones educativas siendo de interés la investigación acerca de la aculturación entendida como proceso/producto de ajuste de los grupos minoritarios a la cultura del grupo dominante.

Otra línea de estudio está centrada en valorar los efectos de una E.I. mediante la comparación de resultados en variables como el rendimiento, la autoestima, el grado/tipo de contacto entre los estudiantes y los cambios observados en la comunidad de referencia (Yinger, 1986. En Aguado y col., 1995), siempre interpretados en el marco de la cultura escolar -explícita e implícita-.

Y por último, el estudio de las interacciones entre los estudiantes en un ambiente pluricultural -formación de estereotipos y prejuicios, pautas de discriminación, etc.- mediante técnicas observacionales o tests sociométricos.

Sin ninguna duda, la mayoría de las investigaciones hasta mediados de los años 80, desde una línea de investigación *ex-post-facto*, giran en torno a los procesos de aculturación y los estudios comparativos de los procesos que se desarrollan en escuelas segregadas y escuelas no segregadas en EE.UU. (Bartolomé, 1992: 657)

Dentro del paradigma cuantitativo, también, podemos encontrar *investigación experimental y cuasi-experimental* cuyo porcentaje en el ámbito que aquí nos ocupa, como en la investigación educativa en general, es considerablemente inferior a otras modalidades debido, entre otras razones, a la dificultad para controlar las complejas interacciones entre las variables a analizar en orden a garantizar las exigencias de todo diseño de estas características (Aguado, 1997).

Sin embargo, el uso de esta metodología, adoptando las cautelas necesarias para evitar riesgos, se ha utilizado para aspectos como: estudio de la relación entre la sensibilidad cultural del orientador con las propias percepciones acerca de sus alumnos y el proceso de orientación (Carrington y Short, 1989), análisis de los tipos de interacción en clase y la evaluación experimental del programas lingüísticos, en la identificación y evaluación de modelos desarrollados en contextos pluriculturales.

A continuación presentaremos alguna de las investigaciones que más resonancia han tenido en el terreno de la diversidad cultural y desde el paradigma cuantitativo:

Así, cabe hacer mención de investigaciones como las realizadas en los EE.UU. sobre el C.I. intentando explicar las diferencias existentes en distintos grupos raciales y étnicos (Buss y Poley, 1979) (Eysenck y Kamin, 1983), etc.

En esta línea y más actuales, resultan los estudios que se han llevado a cabo sobre el desarrollo cognitivo en distintos grupos culturales y étnicos (Bruner y Greenfield, 1987; Kamphaus, Kaufman y Reynolds, 1985). Las diferencias obtenidas entre los grupos étnicos estudiados abre sugerentes perspectivas a la E.I., dada la estrecha relación entre las variables estudiadas y el proceso de aprendizaje (Bartolomé, 1992: 658).

Carter (1991) ofrece una revisión, a partir de la red ERIC, de las investigaciones llevadas a cabo desde 1966 al 1990, haciendo hincapié en una variable principal: los valores culturales y además en otras como pueden ser: identidad racial o cultural, aculturación, sexo, educación, status socioeconómico y grado de desarrollo industrial de los grupos estudiados, etc.

Yinger (1986) realiza una revisión sobre los trabajos de investigación realizados para observar los efectos de la no-segregación escolar, señalando cuatro variables significativas: el rendimiento, la utoestima, el contacto entre los estudiantes y los cambios que se producen en la comunidad de referencia.

Rosenberg (1986) realiza una investigación sistemática de carácter cuantitativo, a través de la utilización de diferentes instrumentos, donde estudia el tema de la autoestima, como variable básica para trabajar la diferenciación étnica y la influencia educativa de estos grupos. En esta línea se encuentran expertos como Verma y Gagley (1982), Bhatnagar (1984) quienes trabajan el autoconcepto como variable

estrechamente asociada a la autoestima y en consonancia a los atributos y la estima del grupo étnico.

Young y Bagley trabajan el concepto de identidad que según los autores debería ser empleado como un concepto global que implicaría tanto la identidad personal - autoconcepto y autoestima- como la identidad étnica o cultural (Bartolomé, 1992: 661).

Allport (1954) trabajó el tema de las interacciones entre los estudiantes dentro de un ambiente pluricultural, fijándose en cuestiones como los estereotipos, prejuicios, pautas de discriminación, etc., que aprenden los alumnos fuera del propio contexto escolar. tal investigación fue revisada posteriormente por autores como Ponderotto (1991).

Blalock (1986) desarrolló un interesante modelo causal para la explicación del contacto racial en las escuelas, teniendo como tema central la autoestima y el autoconcepto.

El Internacional Bureau of Education de Suiza (1996) llevó a cabo una encuesta en diferentes países: Bolivia, España, Mauritania, Jordania, Líbano, México, Pakistán, Polonia, Senegal y República Checa, para evaluar varios aspectos sobre educación en sociedades claramente multiculturales. Así, se estudiaron aspectos como las actitudes de los maestros de primaria en cuanto a la formación sobre diferentes grupos culturales, actitudes sobre separación de grupos culturales con finalidades docentes y la adecuación entre actitudes docentes y servicios del propio sistema. El resultado final de esta investigación fue un informe -Intergroup Differentiation in the School Context. Methodological Discussion and Comparative Analysis in ten Countries- y además se desarrolló un cuestionario para medir factores en relación a esta temática.

Si es cierto que se está produciendo una mejora y avance en la investigación cuantitativa en el área que nos ocupa, pero aún queda mucho camino por recorrer. Así, por ejemplo, un campo importante de investigación sería la elaboración y puesta en práctica de indicadores socioculturales que nos permitieran conocer el nivel de interculturalidad de una sociedad determinada.

En la actualidad se sigue recurriendo a diseños multimetodológicos: diseño experimental y enfoque etnográfico y luego triangulación de resultados.

6.2.2. Desde el paradigma cualitativo.

Los estudios desde el paradigma cualitativo son especialmente valiosos en el ámbito de la diversidad étnico-cultural en educación, ya que nos ayudan a comprender los procesos que se producen en la compleja maraña de interacciones entre variables a considerar. Su importancia es innegable en estudios de carácter exploratorio y como complemento de metodologías cuantitativas.

Así, podemos citar *la investigación etnográfica* que en educación se propone comprender lo que sucede en contexto educativos recurriendo a enfoques naturalistas en el examen de manifestaciones particulares de valores, creencias, motivaciones y normas.

Desde el tema que nos ocupa, la investigación etnográfica ha puesto énfasis en: la utilización de técnicas como la observación participante descriptiva, selectiva, estudio de casos, análisis de diarios, grabaciones, etc., en facilitar el acceso a los contextos educativos y a una comunicación más directa con los participantes mediante estrategias que favorezcan las interacciones entre ellos, la atención a cuestiones metodológicas claves como la elección de los informantes, la no linealidad del proceso, el uso de nuevos recursos estadísticos para el análisis de datos cualitativos, el análisis de la adaptación de los alumnos al entorno escolar, diferencias entre escuelas, relación del alumno con sus compañeros y dimensiones específicas del currículum, etc.

Podemos citar, entre otros trabajos, dentro de este modelo los de Fernández Enguita (1995), Bartolomé (1994), Colectivo Ioé (1996), etc.

Históricamente sólo recordar que la investigación cualitativa en educación tiene su origen en los EE.UU. en los años 60, en un intento de desarrollar proyectos más próximos a las escuelas y a las comunidades, buscando una evaluación del nivel de integración étnica y racial (Bartolomé, 1992). La investigación etnográfica, de este momento, aparece con una orientación básicamente interpretativa y progresivamente va evolucionando hacia una postura más crítica desde donde aparece un palntamiento sobre el rol de la escuela en la reproducción cultural de las clases sociales, del prejuicio racial y étnico y de los roles de género (Bartolomé, 1992).

Dentro del paradigma cualitativo, cobra especial relevancia el *estudio de casos* que se ha venido utilizando por sus carácter eminentemente heurístico, descriptivo,

particularista e inductivo, buscando como objetivo clave el alcanzar una profunda comprensión de los temas y problemas específicos referidos a la práctica educativa.

Estudios de este tipo merecen especial mención el realizado por Nieto (1992) sobre diversidad cultural y éxito/fracaso escolar, trabajos sobre como los agentes que participan en el contexto educativo pueden colaborar en la configuración de fórmulas que modifiquen la cultura escolar (Block y Swadener, 1992).

Hornberger (1996) realiza un estudio de casos sobre el desarrollo de lenguas indígenas y como consecuencia extrae un programa de alfabetización de comunidades típicamente ágrafas. Se trata de una aportación a la interculturalidad en la escuela con el mantenimiento de lenguas indígenas que habían sido apartadas del lenguaje vehicular de la escuela ante la primacía del inglés o del español.

Otro ejemplo es el estudio realizado por Chistolini (1996) donde examina las razones por las que las mujeres italianas emigran a otros países, analizando diversos patrones de emigración y asimilación de cultura de los grupos de inmigrantes.

González Guilbert (1990) que desde una perspectiva etnográfica examina la educación de las personas mexicano-americanas en el sudeste de USA durante la era de la segregación y sus repercusiones en una educación pública segregada de la comunidad chicana y su tendencia a reproducir su carácter de clase de generación en generación.

Maw (1991) desde la investigación cualitativa realiza un análisis del etnocentrismo en los libros de Historia de acuerdo a tres niveles de manifestación: expresión directa, expresión indirecta y exclusión.

Bertrand (1994) siguiendo una línea similar a la del anterior autor aporta un informe donde hace un estudio panorámico de la E.I. en los programas de Ciencias Sociales ofrecidos por los CEPEG's -Colleges d'Enseignement General et Professionnel- de habla inglesa del Quebec.

6.2.3. Desde un enfoque multiparadigmático.

Desde este paradigma se han considerado de especial relevancia las aportaciones realizadas a la temática intercultural desde la *investigación-acción* como forma de indagación autorreflexiva en la que se pueden implicar todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a mejorar la práctica diaria, de esta

forma se potencia una verdadera investigación colaborativa entre todos los integrantes de la comunidad educativa, desembocando en una intervención hacia el cambio.

Estudios que han seguido este modelo y que han aportado interesantes resultados son entre otros los realizados por Mateos (1992), Salazar (1997), etc. y han tenido como objetivo claves estudiar cuestiones como: dentro del terreno de la educación compensatoria, conocimiento que el maestro tiene sobre la cultura de sus alumnos minoritarios, diseñar fórmulas participativas para modificar la cultura mayoritaria de las escuelas y clases en orden a reconocer y potenciar las habilidades/valores de los alumnos minoritarios, etc.

Expertos en el tema, como es el caso de Bartolomé (1991) consideran que la investigación-acción será el proceso natural al que desembocará la investigación etnográfica, articulada estrechamente con ella, aunque sin dejar de considerar la complementariedad que otorgarían a éstas otras corrientes metodológicas.

La investigación-acción se convierte en un camino a seguir cuando lo que se pretende es acabar con las minorías marginadas y el establecer un orden social más justo.

Y por último, hacer mención de otro modelo, dentro de este tercer bloque, que lo constituye la *investigación evaluativa* que se presenta en el terreno de la investigación sobre lo intercultural como básicamente descriptiva y contextualizada, centrada en estudio de casos, cualitativa en el análisis de datos, orientada a la supervisión y monitorización de programas, bajo una investigación colaborativa entre investigador y diferentes agentes y apoyada por recursos procedentes de diferentes iniciativas.

Como bien podemos comprobar existe un creciente interés por aplicar nuevos métodos de investigación educativa a esta temática y técnicas poco desarrolladas en el ámbito educativo -observación participante y no participante, el grupo de discusión, etc.-.

6.3. Estado de la cuestión.

Podemos concluir con una reflexión generalizada por parte del conjunto de investigadores sobre la materia, que consideran que existe poca fiabilidad de los datos

aportados tanto por administraciones como por entidades privadas (Díaz-Aguado, 1997; Grañeras y otros, 1998).

La investigación llevada a cabo en cuestiones interculturales en el ámbito de la intervención está poco desarrollado, encontrándose, por el momento, el grueso de la labor en la labor investigadora en el plano de lo más conceptual y de análisis de datos, actitudes y situaciones educativas en general. No obstante los cauces para avanzar en estrategias y modelos de intervención comienzan a consolidarse y quizás sea el momento de avanzar hacia modelos concretos de intervención práctica y el diseño de materiales curriculares adecuados.

Haciendo un estudio aproximativo de las diferentes investigaciones (Merino, 1994; Díaz-Aguado, 1992; Martín, 1994; Mesa y Sánchez, 1994; en Aguado, 1997) hay que destacar algunas conclusiones que resultan relevantes como indicadoras del estado de la cuestión.

- Es necesario emprender y afianzar las ya iniciadas políticas educativas de integración de minorías, sin perder nunca de vista la confusión posible entre integración y asimilación.
- No debemos equiparar programas de E.I. exclusivamente con programas compensatorios, cosa que se ha venido produciendo en algunas investigaciones actuales.
- También constituye una constante en las investigaciones la importancia que, como principio educativo se le confiere a la necesidad de garantizar el aprendizaje de la lengua del país receptor, sin poner en peligro la pervivencia de la propia lengua materna, con todo lo que supone de controversia entre los partidarios de programas bilingües y los partidarios de programas de inmersión⁴⁵. Desde aquí de nuevo se reclama la adecuada formación del profesorado para poder afrontar esta tarea, ya que se entiende que se constituye en principal agente de la intervención educativa y en tema central de la gran

⁴⁵ Caso actual de California, en los EE.UU, donde en el mes de Junio del presente año, 1998, se ha llegado a realizar un referendun entre la población para elegir entre un modelo bilingüe en las escuelas -inglés y español- o un modelo de inmersión -sólamnte inglés- ya que la población hispana alcanza cuotas actuales de un 12% aproximadamente y donde el español es una lengua en expansión.

mayoría de equipos de investigación y de expertos en el tema, como en nuestro país Jordán, Carbonell, San Román y otros.

- Además de hacer gran énfasis en el tema de la formación del profesorado, son muchas las investigaciones que actualmente abordan el tema de las actitudes de los docentes hacia los alumnos de minorías étnicas como condición principal a la hora de intervenir.

A pesar de todo es mucho el camino por recorrer en cuanto a la elaboración de sólidas estrategias de intervención educativa entendida desde una óptica intercultural. Grañeras y otros (1998: 149) nos ayudan a dilucidar algunas vías de trabajo de cara a un presente inmediato desde la intervención educativa:

- Problemática socio-cultural asociada a los inmigrantes y también a los gitanos derivada de su situación de biculturalismo o triculturalismo - caso de Cataluña-.

- Alta correlación entre inmigrantes y marginalidad, que no debería llevar a generalizaciones sino a diferenciar la diversidad intrínseca a las minorías étnicas y culturales.

- Diseño organizativos del sistema educativo formal como obstáculo frente a las condiciones de vida de determinados colectivos

- Riesgo de confusión entre asimilación e integración.

- Problemática asociada a una política educativa que vincule la intervención educativa intercultural con la educación compensatoria.

- Importancia de la coexistencia del aprendizaje de lenguas, así como el avance en programas y metodologías que faciliten este aprendizaje.

- Formación del profesorado y necesidad de asumir por parte del colectivo de profesionales de la enseñanza la transformación del fenómeno pluricultural que reporta la escuela.

- La necesidad de continuar trabajando en materia de investigación en la aclaración de conceptos que se utilizan, en la formación de los investigadores o en propuestas de intervención educativa que den el paso de la investigación a la acción transformadora.

- La línea de investigación futura debería estar centrada en la intervención educativa con adultos inmigrantes y el trabajo desde la educación no formal. Y la interculturalidad en relación con la variable género.

6.4. Limitaciones.

Aguado (1997) realiza una revisión de cuales son los problemas y limitaciones más evidentes en materia de investigación referida a la diversidad etnocultural en educación, y guiada por teóricos como Cohen y Cohen (1986), Ouellet (1988), Hilliard (1989), Grant y Millar (1992), Jordán (1992), Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín, Del Rincón, Rodríguez Lajo (1993), entre otros, matiza que estas limitaciones se pueden encuadrar en tres grupos claros:

- *Primer grupo: limitaciones de índole conceptual.* Ya se ha argumentado que los conceptos y significados que se barajan en E.I. siempre son presentados con poca claridad y de forma ambigua.

Podemos afirmar que es deficiente la delimitación teórica y conceptual del campo para superar la falta de comprensión en torno a lo denominado como E.I., además parece existir un cierto reductivismo a asimilar programas de atención a la diversidad cultural con propuestas exclusivamente lingüísticas, compensatorias, antirracistas, etc.

Existen, también, dilemas y contradicciones en cuanto que al mismo tiempo se defiende un relativismo cultural y axiológico, procurando conjuntamente evitar riesgos propios de los particularismos culturales, con el anclaje en una identidad cultural fija e inmutable, aislamiento e intolerancia, etc.

Y por último, esta ambigüedad conceptual está alimentada, también, por un interés por focalizar el tema sobre aspectos de cultura y diferencias culturales con cierta tendencia después a ignorar otras cuestiones referidas al racismo institucional o a las diferencias en posibilidades de acceso a recursos y poder.

- *Un segundo grupo referido a limitaciones personales.* Limitaciones que derivan de los agentes que intervienen o delimitan la investigación o intervención educativa y entre las cuales se pueden señalar algunas como: el etnocentrismo académico y el elitismo, las características demográficas de los profesores universitarios que son los que prioritariamente se dedican a la investigación y que corresponden casi de forma



exclusiva a una determinada cultura, clase y género, haciendo limitada y sesgada la visión que se pueda tener sobre el tema.

Además, habrá que tener en cuenta el sesgo cultural del propio investigador que puede llegar a conducir a una utilización de las investigaciones científicas como justificación de conclusiones y decisiones políticas⁴⁶.

• *Tercer grupo: limitaciones metodológicas:* entre las limitaciones metodológicas que obstaculizan el desarrollo de los enfoque interculturales en educación la misma autora señala algunas:

a) Ausencia de reflexión crítica sobre metodologías ya que se priorizan el estudio de unos temas y la utilización de los métodos por encima de otros, y a la perspectiva intercultural aún no le ha tocado desde unas perspectivas académicas.

b) Los problemas de la comunicación verbal y no verbal en el proceso mismo de la investigación y comunicación de resultados, cosa que dificulta la comunicación y comprensión crosscultural, clarificando conceptos, consolidando un lenguaje y vocabulario específico del campo, etc.

c) La existencia de instrumentos culturalmente sesgados de los que se derivan graves limitaciones técnicas y que pueden provocar entre otros efectos la desigualdad real de oportunidades y orientaciones culturalmente sesgadas del posttest a la hora de evaluar resultados.

d) Los fondos económico son limitados, a pesar de los esfuerzos considerables realizados por algunas entidades públicas y privadas.

