

# El espejismo intercultural

## La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

Centro de  
Investigación y  
Documentación Educativa

cide

# **EL ESPEJISMO INTERCULTURAL**

## **La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural**

Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet (colaboradora)

TERCER PREMIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2002



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN  
PROFESIONAL

CENTRO DE  
INVESTIGACIÓN  
Y DOCUMENTACIÓN  
EDUCATIVA

Número: 155  
Colección INVESTIGACIÓN



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA,  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-03-176-7  
I.S.B.N.: 84-369-3730-9  
Depósito Legal: M-37080-2003  
Imprime: OMAGRAF, S.L.

# ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN .....	7
II. Diversidad cultural y escuela .....	17
2.1. La educación dentro de los modelos de tratamiento de la diversidad cultural .....	18
2.2. Experiencias multiculturales e interculturales .....	23
2.2.1. El multiculturalismo en los Estados Unidos y Gran Bretaña.....	23
2.2.2. El interculturalismo de Francia y Quebec.....	31
III. España y Cataluña ante la diversidad cultural .....	41
3.1. La acogida del alumnado .....	46
3.2. El apoyo a la escolarización.....	51
3.2.1. El Programa de Educación Compensatoria (PEC) del Departament d'Ensenyament .....	55
3.2.2. El Servei d'Ensenyament del Català (Sedec) del Departament d'Ensenyament .....	61
3.3. La formación del profesorado.....	65
3.4. El currículum escolar y la diversidad cultural .....	74
3.4.1. La religión en las escuelas de Cataluña.....	88
3.4.2. Los libros de texto y los materiales escolares .....	97
3.5. Balance de lo hecho en Cataluña durante los años 90.....	105

IV. Actitudes del profesorado ante la diversidad cultural .....	111
4.1. Los docentes y la sociedad multicultural .....	111
4.2. El profesorado y la diversidad cultural en el aula .....	116
4.2.1. Las actitudes de los docentes respecto a las minorías .....	116
4.2.2. Ensayo tipológico de las actitudes docentes respecto a la diversidad cultural .....	136
V. El profesorado y la familia .....	143
5.1. Los docentes y las familias: expectativas, actitudes y relaciones .....	143
5.2. La mediación intercultural en la mejora de la relación familia-escuela y el desarrollo del modelo intercultural (autora: Núria Llevot Calvet).....	155
VI. Conclusiones: la educación intercultural en Cataluña, ¿realidad o espejismo?.....	175
VII. Anexo metodológico .....	185
7.1. La recogida de los datos .....	185
7.2. El análisis de los datos.....	190
VIII. Bibliografía .....	193

---

## INTRODUCCIÓN

El cambio social y educativo es fácilmente observable en la España del siglo XX y, especialmente, durante la época democrática. Este cambio ha comportado esfuerzos para universalizar la escolarización, luchar por la aún no conseguida igualdad de oportunidades de acceso y dentro del sistema, dar voz a diferentes expresiones culturales, etc. Desde una perspectiva socioeducativa (Puelles, 1980; Lerena, 1986; Varela, 1999) en España se pueden distinguir tres grandes modalidades de enseñanza en correspondencia, en líneas generales, con una tipología de estructura social también tripartita: 1) una enseñanza tradicional en consonancia con una estructura social de capitalismo raquíutico y predominio de la economía agraria; 2) una enseñanza tecnocrática que trata de adecuarse a una sociedad industrial sometida a un intenso proceso de modernización; y 3) una enseñanza «postmoderna» o «multicultural» en respuesta a los retos de la globalización en una sociedad tecnológicamente avanzada. Lo que es realmente notable es que estos cambios se suceden en poco más de treinta años, es decir, desde finales de los sesenta hasta el momento presente (Samper, Garreta y Llevot, 2001). Evidentemente, estos cambios de modelo comportan, y van unidos, nuevas exigencias y cambios estructurales, formativos... de profesorado<sup>1</sup>. Por sólo citar un ejemplo, la Ley General de Educación del año 1970 presenta al profesor como un técnico que aplica el conocimiento que se crea, mientras que la LOGSE lo presenta como un profesional reflexivo –polivalente, flexible...

---

1. Para F. Hernández y J.M. Sancho (1996) a lo largo del tiempo el papel del profesorado ha ido pasando por concepciones muy diferentes, sobre todo por el carácter complejo y no bien definido de su función. Hay tantas concepciones de éstos, como concepciones de la educación escolar. Así, reuniendo modelos ideales, los autores presentan tipos de docentes en función de las relaciones que mantienen con el alumnado, el conocimiento impartido y las vinculaciones sociales que enmarcan su actividad. Estos tipos serían: el sacerdote, el profesional, el participante y el burócrata. De éstos, el burócrata y el sacerdote serían los que se encuentran opuestos al cambio, a la innovación y al perfeccionamiento de los propios docentes.

La sociedad ha cambiado, la sociedad cambia, y con ésta lo que significa, lo que se pide y exige a la escuela y a su profesorado. En una sociedad de cambio y en cambio, la escuela se convierte en la institución que debe resolver todas o muchas de las situaciones que van apareciendo pues se le atribuye la capacidad de instruir y socializar a las nuevas generaciones para esta realidad cambiante. La educación en general y las escuelas en particular se convierten en los receptáculos en que se deposita, sin ceremonias, lo que la sociedad no consigue resolver y los problemas insolubles (Hargreaves, 1996). Para A. Hargreaves, a medida que pasa el tiempo se van cargando los sistemas escolares, y a sus profesores, con trabajos de regeneración económica —empujando a enfatizar en las matemáticas, la ciencia y la tecnología, a mejorar la actuación en el ámbito de las habilidades básicas y a restaurar los niveles académicos—, reconstrucción de culturas e identidades —los currículos escolares se llenan de nuevos contenidos que resaltan la unidad e identidad históricas, geográficas y culturales, que los docentes deben dominar e impartir—..., a menudo, en contextos de restricciones económicas. Este cambio social y educativo se realiza dentro de la dinámica de confrontación entre las fuerzas sociales de la modernidad y las de la postmodernidad.

“La modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social. Desde el punto de vista económico, la modernidad empieza al separarse la familia y el trabajo a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril y culmina con los sistemas de producción de masa, el capitalismo de monopolio o el socialismo estatal, como formas de incrementar la productividad y el beneficio. En las economías modernistas, la expansión es esencial para la supervivencia. Desde el punto de vista político, es característico de la modernidad mantener el control en el centro, con respecto a la capacidad de decisión, el bienestar social y la educación y, en último término, también la intervención y reglamentación económicas. Desde el punto de vista de la organización, se refleja en las grandes, complejas y a menudo pesadas burocracias, dispuestas en jerarquías y segmentadas por especialidades” (Hargreaves, 1996, p. 35).

La postmodernidad, que a menudo se considera que se inicia en los años sesenta, da nombre a la diferente organización económica, política, de las organizaciones... El autor destaca varias dimensiones de la postmodernidad que la definen y que a la vez muestran las ironías y paradojas que se producen en su seno: las economías flexibles<sup>2</sup>, la globalización, el final de las certezas<sup>3</sup>, el mosaico móvil<sup>4</sup>, el «yo» limitado<sup>5</sup>, etc. Unas dimensiones que se destacan por su implicación en la escuela y particularmente entre el profe-

2. Modelo nuevo de producción, consumo y vida económica.
3. Filosófica e ideológicamente, las innovaciones en las telecomunicaciones y la más amplia y rápida divulgación de la información comporta el cuestionamiento de las certezas ya que se conocen otras formas de vivir. A la vez también se cuestiona el conocimiento científico, que se mejora constantemente falseando o matizando, también verificando, certezas anteriores.
4. "Si la metáfora de la organización de la modernidad es el de la huevera de cartón, con sus huevos independientes, la correspondiente a la posmodernidad es el mosaico móvil. Los roles y las funciones cambian constantemente en redes dinámicas con capacidad de respuesta cooperativa ante los sucesivos e imprevisibles problemas y oportunidades. Desde el punto de vista personal, este mundo postmoderno reestructurado puede dar lugar a una creciente potenciación personal, pero su falta de permanencia y estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones carecen de anclajes fuera de ellas mismas, de tradiciones u obligaciones, que garanticen su seguridad y continuidad" (Hargreaves, 1996, p. 37).
5. La postmodernidad comporta cambios en la organización y nuevos tipos de identidades. A. Giddens (1995), que centra el debate en 1990 al señalar la vertiente reflexiva del concepto de postmodernidad e interpretarlo en términos institucionales de las discontinuidades del desarrollo social moderno, en contraste con el concepto decimonónico de progreso (Giner, Lamo y Torres, 1998), se refiere a esto como modernidad reciente o tardía –fase actual del desarrollo de las instituciones modernas marcada por la radicalización y universalización de las características fundamentales de la modernidad–, donde las identidades –múltiples– se convierten en referentes transitorios que se interpretan y son interpretados de forma diferente y que se pueden construir y deconstruir a voluntad. Pero esta «volatilidad identitaria» no es una característica psicológica primordial, es un efecto de un fenómeno subyacente donde los límites entre el yo y el mundo se difuminan progresivamente. "En las condiciones de lo que yo denomino modernidad «reciente» o «tardía» –el mundo de hoy–, el yo, al igual que los ámbitos institucionales más amplios donde existe, tiene que hacerse de manera refleja. Pero esta tarea habrá de realizarse en medio de una compleja diversidad de opciones y posibilidades. (...) El proyecto reflejo del yo, consistente en el mantenimiento de una crónica biográfica coherente, si bien revisada, se lleva a cabo en el contexto de la elección múltiple filtrada por los sistemas abstractos. En la vida social moderna, la noción de estilo de vida adquiere una particular importancia" (Giddens, 1995, p. 11).



sorado. El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro y ya está planteando problemas y retos a nuestros sistemas escolares modernos y a los profesores que trabajan en ellos<sup>6</sup>.