Todas estas barreras limitan el desarrollo de una adecuada E.I. tanto a nivel de investigación como de intervención práctica, tal vez adoptando una serie de *cautelos* podrían disminuir la incidencia de las limitaciones tratadas (Aguado, 1997):

- Utilizar enfoques interculturales en el diseño y en las metodologías de la investigación, utilizando diseños mixtos que aporten datos cualitativos y

⁴⁶ Por ejemplo, los investigadores han desempeñado un papel clave en la legitimación del racismo biológico y últimamente en el desprestigio del mismo por un racismo cultural, racismo diferencialista o racismo de identidad, modalidades actuales de neoracismo.

cuantitativos, información apropiada sobre el contexto y las vivencias y experiencias de los implicados. Por ello sería interesante recurrir tanto a diseños cuasi experimentales, y experimentales, investigación etnográfica, ex-post-facto, estudio de casos e investigación no reactiva.

- Utilización de estrategias basadas en un enfoque multimetodológico: recurriendo a una variedad de métodos que incluso con solapamientos parciales se complementen y aseguren un mayor rigor y fiabilidad de los resultados.
- Facilitar la participación de las personas pertenecientes a las culturas estudiadas que analicen los instrumentos y faciliten la comunicación entre los implicados.
- Atender preferentemente al estudio de variables educativas que describen y modulan el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Monitorización de los resultados de programas e iniciativas de forma sistemática y consistente.
- Elaboración/diseminación de materiales y recursos que promuevan la comprensión croscultural.
- Diseño, aplicación y evaluación de programas de formación inicial y permanente del profesorado, animadores socioculturales y otros profesionales.
- Aglutinar equipos multidisciplinares en la búsqueda de soluciones adecuadas a las necesidades de las personas o grupos implicados desde perspectivas, enfoques y metodologías diversas.

7. ALGUNAS PROPUESTAS ACTUALES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

· Cuando hacemos un análisis de la investigación realizada en materia de E.I. ya hicimos mención a algunos programas de interés. Que duda cabe que, en los últimos años se han llevado a cabo algunas propuestas prácticas sobre E.I., siempre, bajo la preocupación de cómo se entiende el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela y qué alternativas se pueden presentar para hacer más factible una E.I. y superar los obstáculos que se puedan presentar en este terreno (Sales, 1997)

Algunas de las propuestas que presentamos, nos hacen reflexionar en que a la hora de clasificar los programas sobre E.I. puestos a la práctica podemos hablar de (Burnett-Gary, 1994):

a...Programas orientados a los contenidos: constituyendo el enfoque más común e inmediatamente reconocible. en su forma más simple estos programas añaden un tono intercultural al curriculum, como por ejemplo, programas para enfocar desde esta perspectiva algunas áreas curriculares, programas interculturales bilingües, etc.

b... Programas orientados al estudiante, desde donde se estudian las necesidades académicas de grupos definidos de estudiantes, frecuentemente grupos minoritarios: programas donde se diseñan estrategias de intervención con gitanos, programas donde se recomiendan recursos y materiales para atender a algún grupo minoritario, programas en función a necesidades de grupos emigrantes, para indígenas, etc.

c...Programas orientados socialmente: buscan reformar la escuela y los contextos políticos y culturales de la educación, como por ejemplo programas interculturales para y desde los Consejos Escolares, programas de formación e información intercultural para padres, etc.

Sin ánimo de ser exhaustivos en estas cuestiones, pretendemos realizar una aproximación a la práctica concreta que se está llevando a cabo en la actualidad.

Así, desde diferentes bases de datos ERIC, FRANCIS, TESAUROS, se han recuperado algunas propuestas que hemos considerado interesantes, como:

Homerger, N. (1996)	<i>Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the bottom up Contributions to the Sociology of Language.</i> Lleva a cabo un programa de alfabetización para comunidades típicamente ágrafas, ante el peligro de asimilación clara por la lengua colonizadora: inglés o español
Freeland, J. (1996)	<i>The Global, the national, and the Local: Forces in the Development of Education for Indigenous Peoples-the Case Of Peru.</i>

	<p>Estudia cuatro programas educativos puestos en marcha para los indígenas del Perú, buscando su sitio entre la comunidad global: Instituto de verano de lingüística, Programa de educación bilingüe, Proyecto de E.I. bilingüe e Instituto de formación docente gestionado por nativos.</p>
Liegeois, J (1994)	<p><i>Roma, Gypsies, Travellers.</i></p> <p>Desde programas de E.I. diseña diversas alternativas educativas dirigidas a niños gitanos y además sugiere formas de avanzar hacia la interculturalidad en la escuela.</p>
American Council on International Intercultural Education, Des Plaines, IL; Stanley Foundation Muscatine, Iowa (1997)	<p><i>Educating for the Global Community: A Framework for Community Colleges. report of a Conference Sponsored by the American Council on International Intercultural education and the Stanley Foundation.</i></p> <p>Realiza una propuesta de E.I. llevada a cabo desde Institutos Comunitarios, con el objetivo genérico de producir alumnos globalmente competentes : animados por la experiencia, comprometidos con la educación permanente, atentos a la diversidad, capaces de trabajar en equipo y capaces de aceptar la responsabilidad por una ciudadanía mundial, siempre teniendo en cuenta las colaboraciones pertinentes, el desarrollo docente y curricular, la atención a la diversidad, etc.</p>
Homberger (1996)	<p><i>Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools reverse language Shift?</i></p> <p>Desde donde se propone un programa que pretende revitalizar el quechua en Bolivia y proponerlo como segunda lengua de instrucción en las escuelas del Ecuador, a través de un trabajo comunitario y bajo la perspectiva de una E.I. bilingüe.</p>
Habermann, M. (1997)	<p><i>Bilingual Teacher Development: Teacher Ambassador Exchange Program.</i></p> <p>La autora analiza programas de intercambios como vía para trabajar la interculturalidad. Estos programas de intercambios entre docentes desarrollan una serie de talleres de formación.</p>
Manning, M.L. (1994)	<p><i>Celebrating Diversity: Multicultural Education in Middle Level Schools</i></p> <p>Programa para el desarrollo de la E.I en secundaria. Se hace énfasis en cómo los profesores tratan la diversidad de maneras que enriquezcan el curriculum, aportando muchas sugerencias prácticas para imbuir de interculturalidad a todo el centro educativo.</p>
Schwartz, W. (1995)	<p><i>A Community Guide to Multicultural Education Programs. For Parents/about Parents.</i></p>

	La autora presenta una guía para padres para formar e informarlos de las diferentes alternativas a la hora de atender la diversidad cultural en el aula.
Atwater, M. (1994)	<i>Multicultural Education. Inclusion of All.</i> La autora presenta diferentes alternativas para hacer factible la interculturalidad desde áreas del conocimiento como la matemática y las ciencias naturales.
Trubowitz, J (1995)	<i>Multicultural Education Experience: The Importance Of Process.</i> Programa de E.I. y su aplicación en diferentes niveles educativos. Se hace referencia explícita a la Ed Infantil desde la interculturalidad en cuanto a la resolución de conflictos intergrupales. Además propone una guía de recursos para hacer factible la puesta en práctica de la E.I.
Timm, J. (1994)	<i>The "American Dilemma" Individualism, Diversity, Pluralism, and American Society.</i> El autor plantea la puesta en práctica de programas interculturales desde el punto de vista del pluralismo, haciendo referencia al mantenimiento de dos o más puntos de vista simultáneamente, de esa forma se permitirá que los estudiantes mejoren y aprendan una ética de la atención y esperanza por el futuro del país.
Lloyd, P. (1994)	<i>Multiculturalism: Myths and realities</i> El programa intercultural se inicia desde los Consejos Escolares. En este trabajo se presentan los medios en que los Consejos Escolares pueden comenzar a implementar, evaluar o revisar programas interculturales, ofreciendo sugerencias en cuanto a las directrices curriculares, evaluadoras, metodológicas, etc. El objetivo último consiste en ayudara los estudiantes a aprender, pensar y comportarse de forma que fomenten la democracia y el respeto mutuo, obligación educativa que deben tener los Consejos Escolares locales.

Fig16. Resumen de algunas propuestas actuales sobre programas interculturales

8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

El interculturalismo hace referencia a la interrelación entre culturas diferentes y a la búsqueda de una convivencia estable entre ellas, bajo el prisma de una verdadera comunicación intercultural sólo posible, por otra parte, sobre las bases de la igualdad, la no-discriminación y el respeto a la diversidad (Grañeras y otros, 1998: 111).

Así entendida la interculturalidad, se reconoce la diversidad cultural como enriquecedora y síntoma de una democratización y desarrollo en el progreso de las estructuras sociales, donde se acoge lo diferente como diferente, no inferior ni superior, donde se cuestionan los estereotipos sociales, raciales y culturales vigentes en nuestras sociedades (Elosua y otros, 1994: 16; Girona, 1995).

“El horizonte intercultural no se identifica con el meltingpot, la visión sintética de diversos modelos culturales con pérdida de las respectivas identidades propias.

Tampoco quiere ser el cosmopolitismo barato que transmite diariamente el mercado mundial de los bienes culturales.

Reprueba la asimilación de las culturas minoritarias por parte de las culturas dominantes. Contradice ciertas políticas de integración que comportan la disolución de las minorías en el Estado o región receptora.” (Galino y Escribano, 1990: 14)

La E.I deberá ser introducida en todos los centros educativos y trabajada con los diversos grupos sociales, no siendo privativa de algunas escuelas o grupos concretos, ya que se trata de un enfoque que afecta a todas las dimensiones de la educación, favoreciendo una dinámica crítica y autocrítica de valoración y comunicación recíproca entre individuos pertenecientes a culturas minoritarias o mayoritarias.

“Si la E.I. no colabora en una mejor formación escolar, repercutiendo también en los resultados académicos, tanto padres como alumnos pueden tender a olvidarse de ella. desde este punto de vista, son importantes las llamadas realizadas por diversos autores (Forquin, 1989:192; Camilleri, 1985:159; Andre, 1989:48; Le Than Khoi, 1991:31) con la intención de defender una mayor implicación entre la EI y la promoción y el éxito escolar. En última instancia la EI debe valer para promocionar personalmente y socialmente a los estudiantes, o de lo contrario puede caer en un folklorismo marginador.” (Etxeberria, 1992:47)

Una de las vías para el desarrollo de esta nueva dimensión pedagógica la constituye la investigación educativa. No obstante, cabe apuntar que el ámbito de la intervención: elaboración de modelos prácticos y pautas de actuación, de materiales curriculares que sirvan como soporte, etc., es uno de los menos desarrollados en la investigación, encontrándose el grueso de la labor investigadora en tesis más relacionadas con el plano conceptual y de análisis de datos, actitudes y situación educativa en general.

La reflexión está iniciada, la demanda en relación a la E.I. a nivel social es evidente y la legislación sobre el tema articula las vías de implementación. Sin embargo, es largo en camino por recorrer.

Capítulo III.

ESCUELA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

1. INTRODUCCIÓN.....	161
2. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL.....	161
2.1. Funciones sociales de la educación en la escuela.....	161
2.2. Culturas que interactúan en el contexto escolar.....	167
2.2.1. <i>Cultura pública</i>	168
2.2.2. <i>Cultura académica</i>	168
2.2.3. <i>Cultura social</i>	168
2.2.4. <i>Cultura escolar</i>	169
2.2.5. <i>Cultura experiencial</i>	169
2.3. Diferencias culturales y escuela.....	170
3. LA ESCUELA COMO ÁMBITO PROPICIO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	172
3.1. Escuela conservadora-reproductora o escuela crítica-transformadora.....	172
3.2. Funciones de la escuela en contextos con una diversidad cultural.....	173
4. PROBLEMAS CON LOS QUE SE ENFRENTA LA ESCUELA DE HOY DESDE LO INTERCULTURAL.....	174
5. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESCUELA EN EUROPA.....	177
5.1. Iniciativas genéricas de actuación.....	177
5.2. Programas específicos en algunos países miembros.....	182
5.2.1. <i>Suecia</i>	183
5.2.2. <i>Alemania -RFA-</i>	184
5.2.3. <i>Francia</i>	186
5.2.4. <i>Bélgica</i>	187
5.2.5. <i>Reino Unido</i>	188
5.2.6. <i>Holanda</i>	189
5.2.7. <i>Austria</i>	190
5.2.8. <i>Luxemburgo</i>	191
5.3. Resumen de las aportaciones concretas de las diferentes iniciativas europeas.....	191
6. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	195
6.1. Estado de la cuestión.....	195
6.2. Temas pendientes.....	201
7. PROPUESTAS DE UNA E.I. EN LA ESCUELA CATALANA.....	203
7.1. Sociedad catalana diversa y bilingüe.....	203
7.2. Iniciativas dentro y fuera de la escuela catalana.....	210

8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO..... 216

1. INTRODUCCIÓN.

Al estudiar la sociedad en general podemos constatar que se haya estructurada en distintos grupos, instituciones y asociaciones orientadas al cumplimiento de unos fines.

De todo ello nos centraremos en las instituciones sociales que no son nada más que *unas estructuras sociales a través de las cuales el grupo se organiza y realiza actividades para poder satisfacer necesidades básicas humanas, caracterizándose por el conjunto de pautas permanentes de conductas compartidas por todos los miembros* (Fermoso, 1980).

Las instituciones, consecuentemente, tienen un origen funcional intentando responder a las necesidades de los sujetos: necesidades culturales, emocionales, educativas, religiosas, etc. Surge, de esta forma, la escuela como institución social que responde a la necesidad social de transmitir cultura, socializar al individuo y prepararle para desempeñar un papel en la sociedad.

2. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL.

2.1. Funciones sociales de la educación en la escuela.

Son muchos los autores que han dado una definición sobre la escuela, por ejemplo Dewey (1970: 59) considera que

“La escuela es primeramente una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales.” (Dewey, 1970: 59)

García Hoz (1974: 361) define escuela como *una comunidad de maestros y alumnos dedicados a la educación de éstos por medio de la cultura.*

Zabalza (1988: 48) sobre el término de escuela argumenta que es *la unidad social, funcional y organizativa de referencia, para abordar el desarrollo curricular y en concreto programaciones didácticas plurales y consensuadas.*

Como rasgos comunes de las definiciones recogidas anteriormente podemos destacar que, los diferentes autores definen la escuela como una institución de carácter

social, cuyo fundamento se halla en la consideración social del fenómeno educativo. Este legado cultural se va transmitiendo de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes a través de la escuela.

Se hace hincapié en el papel de la escuela como agente de transmisión cultural, administradora de la educación sistemática y desempeño de un rol informativo y formativo o, dicho de otra forma, la escuela no sólo persigue la transmisión de una serie de conocimientos, sino también la formación de actitudes, hábitos, destrezas y sobre todo, formación integral de la persona.

El papel fundamental de la escuela consiste en la transmisión cultural de generación en generación y, por ello, se le pueden atribuir una serie de funciones sociales que coinciden con las funciones sociales de la educación. Recordemos que la sociedad, por su propia naturaleza, provoca, realiza y dirige la educación en sus miembros, constituyéndose en una de las funciones ineludibles y esenciales de la sociedad, como una forma de autoconservarse y reproducirse.

A partir de la educación, la sociedad adapta al sujeto, civilizándolo y culturizándolo, mediante un modelo de educación en función al tipo de ciudadano que la integra y que, por consiguiente, necesita reproducir. La educación reporta beneficios al individuo en sí mismo y también a la comunidad ya que a la vez que atiende a las necesidades colectivas contribuye al bienestar de cada persona.

Desde la Sociología de la Educación, Quintana (1980: 14-16) enumera las principales funciones sociales de la educación que consecuentemente serán funciones sociales a desempeñar por la escuela.:

1ª...*Función de adaptación del individuo a las exigencias del grupo social.* Según el autor el individuo nace *asocial* -asocial psicológicamente aunque social antropológicamente, es decir, por el propio destino que le marca su naturaleza-.

Vivir implica el estar integrado en la sociedad bajo una serie de exigencias que el individuo debe aprender, formar sus hábitos en función de los requerimientos de esas necesidades, y esos aprendizajes es la educación quien los da.

A este proceso se le viene denominando *socialización* del individuo y es el cometido fundamental de la educación. Gracias a ella la misma sociedad incorpora a sí misma a sus nuevos miembros, perpetuando de este modo su existencia en el tiempo, es decir, asegurando la continuidad de la misma.

La escuela, por consiguiente, socializa porque organiza su estructura de modo que las distintas personas en ella implicadas aprendan sus papeles y los lleven a cabo, preparando al futuro adulto para desempeñar su rol en la sociedad.

2ª...*Función de asegurar la continuidad social.* Desde la educación se asegura la continuidad o permanencia en lo que se es y además una evolución o cambio en el tiempo de lo social. Por ello transmite toda la herencia cultural del grupo social: usos, costumbres, ideas, creencias, temores y deseos, etc., siendo eminentemente conservadora y asegurando, de esta forma, la cohesión social, condición primaria de la existencia de una sociedad.

La escuela, en este sentido, es conservadora y por ello se constituye en un freno social ejercido en una triple forma: porque entrena en el control, porque asegura la pervivencia de las estructuras sociales y la clase política y porque culturiza.

Se produce un control social a través de la escuela que se verifica generalmente a través del proceso de endoculturación o asimilación de la cultura propia de la sociedad a la que se pertenece (Durkheim, 1982).

3ª...*Función de introducir el cambio social.* Desde la educación se promueven las innovaciones, el fomentar la capacidad crítica frente a las realidades sociales existentes, al formar una voluntad al servicio de las ideas y al estimular la creatividad individual.

La escuela, a la vez que asegura la continuidad y el control social, es también impulsora e innovadora. Toda sociedad necesita introducir nuevas variantes y perspectivas; por ello la educación, desde la escuela, es un buen instrumento para desarrollar un espíritu crítico y la creatividad en los individuos de una sociedad, preparándolos para el cambio.

4ª...*Capacitación profesional de los individuos.* En las sociedades actuales la especialización del trabajo constituye una de las características fundamentales, ello exige la formación técnica de los individuos. Desde la educación se garantizará una formación básica y una formación apropiada que conduce hacia las profesiones especializadas.

5ª...*Función económica.* Indiscutiblemente existe un vínculo entre educación y desarrollo constituyendo, hoy en día, un claro postulado para todos aquellos que se dedican a planificar la expansión económica y social de un país. No en vano existe una

correlación alta entre los países que cuentan con alto o bajo nivel de desarrollo y el alto o bajo nivel educativo.

6ª...*Función política.* Desde la educación se reconoce la necesidad de la formación del individuo hacia la preocupación efectiva por el acontecer público de su propio país. Ello se puede hacer de varias formas: bien cultivando en los sujetos el sentido cívico y darles la instrucción que los capacite para una participación democrática, bien formando dirigentes capaces, o bien para perpetuar a través de la propia educación y por parte de los diferentes Estados el propio régimen político establecido. No debemos olvidar que en todas las revoluciones surgidas a lo largo de la historia se inscribe en la primera página de sus programas la reforma de las instituciones pedagógicas.

7ª...*Función de control social.* La educación ayuda a promover en los individuos las ideas y actitudes que interesan a los dirigentes. Quintana nos apunta que esta función de ideologización y de dirigismo coactivo puede ser más o menos consciente o intencionada, pero siempre muy real y efectiva.

8ª...*Función de selección social.* Se trata aquí de una función tan sutil y desapercibida como existente y eficaz. Hay autores que defienden esta selectividad como una forma de asegurar que aquellos elementos más capaces de la población sean encauzados hacia puestos de responsabilidad.

Sin embargo, esta selección es criticada por otros muchos teóricos por lo que tiene en cuanto a la selectividad económica y social operada por el sistema de enseñanza o la selectividad cultural y personal que se puede llegar a producir, de tal forma, que se constituye en una serie de viaductos que canalizan la población hacia puntos de llegada muy diferentes. Por eso, algunos acusan al sistema educativo de conservar privilegios sociales para un sector de la población impidiendo que el otro pueda acceder a ellos.

9ª...*Función de promover el progreso humano de la sociedad.* Si mediante la educación se perfecciona al individuo, también se perfecciona al grupo, mejorando su calidad humana y social. Esta función está íntimamente relacionada con las funciones económica, política y de capacitación profesional de los individuos citadas anteriormente.

Los planificadores del desarrollo económico e industrial de un país deben tener en cuenta a la educación como un factor esencial que propicia el progreso.

La escuela, al elevar el nivel educativo de los individuos y desarrollar sus capacidades, proporciona las bases para una cualificación profesional (Mayor y otros, 1986)

10ª...*Función de forjadora de roles*. La educación prepara al individuo para que asuma con eficiencia los diversos roles sociales. Vivir en sociedad equivale a poseer unos determinados status y desempeñar una serie de roles.

El status -estatuto, estado o situación- es la posición que la persona ocupa dentro del grupo social. Dado que el individuo suele pertenecer simultáneamente a varios grupos, no posee un solo status, sino un conjunto de ellos -por ejemplo un niño puede ser a la vez un hijo, hermano, nieto, amigo, cliente de una tienda, etc.- El status supone una serie de derechos y unas actitudes de los demás para con él.

El rol -papel o función a desempeñar- es el conjunto de obligaciones que tiene una persona, reconocidas y exigidas por los grupos de que forma parte, es decir, designa el conjunto de actitudes que los demás pueden esperar de un sujeto.

Por ello el rol es una consecuencia del status y en el ámbito educativo es donde el individuo aprende a desempeñar correctamente sus roles -las normas inherentes a los mismos vienen determinadas e impuestas por el propio grupo social-, por ello podríamos definir la educación como un *aprendizaje de roles* (Quintana, 1980).

Además, de las funciones citadas que coinciden con las propias de la educación, la escuela, en la sociedad actual, desempeña otras funciones más o menos marginales respecto al orden académico estricto y responde a las nuevas necesidades derivadas del orden económico, laboral y familiar. Entre éstas se encuentran una serie de servicios de tipo sanitario, alimenticio y de otras atenciones de carácter general, cosa que implica una compleja coordinación de profesionales, recursos, horarios, etc.

A la hora de cumplir tales funciones, la escuela se haya sometida a todas las presiones y condiciones del sistema social en general, de manera que se ha convertido en un microcosmos, es decir, una sociedad a escala reducida, la cual refleja, refracta y reproduce la sociedad global (Mayor y otros, 1986).

Resumiendo podemos remarcar las funciones principales de la escuela en el siguiente esquema.

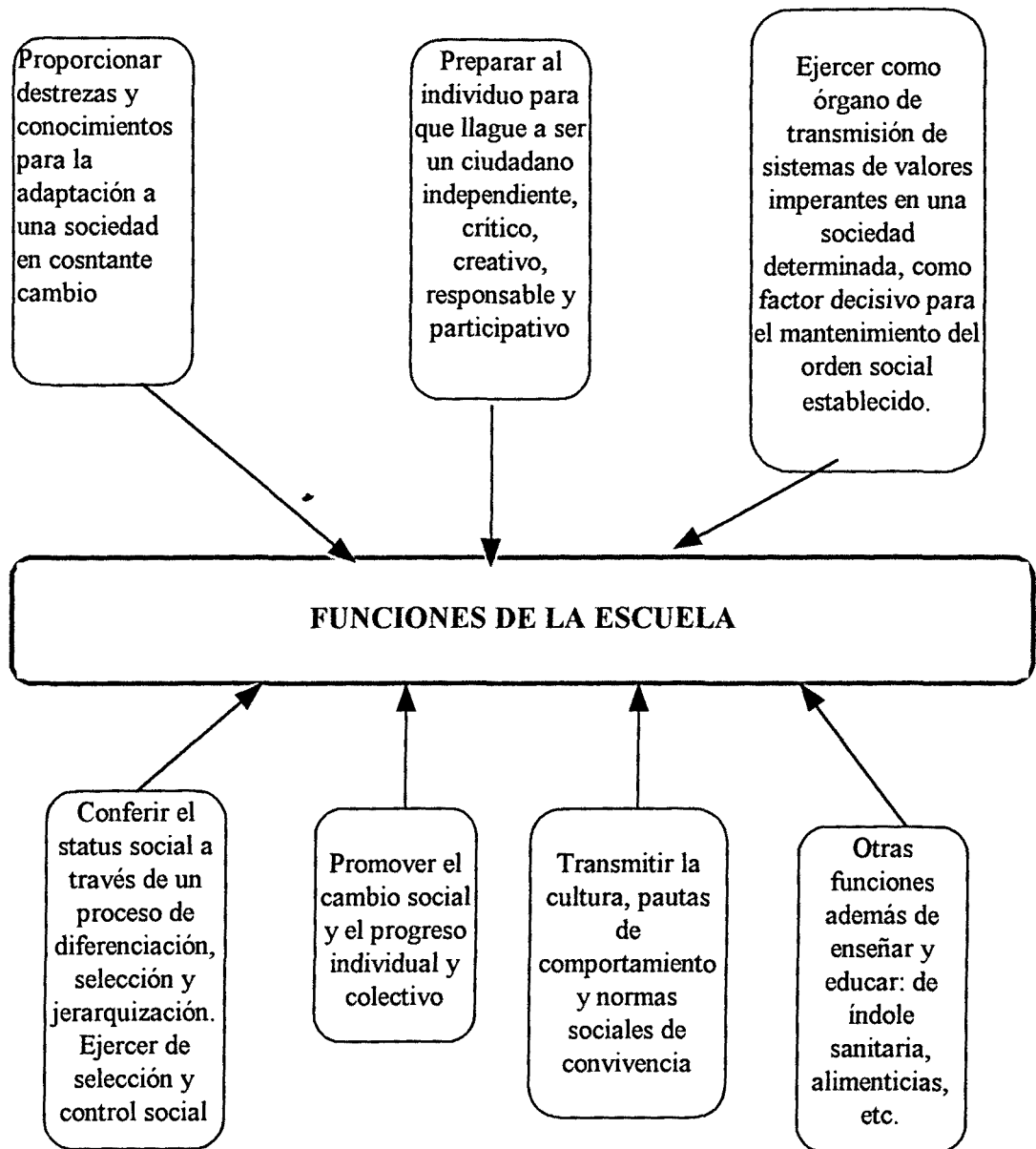


Fig.17: Cuadro-resumen de las funciones de la escuela

Por otra parte, en la actualidad, la escuela ha perdido el carácter de monopolio que en otros tiempos desempeñó como transmisora de los conocimientos y destrezas que todo individuo necesita para su adaptación a la sociedad.

Hoy en día, la educación ya no puede identificarse exclusivamente con la escolarización formal, puesto que en la sociedad moderna se está desarrollando una educación no formal en el contexto de otras instituciones con un papel relevante.

La escuela, actualmente, tiene que rivalizar con los medios de comunicación social, entre otros, con una gran influencia social y educativa. Sin embargo, ello no

quita que las funciones y objetivos de la institución escolar sean cada vez más amplios, extendiéndose a unos cometidos en los que tradicionalmente no tenía competencia.

Algunos autores como González-Anleo (1985: 129) llegan a afirmar que el sistema escolar se ha convertido en un sector sobresaturado en donde se depositan confianzas, casi mágicas, de liberación de la pobreza o de igualdad social, sobre donde se descargan tensiones de otras instituciones -la familia, el sector ocupacional, etc.- y en el que se vierten una multiplicidad de funciones que otros ámbitos o instituciones han dejado de cumplir o son incapaces de desempeñar, haciendo descansar sobre la misma verdaderos problemas sociales -droga, racismo, respeto al medio ambiente, etc.-.

Sin embargo debemos ser conscientes de que la escuela sólo en parte puede asumir lo que la sociedad no tiene resuelto, pensando que tales retos son, además de educativos, también retos sociales (Gairín, 1998: 10).

2.2. Culturas que interactúan en el contexto escolar.

Como ya hemos mencionado, la escuela tiene por función el transmitir la cultura pero ¿qué cultura es la que se transmite y se vive en la escuela?, ¿qué trato reciben en la escuela las *otras culturas*, aquellas que son minoritarias, distintas a la mayoritaria dominante?. Estas y otras cuestiones siempre están en mente de los teóricos y profesionales de la educación.

En realidad ¿es mejor que la escuela transmita exclusivamente una cultura, la mayoritaria?, ejerciendo una función de asimilación clara, o más bien ¿sería conveniente que se constituyera como mecanismo de contrapoder?, actuando como instancia dinamizadora del cambio cultural y sobre todo en aquellos contextos más sometidos a presiones de desidentificación cultural (Postman, 1981).

Intentando buscar respuestas a las preguntas expuestas, Pérez (1995) realiza un análisis del tipo de cultura⁴⁷ que se transmite en la escuela y llega a la conclusión que

⁴⁷ Para el autor el término cultura se define como: *conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.*

La cultura es, por lo tanto, el resultado de la construcción social a lo largo del tiempo, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en

ésta se puede subdividir en diferentes modalidades de culturas que interactúan todas ellas, en mayor o menor grado en el ámbito escolar.

2.2.1. Cultura pública.

Constituye el conjunto de significados que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia. Dicha cultura pública evoluciona y se transforma a lo largo del tiempo y se diferencia en virtud de la distribución espacial de los grupos humanos.

En la escuela se da una cultura pública moderna, aquella que corresponde en el tiempo en función de las demandas y exigencias sociales del momento. La escuela siempre ha caminado a remolque de los valores, propuestas y patrones de la cultura pública moderna.

Sin embargo, el mismo autor recuerda la crisis actual por la que atraviesa la cultura pública moderna, al no existir unos patrones claros, cosa que influye substancialmente en el ámbito educativo, provocando una clara sensación de perplejidad: no están claros cuales son los valores de la cultura pública moderna que merecen la pena trabajar en la escuela, cómo se identifican tales valores y quiénes los definen, etc.

2.2.2. Cultura académica.

Selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones.

Todo ello viene definido a través del curriculum escolar, que generalmente viene definido desde fuera y que en muchas ocasiones ha sido tachado de excesivamente academicista y enciclopédico.

2.2.3. Cultura social.

Valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas.

significados, valores y costumbres, rituales e instituciones y objetos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad.

En la escuela está presente esta cultura social dominante tanto en los alumnos y sus familias como en los docentes, impregnando decisivamente los intercambios formales e informales que allí se producen y condicionando lo que realmente aprenden los alumnos.

2.2.4. Cultura escolar.

La escuela como cualquier otra institución social desarrolla y reproduce su propia cultura específica. Entendida, la misma, como el conjunto de significados y comportamientos que genera la institución educativa: tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza en conservar y reproducir en las diferentes generaciones que van pasando por ella.

2.2.5. Cultura experiencial.

Es la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que le rodea.

La inadaptación al contexto escolar, en muchas ocasiones, reside en la fuerte discrepancia existente entre la *cultura escolar* y los valores dominantes en ella, y los valores de los propios alumnos y que viven en su entorno familiar y social, *cultura experiencial*.

Evidentemente, uno de los grandes retos de la escuela consistirá en reducir ese nivel de discrepancia, pues sólo en la medida en que el alumno halle una oferta educativa con referencias a su propio contexto de vida familiar y social, la propuesta curricular será significativa para él y se vinculará a su propio modelo cognitivo.

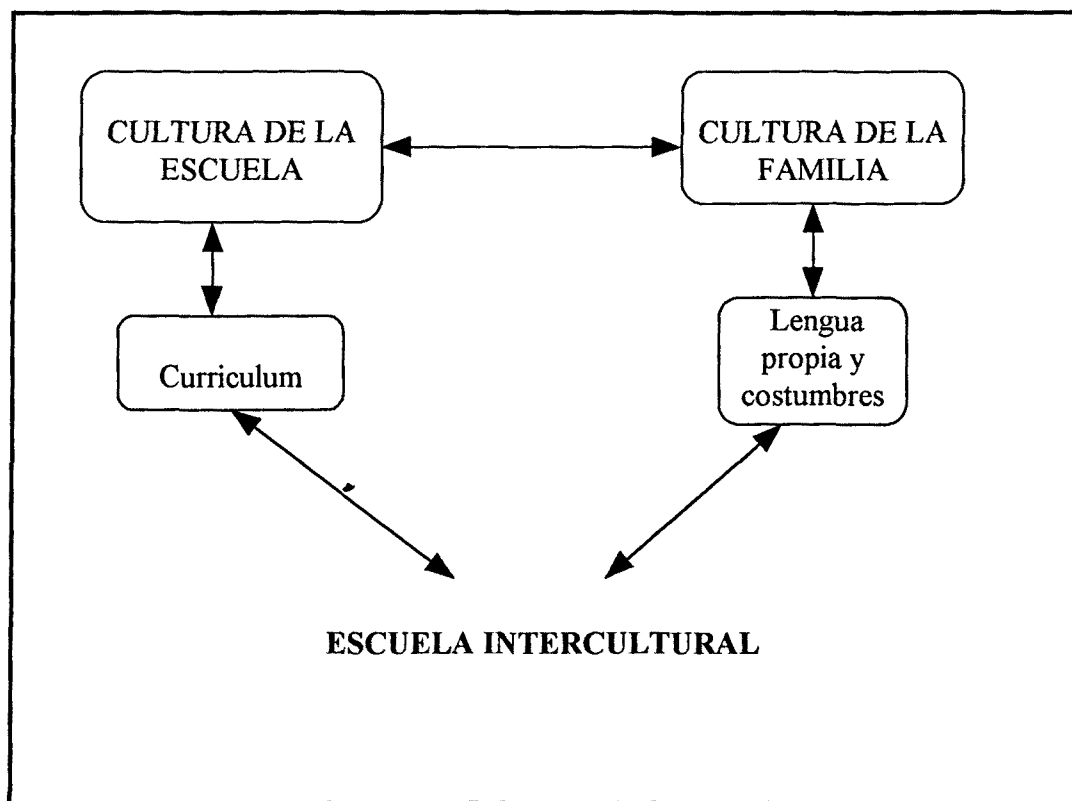


Fig. 18: Relación entre culturas en la escuela intercultural.

En el anterior cuadro hacemos una interpretación de lo que Lovelace (1995: 39) establece en relación a la cultura de la escuela y la cultura experiencial -de la familia y contexto social- y su interrelación como elementos a considerar en la conformación de una verdadera escuela intercultural.

2.3. Diferencias culturales y escuela.

Como hemos venido explicitando, la escuela se halla estrechamente relacionada con la cultura de su entorno, lo cual significa que siempre habrá diferencias entre países y también dentro de cada país entre cada comunidad.

Reynolds y otros (1997) nos recuerdan, además, que este contexto cultural en el que se halla la escuela se ve sometido a una evolución que en muchas ocasiones es más compleja que el propio desarrollo económico y político de mismo contexto, y a menudo, se mueve en direcciones contrarias.

Ello lleva, según los mismos autores, hacia una reacción contrapuesta, por un lado hay una tendencia social y que se refleja en la escuela hacia un individualismo en la cual los modelos, los valores y las creencias se basan en algún tipo de eclecticismo y agnosticismo y, por otro, una tendencia basada en un fundamentalismo de grupo y el conservadurismo de masa que se apoderan de grandes grupos de la sociedad. Por ello asistimos al desarrollo de escuelas interculturales y de escuelas basadas en una concepción cultural muy restrictiva.

El papel tradicional de la escuela era el de confirmar y desarrollar las características de la cultura dominante del entorno, o si la escuela estaba situada en alguna zona subdesarrollada, el de facilitar la integración de sus alumnos a la cultura dominante. La escuela formaba parte del pacto social general para disminuir las tensiones entre segmentos separados y muy diferentes dentro de la misma sociedad (Reynolds y otros, 1997: 25).

Sin embargo, la escuela de hoy en día se encuentra inmersa en un modelo cultural de la sociedad mucho más complejo, donde es muy difícil guiarse en la práctica por un concepto de cultura claramente definido, además, la posición de la escuela como institución, dentro de la naturaleza cambiante de la sociedad moderna, no está completamente clara, aunque algunos expertos coinciden en algunas opciones del tipo:

- La escuela como instrumento de selección de aquellos que se situarán en las clases más altas de la sociedad.
- La escuela como instrumento para conseguir una población plural y que respete la diversidad en tolerancia y convivencia pacífica.
- La escuela como instrumento de desarrollo personal donde el criterio es la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las habilidades y ambiciones de cada alumno.
- La escuela como instrumento que garantiza a cada alumno un nivel mínimo de logros que le permita poder situarse dentro de la sociedad como trabajador a cualquier nivel.
- La escuela como combinación de todas estas opciones dentro de un sólo sistema educativo.

3. LA ESCUELA COMO ÁMBITO PROPICIO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

3.1. Escuela conservadora-reproductora o escuela crítica-transformadora

" La Europa del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural y multiétnico, nutrida con emigrantes y etnias del Tercer Mundo, con modos de vida muy diferenciados de la cultura occidental. Si los niños y jóvenes de ahora - ciudadanos europeos del mañana- no aprenden a convivir juntos en la diferencia, es previsible el auge del racismo y la xenofobia con el recrudecimiento de los conflictos étnicos.(...)." (Calvo Buezas, 1993: 61).