“Con independencia de cualquier otra cosa que pudiera decirse sobre la enseñanza, pocos disientirían de la idea de que el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Para mejor o para peor, la enseñanza ya no es lo que era. Ahí están las necesidades de los alumnos de educación especial de aulas ordinarias que hay que satisfacer. Los programas curriculares están en constante cambio, a medida que se multiplican las innovaciones (...). Las estrategias de evaluación son más variadas. Se mantienen más entrevistas con los padres y hay mayor comunicación entre compañeros. Las responsabilidades de los profesores son más amplias” (Hargreaves 1996, p. 142).

El mismo autor afirma que lo que es más discutible es el sentido y la significación de estos cambios. Dos de las explicaciones que se dan del cambio y de la adaptación del profesorado son la teoría de la profesionalización y la de la proletarianización de la docencia –que Hargreaves llama *intensificación* y respecto a la cual se muestra crítico. Desde el neomarxismo, entre finales de los años 60 e inicios de los 70, se planteó el debate sobre el papel de las nuevas clases medias y, dentro de éstas, el debate también afectó al profesorado. La tesis principal es que este colectivo se encuentra en proceso de proletarianización como consecuencia de haberse ido eliminando su cualificación –parcelación progresiva de las funciones, rutinización, burocratización, pérdida de control en el proceso educativo... (ver, entre otros, Buswell, 1980). Actualmente, casi la totalidad de los enseñantes –de la pública y la mayoría de la privada<sup>7</sup>– son asalariados (Fernández Enguita, 1995). Pero no siempre ha sucedido así: hace unos decenios gran parte de los maestros de España eran trabajadores autónomos que creaban por cuenta propia las escuelas en los pueblos con el apoyo económico de los ayuntamientos. La urbanización, la introducción de las escuelas completas y graduadas, las concentraciones escolares, la expansión del sector público y privado, después de la política de subvenciones, son los factores que han hecho desaparecer

---

6. Para profundizar en el debate sobre modernidad y postmodernidad también se puede consultar A. Touraine (1993).

7. Se excluiría a los docentes empresarios.

---

la enseñanza autónoma, hasta el semiautónomo maestro rural. Además, la regulación de la enseñanza ha pasado con el tiempo de limitarse a los requisitos más generales a suponer una especificación detallada de los programas docentes –materias, horarios, temas... A pesar de ello, y otras cuestiones antes citadas, según M. Fernández Enguita, la enseñanza ha ido perdiendo progresivamente la capacidad de decidir cuál es el resultado de su trabajo. En síntesis, para el autor los enseñantes comparten trazos propios de los grupos profesionales con otros propios de la clase obrera, a pesar de la reivindicación del reconocimiento de su profesionalidad. En consecuencia, parece que se mueven en el terreno de las semiprofesiones<sup>8</sup>. Resulta interesante, sin embargo, resaltar que en los enfoques tomados respecto a la diversidad cultural (para Fernández Enguita se pueden distinguir dos formas: carencial –en términos de déficit– y de reconocimiento explícito –sin inferiorizar se pide la adaptación a la diversificación de los contenidos académicos, métodos de enseñanza y aprendizaje e, incluso, la organización de las rutinas escolares–), se puede ver el proceso de lucha por la profesionalización docente: primero, el igualitarismo formal responde ante la diferencia de forma rutinaria y burocrática; después, la perspectiva compensatoria individualiza el diagnóstico y gradúa cuantitativamente el tratamiento (ofreciendo a los alumnos más de lo mismo, más tiempo del profesor, más recursos...), lo cual representa un primer elemento de profesionalización; y, en último lugar, la perspectiva multiculturalista diversifica diagnóstico y tratamiento y reclama para el profesorado el grado máximo de profesionalización –se debe ocupar del aula sin delegación.

Evidentemente, hay diferentes interpretaciones del efecto de los cambios que se producen en el trabajo del profesorado y la compatibilidad con las tesis de la intensificación o proletarianización las apoyan. Para Hargreaves (1996), unas expectativas superiores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendir cuentas, más las responsabilidades del «trabajo social», las múltiples innovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo ponen de manifiesto una sobrecarga crónica. Además las presiones, el estrés, la falta de tiempo... avalarían la tesis de la intensificación. Pero esto es matizable al aparecer dudas sobre la teoría: no existen estudios con suficiente escala temporal como para validar la teoría de la intensificación, lo que hace que el debate esté abierto; los datos existentes no separan bastante bien los cambios históricos en los procesos de trabajo de los biográficos (ciclos vitales y carrera profesional de los maestros a lo largo del tiempo); la in-

---

8. Ver Simpson y Harper (1999).

tensificación no influye de la misma forma en todos los maestros; etc. Así, la intensificación explica muchos de los cambios, pero no todos, además no se trata de la única fuente de problemas en el contexto de trabajo –hay que tener en cuenta los comportamientos profesionales y vocacionales, el carácter cada vez más complejo de la sociedad, las exigencias mayores, la complejidad y consecuencias imprevistas de las burocracias; etc.

“Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. (...) A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el *currículum* se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea cuando en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que ha de afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (Hargreaves 1996, p. 287).

En este contexto, que también afecta al profesorado de España y en particular al de Cataluña hay una cuestión, implícita en la misma postmodernidad, a la cual nos referiremos<sup>9</sup>, que supone uno de los nuevos retos a los que hay que hacer frente y, según algunos discursos, una carga más en el pesado hatillo que el profesorado ya arrastra. Por ejemplo, para J.M. Esteve (1997) los problemas sociales y políticos se transforman inmediatamente en problemas educativos.

---

9. La globalización de la vida económica ha provocado la duda y la inseguridad nacionales, al fragmentarse en múltiples identidades étnicas, lingüísticas y religiosas lo que parecían culturas comunes. Esta aparición se puede concebir como perturbadora, distorsionadora del orden y la comunidad o como la aparición de unas voces que antes no eran escuchadas (Hargreaves, 1996).

---

“Cada vez que aparece un nuevo problema social, como la extensión del uso de las drogas o el aumento de la violencia entre los jóvenes, en seguida se pretende solucionarlo elaborando los correspondientes programas educativos y considerando a las escuelas y a los profesores como responsables directos. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social de los problemas y el análisis de sus causas; y con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de estos fenómenos sociales, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan” (Esteve, 1997, p. 83).

Para este pedagogo, como para otros, cada vez se proyectan más expectativas sociales sobre la educación, exigiendo al profesorado más responsabilidades. Estas demandas sociales exigen la incorporación de nuevas materias en los programas de formación de profesores al no poder seguirse ofreciendo la misma formación cuando la sociedad exige que hagan educación cívica, para la salud, multicultural, para la paz, para la tolerancia, vial, moral, sexual, etc. Situados en un contexto parecido, en las siguientes páginas trataremos de ver si, concretamente, la diversidad cultural les supone una carga, más o menos pesada, en «el pesado hatillo que el profesorado ya arrastra». Además, nos aproximaremos a las demandas que realiza el profesorado en este campo para comprobar si lo que pide es mayor independencia para trabajar la diversidad en el aula, de forma que estarían exigiendo el grado máximo de profesionalización que apuntaba M. Fernández Enguita, o bien se inclinan por «pasar responsabilidades» a los especialistas, de manera que sólo representaría un primer elemento de profesionalización.

A partir de la evolución que en Cataluña ha experimentado la intervención en aulas culturalmente diversas, hemos querido analizar la opinión de los docentes y el trabajo realizado por éstos en esta dirección, al mismo tiempo que presentar el grado de afianzamiento del modelo de educación intercultural, por el que la Generalitat de Catalunya parece haber apostado. Aunque somos conscientes de que lo que se suele manifestar en el plano formal –respuesta a un encuestador– no se corresponde siempre con lo que se dice en el informal –lo que aparece en los pasillos, salas de profesores, etc.–, la técnica de recogida de datos cuantitativa, en este caso una encuesta realizada a una muestra de 740 docentes de la educación primaria y secundaria obligatoria de Cataluña, nos ha permitido detectar la aparición de discursos que *a priori* pensábamos que se querrían mantener ocultos.

En el texto que tienen entre manos, después de aproximarnos a las respuestas educativas que han surgido ante la diversidad cultural (modelos y ejemplos de políticas de educación multicultural y educación intercultural), se analiza el discurso elaborado por la Administración de Cataluña durante los años noventa y que ha tomado la dirección intercultural. Es en el capítulo III donde se examina, a partir de otros estudios y del nuestro propio, el trabajo desarrollado. Así, siguiendo la estructura que desde el propio Departament d'Ensenyament se utiliza para presentar lo que hacen en este campo (Castella, 2001), se profundiza en el proceso de acogida del alumnado –sobre todo de origen extranjero<sup>10</sup>–, en el apoyo dado a la escolarización del alumnado etnoculturalmente diferente –especialmente en las intervenciones realizadas por el Programa de Educación Compensatoria y el Servei d'Ensenyament del Català–, la formación inicial y permanente del profesorado y la adaptación del currículum a la diversidad cultural. En este último apartado se dedicará especial atención, después de referirnos a lo realizado en cuanto a Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y áreas curriculares, a la asignatura de religión y el debate que ha suscitado, además del papel de los textos y materiales escolares y su adecuación a la sociedad multicultural. Más adelante, en el capítulo IV, hemos querido analizar otra de las cuestiones importantes en el desarrollo de un modelo de educación intercultural en las escuelas de Cataluña: la actitud de los docentes. Así, después de ver qué importancia se otorga a la escolarización dentro del proceso de integración sociocultural, se valora la aceptación de la acción afirmativa o medidas compensatorias en diferentes ámbitos (laboral, residencial y educativo) y se centra el interés en las actitudes y opiniones de los docentes respecto de las minorías étnicas. Concretamente, el texto se centra en el efecto que se cree que produce la presencia de gitanos e inmigrantes de origen africano en el aula y la opinión que les merece la educación intercultural, lo que nos permitirá ver la fragmentación y distancia existente entre el discurso de la Administración y la práctica del día a día. En este punto se puede encontrar un ensayo tipológico de las actitudes a partir de un análisis multivariado de *cluster*, gracias al cual se han podido estructurar y diferenciar cinco actitudes ante las minorías, que presentan una determinada relación con la educación intercultural y su desarrollo. En último lugar, antes de las conclusiones, la bibliografía y el anexo metodológico, en el capítulo V, nos hemos interesado por la relación existente entre familia y escuela.