"La educación Intercultural se convierte en una necesidad y un desafío, ello implica, en la acción pedagógica, a toda la colectividad escolar: profesores, alumnos, padres y entorno comunitario."(Calvo Buezas, 1993: 72).

Este *mosaico pluricultural* al que hace referencia Calvo Buezas tiene indiscutiblemente una fuerte incidencia en la escuela.

En la actualidad, cada vez es más frecuente que los alumnos que acuden a un mismo centro educativo provengan de distintos contextos y culturas, además, incluso los propios profesores no forman una unidad homogénea, se aprecian entre los mismos no sólo diferencias generacionales sino también diferentes formas de pensar, diferentes escalas de valores y formas de concebir la vida e incluso la propia educación. Por consiguiente, el pluralismo en la escuela se da a todos los niveles y la institución escolar deberá ser consciente de la heterogeneidad que domina su propia esencia.

Ante tal situación es necesario alejarse de las líneas marcadas por una cultura pedagógica tradicional -magistrocéntrica, homogeneizadora y elitista⁴⁸, ya que la escolarización de minorías étnicas y culturales ahonda en la necesidad de un replanteamiento de las prácticas educativas.

El actual sistema escolar entra en conflicto, en contradicción o pugna, entre una función que hasta ahora venía desempeñando, función conservadora-reproductora, que legitima el sistema social⁴⁹ en el que se asienta, propiciando un tipo de enseñanza homogeneizante, competitiva y a la vez selectiva y una forma de concebir la educación muy diferente, con una función más crítica-transformadora, que defiende un estilo de

⁴⁸ Sin embargo esta cultura pedagógica tradicional aún está vigente en algunos ámbitos escolares, de forma errónea, ya que omite en todo momento la heterogeneidad del contexto escolar.

⁴⁹ Legitima un sistema social estratificado, competitivo y de preponderancia y asimilación a una cultura mayoritaria

enseñanza con carácter comprensivo, adaptado a la diversidad, cooperativo y donde prima el aspecto formativo.

Trabajando en esta última línea se recordará que a nivel genérico, Zabalza (1988: 39) establece que en la escuela, como uno de los agentes sociales que es, los sujetos deberán:

- Desarrollar su personalidad.
- Establecer las bases de relación entre ellos mismos y la sociedad, entre ellos mismos y la cultura.
- Relacionarse con el contexto concreto que se da en la propia escuela, participando de la dinámica de intercambio mutuo de influencias de todo tipo.

Estos son los tres ejes -personal, instructivo y social- en torno a los que vascula la función de la escuela de hoy.

Como se constata, no implica exclusivamente una mera transmisión de conocimientos, sino que se atiende a todas las dimensiones del sujeto como persona, educando en una serie de valores, actitudes, normas de comportamiento, etc., consensuadas socialmente, donde se promueva la tolerancia, el respeto y la convivencia, y todo ello sin dejar al margen la vertiente social y particular de cada cual.

3.2. Funciones de la escuela en contextos con una diversidad cultural.

En los estados modernos la escuela desempeña un papel importantísimo en el encuentro entre mayorías y minorías, persiguiendo la consecución de unas cuotas altas en cuanto a índices de tolerancia, respeto, solidaridad y convivencia conjunta y luchando en contra del racismo emergente en los últimos años.

Sarup (1991: 23) recuerda que la función clave de cualquier sistema educativo será el *asumir y garantizar como principio fundamental la igualdad de oportunidades para todos*, lo que significa, con relación a las minorías, reconocer el *derecho a ser diferentes*. El mismo autor continúa diciendo que para lograr este objetivo será necesario que todos los individuos, pueblos y culturas sean valorados con objetividad y aceptados sin reservas. La escuela asumirá una serie de funciones que faciliten la consecución de este objetivo general marcado por Sarup.

De Miguel (1992: 145) especifica tales funciones de la siguiente manera:

- Se deberá reconocer y garantizar el derecho a que las minorías étnicas en estados plurales puedan incorporar al quehacer de la escuela sus peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales sin ningún tipo de discriminación.
- La escuela deberá atender al derecho a la formación del sujeto perteneciente a minorías, en su propia lengua y cultura materna.
- Incorporación y respuesta desde el sistema escolar a los problemas educativos y de identidad cultural que sufren las minorías desplazadas de su entorno.
- El proceso escolar deberá garantizar que se atienda a las necesidades educativas especiales que se derivan de la diversidad cultural en la sociedad, poniendo mayor atención sobre aquellas minorías marginadas.
- Se deberá atender educativamente a las nuevas minorías que surgen como resultado de una sociedad moderna: mundo rural, personas de la tercera edad, analfabetos funcionales, etc.

En definitiva, desde una E.I. consiste en hacer de la escuela un instrumento para construir una sociedad intercultural, que haga posible el respeto mutuo entre los individuos y los pueblos, buscando, ante todo, una mayor igualdad social. (Porcher, 1989; Abdallah Pretceille, 1986; De Miguel Díaz, 1992).

4. PROBLEMAS CON LOS QUE SE ENFRENTA LA ESCUELA DE HOY DESDE LO INTERCULTURAL

Para analizar los conflictos que se presentan en la escuela ante la diversidad cultural existente, tomaremos como punto de partida lo expuesto en el apartado segundo del presente capítulo, en referencia a Pérez (1995), en donde se realizaba un análisis previo de la tipología de cultura que se trasmite en la escuela y bajo tales preliminares explicitaremos una clasificación sobre los conflictos interculturales más significativos en la realidad escolar actual.

- **Conflicto entre la cultura de la escuela y la cultura social vigente.** Este ámbito conflictual puede definirse bajo cuatro vertientes diferenciadas:

- El conflicto institucionalizado que surge cuando la escuela asume su misión de institución al servicio de la adultez y toma de conciencia de la realidad por parte de los pupilos que se le encomiendan.
 - La divergencia de axiologías culturalizadas entre la sociedad, con sus ritmos y tendencias más o menos rápidos, por un lado, y la subcultura escolar, con aquellos aspectos diferentes en la inevitable encarnación de la cultura social del entorno.
 - La presencia de individualidades en la institución escolar reduce a cero los niveles tipológicos de abstracción, ello viene a demostrar que los conflictos escuela-sociedad siempre vendrán marcados en su origen, desarrollo y desenlace por los individuos concretos que los protagonizan.
 - En estos momentos de Reforma Educativa, el conflicto escuela-sociedad alcanza especial relieve. En efecto, toda reforma representa casi por definición, un conflicto de cultura (política, social, filosófica, pedagógica, etc.) entre lo vigente hasta el momento y lo nuevo que se pretende implantar.
- **Conflictos a la hora de las decisiones curriculares concretas.** Tales conflictos surgen ante las diferentes perspectivas bien entre las diversas clases sociales, grupos étnicos, etc.
 - **Conflictos entre intereses políticos de diferentes fuerzas antagónicas.** A la hora de elaborar el curriculum la conflictividad es evidente ya que las decisiones que se tomen desembocarán en una cristalización cultural a través de la escuela de un modelo u otro imperante.
 - **Conflictos culturales entre ideologías.** Tales ideologías marcarán los perfiles de la dimensión cultural curricular.
 - **Conflictos particulares entre etnias diferentes**⁵⁰. Aspecto que puede verse reflejado en la escuela en la convivencia cotidiana y en la explicitación del currículo.

⁵⁰ En España se suman dos tipos de conflictos cultural-etnográfico:

- Interno: dentro del propio país y relacionado con la diversidad social estatal.
- Externo: derivado de las emigraciones procedentes de otros países, sobre todo del Tercer Mundo. España se ha convertido en las últimas décadas en un país receptor de emigración.

España ha experimentado un cambio notable, ha pasado de ser un país "exportador" de emigrantes, fundamentalmente hacia Europa, a ser un país "receptor" de emigrantes, principalmente de África y

- **Las diferencias entre convicciones religiosas.** Este aspecto no solamente definirá el currículum, la forma de hacer propia de los centros educativos para poder atender a las necesidades de los sujetos, sino que en muchas ocasiones delimita los aspectos concretos de convivencia en los centros.

- **Los conflictos entre patrias.** Entendiendo por patria la identificación de una pertenencia específica a una determinada procedencia geocultural. La presencia en la sociedad actual de fanatismos micro-pátricos, ponen a la escuela ante una tarea doble: la comprensión crítica, comprensiva, explícita, civilizada y racional de estas diferencias en el texto de su currículum manifiesto y por otro lado, ante una instrumentalización profunda, extensa y potente del carácter positivo de estas diferencias a través de un inteligente currículum oculto.

- **Conflictividad ante diferencias lingüísticas.** Éste es un aspecto clave, no se debe olvidar que el lenguaje es el primer constructo de la persona y la lengua, en muchas ocasiones, elemento básico diferenciador de una etnia frente a otra. La utilización de una/s lengua/s concreta/s como base de aprendizaje en el contexto escolar estabiliza y hasta cierto punto cristaliza la presencia y dominancia de un tipo de cultura.

Todo ello se suma como variables a tener en cuenta en lo que se ha venido llamando como *fracaso escolar*, sobre todo cuando éste parece hacer más incidencia entre los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

Este fenómeno, sin embargo, no ha sido inquietante hasta que ha llegado a ser socialmente disfuncional, y es curioso como se han venido dando argumentos a esta cuestión desde perspectivas como la *teoría del déficit*, vigente durante muchos años en los EE.UU. que consideraba a algunas minorías étnicas como grupos intelectualmente deficitarios, utilizando este criterio como justificación del gran fracaso escolar experimentado por esos grupos, en lugar de analizar las necesidades de ajuste que cualquier persona debe hacer a la hora de incorporarse a modos culturales que le son extraños (Lovelace, 1995: 31).

Si bien es cierto que los índices de fracaso escolar entre los niños y niñas de grupos minoritarios son superiores al de la población dominante, también es cierto que debemos buscar causas ajenas al hecho de pertenecer a una u otra etnia en particular, y

de América latina. Por ello hasta hace bien poco la mayoría de trabajos sobre E.I. estaban relacionados con la integración de los gitanos que convivían en el propio Estado, ahora se ha extendido el campo de estudio a otros grupos minoritarios.

más bien relacionarlas con la situación de desventaja social en que suelen estar estos grupos con relación al grupo mayoritario e incluso al ajuste cultural y lingüístico que este tipo de alumnado debe realizar, dado que, en términos generales, la institución escolar no suele modificar los modelos de educación establecidos bajo parámetros de una supuesta homogeneidad cultural que desconoce la diversidad (Lovelace, 1995: 31)

Además, de los puntos señalados con anterioridad, la institución escolar se enfrenta a uno de sus problemas históricamente típicos: la falta de recursos económicos y humanos para poder hacer frente a las exigencias sociales en cuanto al tratamiento de la diversidad se refiere.

Los planteamientos teóricos y legislativos, a veces meras declaraciones de buenas intenciones, no se ven reflejados en una práctica educativa concreta, desbordada por una realidad social, en la mayoría de los casos, en crispación y dividida, ya que al mismo tiempo que a la escuela como organismo institucional del Estado se le pide educar en la tolerancia y el respeto, este mismo Estado está fomentando implícitamente la desigualdad y la discriminación sobre todo cuando se trata de leyes de extranjería nefastas, que no dan respuestas a las fuertes emigraciones provenientes de núcleos mundiales oprimidos.

5. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESCUELA EN EUROPA.

5.1. Iniciativas genéricas de actuación.

Después de delimitar las funciones de la escuela, podemos afirmar que como microcosmos que es puede desempeñar un papel relevante desde un punto de vista intercultural en el plano microsocial que representa y, también, en el plano macrosocial, pero en menor medida y a largo plazo.

La diversidad cultural de la sociedad y los posibles conflictos que ello puede generar es de tal amplitud que sobrepasa las competencias y el poder de la propia escuela. Sin embargo, la misma, como mínimo, debe asegurar una oferta igualitaria en todos los elementos de instrucción que son reconocidos como legítimos, así como una armonización de las pedagogías y una apertura de las diferentes disciplinas -tanto desde el punto de vista de las estructuras escolares como de la didáctica y de la investigación científica-.

En esta línea los esfuerzos realizados por las escuelas de la Europa de los quince, son importantes. En el ámbito legislativo también es evidente la labor realizada y la preocupación y sensibilización de los diferentes estados miembros, como bien recordábamos en el capítulo anterior. Pero a pesar de ello, Europa tiene aún mucho que hacer para respetar y hacer respetar los derechos humanos, y sobre todo con relación a ciertos grupos de población y en ciertos países⁵¹.

En los países desarrollados de la Europa occidental el problema fundamental, al que se ha debido hacer frente, resulta de la evolución que ha tenido lugar en el curso de las dos últimas décadas dada la variedad de grupos culturales que se han visto obligados a confrontarse y cooperar: minorías lingüísticas y dialectales tradicionales, trabajadores extranjeros residentes, inmigrantes que han adquirido o están en vías de adquisición de la nacionalidad del país de residencia, poblaciones indígenas caracterizadas por costumbres ancestrales y generalmente en vías de desaparición, etc. (Aguado, 1997). Todo este panorama hace que en Europa la diversidad cultural y lingüística se esté convirtiendo y aceptando como una norma (CEE, 1994).

En el tiempo se han venido poniendo en práctica una serie de políticas educativas que han repercutido en la forma de hacer en la escuela y que han tenido en cuenta el dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural (OCDE, 1987; en Perotti, 1994: 12):

- a) El proceso por los que los sistemas de enseñanza se han ido adaptando a las diferentes lenguas y culturas que constituyen el tejido étnico de cada país –las minorías culturales históricas-.
- b) Las actuaciones derivadas del fenómeno migratorio, percibido como algo temporal y que estaban destinadas a lograr la integración del sujeto reconociendo la existencia de ciertas deficiencias lingüísticas y educativas iniciales, así como el especial status cultural en cuanto a códigos, costumbres y tradiciones.
- c) El movimiento de E.I. dirigido a toda la población como fenómeno social que busca el incidir en la escuela y que propone una serie de medidas para resolver el problema general de la diversidad cultural-lingüística y promover el proceso de construcción europea en el seno de la CEE. Ello ha desencadenado una serie de resoluciones legislativas en cuestiones de diversidad cultural y educación que se

⁵¹ En los países europeos del este la diversidad cultural ha provocado graves enfrentamientos entre diferentes grupos, se puede decir que en la actualidad están lejos de una convivencia en la tolerancia, igualdad de oportunidades para todos y respeto de los Derechos Humanos.

han venido sucediendo en los últimos años, y de las cuales hicimos referencia en el capítulo anterior, y que son compromisos de actuación concreta por parte de todos los países miembros.

Desde una perspectiva más concreta Rey (1992: 17) considera que las escuelas europeas tienen tres tipos de responsabilidades, de necesidades y de acciones, ligadas al fenómeno de pluralismo cultural derivado de la migración u otros factores que se hayan puesto en juego para crear tal diversidad:

A. Los que corresponde a la *acogida* y a la *inserción de los alumnos* recientemente inmigrados o que pertenecen a otra cultura minoritaria autóctona⁵².

Hablando de migraciones, por ejemplo, hasta hace bien poco se pensaba que las inmigraciones en Europa iban a disminuir, pero se ha comprobado que tanto las migraciones intraeuropeas como las transcontinentales están llamadas a incrementarse.

Al abordar el tema de la acogida se plantea la cuestión de las modalidades posibles de acogida, como elemento que correlaciona directamente con las posibilidades de aprendizaje, de éxito escolar, la satisfactoria participación en la vida social, etc.

Las modalidades de acogida cambian en el tiempo y en el espacio, desde clases de acogida, clases de apoyo, enseñanzas dadas en la lengua de origen, elección de otras enseñanzas y niveles, etc. Pero la problemática de la acogida de los niños de otras culturas -inmigrantes o no, como los gitanos- en la escuela, está siendo una cuestión de estudio desde la perspectiva intercultural en Europa.

Cada institución intenta resolver la cuestión inspirándose en las experiencias llevadas a cabo por otros países, teniendo en cuenta que lo importante es la agilidad del sistema, la calidad de las articulaciones entre sus diferentes partes para llevar a cabo la acogida y la elección de una modalidad adecuada que tenga en cuenta la edad de los alumnos y, el nivel educativo implicado, el posible riesgo de marginación, las posibilidades de recuperación y transferencias, las posibilidades de promoción, las estructuras que ofrecen más posibilidades educativas a corto y medio plazo, etc. (Rey, 1992: 19).

Las *clases de acogida* no son soluciones universales, pero de hecho, en algunas circunstancias y contextos, sobre todo en la enseñanza secundaria y profesional -aunque

son más frecuentes en la primaria- pueden ser unas medidas útiles que ayuden a aumentar las posibilidades educativas del sujeto.

Pero se debe tener precaución con esta modalidad de acogida, ya que es necesario delimitar sus límites de forma precisa y que estos límites sean respetados, siendo substituidas en el tiempo y en el espacio por otras medidas simultáneas y ulteriores a cuando se ha frecuentado esta clase, constituyéndose en un conjunto coherente de operaciones bajo una clara perspectiva de integración, en colaboración con las familias y el conjunto de la comunidad social (Rey, 1992: 19).

Desde estas clases de acogida no se debería fomentar la homogeneidad en el agrupamiento de alumnos ya sea por clases sociales, grupo étnico de pertenencia, etc., en un afán de concentración en ciertas clases de ciertos problemas con la consecuente marginación de ciertos grupos, privando a todos estos alumnos de una imagen positiva de sí mismos, de la riqueza de las diversas aportaciones y de una estimulación y dinamismo necesarios para su desarrollo y su aprendizaje.

B. Los que corresponde a la *aceptación de la pluralidad de las culturas - europeas y no europeas- de los alumnos y al abanico de sus competencias sociales y lingüísticas* sobre todo.

La institución escolar siempre ha subrayado, en primer lugar, la importancia de un buen conocimiento de la lengua local para la correcta integración de los hijos de inmigrantes y luego ha reconocido el papel que desempeñan las lenguas de origen para su desarrollo, y todo esto a partir de una extensa gama de experiencias, recomendaciones y de investigaciones -tanto de experiencias suecas y finlandesas como de recomendaciones del Consejo de Europa o de trabajos americanos-.

Todas estas indicaciones han tenido sus repercusiones tanto en la enseñanza obligatoria como en niveles de la Educación Infantil en todos los países miembros. Sin embargo, no todos los países europeos han resuelto del mismo modo la gestión de la enseñanza de la lengua local ni de la lengua de origen, que a veces era confiada o no a representantes de los países de origen dentro o fuera del propio horario escolar.

La Directiva 486 de la Comisión de Comunidades Europeas solamente exige la enseñanza de las lenguas de origen para las lenguas de los inmigrantes de los países miembros.

⁵² Caso del pueblo gitano, cuya cultura no se ve reflejada en el contexto escolar.

Cuando se toca el tema de las lenguas podemos afirmar que la problemática está servida y que son múltiples y amplios los problemas que se suscitan en los diferentes países de Europa, en donde no existe una predisposición favorable a la enseñanza de lenguas que no sean europeas, aunque estas lenguas formen parte de nuestras comunidades -ya que puede llegar a existir un número considerable de población que hable una lengua no europea-

A esta realidad también hay que sumar otra cuestión, y es el cómo se puede atender a la lengua de los inmigrantes en zonas donde la lengua local es minoritaria o dominada y en donde se lucha por hacer reconocer su propia lengua⁵³.

Por otra parte está reconocido por todos los expertos en el tema, las aportaciones que un bilingüismo o plurilingüismo tiene en el plano del desarrollo cognitivo como en el comunicativo, siendo, además, una tendencia del futuro el abandonar un monolingüismo y adoptar un comportamiento plurilingüe.

Ante esta realidad, la Federación Internacional de profesores de lenguas vivas -FIPLV-, la Asociación para el Desarrollo de la Comunicación Intercultural -AIMAV- en colaboración con la UNESCO están trabajando para el reconocimiento de los derechos lingüísticos como derechos humanos fundamentales, con lo cual cualquier individuo procedente de otro grupo cultural podrá ejercer el derecho a expresarse y recibir enseñanza de su lengua de origen.

C. Los que corresponden a *la educación en los derechos humanos y en la promoción de estos derechos, en la misma comunidad escolar, en la comunidad social, local e internacional.*

Estos tres campos de actuación son dependientes y en ellos deben estar implicados todos los órdenes de la enseñanza, desde la educación infantil hasta la universidad, la formación profesional y la educación de adultos.

⁵³ Cosa que viene ocurriendo en algunos países de la Europa del Este o hace algunos años en algunas comunidades de España.

5.2. Programas específicos en algunos países miembros.

Para poder entender algunas de las acciones que se han venido llevando a cabo en los diferentes países europeos en cuanto a la atención a la diversidad cultural, es necesario apuntar que el fenómeno migratorio y de pluralidad cultural existente en Europa tiene unos rasgos característicos que según Perotti, citado por Ferrer (1992: 112), son los siguientes:

- La transición de una inmigración de trabajo hacia una población inmigrada residente.
- El incremento de la diversidad étnica.
- La concentración creciente de inmigrados en las zonas urbanas.
- La existencia como telón de fondo de la crisis económica y el actual clima político.

Ferrer apunta, además de las citadas, otras cuestiones como:

- El incremento en los últimos años, y todas las previsiones de futuro que apuntan a una tendencia al alza, desde el punto de vista cuantitativo, de diferentes movimientos migratorios en Europa, debidos, sobre todo a los últimos cambios políticos en la Europa del Este.

Así se prevén movimientos como: en la RFA se espera el posible retorno de alemanes esparcidos por Polonia, Rumania y URSS, se prevé que una parte importante de armenios y gitanos emigren a Francia, EE.UU., España e Italia, un promedio bastante alto de la población de la URSS podrían emigrar hacia países del Oeste de Europa, así como la consolidación de corrientes migratorias de refugiados procedentes del Este de Europa, como está ocurriendo en la actualidad tras el conflicto en los Balcanes.

Esta realidad se va a sumar a la tradicional condición de crisol de culturas que supone la propia Europa, cosa que juntamente con muestras, aunque por ahora no demasiado extendidas, de intolerancia, violencia y racismo hacia ciertos grupos de emigrantes, constituyen un buen indicador de la necesidad de educar desde la perspectiva intercultural en los centros escolares europeos.

A este respecto, algunos países miembros han sido pioneros en la aplicación de propuestas interculturales, bajo una preocupación por la defensa de la igualdad, libertad

y por una cooperación en la construcción europea. Otros han puesto en marcha soluciones, más o menos interculturales, para solucionar conflictos derivados de los trabajadores temporales que se esperan que en un periodo corto de tiempo vuelvan a su país de origen.

Aguado (1997: 101) nos señala que, en cualquier caso, la E.I., aún siendo tema de debate teórico y análisis académico, no ha sido asumida entusiástamente por los diferentes países miembros y entre otras razones de ello se encuentra

“La falta de intercomunicación entre diferentes naciones y grupos culturales y lingüísticos, intereses políticos, necesidad de un alto grado de especialización, incapacidad de responder a los nuevos desafíos tecnológicos y laborales, falta de interés por parte de las instancias educativas -lo que ha favorecido la puesta en marcha de programas y medidas aisladas y que a veces han entrado en el puro folklorismo-, y todo ello ha traído como consecuencia el que no se hayan propiciado soluciones globales o posturas comunes que faciliten e impulsen proyectos globales de una concepción e intención compartidas, tanto en el contexto social en general como en lo estrictamente educativo y escolar.”
(Aguado, 1997: 101).

Sin embargo, algunas cosas se han venido haciendo, al menos a nivel legislativo. Por ello vamos a aproximarnos a las iniciativas concretas de algunos países por lo que tienen de orientativo:

5.2.1. Suecia.

Podemos decir que se trata de un país que es una excepción en el panorama europeo ya que siempre ha apoyado iniciativas desde una línea clara en E.I.

Ya desde 1976 se dedicó una partida presupuestaria especial para organizar programas de instrucción lingüística en el hogar para aquellos niños cuya lengua materna no era el sueco, pretendiendo, además facilitar la competencia lingüística en la lengua oficial del país, favorecer la identificación con el sustrato cultural de los padres y desarrollar un tipo de bilingüismo que les permitiera sentirse cómodos en dos culturas (Aguado, 1997).

Así, desde la Educación Infantil a la enseñanza de adultos, los inmigrantes tienen derecho a recibir enseñanza en su lengua materna, puesto que el Ministerio de Educación les reconoce el sueco como lengua extranjera.

En todo caso cabe señalar que, usualmente, se imparte fuera del horario escolar. Los centros que acogen a grupos minoritarios o inmigrantes que practiquen otra lengua

diferente a la oficial, pueden contar con profesorado de apoyo con conocimiento en lenguas extranjeras para estos grupos. Todas estas medidas de apoyo son financiadas por el Estado aunque si bien es cierto que últimamente se debatía la conveniencia de establecer convenios con los países de origen, siguiendo la práctica generalizada en otros países europeos al respecto.

Cabe señalar la labor realizada por entidades como:

- La Comisión sobre Emigración, Lengua y Cultura en la Escuela y Educación de Adultos: desde donde se establecía ya en 1983 y en 1984 la E.I. como la base de actuación en las escuelas suecas tanto para primaria como para secundaria, teniendo en cuenta que tanto los contenidos como los métodos de investigación debían adaptarse a ésta nueva opción educativa y fomentando la cooperación internacional. Más tarde el Parlamento sueco, en 1985, aprobó incorporar el enfoque intercultural a los métodos y contenidos de enseñanza de las escuelas suecas así como una formación inicial y permanente del profesorado en esta temática. Desde entonces el propio Ministerio de Educación ha venido publicando diversos materiales didácticos para ayudar al profesor a abordar la cuestión intercultural en las clases.
- El Comité estatal sueco contra el racismo y la xenofobia: que trabaja en el estudio sobre el conflicto étnico desde la línea de la teoría multicausal, considerando tres elementos básicos de interés: desigual división del poder y de los recursos, falta de contacto entre los diferentes grupos étnicos y falta de autoconfianza entre los individuos. Desde esta línea de actuación se intenta explicar la situación que sufren muchos grupos minoritarios y por consiguiente orientar las decisiones sobre política social y educativa en una dirección eficaz.

5.2.2. Alemania -RFA-

Se han venido sucediendo, en este país, medidas mucho más restrictivas que en caso anterior. En Alemania el 7,4% aproximadamente de la población son emigrantes, reconociéndose como un país de inmigración. Sin embargo, ha primado tradicionalmente la integración a la cultura oficial y como alternativa se ha arbitrado medidas para mantener la lengua materna con objeto de facilitar el regreso a los países de origen.

Es decir, que la acción de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación se ha centrado prioritariamente en establecer directrices sobre la integración de los alumnos hijos de emigrantes, teniendo siempre presente que son los diferentes Länder los que tienen competencias plenas al respecto. Ello ha supuesto que convivan diferentes modelos de actuación en lo referente a la atención a la diversidad cultural en los diferentes *Länder*; aunque en lo que habitualmente coinciden es en que la mayoría de los alumnos extranjeros reciben clases suplementarias en lengua materna, especialmente en los primeros cursos, aumentando el número de clases en alemán a medida que se avanza en los diferentes niveles educativos que contempla el período de la escolaridad obligatoria. Este tipo de actividades suelen estar subvencionados por los países de origen de acuerdo a una serie de convenios con la RFA.

En el caso de alumnos que no hayan iniciado desde un principio su escolarización en Alemania, se suelen proporcionar cursos intensivos para aprender el alemán con el fin de que pueda integrarse lo antes posible al nuevo contexto y pueda llevar a cabo un adecuado seguimiento de las clases.

Merece especial mención el proyecto educativo seguido en las escuelas de Duisburg-Rheinhausen⁵⁴ -North Rhine-Westfalia-, en donde se han venido aplicando medidas que han afectado tanto a la organización escolar – agrupación de los alumnos en función a la competencia en la lengua escolar oficial –el alemán-, diferenciándose entre *clases internacionales* donde conviven niños autóctonos con niños procedentes de otra cultura diferente a la alemana –en este caso turcos-; y *clases turcas*, donde el alumnado es turco-, como con relación a los métodos de enseñanza, como a las adaptaciones curriculares. Todo ello se ha venido realizando introduciendo medidas especialmente significativas y relacionadas estrechamente con un trabajo cooperativo entre el profesorado turco y alemán en el establecimiento de unos objetivos, pautas de intervención, ritmos, enseñanza de la lengua, enseñanza de temas de historia, religión, elaboración de materiales escritos y audiovisuales propios, actividades extraescolares, alfabetización de los padres-madres turcos, encuentros en la escuela e implicación en la misma, etc. (Aguado, 1997:, 86).

⁵⁴ Existe una amplia mayoría de alumnos emigrados turcos y minoría de niños autóctonos alemanes.

5.2.3. Francia.

La población inmigrante en Francia ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, ello ha derivado en políticas educativas concretas que en un principio primaban la integración.

Surgen, así, instituciones como los CEFISEM -Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants- que realiza una importante labor en cuanto a la tarea de formación del profesorado y en el aprendizaje del francés por parte de los alumnos inmigrados, como requisito para lograr una adecuada integración.

Las actividades relacionadas con las culturas de origen se suelen organizar fuera del horario escolar -en la enseñanza primaria- en las denominadas *activités d'éveil*.

También hay que hacer mención de las clases de iniciación CLIN, previstas desde 1970 por el Ministerio de Educación Nacional para los niños inmigrantes, como aulas de acogida donde acuden temporalmente alumnos que se integran por primera vez en el contexto sociocultural francés. Intentando no correlacionar estas aulas con clases que delimitan la marginalidad, se contempla el paso de los alumnos de las CLIN a los cursos escolares habituales, una vez que el niño haya alcanzado un satisfactorio dominio de la lengua del país receptor y los instrumentos básicos para poder participar de una vida escolar normalizada (Pallaud, 1992: 119-121).

Sin embargo, en los últimos años se ha tendido hacia una política más global y por ello se han creado las ZEP -Zones d'Education Prioritaires- que reúne a centros donde existe un alto índice de población inmigrada y a las cuales se les ha venido asignando mayores recursos humanos y materiales, donde se pretende potenciar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria, desarrollar bachilleratos profesionales, y en definitiva mejorar la imagen social que pueden tener los centros como estos en los que existe una concentración de población inmigrada.

Es curioso el tema del árabe en Francia, ya que el porcentaje de población inmigrada de estos países es considerable. Así el árabe se enseña en Francia en todos los niveles de la Enseñanza Primaria en el marco de los acuerdos bilaterales⁵⁵ sobre la

⁵⁵ Acuerdos bilaterales sobre la Enseñanza de lenguas y Culturas de Origen han sido firmados entre Francia y respectivamente, en lo que concierne al árabe, con Argelia en 1981, con Marruecos en 1983 y Túnez en 1984. Acuerdos similares unen a Francia con países como España, Italia, Portugal, Turquía

Enseñanza de lenguas y Culturas de Origen, ELCO, en la Secundaria como primera, segunda o tercera lengua viva y en la Universidad (Dichy, 1992: 107).

Aguado (1997: 87) nos presenta un programa de actuación intercultural que en el contexto francés intenta ir mucho más allá de lo que hasta ahora se venía haciendo con relación a este tema, y es el Proyecto Intercultural de Saint Quentin en Yvelins.

Tal proyecto afecta a la organización de las clases, contenidos y métodos de instrucción utilizados, con el objetivo de fomentar una E.I. que promueva la variedad lingüística y cultural y se beneficie de la presencia de alumnos extranjeros. Para ello, se exige de un trabajo cooperativo entre los profesores, que suelen ser tanto franceses como extranjeros y los cuales, por otra parte, han recibido una formación específica en sociología del emigrante, psicología intercultural, uso de métodos activos de trabajo en grupo y en definitiva un entrenamiento en cuanto a actitudes, técnicas y conocimientos desde una clara visión intercultural.

En el ámbito organizativo se articulan mecanismos que fomenten la participación de los padres en los centros escolares así como de otros adultos pertenecientes a la comunidad y cobran importancia el apoyo que puedan otorgar a la escuela los distintos servicios sociales.

El curriculum ha sido impregnado de una clara visión intercultural contemplándose en el horario lectivo horas destinadas al aprendizaje de la lengua de origen, cultura, símbolos nacionales, religión, creencias, fiestas tradicionales, etc., siempre en clases donde asisten los niños extranjeros y aquellos alumnos franceses que han sido autorizados por sus padres.

5.2.4. Bélgica.

El importante peso específico de niños emigrantes en la escuela belga hizo necesario ya en 1982 el planteamiento intercultural de la enseñanza. Se establecieron una serie de principios básicos de la denominada *enseñanza de recontre* que Ferrer Julià (1992: 114) nos recuerda citando a Cammaert (1987: 4):

- Se debe apreciar, respetar y desarrollar la identidad de los diversos grupos culturales.

y Yugoslavia. De esta forma los países de origen envían maestros que trabajan en los centros franceses en los horarios habituales de enseñanza.

- La enseñanza y la educación son los medios, por excelencia, para reforzar la participación en la vida social.
- La enseñanza y la educación deben procurar tanto la integración total como la conservación de la identidad personal.
- Abrirse a las culturas de los otros representa un enriquecimiento único para todos los alumnos, incluido los autóctonos.
- Los profesores flamencos y extranjeros deben trabajar en equipo para formarse continuamente en esta tarea nueva y estimulante.

En el marco de estos principios se implantó una reforma educativa a partir de los años 1984-85 que abogaba por una mayor autonomía para los centros escolares en lo que respecta a la organización de su curriculum y de todos aquellos parámetros que podía incidir en una mejor integración de los niños procedentes de diferentes minorías culturales -o emigrantes- a la escuela.

En el caso belga podemos distinguir dos tipos de acciones concretas que vienen definidas por las dos comunidades mayoritarias existentes.

Así en la comunidad flamenca se permitió a las escuelas organizar los propios programas y estructuras siempre y cuando tuvieran un mínimo de alumnos extranjeros entre su población discente -como mínimo 10 alumnos extranjeros-. La comunidad francesa, al estilo de lo realizado en Francia, y con idénticos objetivos, inició un programa sobre ZEPS -Zones d'Education Prioritaires-.

No obstante, analizando la actuación a nivel de la escuela belga en concreto podemos afirmar que la preocupación por el tema intercultural se dirigió a la consecución de tres objetivos claves: acoger a los alumnos de emigrantes o de otras culturas, consolidar la lengua y cultura de origen y por último y aunque sea difícil de asumir por el momento, promover el interculturalismo tanto entre estos grupos como entre la población autóctona.

5.2.5. Reino Unido.

En este país el peso de la emigración también ha sido considerable y ello ha conducido a la puesta en marcha tanto a nivel legal como a nivel práctico de iniciativas que aboguen por una tratamiento a la diversidad cultural. Entre programas de interés merece la pena mencionar el *Broad Heath School: educación comunitaria y*

multicultural de Coventry. Tal escuela fue designada a finales de los años setenta como comunidad escolar disponiendo de un presupuesto adicional, personal de apoyo y desarrollo de programas comunitarios. para poder realizar actividades fuera del horario lectivo: por las tardes y el fin de semana. En el curriculum se incluyen elementos interculturales y se aboga por una mayor participación de los padres como vía de comunicación y para superar diferencias. La enseñanza de la lengua materna y materias culturales de cada grupo, era otro punto a tener en cuenta, así como un trabajo cooperativo entre el profesorado y una formación específica del mismo.

5.2.6. *Holanda.*

En este país se sigue una doble política con respecto a la problemática lingüística de los emigrantes. Por una parte se insiste en el aprendizaje de la lengua del país de acogida con el fin de conseguir una más pronta integración social y cultural del individuo y por otra se empieza a ver en textos oficiales el término OETC⁵⁶ -Onderwijs in eigen taal en cultuur- que promovía la enseñanza en la propia lengua y cultura.

A partir de 1985, con la Nueva Ley de Enseñanza Básica, aparecen tres artículos que reconocen la multietnicidad de la propia sociedad, se habla de interculturalidad y se ofrece a los alumnos la posibilidad de recibir la enseñanza en su lengua y cultura de origen, substituyendo una asignatura del curriculum por aquella específica de su cultura o recibirla de forma adicional, normalmente con profesorado nativo, los recursos humanos y materiales que se precisaban para tal labor eran atendidos por las autoridades holandesas.

En los niveles de secundaria, el aprendizaje de la lengua y cultura propia está atendida una parte por las autoridades del país de origen en horas complementarias, es decir, fuera del horario, o bien se dan en régimen oficial, así por ejemplo el español, el turco y el árabe son asignaturas optativas integrantes en el examen holandés de reválida.