---

10. Término que utilizaremos para referirnos a la mal llamada, al perpetuarlos en su foraneidad, "segunda generación de inmigrantes".

---

Primeramente, siguiendo el hilo de otros estudios llevados a cabo años atrás, nos hemos centrado en el análisis de las expectativas que se cree que tienen las madres y los padres de los alumnos, y después hemos pasado a ver cuáles son los obstáculos para la comunicación, lo que nos permite definir qué se entiende por ésta y en quién recae la responsabilidad de mejorarla según los docentes. En segundo lugar, Núria Llevot profundiza en una práctica que cada día tiene más eco a nivel internacional, así como en Cataluña: la mediación intercultural. Los mediadores, que desde hace unos años «son utilizados» por diferentes instituciones y administraciones de Cataluña, podrían tener un importante papel en la negociación y resolución de malentendidos y conflictos, así como a la hora de adaptar la práctica del centro y de los docentes a la educación intercultural. Como vemos en los apartados anteriores, existen errores de comunicación entre la familia y la escuela y hay dificultades para adaptar el currículum a la diversidad cultural, de ahí que nuestro objetivo sea analizar el desarrollo del modelo intercultural en Cataluña y la opinión y actitud de los docentes en aquellas cuestiones en que pueden ser claros catalizadores u obstaculizadores de este desarrollo. Eso sí, no pretendemos «responsabilizar» y «culpabilizar» a los docentes de todo lo que sucede, al contrario, intentaremos poner de manifiesto las diferentes responsabilidades y la necesidad de una acción coordinada e incluso ilusionante por el cambio –pero lo haremos a partir de la revisión de diferentes estudios y de nuestro trabajo empírico basado en entrevistar a docentes. Por eso, el tercer gran objetivo que nos dirige es el de facilitar algunas orientaciones para posibilitar que el modelo resulte más real.

Para que el proyecto se haya convertido en una realidad, debemos agradecer a diversas personas la ayuda prestada, a algunas que nos ayudaron en el marco teórico –al tratarse de un trabajo que es fruto de una trayectoria, aunque en este caso exponamos los resultados de lo recientemente realizado se traslucen en él las estancias de investigación en la *Université de Montreal*, así como en l'*École des Hautes Études en Sciences Sociales* de Paris– y a otras que lo hicieron prestándose a responder a nuestras cuestiones. Como casi siempre, y más en nuestro modelo de sociedad, una trayectoria no es exclusivamente el resultado de los méritos individuales y de las ideas de los que se atreven a plasmar sus pensamientos y su trabajo en unas líneas impresas. Muchas personas nos han acompañado, de una forma más o menos evidente, en este camino dando apoyo, animando, corrigiendo o sugiriendo. Es el momento de recordarlos y agradecerles los consejos y la ayuda recibidos. En primer lugar damos las gracias a las personas que amable y desinteresadamente nos aconsejaron en un momento u otro de este pro-

ceso: Lluís Samper y Núria Llevot de la Universitat de Lleida, Josep Miquel Palaudàrias y Xavier Besalú de la Universitat de Girona y Carlota Solé de la Universitat Autònoma de Barcelona. También agradecemos a Janine Hohl y a Marie McAndrew de la Université de Montréal, a Fernand Ouellet de la Université de Sherbrooke (también de Canadá), a Marie Claude Muñoz y a Alain Touraine de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (París) y a Jean Pierre Liégeois del Centre de Recherches Tsiganes (París) su disposición a entrevistarse con nosotros, así como las opiniones y materiales facilitados, que quedan de alguna manera reflejados en el texto. Otras personas muy importantes en una parte esencial del proceso han sido los encuestadores, pues con su buen hacer nos han permitido obtener una información valiosa; nuestra más sincera gratitud a: Cecilio Lapresta, que también ha intervenido en otras fases del estudio, Vanessa Morenilla, Mari Paz López, Jordi Teixidó, Lidia Cambón y Olga Samper. Pero, ante todo, no olvidamos que este estudio ha sido posible gracias a la ayuda de dos instituciones: una de Lleida, la Paeria, y, otra catalana, la Fundació Jaume Bofill.

---

## II LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA ESCUELA

*"L'école des uns n'est pas facilement l'école des autres"*  
(Liégeois, 1994: 198).

La diversidad cultural no es un fenómeno de nueva aparición entre los muros de la escuela, pero sí que ha habido cambios en la manera de considerarla. Se ha pasado<sup>11</sup> de modelos que postulaban que la integración en una sociedad ha de pasar por la asimilación –al grupo dominante– de los culturalmente diferentes a discursos más actuales de reconocimiento y valoración, en mayor o menor medida, por parte de la sociedad y de la escuela, de las otras culturas.

Para llegar a enfoques interculturales, actualmente con bastante empuje en España, una sociedad ha de haber puesto en práctica y superado otros de carácter asimilacionista, integracionista, pluralista, etc. (Tarrow, 1990). Concretamente, esta autora dice que las fases que se han de seguir son: la asimilación (perspectiva monocultural); la integración (a través de programas compensatorios); el pluralismo cultural (además de transmitir la cultura dominante se tienen en cuenta las culturas y lenguas minoritarias, pero manteniendo las distancias); la educación multicultural para todos (extensión del anterior paradigma a los alumnos minoritarios y mayoritarios), y la interculturalidad (interacción, enriquecimiento...; afectando, también, a todos). Todo esto se puede condensar en tres grandes fases: asimilación, acomodación (integración, pluralismo cultural y educación multicultural para todos) e interculturalidad. Aunque si lo analizáramos en profundidad hallaríamos, probablemente, excepciones, si es cierto que diversos ejemplos apoyan esta idea.

---

11. En algunos lugares, pues en otros la mencionada evolución no se ha dado o se ha dado en otras direcciones.



La educación intercultural, expresión poco utilizada en los países anglosajones, que se decantan por el término "multicultural", ha tomado forma en Francia y en la provincia francófona canadiense de Quebec –en este último caso como respuesta a los «peligros» que intuían que provocaría el multiculturalismo en su versión de «mosaico»<sup>12</sup> y como reacción a lo que se definió como multiculturalismo en el conjunto de Canadá. Pero también es cierto que a veces las dos expresiones definen finalmente una realidad muy parecida.

### 2.1. La educación intercultural dentro de los modelos de tratamiento de la diversidad cultural.

Los conceptos de educación multicultural y educación intercultural, a veces, se definen por oposición y en otras ocasiones se utilizan complementariamente (Berthelot 1991). Esta ambigüedad hace que sea necesario seguir precisando a qué nos referimos cuando los utilizamos. La idea de educación intercultural y la filosofía que la inspira son conceptos importados del sistema educativo francés (Philipp, 1997), a pesar de la marginalidad en que se acaba convirtiendo. Según Marie-Gabrielle Philipp, la forjaron, en torno a los 70, asesores europeos y formadores de docentes vinculados a centros de difusión del francés en el extranjero (el *Centre de Recherche et Etudes pour la Diffusion du Français*, CREDIFF, y el *Bureau pour l'Enseignement des Langues et la Civilisation Française a l'Etranger*, BELC). Éstos, sensibilizados profesionalmente en cuestiones sobre la diversidad de lenguas y culturas y los fenómenos interculturales, elaboraron este concepto enfatizando la cuestión de la integración.

Para clarificar el abanico de opciones que podemos encontrar dentro de lo que se ha convenido en llamar «educación multicultural» o «educación intercultural», podemos recurrir, entre otros<sup>13</sup>, a J.A. Banks (1986), que distin-

12. Una lectura interesante en torno a esta temática es Helmes-Hayes y Curtis (1998).

13. Otra clasificación de las iniciativas en torno al pluralismo etnocultural en educación la realiza Michel Pagé (1993; reproducido en Ouellet, 2001). Este psicólogo diferencia entre las siguientes corrientes: compensatoria (pretende asegurar las mejores oportunidades de éxito escolar de los alumnos minoritarios que se encuentran en situación de riesgo por razones lingüísticas y socioeconómicas); conocimiento de las culturas (desarrollar relaciones armoniosas entre los miembros de grupos étnicos diferentes); heterocentrismo (reconstruir el saber científico y cultural para destruir estereotipos y transformar el currículum por la necesidad de que la educación vehicule un conocimiento del mundo más justo y real); aislacionista (valorizar las lenguas patrimoniales y las culturas minoritarias en la escuela a través de actividades separadas); antirracista (favorecer la educación que critique la discrimi-

---

que diez paradigmas o tipos de iniciativas, como dice Fernand Ouellet (1991). Inscribe estas iniciativas dentro del debate ideológico que contrapone el enfoque «asimilacionista» al «pluralista» y los cambios producidos ante la diversidad cultural en las naciones occidentales, provocados, según el autor, de forma importante por la reivindicación de cambios en las instituciones y por la búsqueda del poder de los diferentes grupos étnicos presentes en estas sociedades. La tipología confeccionada por Banks establece los siguientes modelos:

*Aditivo:* caracterizado por añadir en los programas escolares contenidos étnicos pero sin una revisión o reestructuración de aquéllos –por ejemplo se incluyen unidades sobre las celebraciones, las costumbres, etc.;

*Mejora del autoconcepto:* según el cual se piensa que el contenido étnico puede contribuir a reforzar la propia imagen entre los alumnos pertenecientes a minorías étnicas –por ejemplo se subraya la contribución de los grupos étnicos en la herencia nacional;