Hay que destacar la aparición de escuelas islámicas al amparo de la legislación holandesa como escuelas confesionales, estando bajo la absoluta supervisión y subvención de las autoridades de este país. Otro fenómeno que sólo queremos mencionar, y que ha venido proliferando por diferentes países europeos, es el de las

⁵⁶ En 1990 fue substituido por OET, desapareciendo la C de cultura, mediante una nota directiva - pensada para turcos y marroquíes- que descentralizaba la toma de decisiones en favor de los ayuntamientos en cuanto a dar un conocimiento de tipo lingüístico y de la cultura propia y usar la lengua de origen como lengua de instrucción para proseguir con el holandés

escuelas del Corán, regentadas por los imanes, fuera de horario y con una metodología y pedagogía totalmente basada en la enseñanza del libro sagrado islámico. En Holanda, también existen ZEPs, con idénticos objetivos a los mencionados en el caso francés y belga: el abordar el problema de las dificultades de integración de grupos étnicos foráneos desde una perspectiva global -educativa, cultural, económica, social, etc.

5.2.7. Austria.

Los datos de población extranjera en las escuelas austríacas es muy alto, la mayoría de procedencia turca y yugoslava. Estos índices oscilan entre el 26% y el 70% en algunos núcleos urbanos. Ello hace necesario una adecuada política educativa que atienda a esta realidad, y en algunos casos no sólo ayude a los alumnos extranjeros sino a los austríacos que se encuentran en minoría en algunos centros educativos. Para ello el Ministerio de Educación austríaco en el curso 1990-91, y ante las expectativas a la alza del porcentaje de población extranjera emigrada, sobre todo de los países del Este de Europa, diseñó una serie de estrategias como:

- Aumento del colectivo de profesores con el fin de poder garantizar en el aula una atención mucho más individualizada. En algunas localidades como en Viena y en algunas escuelas que aglutinaban un alto porcentaje de alumnos emigrados, se optó por dotar a estas escuelas de profesores de apoyo que o bien impartían las clases a grupos reducidos o bien participaban en el aula clase ayudando a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Reducción de la ratio en aquellos centros con un alto porcentaje de alumno extranjero.
- Elaboración de material didáctico específico para aquellos alumnos que se incorporan en los cursos con pocos conocimientos de alemán (Ferrer Julià, 1992: 121).

No obstante se posibilitó, al mismo tiempo, la puesta en marcha de clases complementarias para mejorar el aprendizaje de la lengua de origen de los alumnos de las otras culturas, así como conocimientos generales sobre su país, geografía, clima, economía, cultura, etc.

- Promover la participación de padres extranjeros en el centro así como la incorporación de intérpretes en la escuela.

- Favorecer el aprendizaje de la lengua materna a los alumnos extranjeros. Además se organizó en algunos centros escolares dos horas a la semana de enseñanza del alemán en grupos reducidos.
- Promover una adecuada formación inicial y permanente en el profesorado, para el tratamiento correcto a la diversidad cultural.

5.2.8. Luxemburgo.

Con un alto índice de población emigrante que se encuentra con el handicap del bilingüismo del país de acogida. Ello ha hecho que se hayan tomado algunas medidas como:

- Potenciación del aprendizaje del luxemburgués en el parvulario, utilizando cuentos o cualquier otro tipo de material que siendo de otros países esté traducido. La enseñanza del alemán se realizará a partir de la primaria, en grupos reducidos y con posibilidad de horas suplementarias fuera del horario escolar para aquellos alumnos que tengan mayores dificultades.
- Incardinar en los programas escolares propuestas de actividades de carácter intercultural.
- Impartir a partir de la primaria y en horario escolar, dos sesiones por semana de la propia lengua materna aunque ello derive en remplazar alguna sesión de otra disciplina como la educación física. El resto de las asignaturas pueden ser dadas parcialmente en la lengua materna del alumno.

5.3. Resumen de las aportaciones concretas de las diferentes iniciativas europeas.

Como hemos venido indicando, en el ámbito de la práctica educativa, el interculturalismo aún está por consolidar en la escuela europea.

Después de haber realizado una aproximación a la forma de tratar, el tema por parte de diferentes países, podemos resumir indicando las siguientes conclusiones:

- A nivel curricular, hasta el momento, lo más habitual es el incluir de forma parcial y aditivamente la cultura minoritaria al curriculum de la escuela, aunque otros programas intentan modificar la estructura del curriculum para

hacer posible que los alumnos conozcan los elementos básicos de su propia cultura, que en muchas ocasiones son atendidos fuera de horario lectivo o en clases especiales para tal tipo de actividades, con agrupamientos específicos de alumnos, profesorado adecuado, etc.

- La preocupación por una integración rápida y eficaz del alumno emigrado al país de acogida utilizando la lengua como factor determinante y único para estimular tal integración.

Esta preocupación ha llevado de forma mayoritaria a la creación de clases especiales donde se aprende la lengua del país receptor, llevándose a cabo de forma intensiva, para grupos reducidos de emigrantes, en horas concretas dentro del horario escolar o incluso fuera de éste con carácter suplementario.

Sólo, en algunas ocasiones, se introduce como una asignatura con carácter optativo, relacionada con el conocimiento del país y de la cultura de origen - y ello en los países más avanzados en cuestiones interculturales-.

- Existe una preocupación por la revisión y elaboración de material intercultural: fichas, temas concretos, etc. Sin embargo, no está clara la preocupación por cuestionarse en profundidad los libros de texto empleados, que generalmente otorgan una perspectiva excesivamente nacionalista y europeizante y poco integradores de las demás culturas minoritarias o incluso que son ajenas a nuestro continente, y cuando son consideradas se hace bajo una perspectiva paternalista o de peculiarismo.
- Se potencia la mayor participación e implicación de los padres en la vida escolar, e incluso se buscan formas de atender a las necesidades educativas de los mismos: enseñanza de la lengua del país de acogida y conocimiento de los mecanismos sociales-administrativos-culturales que le permitan una integración al nuevo contexto social.
- La figura del profesorado en todos los países cobra una especial relevancia desde esta perspectiva. Existe una preocupación por atender a la formación inicial y permanente del profesorado en estos temas.

En algunos países como medida favorecedora para la adecuada atención a la diversidad se ha promovido el aumento de profesorado, la aparición de la

figura del profesor de apoyo y la existencia en la escuela de profesorado extranjero, aunque con relación a este punto existe un problema añadido producido por la desigual situación profesional de éstos profesores con relación al profesorado autóctono.

- Existe una creciente necesidad, aunque tímidamente manifiesta, por abordar la cuestión intercultural desde una perspectiva más global.

Se trata de romper con la estrecha relación que existe entre migración y pobreza y, por ello se han definido programas para zonas donde existe un mayor porcentaje de población extranjera, favoreciendo una mayor dotación de recursos, mejora en la red de servicios asistenciales, etc.

- Desde el proceso de construcción europeo se han impulsado programas⁵⁷ que estimularan la comunicación entre los diferentes países y facilitarán un intercambio de experiencias en diferentes temáticas y entre ellas en el terreno intercultural.

El programa SÓCRATES, programa de acción de la Unión Europea para la cooperación en el ámbito educativo, adoptado en 1995 y vigente hasta el 1999, aplicable para los quince Estados miembros de la Unión Europea y también para Islandia, Liechtenstein y Noruega en el marco del acuerdo del Espacio Económico Europeo y del Tratado de la Unión Europea de Maastricht.

A continuación presentamos un esquema donde podemos comprobar las diferentes acciones que se contemplan desde este programa:

⁵⁷ Algunos de estos programas vuelven a ser referenciados en el capítulo vi ya que también dedican un importante apartado a la formación del profesorado.

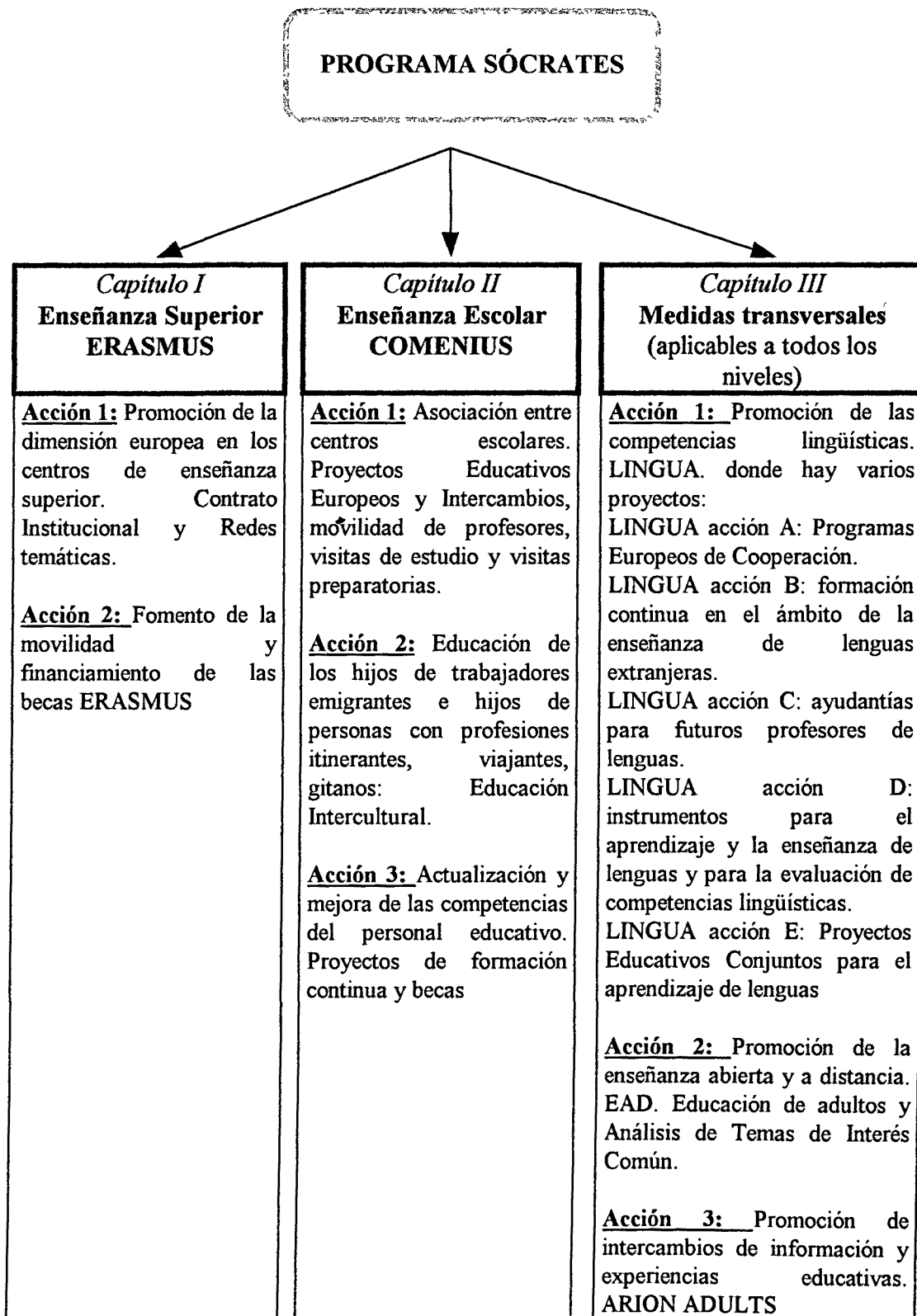


Fig. 19: Partes y acciones que componen el programa SOCRATES

Así, el programa COMENIUS es el que dedica un apartado especial al tema de la Educación Intercultural, en concreto la acción 2 desde donde se quiere promocionar la dimensión intercultural de la enseñanza, mejorar la calidad de la educación para los colectivos afectados y luchar en contra del racismo y la xenofobia.

Esta acción recoge dos tipos de proyectos: el destinado a la educación de los hijos de trabajadores emigrantes, viajantes, gitanos y personas con una profesión itinerante y por otra parte el destinado a la promoción de la dimensión intercultural en la educación y la introducción de prácticas pedagógicas innovadoras.

Además de los programas presentados, se han puesto en marcha postgraduados en diferentes universidades europeas como por ejemplo la de Sofía -Bulgaria- que trata de forma sistemática e interdisciplinar los problemas de comunicación y resolución de conflictos entre comunidades, buscando un entrenamiento para la racionalización de interacciones culturales desde la perspectiva de valores universales y que está dirigido a trabajadores sociales, periodistas, educadores, personal de administración y activistas políticos.

Todas estas actuaciones están enfocadas desde una perspectiva intercultural integrada y global la cual no debe abordarse, exclusivamente, desde la perspectiva educativa -aunque sea el primer paso-, sino también desde la dimensión política, económica y cultural, llegando a producir cambios en la sociedad de acogida y en la sociedad en general.

6. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

6.1. Estado de la cuestión.

Es evidente la creciente diversidad cultural que impregna la sociedad española de hoy en día.

Recientemente, nuestro país se ha visto confrontado ante el fenómeno de la inmigración pasando de ser un país tradicionalmente de emigrantes a ser receptor de inmigración procedente de otros países -África, América del Sur, países del este de Europa, Filipinas-.

El Instituto Español de Emigración (1990) apunta cifras del 2% de inmigrantes respecto de la población total, indicando, también, la evolución tan llamativa experimentada en los últimos años, tendencia que, según los expertos, continuará en alza. Sin embargo, este porcentaje resulta, hasta cierto punto, impreciso ya que hay que sumarle el grupo de inmigrantes ilegales que incrementarían la proporción.

Como país receptor de inmigración en el que se ha convertido España, ha tenido que desarrollar una política migratoria que queda reflejada a través de la Ley de Extranjería (1985) y de Asilo y Refugio (1984), con un claro espíritu restrictivo y enmarcada dentro de lo establecido por la filosofía política europea que, hasta cierto punto, persigue controlar, a través de medidas administrativas y legales, el flujo migratorio consecuencia de un claro desequilibrio económico mundial en favor de unas zonas y en perjuicio de muchas otras.

A esta realidad migratoria hay que añadir, en el panorama que encuadra la heterogeneidad cultural de nuestro país, la presencia tradicional de la minoría gitana.

Hay que tomar por separado los dos grupos que acabamos de remarcar: los inmigrantes y el colectivo gitano, ya que, siendo bloques que centran la atención en materia de E.I. son totalmente diferentes.

Los gitanos no son un colectivo recién llegado y desconocidos por la sociedad mayoritaria, están aquí y forman parte de este país desde hace más de quinientos años (Fernández Enguita, 1996), mientras que el resto de los grupos étnicos con los que nos podemos encontrar, empezaron a constituir una realidad compleja a partir de los años ochenta.

Además, hay que sumar los diferentes grupos culturales preexistentes: diferentes comunidades con lenguas y costumbres propios, entorno rural y entorno urbano, contexto industrial y contexto agrícola, la presencia de nuevas tecnología en la vida social que crea nuevas formas de cultura, etc.

Todas esta situación actual ha hecho que cobre, en nuestro país, una especial relevancia el tema de lo intercultural,. Este progresivo interés ha ido conformando una clara conciencia de la necesidad de analizar las implicaciones que se derivan de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo y replantearse la situación de la minoría étnica más numerosa en nuestro país: lo gitanos.

No hemos de olvidar, sin embargo, que hasta hace pocos años la mayoría de trabajos relacionados con estos temas estaban vinculados a la integración de niños gitanos y que, además, son distintas las asociaciones y colectivos que han trabajado con rigor en este terreno, mucho antes de que en España y en el propio sistema educativo se hablara de E.I., como: Enseñantes con Gitanos, Presencia Gitana, Secretariado General Gitano, Romaní, diferentes ONGs, etc.

Destacar que el marco legal establecido, en el ámbito educativo, también ayudará a llevar a cabo una práctica educativa respetuosa con las minorías. Así, ya desde la LODE, como ya indicábamos en el capítulo anterior, en su título preliminar se hace referencia explícita al derecho de los extranjeros a ser incluidos en el sistema educativo español. Más tarde la LOGSE en su Título Preliminar vuelve a tocar el tema haciendo mención al

“respeto a los derechos y libertades fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia y del ejercicio de la tolerancia y de la libertad...La educación completa significa desarrollo de habilidades para vivir en libertad, tolerancia y solidaridad de forma crítica dentro de la sociedad con sistemas de valores múltiples...vehículo para luchar contra la discriminación y desigualdad por razón de raza, género, credo o ideología.”

Y en el Preámbulo de la misma se afirma que

“la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tenga origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente en la dinámica de la sociedad.”

Aparecen, al menos como declaración de intenciones, nuevos planteamientos en el tratamiento a la diversidad cultural en el ámbito educativo. Para ello contamos con servicios de orientación educativa y profesional, que se considerarán como un elemento inherente a la propia educación y por lo tanto, parte integrante de la propuesta curricular (Merino Fernández, 1994) y con posibilidades de flexibilizar el curriculum y adaptarlo a las necesidades educativas de cada sujeto.

Sin embargo, son muchos los autores que consideran que tales declaraciones de intenciones no se hayan reflejado en propuestas y orientaciones educativas concretas y claras, quedando pendiente la propuesta de líneas de actuación específicas, dejando en manos de las llamadas adaptaciones curriculares, orientadas hacia objetivos de aprendizaje y según modelos de déficit con planteamientos compensatorios, el tratamiento de la diversidad cultural (Aguado, 1997: 91).

Las cuestiones referentes a la E.I. en nuestro sistema educativo quedan recogidas como una dimensión más de uno de los temas transversales⁵⁸, y no deja de ser, en la mayoría de las ocasiones, un tema a considerar exclusivamente en aquellas zonas donde existe conflicto resultado de la relación entre diferentes grupos culturales.

Y finalmente, y como ya se hizo mención en el capítulo anterior, es al amparo de la LOPEGCE (1995) desde donde se define la población con necesidades educativas especiales, distinguiendo por un lado a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta y por otro lado a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

La ordenación y respuesta para este segundo grupo de alumnos se ha regulado mediante Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación. Todas estas cuestiones son posteriormente desarrolladas por aquellas Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación, como es el caso de Cataluña, donde se enmarca la presente investigación. Tales cuestiones las abordaremos en apartados posteriores.

Es interesante, por otra parte, tener un conocimiento aproximativo del conjunto de iniciativas, oficiales y privadas, dirigidas a dar respuesta a nivel Estatal a la diversidad cultural. Así podemos citar:

- Programas de Educación Compensatoria: promovidos desde el MEC y en cada Comunidad Autónoma con competencias plenas en materia educativa por su respectiva Consejería de Educación -en el caso de Cataluña desde el Departament d'Ensenyament-.

Han incidido principalmente en población marginada y población gitana, con el objetivo de atender las situaciones de marginación social, garantizar el derecho a la propia identidad cultural, promover el enriquecimiento mutuo y colaborar en garantizar una igualdad de oportunidades en materia educativa.

La metodología de trabajo era variada: desde la intervención directa a la escuela mediante la propuesta de materiales específicos, hasta la disposición de un maestro de apoyo, planificación de ayudas específicas, organización y

⁵⁸ O Ejes Transversales en la Comunidad Autónoma de Cataluña.

programación de reuniones que garanticen un encuentro con padres y comunidad educativa en general, etc.