*Compensatorio de los déficits culturales:* en el cual la percepción de la existencia de déficits entre el alumnado perteneciente a minorías étnicas comporta que se quieran “compensar” –por ejemplo a través de ayudas económicas...;

*Enseñanza de las lenguas de origen:* partiendo del hecho de que el éxito escolar de los alumnos minoritarios es pobre por el limitado conocimiento de la lengua mayoritaria y no está presente la lengua propia, se realizan programas de formación bilingüe y bicultural de forma que se puedan ir incorporando progresivamente a la lengua nacional;

*Lucha contra el racismo:* considerando que el racismo existente contra los grupos no blancos es el factor principal de los problemas educativos, se actúa, por ejemplo, en la dirección de la reducción del racismo entre el profesorado, en el material pedagógico y los libros de texto;

*Crítica radical:* pensando que el rol de la escuela es que el alumno acepte su estatus de clase social, no tiene una función liberadora, sino que mantiene las diferencias, la única solución es la reforma de la estructura social ya que la escuela poco puede hacer;

*Desigualdad genética:* postula que son las características biológicas las que hacen que el alumnado de minorías étnicas obtenga peores resultados;

---

minación en las instituciones y la sociedad); cívica (promover una educación práctica de los derechos humanos y los valores democráticos); cooperativa (promover la cooperación en educación en los grupos escolares heterogéneos centrándose en igualar las posiciones).

la solución es agruparlos en función del coeficiente intelectual y dirigirlos según éste a unos estudios u otros;

*Promoción del pluralismo cultural:* parte de la idea de que la escuela tendría que promover las identificaciones y adscripciones y, por tanto, tendría que reflejar características étnicas de los estudiantes –por ejemplo, cursos de estudios étnicos, creación de escuelas étnicas, etc.;

*Toma en consideración de las diferencias culturales:* parte de la valoración de todas las culturas y es necesario que la escuela les otorgue su valor y legitimidad –por ejemplo, confeccionando programas educativos que reflejen el estilo de aprendizaje y el contenido de los grupos étnicos;

*Asimilativo:* considera que hay que promover la cultura nacional y que la fórmula es que los jóvenes pertenecientes a minorías abandonen su adscripción; si no se hace esto se cree que comportará la división étnica en la sociedad y pelagra el proceso de escolarización de las minorías.

Por su parte, F. Ouellet (1991) agruparía los esfuerzos de promoción de la educación intercultural en tres paradigmas: promoción del pluralismo cultural, toma en consideración de las diferencias culturales y lucha contra el racismo. Para Ouellet, si el primer paradigma se impone, se vería crecer el número de escuelas que tienen sólo alumnado de un determinado grupo étnico recibiendo enseñanzas de su lengua propia, al menos durante los primeros años de escolaridad. En este contexto, la escuela jugaría un rol complementario al de la familia en cuanto a la iniciación en los valores culturales y religiosos, pero no dejaría de generar problemas de organización y quejas de los padres en los lugares donde no hubiera una concentración suficiente para crear una escuela étnica. Para Ouellet, aunque este modelo comporta ventajas para algunas comunidades culturales (término que a menudo se utiliza en Quebec, pero que cada vez es más criticado ya que se considera que divide a la sociedad quebequesa), no sería el adecuado al realizar el pluralismo cultural dentro del sistema educativo.

El segundo paradigma, basado en la toma en consideración de las diferencias culturales, tiene como eje no la promoción de las identificaciones y las culturas minoritarias, sino la preparación del alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. En este modelo se toman iniciativas con el objetivo de: considerar la lengua materna un puntal importante del aprendizaje escolar y, en particular, del aprendizaje de la lengua de enseñanza; buscar la participación e implicación de los padres en el proyecto educativo de la escuela; sensibilizar en que la diversidad cultural es un fenómeno con el que habrán de convivir en su sociedad y que es común en el resto del planeta –esto se realizaría en escuelas con o sin diversidad en las aulas–; fo-

---

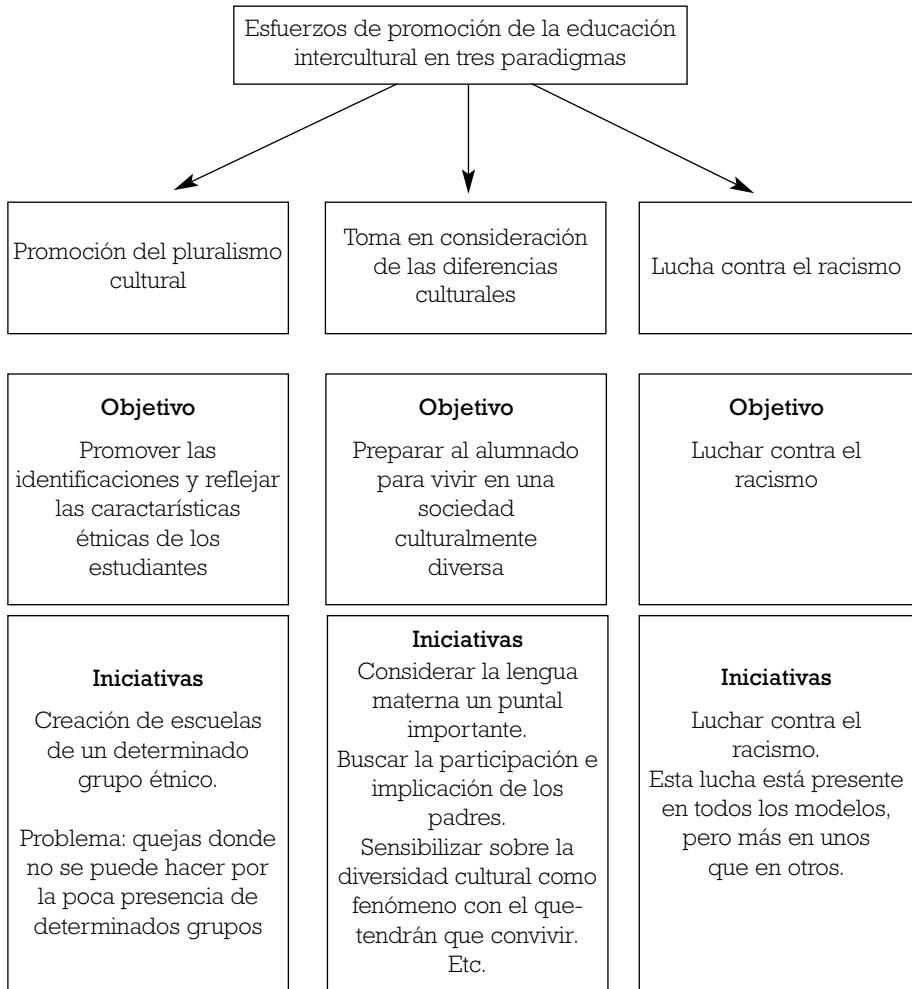
mentar la implicación del profesorado en un proyecto que, sin promover los particularismos culturales, pretende desarrollar en todo el alumnado el placer y la capacidad de trabajar en la construcción de una sociedad en la que la diferencia es un factor cohesionador más que divisorio. Desde este punto de vista, optar por el modelo pluralista comporta rechazar el de adición étnica, el de las desigualdades genéticas y el de la asimilación de Banks.

El último modelo, centrado en la lucha contra el racismo, lo considera Ouellet un referente de todos los defensores de la educación intercultural, aunque es evidente que, según el paradigma, este énfasis puede variar. Según esto, en el primer modelo de Banks, la lucha contra el racismo sería una actividad marginal que se limitaría a una prédica o adoctrinamiento de dudosos resultados<sup>14</sup>. Por otro lado, cuando nos referimos a la integración pluralista, segundo paradigma confeccionado por Ouellet, la lucha contra el racismo se convierte en un punto importante para trabajar sobre todo en las causas de la aparición de este fenómeno y el refuerzo de la autoimagen (modelo 2 de Banks). En el sentido pluralista, sin convertirse en el centro del proyecto educativo, se pueden tener en cuenta los problemas particulares de aprendizaje de los alumnos que no tienen como lengua materna la lengua dominante (modelo 4 de Banks) y también permite tener en cuenta el punto de vista de la crítica radical (modelo 6 de Banks) sin caer en la parálisis.

---

14. "Le même risque guette toute entreprise d'éducation interculturelle qui adopterait le modèle de l'"addition ethnique" (paradigme 2) ou celui de l'assimilation (paradigme 10)" (Ouellet, 1991, p. 28).

Tabla 1. Paradigmas de promoción de la educación intercultural.



Fuente: Elaboración propia a partir de F. Ouellet (1991).

Como se puede pensar, Ouellet (1991) opta por un modelo de integración pluralista que favorezca la interacción entre los miembros de diferentes co-

comunidades de una sociedad y donde todos puedan participar activamente en la construcción de esta sociedad dinámica y abierta. La educación intercultural tendría que ser una opción para una educación en la que: la reflexión sobre los retos de la diversidad cultural formara parte de la formación de todo el alumnado, los alumnos de grupos minoritarios no se vieran obligados a abandonar su lengua materna o el bilingüismo se considerara una ventaja más que un obstáculo; la cultura familiar del alumnado no fuera objeto de minusvaloración fuese cual fuese su procedencia; el éxito y el fracaso escolar no estuvieran condicionados por pertenecer a un grupo minoritario... Así, en uno de sus más recientes escritos (2001), afirma que una iniciativa educativa que quiera inscribirse dentro del campo de la educación intercultural debería tener presente: la apertura a la diversidad cultural y religiosa, la igualdad de oportunidades y la equidad, la cohesión social y la deliberación democrática. Las dos primeras cuestiones corresponderían, según el autor, propiamente al campo de la educación intercultural, mientras que las últimas serían competencia de la educación a la ciudadanía –como veremos más adelante, la educación a la ciudadanía es la dirección tomada en Quebec y en este sentido, para Ouellet (2001, p. 6), “*Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté doivent aller de pair*”.