- Programa hispano-portugués fruto de la colaboración entre el MEC y la DEGC, desarrollado en la provincia de León y con el objetivo de lograr la integración de los hijos de inmigrantes portugueses, escolarizándolos, incluyendo el portugués como lengua escolar, apoyo de profesorado portugués, elaboración de materiales y recursos, intercambios de profesores y alumnos con otros países, etc.
- Proyecto desarrollado por la asociación de africanos de las Comarcas de Gerona con la colaboración de la asociación GRAMC -Grupo de investigación y actuación sobre minorías culturales y trabajadores extranjeros- que trabajan con emigrantes adultos con el objetivo de lograr la integración social y laboral de éstos.
- El proyecto Jóvenes contra la intolerancia, apoyado por el Ministerio de Asuntos Sociales con el objetivo del trabajo de animación sociocultural y de redefinición del curriculum. Ha tenido incidencia en la elaboración de material y asesoramientos a centros de primaria y secundaria de diferentes comunidades autónomas.
- Diferentes modelos de educación lingüística, surgidos tras el reconocimiento de las lenguas tradicionales de cada comunidad histórica: Galicia, País Vasco y Países Catalanes. Los diferentes Proyectos Lingüísticos llevados a cabo supusieron, en mayor o menor medida, una tarea de recuperación cultural y de defensa de la propia identidad lingüística.

Así, podemos encontrar desde los programas de *inmersión lingüística* en Cataluña desde el más puro asimilacionismo, hasta diferentes modalidades de educación bilingüe en el País Vasco -Modalidad A: el euskera como materia curricular, toda la enseñanza en castellano; Modalidad B: Las áreas instrumentales básicas en la propia lengua materna y en las restantes áreas se utilizan ambas lenguas en la enseñanza, el castellano y euskera; Modalidad C: la lengua castellana como materia curricular, toda la enseñanza en euskera-.

- Programa llevado a cabo entre Cáritas y el Fondo Social Europeo dentro del Proyecto Horizonte en Madrid con el título de *Orientación, Integración y*

Promoción de Inmigrantes a través de la lengua y la cultura española. Desde donde se trabaja la mejora de la autoestima del inmigrante a través de un mejor conocimiento de la lengua española y de las costumbres.

- Desde el Ayuntamiento de Barcelona se está llevando a cabo un *Programa de Educación en la Diversidad* (Codina, 1992: 215-222) que tiene como objetivo el reducir el absentismo escolar, colaborar con diferentes servicios sociales, buscar una mayor participación de las familias, etc.

Se puede decir, además, que son muchos los Ayuntamientos españoles en colaboración con los diferentes Servicios Sociales e Instituciones educativas que trabajan en programas de control del absentismo escolar de niños gitanos, etc.- también el de Lleida-.

- Programas del MEC referentes a:

- Actuaciones con población infantil y juvenil gitana: la tarea con esta población ha significado pasar de un modelo de segregación que estaba representado por las *escuelas de gitanos* o *escuelas-puente* a la integración de esta población en centros ordinarios. Ello se ha llevado a cabo con la distribución de la población gitana en centros de su entorno, apoyando la escolarización mediante mayores dotaciones de recursos humanos y materiales.

Sin embargo, esto no ha acabado con la consideración, aunque ahora implícita, de escuelas de gitanos, que son primordialmente escuelas públicas con un alto porcentaje de escolares pertenecientes a este colectivo.

- Actuación con población infantil y juvenil inmigrante. Cabe remarcar la experiencia más relevante, en el territorio MEC, relacionada con la atención a la población portuguesa, que en la actualidad se lleva a cabo en Madrid, Zaragoza, Cantabria, Burgos, León, Asturias, Galicia, País Vasco y Navarra.

Para ello, se ha establecido un acuerdo de cooperación entre las administraciones educativas española y portuguesa, con medidas como: la incorporación de profesorado portugués a los equipos pedagógicos de los centros donde existe una mayor concentración de alumnos portugueses, actividades de formación para el profesorado, intercambios escolares entre

alumnos y profesores, etc. El objetivo clave es el favorecer la integración de estos alumnos y su promoción escolar sin que se produzca una pérdida de su propia identidad cultural y lingüística.

- Con la población marroquí se ha puesto en marcha en Madrid, desde el curso 1994-95, y en colaboración con la Administración marroquí, una serie de programas experimentales en aquellos centros donde el porcentaje de alumnado de Marruecos es considerable.

Así, profesores marroquíes dan clases de árabe a los niños que lo deseen, al tiempo que, desarrollan actividades destinadas a enfatizar el valor de la diversidad cultural y a promover el conocimiento de la cultura árabe entre el resto de la comunidad escolar. Todo esto se ha venido haciendo, por el momento, fuera del horario lectivo.

6.2. Temas pendientes.

Queda claro que en cuestiones interculturales los esfuerzos realizados en las últimas décadas en nuestro país han sido considerables. Se trata de un tema emergente socialmente y que requiere de una atención adecuada a todos los niveles: educativo, investigador, político, etc. Sin embargo, es largo el camino que queda por recorrer y aparecen cuestiones pendientes que deberían ser abordadas, tales como:

- Elaboración de sólidas estrategias de intervención educativa, entendidas desde la óptica de la E.I. (Grañeras y otros, 1998: 147-150). Se supone que esta cerca el momento en el que se multipliquen los trabajos que propongan estrategias, modelos y pautas de intervención, tanto para su desarrollo en el aula como desde la educación no-formal.
- La mayoría de las investigaciones en este terreno se preocupan aún por describir la realidad, pocas intentan explicarla, y se reduce a su mínima expresión el número de las que se plantean cambiarla. (Grañeras y otros, 1998: 147).
- A nivel concreto de intervención educativa Grañeras y otros (1998: 149) nos señala que, tras las investigaciones realizadas existen cuestiones que deberán tenerse en cuenta.

- La problemática socio-cultural asociada a los emigrantes y también a los gitanos deriva en una situación de biculturalismo.
 - Existe una alta correlación en nuestro país entre inmigración y marginalidad, cosa que puede llevar a generalizaciones en lugar de atender a la verdadera diversidad intrínseca de las minorías étnicas y culturales.
 - Los diseños organizativos del sistema educativo formal no ayudan y más bien son obstáculos frente a las condiciones de vida de determinados colectivos.
 - Existe un claro riesgo de confusión entre asimilación e integración.
 - Problemática asociada a la política educativa que vincule la intervención intercultural exclusivamente con la educación compensatoria.
 - Importancia de la coexistencia del aprendizaje de lenguas -la lengua materna y la lengua del país receptor-, mediante programas y metodologías que faciliten el aprendizaje, el establecimiento de profesores de apoyo nativos, etc.
 - Necesaria formación del profesorado para que puedan asumir la transformación que implica una verdadera E.I., con el fin último de producir un verdadero cambio de actitudes que ayude a superar el asimilacionismo aún presente en todas nuestras escuelas.
- Todo lo relacionado con la intervención educativa con inmigrantes adultos. Se ha estado haciendo cosas desde la educación no-formal pero ya es hora que el propio sistema educativo de respuestas concretas a las necesidades de estos grupos.
 - La asunción de que la E.I. ha de ser considerada en todas los centros y no exclusivamente en aquellos donde existe una mayor concentración de grupos minoritarios, concentración que por otra parte, responde, en la mayoría de los casos, a *guetizaciones* y donde el conflicto es más evidente.

7. PROPUESTAS DE UNA E.I. EN LA ESCUELA CATALANA.

7.1. Sociedad catalana diversa y bilingüe.

Se podría decir que en los años 90 de los aproximadamente seis millones de habitantes un 60% se puede considerar fruto directo o indirecto de las diferentes inmigraciones habidas en los últimos años en este país y más del 75% son de origen migratorio directo o bien lo son sus padres o consortes (Arenas, 1992: 62).

No se debe olvidar que desde finales del siglo pasado Cataluña ha sido tierra de acogida para inmigrantes del resto del Estado. Ello lleva a considerar a Cataluña como un país donde se mezclan y conviven diferentes culturas y donde se puede hablar de una escasa minoría autóctona. Tal situación no ha provocado una pérdida de la propia identidad cultural, al contrario, todos aquellos que han ido instalándose en territorio catalán ha ido integrándose en la dinámica sociocultural catalana.

Aunque la proporción de inmigrantes extranjeros en España es más baja que en otros países de la CEE, se puede constatar que Cataluña es uno de los polos de atracción más importantes de la península. Dentro de Cataluña la proporción más grande de inmigrantes se encuentra situada en la provincia de Barcelona.

De acuerdo con el Informe del Síndic de Greuges del 21 de marzo del 1997, la población extranjera en Cataluña representa el 1,14% del total de la población, dato que se encuentra moderadamente por encima de resto del Estado Español y aún muy por debajo de los restantes países de la Unión Europea receptores de inmigración, como es el caso de Suiza, cerca de un 10%.

Nota característica es que en Barcelona, según datos del padrón de 1996, la población extranjera representaba un 2,3% de la población total, cifra superior a la del Estado y a la del conjunto de Cataluña y cifra que ha aumentado desde el periodo del 91, año en el que el padrón situaba en un 1,4% del total de la población el colectivo extranjero.

Los grupos de asentamiento más antiguos de esta población inmigrada en Cataluña son, por este orden, el portugués, el marroquí y el latinoamericano.

Haciendo referencia a los últimos datos publicados por el Institut d'Estadística de Catalunya relativos a inmigraciones exteriores de 1995 se pueden repasar las comarcas,

para tener una idea clara de dónde se concentra la población inmigrada procedentes de diferentes países:

Comarca	Resta de la UE	Resta d'Europa	Àfrica	Amèrica	Àsia	Oceania	Total
Alt Camp	7	0	18	2	0	0	27
Alt Empordà	91	22	91	15	3	1	223
Alt Penedès	28	12	70	17	3	0	130
Alt Urgell	2	72	3	0	0	0	77
Alta Ribagorça	0	0	0	0	0	0	0
Anoia	13	6	17	16	0	0	52
Bages	21	8	73	19	4	0	125
Baix Camp	124	68	119	53	5	2	371
Vais Ebre	26	39	5	3	1	0	74
Vais Empordà	79	28	57	10	7	0	181
Vais Llobregat	234	87	245	268	21	3	858
Baix Penedès	21	50	43	7	1	0	122
Barcelonès	378	185	267	914	144	10	1898
Berguedà	7	1	6	3	0	0	17
Cerdanya	2	2	1	3	0	0	8
Conca de Barberà	7	6	13	1	0	0	27
Garraf	83	18	33	64	2	0	201
Garrigues	2	2	13	0	0	0	17
Garrotxa	7	1	1	0	0	0	9
Gironès	11	2	39	8	1	0	61
Maresme	149	77	210	92	26	4	558
Montsià	22	24	26	11	7	2	92
Noguera	2	3	5	7	0	0	17
Osona	4	8	73	5	4	0	94
Pallars Jussà	3	4	2	0	0	0	9
Pallars Sobirà	3	4	2	0	0	0	9
Plà d'Urgell	1	3	34	1	0	0	39
Plà de l'Estany	2	3	0	0	0	0	5
Priorat	3	0	5	0	0	0	8
Ribera d'Ebre	8	4	15	2	0	0	29
Ripollès	1	1	4	1	0	0	7
Segarra	2	3	32	3	0	0	40
Segrià	13	27	61	23	6	0	130
Selva	41	30	51	11	30	0	163
Solsonès	1	0	0	0	0	0	1
Tarragonès	110	60	65	65	7	0	307
Terra Alta	2	0	0	3	0	0	5
Urgell	4	3	25	6	0	0	38
Val d'Aran	1	2	7	2	0	0	12
Vallès Occidental	280	95	156	308	46	9	894
Vallès Oriental	67	23	167	64	9	1	331
Catalunya	1860	991	2052	2007	327	32	7269

Fig. 20: Datos sobre la inmigración exterior en las diferentes comarcas catalanas. Institut d'Estadística de Catalunya (1995)

Provincias de destinación	Total
Barcelona	5159
Girona	651
Lleida	397
Tarragona	1062

Fig.21. Total de inmigrantes exteriores por provincias. Institut d'Estadística de Catalunya (1995)

Observando estos datos se puede comprobar que la mayoría de población extranjera que se asienta en territorio catalán procede de países menos avanzados como África y América Central y del Sur. También, debería tenerse en cuenta la población procedente de los Estados de la Unión Europea y el progresivo aumento de la población inmigrante procedente de países del este de Europa⁵⁹.

La gama de diferencias individuales y grupales en todos los niveles entre los inmigrantes extranjeros es muy amplia. Desde el asilado cualificado de gran cultura, hasta los inmigrantes no documentados que piden asilo o procuran no ser descubiertos, pasando por los inmigrantes económicos, el abanico es muy amplio.

Cuando se analizan estas cifras por provincias destacar que, aparte de Barcelona, con comarcas como el Maresme, Vallés Occidental o el Barcelonés, donde se concentra un número bastante considerable de extranjeros, la provincia de Tarragona ha experimentado un considerable aumento en sus cifras y sobre todo las comarcas del Tarragonés y el Baix Camp. Queda claro que el carácter litoral de estas comarcas catalanas, su proximidad con la frontera francesa y, sobre todo, su desarrollo económico han sido, y son, motivos claros para su elección (Peralta y otros, 1992: 93)

Los datos presentados son similares a los obtenidos en el 1992, donde la población total de inmigraciones externas que llegaron a territorio catalán fue, aproximadamente, de 7170 personas, siendo la población africana la que experimenta un aumento considerable.

⁵⁹ El hecho migratorio extracomunitario en Cataluña -africano sobre todo- es relativamente reciente. Será desde 1985 cuando empieza a convertirse en un hecho sociológico notable, cosa que en Italia empieza a partir de 1980 o en países industrializados del norte de Europa el mismo fenómeno surge aproximadamente en 1960.

Es curioso destacar que los datos de inmigraciones exteriores del 93 y del 94 decaen a cifras como: en el 1993 en 5693 y en el 94 en 5361. Sin embargo, este descenso no es significativo, considerando que se ha producido un aumento y que la curva de población extranjera en territorio catalán es, por el momento, ascendente.

A estos colectivos de población que aportan una diferente visión cultural, hay que sumar el colectivo gitano, con unas cifras algo superiores, aproximadamente, a los 100.000 en toda Cataluña, siempre de una forma estimativa.

Podríamos concluir que, si a todos los inmigrantes extranjeros se les sumara el colectivo gitano, por lo que tienen en común en cuanto a la propia perspectiva cultural, el número de personas minoritarias aumentaría considerablemente en el territorio catalán, alcanzando un porcentaje muy similar al europeo, de un 4% de la población total.

La representatividad⁶⁰ de las cifras, en este terreno, se puede considerar que no es exacta ya que los porcentajes se escapan o aparecen o desaparecen. La situación de ilegalidad de muchos de los inmigrantes, dado el estrecho margen que permite la Ley de Extranjería de 1985 y su aplicación, hace difícil, por no decir imposible, la cuantificación real de los inmigrados en territorio catalán.

De aquí que, el informe del Colectivo Ioé sobre las Estadísticas Oficiales sobre extranjeros en el Estado Español permiten llegar a tres conclusiones, respecto a esta representatividad (Merino, 1994):

- Las dificultades para determinar los porcentajes de inmigrantes debido a la mezcla, limitaciones y lagunas de las fuentes, se multiplican si se quieren conocer diferencialmente los distintos grupos de inmigrantes.
- Sumar un 25% a las estadísticas regulares de extranjeros puede acercar a la situación real.

⁶⁰ En general, se puede decir, que la información que se tiene de las culturas minoritarias existentes en nuestra sociedad es, aún, insuficiente a pesar de los esfuerzos de los últimos años en este terreno. Ello es debido tanto al poco tiempo que se lleva trabajando el tema, como a la dificultad con la que se encuentran los estudiosos a la hora de obtener información sobre estas minorías que frecuentemente se muestran reticentes a la hora de facilitar información, encontrándose, en muchos casos, en situaciones ilegales. La escolarización de alumnos de minorías étnicas está generalizada. Esta "integración formal" no siempre coincide con una integración acogedora y que valore la diversidad cultural. La designación del 1997 como el año europeo contra el racismo es un indicativo de que el problema está latente (Jiménez Palacios, J. y otros, 1997).

- El incremento en décadas anteriores de inmigrantes extranjeros, en España y en Cataluña en particular, aunque lento, se está acelerando en los últimos años.

Resumiendo, como bien se puede constatar las cifras de inmigrantes extranjeros en territorio catalán no resultan, en la actualidad, tan altas como para considerar este hecho como altamente significativo. Sin embargo, lo que sí parece concluyente son las previsiones de aumento de tales índices, en los próximos años. Sin ir más lejos, desde los años ochenta a los noventa los contingentes de inmigrantes en territorio estatal se multiplicaron por cuatro; siendo su lugar de procedencia, en su gran mayoría, de África y el resto de las zonas del Tercer Mundo. Estos desplazamientos de población hacia los países europeos e industrializados, son la consecuencia clara del fuerte desequilibrio demográfico y económico existentes entre el Norte rico y el Sur donde abundan los países con una desolada economía y regímenes políticos dictatoriales y de cruel represión.

A pesar de las fuertes medidas restrictivas por parte de los diferentes gobiernos para controlar la entrada en sus fronteras de emigrantes, los flujos migratorios de los países pobres a los ricos parecen imparables y Cataluña se verá afectada ya que es un destino atractivo para los emigrantes.

Se presenta un reto para el pueblo catalán, que afecta al orden cualitativo de la convivencia, ya que se ponen en contacto grupos con un cierto *distanciamiento cultural* con diferentes estilos de vida y creencias, sumado a un *distanciamiento social* debido a que la gran mayoría son sujetos que provienen de núcleos marginales -zonas pobres y desfavorecidas socioeconómicamente- y que se ubican, en el contexto de la sociedad receptora, también, en un nivel marginal.

El problema que se presenta es cómo *integrar* satisfactoriamente en un contexto bicultural y bilingüe, como es Cataluña, a todos aquellos individuos procedentes de otras comunidades socio-económicas políticas y culturales bien diferentes.

Pedagógicamente hablando se trataría de educar fomentando la tolerancia, convivencia y respeto mutuo, ayudando a una integración adecuada, cultivando conocimientos, comportamientos y actitudes básicas para vivir como miembros integrantes de una sociedad plural, respetando en todo lo posible la identidad propia de cada pueblo integrante de esta diversidad. Es en la población joven en donde se tendrá

que actuar para poder asentar las bases de una verdadera E.I., alejando cualquier brote xenófobo o racista que pueda surgir.