## 2.2. Experiencias multiculturales e interculturales.

### 2.2.1. El multiculturalismo en los Estados Unidos y en la Gran Bretaña.

Como indica A. Van Zanten (1996), después de 30 años los Estados Unidos y la Gran Bretaña han realizado múltiples reflexiones teóricas y políticas, y también diversas experiencias empíricas<sup>15</sup> que son de referencia imprescindible si se quiere profundizar en la definición del multiculturalismo. De ahí que dediquemos unas líneas a la experiencia anglosajona en la llamada «educación multicultural».

---

15. “La prise en compte des minorité ethniques à l'école pourrait sembler comme allant de soi aux États-Unis où l'immigration est constitutive de la fondation de la nation mais aussi en Grande-Bretagne qui, comme de nombreux pays européens, s'est construite par des apports successifs de populations étrangères. Pourtant, dans ces deux pays, pour des raisons similaires liées à l'accroissement de certains types d'immigration et à l'émergence de mouvements qu'on pu appeler de «revitalisation ethnique», (...) ce n'est que dans les années 1960 que l'on voit apparaître des politiques explicitement articulées en direction des minorités” (Van Zanten, 1996, p. 117).

La educación multicultural, nacida durante los años setenta en los Estados Unidos, fue el resultado de la convergencia de movimientos de defensa de los derechos cívicos, la crítica a las prácticas escolares discriminatorias y las líneas de trabajo compensatorias que pretendían eliminar las prácticas asimilacionistas dominantes. Con el tiempo, se aprecia un desplazamiento hacia la defensa del derecho a la diferencia y a la vez hacia la integración en la cultura dominante como forma de promoción social de los grupos minoritarios. Así, la evolución es el resultado del fracaso de anteriores formas de concebir la integración y la introducción de nuevas formas de entender la diversidad cultural. En términos de modelos generales podemos decir que se ha pasado de la *anglo-conformity* (asimilación)<sup>16</sup> al *melting-pot* (crisol)<sup>17</sup> y, posteriormente, hacia lo que se ha convenido en llamar *salad bowl* (pluralismo cultural)<sup>18</sup> –ver, entre otros, Glazer y Moynihan, 1963; Gordon, 1964; Lacorne, 1997. En la tabla siguiente, los tres modelos pretenden la integración social y especialmente la inserción igualitaria en la estructura social (mercado de trabajo, vivienda, educación, etc.), ahora bien, los tres modelos integran de forma diferente: haciendo desaparecer la cultura y la identidad de quien no pertenece al grupo dominante, fusionando lo que hay en la sociedad o respetando las diferencias hasta un límite. Evidentemente, cada uno de estos modelos tiene su traducción en determinadas políticas educativas.

- 
16. *L'anglo conformity*, adaptación al modelo anglosajón (Juliano, 1993) o americanización (Bastienier y Dassetto, 1993), pretende el mantenimiento y la perpetuación de las instituciones inglesas, la lengua inglesa y sus modelos culturales como dominantes y estándares de vida (Gordon, 1964). Esta concepción se basa tanto en la pretendida superioridad racial, como en programas políticos y políticas de inmigración que fundamentan la llegada de inmigrantes de determinadas nacionalidades, por ser más fáciles de asimilar y adaptar al modo de actividad económica, al modo de vida de la comunidad y a la ética protestante y el liberalismo en el plano personal.
  17. La ideología del *melting pot* se diferencia de la asimilación por la admisión de influencias culturales mutuas. Se cree que el crisol de culturas conducirá a una cultura nueva y diferente de cada una de las originarias.
  18. Este tercer modelo de integración reconoce el derecho de los grupos a mantener sus peculiaridades y a la vez se considera beneficioso este mantenimiento para la comunidad en la que se integran.

Tabla 2. Modelos teóricos de integración de las minorías étnicas en Estados Unidos.

Modelo de integración	Pautas Culturales	Dimensiones estructura social	Identidad Colectiva
<i>Anglo-conformity</i> Siglo XIX	Pérdida de pautas culturales propias y adquisición de las de la nueva comunidad	Inserción igualitaria	Pérdida de la propia identidad y sentimiento de pertenencia a la nueva comunidad
<i>Melting Pot</i> De 1908 en adelante	Creación de una nueva cultura por fusión de las originarias	Inserción igualitaria en la nueva estructura	Surge una nueva identidad colectiva
<i>Cultural Pluralism</i> <i>Salad Bowl</i> En torno a los 50	No se cambian pautas culturales propias	Inserción igualitaria en la estructura de la sociedad de adopción	Dualidad entre la identidad originaria y pertenencia a la nueva comunidad

Fuente: Blanco, 1990, p. 76.

Durante la primera mitad del siglo XX, el modelo asimilacionista en el campo educativo no se puso en duda en los Estados Unidos a excepción de algunos grupos negros de oposición –por ejemplo, la *United Negro Improvement Association*, que defendía el separatismo y el pluralismo.

“Hacia los años cincuenta o sesenta, las políticas de asimilación habían perdido toda credibilidad entre muchos grupos minoritarios y se vieron sometidas a ataques sin precedentes de los grupos negros de oposición y del movimiento a favor de los derechos civiles... En este contexto de descontento radical negro respecto a la enseñanza norteamericana, los responsables de la política educativa y los intelectuales liberales forjaron el «nuevo» discurso del multiculturalismo” (McCarthy, 1994).



Para C. McCarthy, los programas de educación compensatoria de los años 60 fueron el resultado de la colaboración del Estado y la ciencia social liberal. La educación multicultural a su vez surgió durante este período como respuesta de las minorías ante el fracaso de estos programas en atender las exigencias sociales y educativas, y del interés del Estado para dar solución a los desafíos planteados por las minorías que no veían desaparecer las desigualdades raciales. Es, pues, el producto de una coyuntura histórica.

Antes de adentrarnos en el multiculturalismo, no queremos dejar de hacer referencia a los programas compensatorios y especialmente a las reflexiones de B. Bernstein (1986)<sup>19</sup>. El motivo no es otro que iniciar el análisis de una forma de intervenir que aún está vigente en Cataluña, al menos nominalmente, y de la cual B. Bernstein bastantes años atrás ya decía que se ofrece a niños de primaria y secundaria por un cuerpo de profesores muy inestable. Para B. Bernstein la educación compensatoria contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y los niños. Esta definición implica que a la familia le falta algo, y por eso el niño es incapaz de obtener algún provecho de la escolarización. Planteado así, considera lógico que aparezcan expresiones como «deficiencia cultural» o «deficiencia lingüística» que conllevan la creencia de que se trata de padres incapaces y que las realizaciones espontáneas de su cultura, las imágenes y sus representaciones simbólicas tienen poco valor y una débil significación. Entonces, el profesorado espera poco de este alumnado, el cual, sin duda, responderá a estas expectativas (efecto Pigmalión<sup>20</sup>). En esta situación, se orienta al niño hacia una estructura de significación diferente de la suya y que la escuela privilegia o, en ocasiones, la alternativa es el explicar a los padres cuáles son las estructuras simbólicas de la escuela para después imponérselas en vez de integrarlas en su mundo. Poco a poco se va abriendo una grieta entre el niño miembro de la familia y de la comunidad y el niño miembro de la escuela. En ambos casos se espera que el niño y sus padres abandonen su identidad social, su «*modus vivendi*» y sus representaciones simbólicas a la puerta de la escuela, ya que por

---

19. B. Bernstein hace estas críticas a la compensatoria siendo consciente de que algunos de sus trabajos centrados en la subcultura y las formas de socialización familiar pueden haber contribuido también a alejar la atención de las condiciones y de los contextos del aprendizaje escolar. Por ejemplo, se ha asimilado el concepto de «código restringido» al de «deficiencia lingüística».

20. Ver Rosenthal y Jakobson (1968).

definición su cultura es pobre y los padres son incapaces de transmitirle reglas morales, saberes y técnicas elementales<sup>21</sup>.

En los años 70 y 80 la educación multicultural se convirtió en una de las consignas educativas más poderosas (McCarthy, 1994), aunque no plantea de forma homogénea ya que el autor distingue tres enfoques o discursos: comprensión cultural, competencia cultural y emancipación cultural, entre los cuales hay diferencias en cuanto a lo que se tendría que hacer ante la desigualdad «racial»<sup>22</sup> en la escolarización.

Tabla 3. Discursos de la educación multicultural en Estados Unidos.

Comprensión cultural	Competencia cultural	Emancipación cultural
Pretenden la sensibilización y aprecio de las diferencias culturales.	Pretenden la conservación de la identidad étnica y del idioma de las minorías y crear puentes entre mayoría y minorías.	Piensen que el currículum multicultural reformista acelerará el éxito escolar y asegurará el futuro económico de los jóvenes de las minorías.
Los programas de educación insisten en que el estudiantado y el profesorado sean más sensibles a las diferencias étnicas presentes en el aula. También se pretende eliminar prejuicios.	Los programas de educación bilingüe y bicultural insisten en que el estudiantado y el profesorado tendrían que poder demostrar su competencia en el lenguaje y la cultura de los grupos diferentes a los de su propia herencia cultural.	La incorporación de la cultura minoritaria en el currículum escolar tiene la posibilidad de influir en el rendimiento académico de las minorías y mejorar, en consecuencia, las oportunidades fuera de la escuela.

Fuente: McCarthy, 1994.

21. Los programas compensatorios se han aplicado y se continúan aplicando en diferentes países con más o menos éxito. R.W. Connell (1997), además de referirse a otros ejemplos, analiza en profundidad *The Disadvantaged School Program* de Australia, que iniciado en 1974 opera en todo el territorio. Por citar alguna de sus características distintivas, la unidad de acción era el centro y no el alumno desfavorecido y se centraba en el profesorado, sobre el que se depositaba la máxima confianza. Como menciona Connell, el éxito del programa –aunque también tuvo críticas– radica en uno de sus efectos no intencionados: la creación de una red informal de profesores y miembros de la comunidad activos y reivindicativos.

22. Término muy común en Estados Unidos y que en la actualidad ha ido vaciándose de contenido biológico para acercarse a lo que en Europa se llama etnia.

Para C. McCarthy, estos enfoques multiculturales de la reforma del currículum no aportan soluciones a la desigualdad «racial». Dentro de estos marcos de referencia, la reforma de la escuela y la de las relaciones raciales dependen casi exclusivamente de la inversión de los valores y actitudes y de la naturaleza humana de los actores sociales. Al dejar de lado las cuestiones relativas a la desigualdad estructural y a las diferentes relaciones de poder (de las cuales se ocupan más los teóricos marxistas), los defensores del multiculturalismo acaban otorgando mucha responsabilidad al profesorado.

Pero, durante los años 80 y 90, los gobiernos conservadores iniciaron un rápido recorte de lo conseguido por los progresistas de los 60 en campos como la acción afirmativa, la educación bilingüe y la abolición de la segregación. También se planteó un importante debate sobre la acción afirmativa. Ésta se inicia cuando con el pluralismo cultural de los Estados Unidos se da un cambio táctico importante: el abandono del hito de lograr una sociedad ciega a los colores. La minoría negra pidió que el afroamericano apareciera en la historia de los Estados Unidos y que se tuviesen en cuenta los criterios étnicos en la discriminación positiva (acción afirmativa)<sup>23</sup>. El inicio de estas medidas se pueden situar en el tiempo a mediados de los 60 y a comienzos de los 70 como políticas destinadas a luchar contra el racismo institucional; que en los 70 y 80 eran programas de ayuda activa a las minorías en el campo educativo, laboral... (Samper, 1999).

“La nueva igualdad de razas no coincide así con el modelo clásico de igualdad de oportunidades o de igualdad ante la ley; la verdadera igualdad es la de los resultados. No son las intenciones lo que cuenta: sólo el resultado demuestra en definitiva si uno discrimina o no. (...) la acción afirmativa (...) está dirigida a llevar a la igualdad a las minorías «protegidas», es decir, a los negros, a los hispanos, a los asiáticos y a los indios americanos. Y también a las mujeres (...) En definitiva, la acción afirmativa no es una teoría, sino una práctica; se trata de actuar de modo que las situaciones objetivas de todas las razas resulten en último extremo comparables” (Sorman 1993, 76-77).

---

23. Por «acción afirmativa» se entienden las medidas utilizadas para superar las dificultades e igualar las oportunidades. Una forma de hacerlo es utilizar estándares menores para el acceso a ciertas ocupaciones, estudios... para unos determinados grupos –raciales o étnicos, de género... Dentro de la acción afirmativa, la discriminación positiva sería el método de integración actual de las minorías en las escuelas, universidades y empresas buscando la igualdad de oportunidades (Rex 1996).

En los Estados Unidos, el debate en torno a la eficacia y la idoneidad de este tipo de política «compensatoria» no está, ni mucho menos, cerrado: existe una disensión entre los argumentos a favor de ésta y los de los que la querrían eliminar (Hollinger, 1996). Los argumentos favorables se centrarían en el efecto de la mejora social conseguida reparadora e igualadora (Hollinger, 1996; Patterson, 1996; Oshige, 1996). Junto con este discurso, se reivindica la necesidad de una continuidad, porque consideran que todavía no se ha hecho todo. Pero entre los que se muestran a favor no existe homogeneidad: algunos consideran que es necesaria en unas instituciones y en otras no o bien que es positiva para determinados grupos y no para otros (Hollinger, 1996). En contra, se arguye que se trata de discriminación de los colectivos no beneficiarios, que puede comportar conflictos sociales, que conduce a la acomodación, a la falta de incentivos para los mismos que sacan provecho, y que es una posición paternalista del Estado (Omi y Winant, 1994; Blick, 1996).

Este debate no nos parece tan lejano, pues como afirma L. Samper (1999, p. 224): "*... no es demasiado arriesgado suponer que en el futuro también entre nosotros el tema de la Acción Afirmativa, que no deberíamos traducir como discriminación a la inversa o discriminación positiva, puede originar importantes debates. En nuestra sociedad, además de las tendencias a la dualización social (...), las identidades de género y étnicas (incluyendo las etnonacionalistas) están adquiriendo un protagonismo creciente...*".

La segunda sociedad anglosajona a la que nos queremos referir brevemente para presentar la evolución experimentada es Gran Bretaña. En ésta, las tensiones producidas por el incremento de la diversidad, fruto de las migraciones, también sitúan en un primer plano del debate la educación multicultural. Concretamente, las políticas educativas dirigidas al tratamiento de la diversidad cultural han sido diferenciadas en cuatro etapas importantes: la asimilación, la integración, el multiculturalismo y el antirracismo (Troyna, 1992; Anthias y Yubal-Davis, 1993). En Gran Bretaña se suprimió la diversidad lingüística y cultural durante el decenio de los sesenta –en los centros se introdujo el inglés como segunda lengua y se dispersó a los alumnos de color. Al final de este decenio se da un cambio que otorga importancia a la integración como finalidad educativa, política y social –integración que consiste en la igualdad de oportunidades, la aceptación de la diversidad cultural y la tolerancia. Pero la imagen negativa de las minorías y la resistencia de grupos de alumnos y sus padres perpetuó el modelo anterior. Fue a mediados de los setenta cuando se rehizo la educación multicultural ante la evidencia de un mayor fracaso escolar y un retraso entre los estudiantes pertenecien-

tes a una minoría étnica. Troyna considera la educación multicultural una variante de la perspectiva asimilacionista. En la última etapa, destacada por F. Anthias y N. Yubal-Davis en la educación –y también fuera de ésta–, hay una especial preocupación por la discriminación y las desventajas de la población negra. Además de mejorar el nivel pedagógico, este tipo de políticas se dirigieron a ocupar profesorado de color y a excluir elementos racistas del currículum escolar.

“(…) dans la période récente, un certain nombre de chercheurs ont mis en cause le caractère naïf, superficiel et réducteur du multiculturalisme libéral que s'intéresse à la diversification culturelle mais ne perçoit pas le racisme ou alors l'attribue exclusivement à des facteurs comme l'ignorance et les préjugés des enseignants auxquels une formation appropriée devrait pouvoir remédier. En revanche, la perspective anti-raciste qui se développe alors s'intéresse aux inégalités entre Blancs et Noirs ou Asiatiques ainsi qu'aux formes diverses de domination et de discrimination et considère que non seulement les programmes, mais l'organisation même du système éducatif, et au-delà, du système social dans son ensemble doivent être profondément modifiés (...) Certains vont jusqu'à dire que l'éducation multiculturelle ne serait sous son vernis libéral, qu'une continuation des politiques assimilationnistes et intégrationnistes visant à assurer la soumission des élèves, notamment de ceux issus de la minorité afro-antillaise” (Van Zanten 1996, p. 121).

Pero dentro de esta última etapa algunos consideran que es necesario distinguir entre las políticas liberales antirracistas, que al promover la igualdad racial no se distinguen mucho de las multiculturalistas (dando lugar a la etiqueta «educación multicultural antirracista»), y las políticas antirracistas radicales, que asocian la opresión social y la racial y piden transformaciones estructurales profundas.

Como se podría extraer de un análisis más profundo de lo sucedido en los citados países y también en otros, dentro de lo que se ha llamado «educación multicultural» ha habido diferentes aproximaciones, entre otras en función del alumnado y la ideología dominante. De esta forma puede dirigirse sólo al alumnado de los grupos étnicos, por ejemplo, restringiendo las medidas a la compensación, o puede tratar de unir todo el alumnado favoreciendo un tipo de aproximación pedagógica basándola en las relaciones humanas o buscando la reconstrucción social. Por otra parte, la educación multicultural evo-

---

luciona y en esta evolución es posible ver unos objetivos reiterados: mejor adquisición de la lengua común, promoción de las lenguas y culturas de origen y fomento de la diversidad cultural entre todos los alumnos (Verne, 1987).

Pero lo que nos interesa especialmente es cómo aparece y cómo ha evolucionado la educación intercultural, y para eso nos hemos de dirigir a Francia, donde se forjó el término, y a Quebec (provincia canadiense), donde se ha desarrollado considerablemente.

### 2.2.2. El interculturalismo de Francia y Quebec.

Francia y Canadá son consideradas sociedades multiculturales en las que, además de la heterogeneidad existente, se han ido sumando diferentes olas migratorias. Pero si Francia es un país receptor de inmigrantes, se trata de un rasgo relativamente reciente en comparación con Canadá y Quebec, donde casi la totalidad de su población (a excepción de los llamados autóctonos: amerindios e inuits) tiene su origen fuera del continente. Ésta no es ni mucho menos la única diferencia entre ambas sociedades, pero es común la preocupación por la integración de los inmigrantes y en concreto en la escuela. Así, a pesar de que las diferentes políticas –de inmigración, de integración, de escolarización de los inmigrantes...– llevadas a cabo no son coincidentes en muchos casos, resulta interesante su experiencia por sí misma pero también por haber introducido, desarrollado y mantenido en diferente medida la llamada «educación intercultural».

En Francia, la ausencia de directrices precisas anteriores a los años setenta ha permitido que se mantuviera una política asimilacionista (Perotti, 1992). A partir de 1970, con las medidas tomadas por el Ministère d'Education Nationale, comienzan a aparecer orientaciones pedagógicas, sobre todo en el plano lingüístico, para la resolución del problema de la toma en consideración de la cultura de los niños no francófonos. De 1970 a 1973, la enseñanza de la lengua francesa se utiliza como medio de integración rápido de los niños extranjeros a la escuela –anteriormente, hacia 1965, se habían iniciado clases especiales para no francófonos de carácter local.