Por otra parte, Cataluña posee una identidad cultural propia diferente de la del resto del Estado Español, con una lengua característica que es el catalán. En este país se da un verdadero fenómeno de bilingüismo, al convivir su propia lengua con el castellano, lengua del resto del estado. La comunidad autónoma de Cataluña a través de su propio Estatuto de Autonomía establece la oficialidad de ambos idiomas y persigue que los ciudadanos del país conozcan y utilicen habitualmente ambas lenguas.

En materia educativa, Cataluña posee plenas competencias y, en consecuencia, su gobierno ha diseñado un modelo educativo bilingüe teniendo en cuenta las siguientes consideraciones que vienen establecidas por la ley de Normalización Lingüística (1983) en los artículos 14 y 20:

- a) El carácter de lengua propia de Cataluña que tiene el catalán y por lo tanto de lengua propia de la enseñanza en este país.
- b) El derecho de cualquier niño, a través de sus padres, a recibir las primeras enseñanzas en su lengua habitual.
- c) La obligatoriedad de impartir la enseñanza en la lengua catalana y castellana en todos los niveles no universitarios.
- d) La necesidad de adquirir competencias de ambas lenguas al finalizar la educación primaria.
- e) La recomendación de no separar a los alumnos por razón de la diversidad lingüística.
- f) La urgencia de convertir el catalán en vehículo normal de expresión en todos los aspectos de la vida escolar.

Estos principios establecidos por la Ley de Normalización Lingüística en Cataluña, definen las líneas claves de un programa de inmersión lingüística en zonas donde el catalán no se conocía como lengua y, por consiguiente no era utilizado.

Así, una de las iniciativas más polémicas en materia educativa han sido tales programas de inmersión lingüística consistentes en situar a los alumnos no catalano-hablantes en una situación escolar en la que la lengua de comunicación para iniciar los primeros aprendizajes es el catalán.

El interrogante surge cuando se trata de valorar las ventajas de un programa de inmersión, no solo con relación a los habitantes castellanos que se encuentran en el país, si no respecto a todos aquellos grupos procedentes de diferentes medios socioculturales extranjeros, sobre todo los procedentes del Tercer Mundo, que generalmente responden a una tipología de alumnos con graves problemas socioculturales y cuya competencia lingüística, en lo referente a la lengua de aprendizaje, es baja.

Algunos estudiosos del tema señalan que la inmersión, en los casos de alumnos procedentes de países pobres, puede convertirse en una *submersión* y, en consecuencia, crear un bilingüismo empobrecido.

Si bien es cierto que en el ámbito legislativo existen muy buenas intenciones, ello no se traduce eficazmente en la práctica. Así, a nivel teórico un especialista en la materia afirman que:

“La lengua materna deberá ser la lengua de aprendizaje cuando se encuentra en inferioridad de condiciones en relación con otra lengua presente en el mismo, ya sea porque el entorno la denigra o porque no asegura su propio desarrollo. Por ello, el Estado Español, se deberá asegurar de la escolarización en su propia lengua materna de todos aquellos escolares que tengan como lengua materna una diferente al castellano. Esta afirmación es válida tanto para los escolares de habla catalana como para los gallegos, vascos y todos aquellos emigrantes que viven en condiciones de marginación social, cuya lengua no se haya presente en el Estado Español -portugueses, árabes, etc.-” (Siguan, Vila 1987: 242)

Pero existen una serie de obstáculos que impiden que esta declaración de buenas intenciones se lleven a la práctica (Jordán, 1992: 168) tales como:

a... Falta de profesores preparados y de recursos didácticos suficientes y adecuados, para poder enseñar a los niños minoritarios en sus lenguas maternas respectivas. En este sentido, parece inviable exigir a un maestro que domine todas las lenguas de los alumnos diferentes que puedan coexistir en el centro educativo donde ejerce la docencia.

b... La escuela tiene fundamentalmente una función social. El derecho de individuos aislados a recibir la enseñanza en su propia lengua debería subordinarse al derecho de la comunidad lingüística mayoritaria.

c... Legalmente se debería recordar que los extranjeros que se integren en el sistema educativo de Cataluña deberán aprender las dos lenguas oficiales: catalán y castellano.

El reto para el sistema educativo catalán está ahí, es evidente que son muchas las voces enfrentadas que se levantan cuando se trata de escolarizar en uno u otro idioma, lo que sí parece evidente es que los resultados obtenidos en los últimos años referentes al plan de inmersión establecido, son satisfactorios o, al menos, no negativos respecto a la competencia lingüística y académica de los alumnos participantes (Sarramona, 1988; Siguan, 1987), aunque queda la duda de si el éxito se debe al programa en sí mismo o a la calidad pedagógica con que se diseñaron en cuanto a implicación y formación de los profesores, materiales, estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc. (Aguado, 1997: 97).

Queda mucho camino por recorrer, y más en lo referente a la atención de la diversidad de los extranjeros venidos del Tercer Mundo, el problema radica en cómo armonizar equilibradamente el fenómeno de la propia cultura y lengua catalana con el respeto y la atención a la diversidad de aquellos que tienen otra lengua y cultura y que responden a coordenadas socioculturales bien diferentes, sin caer en la creación de *guetos marginales*, donde se concentre población marginal con una lengua y cultura diferentes a la mayoría.

Lo ideal sería el cultivar en estos sectores, como mínimo, una competencia bicultural de conocimiento y respeto de las culturas y lenguas en contacto.

7.2. Iniciativas dentro y fuera de la escuela catalana.

En materia de E.I. en Cataluña se puede hacer mención al Programa de Marginació Social d'Educació Compensatoria, dependiente de la Direcció General i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament. Este programa desarrolla su acción escolar con niños procedentes de minorías étnicas -gitanos y árabes principalmente-, que se cuentan entre los colectivos con un elevado riesgo de marginación social, queriendo, de esta forma ofrecer apoyo educativo.

El Programa presta atención a los alumnos con escolarización deficiente motivada por:

- Matrícula tardía: niños escolarizados con más de siete años o más de cinco y desconocen totalmente las lenguas oficiales de Cataluña.
- Absentismo elevado.
- Condiciones de vida y vivienda muy degradadas -barraquismo, barrio, guetos, etc.-

Homs y Moliné (1992: 78) nos recuerdan los objetivos inmediatos a conseguir desde el Programa de Compensatoria, que se resumirían en un fin último que consistiría en que *los niños y niñas con riesgo de marginación tengan una escolarización lo más normalizada posible y para ello será preciso:*

- Crear en la escuela un clima de aceptación, acogida, convivencia y respeto a las diferencias de todos los alumnos de modo que la escuela sea un lugar agradable y estimulante.
- Aceptar y valorar en la escuela las otras culturas como fuente de enriquecimiento de toda la comunidad escolar.
- Orientar a la escuela a concretar las necesidades que plantean estos alumnos.
- Presentar y ofrecer, a partir de acuerdos adoptados con la escuela, diferentes tipos de recursos y actuaciones.
- Velar para que todos los servicios educativos y sociales estén coordinados en la atención escolar al alumno.
- Ayudar, en los casos en que sea necesario, a la escuela y a las familias a reducir el absentismo motivado por la poca o nula valoración del hecho escolar.

Los modelos de intervención están en función de las necesidades detectadas y van desde:

- *Apoyo a los alumnos concretos:*
 - Velar por su plena escolarización
 - Detectar niveles de aprendizaje.
 - Fijar objetivos oportunos, conjuntamente con el maestro tutor, para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos y por consiguiente un

desarrollo armónico de la personalidad del sujeto, tanto intelectualmente como socialmente.

- Ofrecer apoyo individualizado para aquellos casos que las circunstancias lo requieran.
 - Garantizar ayudas económicas al alumno que lo necesite como forma de poder favorecer la asistencia asidua a la escuela, ya que se asegura que disponga de todo el material necesario. Estas ayudas económicas se realizarán siempre y cuando la escuela no pueda asumirlo y se hayan agotado todas las vías ordinarias.
 - Para ayudar a los alumnos a conservar su cultura, sus raíces y su lengua se ha establecido un convenio de colaboración entre el Departament d'Ensenyament y la asociación Bayt Al-Taqafa -casa de cultura- para organizar clases de lengua y cultura árabe, disponiendo, por consiguiente de maestros de refuerzo en esta lengua.
- *Asesoramiento a los maestros.*
 - Colaborar directamente con el maestro tutor para diseñar la planificación general de atención a estos alumnos, elaboración de un plan de trabajo y su temporalización.
 - Ofrecer directamente o indirectamente, a través de los CRPs, material adecuado para lograr conseguir un acercamiento adecuado a la cultura del nuevo alumno.
 - Facilitar el contacto entre los diversos servicios sociales con la escuela y la propia familia.
- *Actuaciones en las zonas:*
 - Asesorar a ciclos y claustros para que las cuestiones que implica el tener niños de otras culturas en la escuela sean asumidas por todos los profesionales, ya que las medidas a considerar atañen no sólo al maestro que tienen al alumno en el aula sino a toda la comunidad educativa.
 - Introducir en los planes de formación de la zona temas relacionados con la E.I.

- Fomentar y favorecer la coordinación bajo la supervisión de la Inspección, con todos los servicios que intervienen en cada caso - SEDEC, EAP, CRP⁶¹, Servicios Sociales, etc.-.

• *Ayuda a las familias*: trabajo que especialmente es asumido por los asistentes sociales que se encuentran vinculados al programa -conjuntamente con los maestros-, buscando una adecuada coordinación entre todos los profesionales vinculados al Programa de Compensatoria con el fin de detectar precozmente las posibles necesidades del ambiente familiar del niño y unificar criterios de actuación

- Potenciar, gradualmente, actitudes participativas en el contexto familiar y comunitario.
- Intervenir en los casos de absentismo, asistencia discontinuada, falta de higiene, aspectos sanitarios y de nutrición, responsabilidad de las familias en la contribución económica, salidas, colonias y documentación.
- Orientar a las familias hacia la obtención de recursos por vías que desconocen e incidir en una mejor relación escuela-familia.
- Procurar líneas de actuación interdisciplinar de actuación que contemplen soluciones globales a la problemática del niño marginado a través de Servicios Sociales del barrio, Servicios especializados, Cáritas, DAMS, Instituciones Penitenciarias, sanidad, Migraciones, EAP, Educadores de calle, etc.

A nivel de Ayuntamientos la colaboración con el Departament d'Ensenyament ha sido fructífera, como es el caso, por ejemplo, de Barcelona, donde se puso en marcha un programa denominado "Programa d'Educació en la Diversitat"⁶², y en el cual se alentaba al profesorado para formarse en términos interculturales.

Otra entidad de obligada mención, por la labor realizada en territorio catalán, es la UNESCO de Catalunya, creada en 1984, es una asociación constituida por

⁶¹ Un ejemplo de ello se encuentra en el CRP de "La Pau" en Barcelona, donde se ha potenciado claramente el enriquecimiento en documentación bibliográfica, experiencias y planes de formación para poder atender a un alumnado étnicamente diferente.

⁶² Este programa fue subvencionado por el MEC en un 50% del proyecto y puesto en práctica en centros docentes de la ciudad de Barcelona. Hay que destacar la función realizada por los "Casals" i por las "Aules d'estudis"

representantes de fundaciones reconocidas -Fundació Congr s de la Cultura Catalana, Fundació Jaume Bofill, etc.-, con financiamiento económico de entidades como la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO, Ayuntamiento de Barcelona y Generalitat de Catalunya.

La filosofía global de esta entidad subraya el intercambio enriquecedor entre la realidad social/cultural catalana y las aportaciones e informaciones que pone a disposición la UNESCO -bibliografía, investigaciones sobre el tema, congresos, programas de formación...etc.-.

Este organismo destaca por el fomento de iniciativas en la línea de las *Escoles Associades*, programa que tiene como objetivo claro el estimular la cooperación y la paz internacional a través de la educación escolar. Para ello se necesita, como es evidente, un profesorado sensibilizado con la cuestión y formado al respeto, aspecto aconsejado por la propia UNESCO. En todo el mundo se cuentan unas dos mil escuelas de este tipo, aproximadamente, en Cataluña el número de las mismas est  alrededor de veinte. Además la promoción de congresos, conferencias, publicaciones, etc., referentes al tema, son una constante en la dinámica de esta entidad.

Desde el Departament d'Ensenyament, por otra parte, se definen las *Escoles d'atenci  preferent* como aquellos centros que acogen una población discente que se halla en medios socioeconómicos desfavorecidos o que reúne un porcentaje considerable de diferentes grupos minoritarios la mayoría de las ocasiones con problemas de marginalidad. Las escuelas así definidas dispondrán de ayudas presupuestarias, recursos y personal para poder atender a las necesidades educativas de sus alumnos.

También hay que hacer menc n de la labor desempeñada por diversas instituciones, asociaciones y organizaciones que, tanto a nivel oficial como privado, realizan una importante labor en materia de interculturalidad en el territorio catalán.

A ello hay que sumar los trabajos realizados por expertos en el tema como Jordán, las aportaciones del la Fundació Servei Giron  de Pedagogia Social, de los diferentes ICEs de las diferentes Universidades Catalanas, que han planteado en sus planes de trabajo toda una serie de actuaciones que permiten, no sólo avanzar en la reflexión teórica sino, también, en procesos de formación permanente del profesorado, intercambio de experiencias y en investigación, abriendo vías en recursos didácticos y posibles modelos de actuación para atender a la diversidad cultural en el marco escolar.

También contamos con el colectivo IOE y a equipos de investigación como el de Margarita Bartolomé.

No queremos omitir otras organizaciones y con ello dejar de reconocer la labor desempeñada desde el campo de lo social, como:

- El "Institut Català d'Estudis Mediterranis", de la Generalitat de Catalunya.
- GRAMC -Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers-, en el área de Girona.
- SERGI -Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social-.
- DGPL/ISC del Departament de Cultura de la Generalitat.
- Ayuntamiento de Barcelona: Programa de Enseñanza en la Diversidad.
- Departamento de DLLCS de la UAB.
- Federació de los Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya
- Grupo TRAMA/ESICO: coordinación del movimiento asociativo de Catalunya.
- Asociación de maestros Rosa Sensat: Comisión Multicultural.
- Instituto de Ciencias de la Educación de la U.B.
- ICE de la UAB
- Instituto de Ciencias de la Educación de la UdL: Grup de recerca i formació sobre E.I.
- ERAIM: equipo de investigación intercultural para Catalunya, que trata de coordinar, estimular, organizar y difundir en las Universidades catalanas la perspectiva de investigaciones interculturales.
- Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona.
- Departament d'Ensenyament con el programa del SEDEC -Servei d'Ensenyament del Català-, que ha realizado una prestigiosa labor en cuanto a la divulgación y formación del profesorado en el conocimiento del catalán.
- Samba Kubally de Santa Coloma de Farners
- Jama Kafo de Mataró
- CIREX de Barcelona

- Bayt al Taqafa de Barcelona.
- Centre de Diàleg de les cultures de Barcelona.
- Escola Barceló i Mates

Diferentes ONGs que también colaboran en estos temas como: INTERMON, Educación sin Fronteras, FUNCOE, SOS racisme, entre otras.

8. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

Queda claro que las dificultades concretas con las que se encuentra la escuela española receptora de alumnos procedentes de grupos tan diversos y variados son entre otros:

- Que la escuela no está preparada, ni acostumbrada, para recibir alumnos de abstracción tan diferente (Arenas, 1992: 64). No existe costumbre en el trato intercultural, además el desconocimiento de las culturas de las minorías es aún evidente y además es algo que para muchos no hace ni falta conocer.

- El Sistema Educativo formal se presenta a las familias inmigradas como excesivamente rígido y complicado en sus estructuras y no existen mecanismos establecidos para acoger a estos colectivo, explicarles sus estructuras o simplemente facilitarles e informarles sobre los canales de burocráticos de la propia administración educativa. Ello hace que las familias asuman ciertas actitudes de precaución e incluso de menosprecio respecto a la escuela.

- El desconocimiento, en muchas ocasiones, de la lengua materna por parte del profesorado, haciendo difícil la integración y la comunicación del alumno al contexto educativo.

- Los escasos mecanismos de acogida, por no decir inexistentes, que se establecen en la escuela, hecho que coloca al alumno inmigrado en la necesidad de ser él quien se adapta a la escuela y no la escuela quien deba contemplar sus necesidades educativas. Ello puede provocar el rechazo en estos niños al sentirse elementos extraños en el marco de una escuela ajena a sus propias circunstancias. Por ello, es necesario establecer el grado de compromiso de las escuelas y los maestros como receptores de estos niños, bajo la creencia de que el esfuerzo para una buena adaptación e integración

social y al contexto educativo debe llevarse a cabo por ambas partes –el alumno y la escuela-.

- El choque con estereotipos muy arraigados entre la comunidad y que están latentes incluso entre el profesorado. Una E.I. implica, por encima de todo, un cambio de actitudes entre los miembros de la escuela.

- La vinculación de la marginalidad como elemento clave de la idiosincrasia cultural de algunos grupos minoritarios, cosa que provoca rechazo social y que se evidencia también en la escuela.

- Se evidencia, en algunas ocasiones, la falta de coordinación entre los servicios, instituciones y profesionales implicados, dificultando que las actuaciones que se llevan a cabo alcancen los objetivos planteados de forma satisfactoria. Se hace necesario una adecuada distribución de los recursos humanos y materiales existentes y crear otros nuevos, si es necesario, bajo claros criterios de coordinación

- Es necesario reincidir en el proceso de remodelación de los currícula para incluir aspectos desde una dimensión intercultural y el respeto y potenciación de las lenguas maternas.

- Sería interesante reflexionar en la escuela y denunciar aquellos materiales y recursos -libros de texto, etc.- con silencios significativos sobre el tema de la interculturalidad o con visiones parciales y partidistas.

- Es importante el diseñar programas de formación del profesorado para orientarles en encontrar recursos o definir estrategias de intervención que favorezca una buena respuesta intercultural en el seno de la escuela. Para ello se pueden potenciar programas de asesoramiento a cada escuela concreta ya que se responderán a sus necesidades peculiares. Así mismo, es conveniente consolidar la formación inicial del profesorado bajo una clara perspectiva intercultural.

De todas formas la escuela puede ayudar en este tema pero volvemos a remarcar que la implicación para dar respuesta a estas cuestiones debe enmarcarse desde la implicación de toda la sociedad en general. Los diferentes estamentos públicos deberían tomar medidas oportunas para favorecer y normalizar los aspectos legislativo, sanitario, vivienda, enseñanza, laboral, económico, ya que una mejora exclusiva en el aspecto educativo, si bien es necesaria, no es nunca suficiente para llegar a la plena inserción cultural y socio-profesional (Homs y Moliné, 1992: 85).