Es a finales de los 70 cuando en Francia la doctrina del interculturalismo se elaboró reflexionando sobre la interculturalidad como dimensión de la realidad institucional y social (Henry-Lorcerie, 1988). Ciertamente, como afirma M.C. Muñoz (1999), la educación intercultural es una opción relativamente reciente en el sistema educativo francés, que se inscribe dentro de un con-

junto de medidas dirigidas a los hijos de trabajadores inmigrantes después de decenios de escolarización en un cuadro común. Pero también es correcto decir que la idea de interculturalidad no acaba de encajar en la concepción francesa de nación y educación. La nación francesa se ha construido «reduciendo» las lenguas y culturas minoritarias e imponiendo una lengua y cultura comunes.

“En Francia, es sabido como el poder central ha tenido que usar la coerción para imponer una cultura «nacional» en detrimento de las culturas locales y/o extranjeras vivaces aunque al final del siglo XX. En particular, los textos oficiales, en materia escolar, precisan bien, desde el comienzo de la segunda República, que la única lengua enseñada y practicada en las escuelas primarias y también las escuelas superiores es el francés. A pesar de eso e incluso por esa coerción ejercida sobre ellas, las culturas minoritarias se han podido mantener y dar muestras, nuevamente, de una *utilidad* de la cual, una vez más, se hacen eco los textos oficiales autorizando, por ejemplo, actualmente, la enseñanza de algunas lenguas regionales en vista a las pruebas de bachillerato” (Hannoun, 1987, pp. 23-24).

En la evolución de la idea de la interculturalidad en Francia, M.G. Philipp (1997) distingue tres momentos: «de la pluralidad étnica a la intercultural», «de la intercultural a la integración» y «los años 90». En el primero, que sitúa en los años setenta, se diseñan las medidas relativas a la escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes principalmente por criterios lingüísticos y diferenciando entre alumnado alófono y francófono<sup>24</sup>. Se considera el primer paso en el reconocimiento de la presencia de hijos de trabajadores inmigrantes en la escuela.

“Promou par le Conseil de l’Europe, la notion d’interculturel figure explicitement dans les textes français depuis les années 1970. Plusieurs auteurs considèrent que les dispositifs CLIN et ELCO en relè-

---

24. Como en el caso quebequés es una etapa de preocupación para la enseñanza de la lengua francesa. Se crean estructuras específicas para enseñar el francés, como segunda lengua, a los hijos de extranjeros no francófonos para facilitar su integración en clases “normales” (Muñoz, 1999): *Classes Expérimentales d’Initiation* (CLIN) en el primer nivel de la escolaridad; y *Classes d’Adaptation* (CLAD) en el primer ciclo del segundo nivel.

vent (...) tout dispositifs spécifique ne constitue pas une rupture par rapport aux principes républicains; devant la volonté d'intégrer les enfants étrangers, ces choix ne sont que des moyens provisoires que justifie la fin. Les décrire comme interculturels indique seulement qu'il s'agit de mesures dérogeant (un temps) au «principe d'égalité de traitement de tous les enfants». En effet, ce principe fondamental et fondateur de l'école française doit s'entendre comme un idéal à atteindre, grâce entre autres précisément au traitement spécifique de tout handicap (d'abord physique puis psychologique mais aussi socio-économique, voire culturel) qui peut gêner un enfant dans sa scolarité par rapport aux autres enfants.

La «pédagogie interculturelle» a fait l'objet d'expérimentations en France, bien qu'elle renvoie à une approche et à un état d'esprit plus qu'à un dispositif précis. Pour certains, elle représente la reconnaissance de l'identité culturelle, indispensable pour que des «jeunes d'origine étrangère assument leur différence et n'y trouvent pas motif à dépréciation à leur propres yeux et vis-à-vis des nationaux'' (Varro, 1999, p. 54).

Después del frenazo de la inmigración de trabajadores en el año 1974 por la crisis económica, una serie de circulares sobre la enseñanza de las lenguas nacionales dentro del horario escolar también indican un cambio en la política seguida<sup>25</sup>. Así, el reconocimiento oficial de la realidad interétnica de la escuela (profesorado y alumnado extranjero) e intercultural (lenguas y culturas del país de emigración) creó las condiciones favorables para tener presente la pedagogía intercultural, que se caracteriza por la innovación, la toma en consideración de las necesidades de los niños y de su identidad sociocultural, por la apertura a los diferentes «partenaires» de la escuela, particularmente las asociaciones, y a las prácticas colectivas de gestión de los proyectos pedagógicos.

---

25. De 1973 a 1975 se da especial atención a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, bajo el referente del respeto al universo cultural del alumno. Esta época es conocida como el «couscous», y se limita a señalar porciones de la cultura, sin un acercamiento estructurado y contextualizado. Los dos años posteriores, se toma en consideración la identidad sociocultural de los niños extranjeros recuperando lo que les es propio: lengua, pasado familiar, conocimiento transmitido en el hogar, doble proceso de socialización, vivencia de la aculturación en el espacio familiar y escolar...



Desde los años 70, la educación intercultural se convierte en una práctica, aunque marginal. Con la circular del 25 de junio de 1978 esta orientación se introduce en la escuela a través de actividades interculturales destinadas al conjunto del alumnado. El fomento de la pedagogía intercultural promete generalizarse y concretarse con el apoyo de instancias europeas y de los CE-FISEM (*Centres de Formation et Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants*). En la práctica, la pedagogía intercultural, en la medida que parte de la idea de valorar las diferentes culturas, el diálogo, etc., comporta cierta folklorización ya que destaca elementos culturales descontextualizados de una forma paternalista y sin presentar categorías sociales que sirvan para comprender la realidad de estos colectivos (Philipp, 1997).

De las medidas tomadas en los años 80 para luchar contra las desigualdades socioculturales y, específicamente, contra el fracaso escolar que afecta a los niños de contextos desfavorecidos, destaca la creación de las *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP) en el año 1981. Estas zonas tienen medios complementarios (personal, dinero y margen de funcionamiento) para trabajar tanto en los diferentes niveles de enseñanza concertadamente (*maternal, elemental, collègue y lycée*), como también con otros «partenaires» sociales (colectivos locales, organismos públicos y asociaciones). En definitiva, han de luchar contra la desigualdad de todo el alumnado y, en consecuencia, también la sufrida por los hijos de trabajadores inmigrantes –lo que para G. Philipp comporta la desmarginación de lo intercultural. Con el tiempo se diferenciaron dos tendencias contradictorias en Francia. Por un lado, el fomento de actividades interculturales y, por otro, la vigilancia a la tendencia a revalorizar las diferencias en detrimento de las semejanzas.

Los planteamientos de lo que Philipp llama segundo momento, «lo intercultural en la integración: los años 1984-92», se plasman en el «informe Berque» (1985). En este periodo, como en otros países europeos, la política en materia de inmigración e integración está regida por directrices de represión de los flujos migratorios. Las culturas de origen son vistas como culturas de aportación a la cultura nacional de referencia común. En el «documento Berque», apostando por una integración alejada de la asimilación, se quiere articular lo unitario y lo plural. Pero estas propuestas no se tendrán en cuenta y el término «intercultural» desaparece de la reglamentación para ser sustituido, como ya veremos. Para Philipp, la dimensión intercultural va tendiendo hacia la lucha contra el etnocentrismo y el racismo para mejorar las relaciones y la comunicación entre el alumnado. La escuela tendrá como funciones el respeto, el reconocimiento de las diferencias, la apertura, la gestión de los conflictos... En 1990 se evidencia que sólo puede haber «especifíci-

dades» temporales: de acogida y adaptación. "El rol de la escuela es de integrar, dando a todos la oportunidad de 'forjarse una cultura, de ser autónomo (pensar por sí mismo)' pero también de 'elegir o no la ciudadanía francesa'. Con tratamiento de apertura cultural y de enriquecimiento de la cultura general, los contenidos deben integrar el conocimiento de la inmigración, el estudio objetivo de las creencias y ritos de las grandes religiones y el conocimiento de otras civilizaciones" (p. 196).

El tercer momento, el «debate de los años noventa», se enmarca en el lanzamiento de los ZEP, donde las acciones, las pedagogías en términos de igualdad (pedagogías diferenciadas) y de apertura a la diversidad se ponen en marcha. El nivel local (residencia, zona, barrio) se convierte en la unidad de tratamiento de las dificultades sociales y escolares, y se deja gran autonomía a los protagonistas. La lucha contra la exclusión se traduce en el plano educativo en medidas de complemento escolar, como animaciones educativas preescolares, apoyo escolar, ayuda a alumnos con dificultades... insistiendo en la problemática social y de la ciudadanía entendida en el sentido cívico del término (Philipp, 1997).

Actualmente (Muñoz, 1999)<sup>26</sup>, el término «intercultural» ha desaparecido de la reglamentación para dar paso a la educación para el desarrollo, la educación para los derechos del hombre, la educación cívica y de la política escolar de integración. Pero la orientación intercultural se encuentra aún presente en los centros, en algunos centros de formación e información para la escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes (CEFISEM) e institutos universitarios de formación del profesorado (IUFM). Además, la interculturalidad ha podido ganar terreno en la secundaria (*collèges* y *lycées*) gracias a los proyectos de adaptación educativa (de 1979) y en la operación «*Composition française*» (de 1989-92). Esta última, realizada entre los ministerios de *Éducation*, el de la *Culture* y el *Fonds de Action Sociale*, tenía como objetivo promover el conocimiento de las aportaciones de los extranjeros a la sociedad francesa.

Para definir la situación actual de la educación intercultural en Francia hemos de tener en cuenta las limitaciones y obstáculos con que se topa para desarrollarse. M.C. Muñoz (1999) las sintetiza diferenciando entre las de orden institucional (ausencia de voluntad política: la educación intercultural no está generalizada, se desarrolla sobre todo en las ZEP y en centros urbanos con población pluriétnica; etnocentrismo de los contenidos de la enseñan-

---

26. Investigadora de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales con la que en junio de 2000 mantuvimos una entrevista en profundidad.

za, en el profesorado y en la institución; la aproximación intercultural en la formación inicial casi no existe –reduciéndose a algunas horas que imparten los formadores de los CEFISEM y especialistas; pero es obligatoria u optativa según cada *Institut de Formation des Maîtres*) y las de terreno (la puesta en marcha del «partenariat» encuentra dificultades para los objetivos, las lógicas institucionales divergentes y una laxa definición de las competencias y los compromisos de las partes; la inexistencia de tiempo de concertación y de horas suplementarias para los docentes implicados en las acciones hace que se haya de confiar en la buena voluntad y la militancia, con los inconvenientes y ventajas que esto supone; la movilidad del personal de las zonas “difíciles” dificulta la creación de un proyecto de larga duración; la formación dominante antropológica no deja de tener riesgo de simplificación; la formación de padres, «partenaires» de la escuela, que pretende sensibilizar y responsabilizar se hace a menudo en contra de sus prácticas y tiende implícitamente a la inculcación de valores del grupo dominante; etc.). Aunque constatan la existencia de dificultades y la escasa implantación... “*En revanche, l'éducation interculturelle est créditée de résultats positifs concernant la construction identitaire, la décentration, la reconnaissance de l'altérité, la communication interculturelle, l'autonomie et l'éducation à la citoyenneté*” (Muñoz, 1999, p. 28).

Por otro lado, ya refiriéndonos a Quebec, cabe decir que el modelo canadiense (McLellan y Richmond, 1994) de multiculturalismo como «unidad en la diversidad» se puede ver como un intento de estructurar la identidad colectiva o el conocimiento nacional a través de la mediación entre múltiples identidades étnicas y religiosas y un singular universalismo de orientación federal. La política oficial canadiense ha reemplazado una fuente nacional de valores dominantes otorgando protección a todos los grupos culturales sin considerar el origen y buscando la igualdad de oportunidades para todos. La competición multicultural por la condición y el reconocimiento pone el énfasis sobre la conservación de diferencias, lo que crea dificultades en la definición de normas de igualdad étnica, ya que las finalidades y aspiraciones de grupos diferentes no son el liberal, que exalta los derechos colectivos más que los individuales, y el universalismo más que el particularismo<sup>27</sup>. El multiculturalismo en Canadá se ha de entender dentro de un marco de interac-

---

27. En Canadá, la identidad se ha expresado a través de la lengua, la religión y la raza –que es visible–, indicadores que representan una tradición cultural particular. El reconocimiento oficial de una colectividad étnica o nacional depende de la tenencia de una cultura «auténtica», entendida como arraigada a una tradición sociohistórica.

---

ción, en proceso, entre fuerzas que promocionan, en el centralismo y otros, la autonomía local. "*Canadá, con su política de «multiculturalismo» dentro de un marco bilingüe y su reconocimiento del derecho de los aborígenes al autogobierno, es uno de los pocos países que ha reconocido y fomentado oficialmente la polietnicidad y la multinacionalidad*" (Kymlicka, 1996, p. 41). Para citar un ejemplo referido por el propio Kymlicka, Canadá considera parte de su política multicultural las medidas antirracistas, así como también los cambios en el currículum educativo para explicar la historia y la contribución específica de cada minoría a la sociedad.

En este contexto, para las elites francófonas quebequesas el modelo multiculturalista canadiense era un contramodelo respecto al cual había que definirse. El discurso nacionalista, en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural en el campo educativo, se estableció en gran parte en contraste con la «guetización», el relativismo cultural y los conflictos atribuidos a la aproximación federal –basada en la igualdad de todas las culturas y el reconocimiento del papel que juegan las comunidades– y la promoción de una cultura común y el respeto a los valores democráticos y compartir las mismas instituciones (McAndrew, 1996). En Quebec, la educación intercultural se presenta como garantizadora de la igualdad de oportunidades, basándose en la tolerancia y el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a una sociedad compartida. Se pone el acento sobre la necesidad de tener en cuenta la cultura de los otros y de aprender a conocerse y a comunicarse.

Como en las otras sociedades –Estados, en los casos expuestos más arriba– la actitud de la escuela quebequesa ante la diversidad cultural ha evolucionado, y continúa transformándose, desde finales de los años setenta hasta la actualidad (Helly, 1996). Para M. McAndrew y J. Rossell (2000) en la política de integración escolar y de educación intercultural se pueden distinguir tres fases que se corresponden a la dinámica identificada en otros contextos por Banks y Lynch (1986): a) la diversidad cultural producida por las sucesivas oleadas migratorias se percibe como un problema lingüístico; b) se cree necesario reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural; c) se realiza la adaptación institucional al pluralismo –que los autores coinciden en afirmar que aún no ha acabado.

En la primera fase, durante los años 1960-70, los debates y los conflictos se focalizan en la libertad de elección de la lengua de enseñanza de los progenitores anglófonos. Las intervenciones se centran en la francesización de los nuevos inmigrantes y las medidas de adaptación a la escuela de sus descendientes (acogida, francesización o apoyo lingüístico). Estas medidas pretenden asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la escuela. En

concreto, en 1977 la Ley 101 supuso la inflexión respecto de lo que se estaba haciendo al obligar a los inmigrantes extranjeros a asistir a la escuela francófona. Para D. Helly (1996), la Ley 101 pone en primer lugar la referencia a lo colectivo y a la lengua francesa, dejando en segundo término la pluralidad cultural y lingüística de los inmigrantes. Bajo los efectos de esta ley, el número de alumnos de origen inmigrante en los centros francófonos, que hasta ese momento eran culturalmente homogéneos, se incrementa notablemente, lo que comporta la aparición del debate en torno a la interculturalidad.

La segunda fase, en los ochenta, se pasa a reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural, y el sistema escolar a reconocer la pluralidad cultural. Para McAndrew y Proulx (2000), la dirección anterior se limitaba a suministrar servicios de aprendizaje lingüístico que presentaban una filosofía en cierta medida compensatoria e, incluso, asimilacionista. Para McAndrew y Rossell (2000), este nuevo enfoque de los ochenta se realizó siguiendo el modelo que llama Banks «multiculturalismo aditivo», ya que en las escuelas se realizan actividades «folklóricas» como canciones, bailes, platos típicos, peinados, etc.. En esta época aparecen programas que buscan el éxito escolar de los alumnos de origen inmigrante a través del dominio de su lengua materna, a la vez que lo consideran un enriquecimiento del patrimonio lingüístico del conjunto de la sociedad.

La noción de educación intercultural se comienza a elaborar desde instancias gubernamentales a partir de 1983 acentuando el rechazo a toda jerarquización cultural. Esto comporta la revisión del material pedagógico para introducir la aportación de las minorías, la formación y sensibilización del profesorado y la reflexión sobre el rol que ha de tener la escuela (Helly, 1996), la potenciación de las relaciones entre escuela y padres que pertenecen a minorías culturales, la lucha contra la discriminación, etc. Mientras inicialmente se acentuó la perspectiva antropológica de conocimiento y comprensión de las culturas y rechazo de los juicios de valor (McAndrew, 1999), en los ochenta este dominio comienza a ser cuestionado por la duda sobre la legitimidad del relativismo cultural como forma de gestión de las relaciones en una sociedad culturalmente diversa, la deslegitimación del discurso sustantivo y normativo dominante en el campo de la interculturalidad aduciendo que el origen étnico no representa más que un criterio de adscripción y la construcción de las identidades (múltiples), y el cuestionamiento de la capacidad de una educación intercultural relativista para la transmisión de valores –se realiza una elección arbitraria que responde a los intereses de los grupos «dominantes» y habría que hacer una revisión en función de cada grupo «dominado». Estas críticas contribuyeron a dar cada vez mayor im-

portancia a las relaciones cívicas en el seno de la educación intercultural.

La tercera fase, que se inicia a mediados de los años ochenta aunque se desarrolla en los noventa, comporta la continua adaptación de las instituciones al pluralismo cultural. Una vez introducidos los servicios compensatorios, se inicia el análisis y toma de conciencia de que las formas de funcionar habituales están impregnadas de la cultura mayoritaria, lo que conducirá a: una nueva revisión del material didáctico a través de un guión de editores –superando anteriores revisiones basadas en los estereotipos más evidentes, se busca la eliminación de sesgos etnocéntricos–; programas de acción positiva para reclutar profesorado de origen inmigrante; actividades de aproximación a la familia –a través de los llamados *agents de liaison* y de *milieu*, que podríamos traducir como mediadores interculturales (ver Llevot, 2002; 2002a)–; formación de directores en negociación y resolución de conflictos; etc. (McAndrew y Rossell, 2000).

En síntesis, Quebec ha ido tomando conciencia de la multidimensionalidad de los ajustes necesarios en las políticas oficiales y las prácticas para la integración social, más allá de la simple integración lingüística o de mantenimiento de las lenguas de origen, aunque aún se considera que queda camino por recorrer hasta lograr el modelo intercultural (McAndrew, 1996a). La aportación más interesante de Quebec en el debate sobre el pluralismo cultural en la educación parece residir, a pesar de todo, en la fusión que se ha intentado realizar entre el multiculturalismo dominante en el mundo anglosajón, y a menudo acusado por sus detractores de numerosos efectos perversos, y la perspectiva de la ciudadanía abstracta y de una igualdad esencialmente formal presentada en Francia y de una forma más general en el conjunto de países de influencia francesa. Quebec ha traducido en instrumentos prácticos, desarrollados para asegurar la formación intercultural de los agentes educativos como la resolución de conflictos de valores para los propios alumnos, la complejidad y la dimensión ética de los planteamientos que se han ido realizando (McAndrew y Rossell, 2000).

Por otro lado, hemos de tener en cuenta que dentro de lo que se ha convenido en denominar «educación intercultural» se han realizado diferentes actuaciones que han ido evolucionando de tal manera que al final los resultados no siempre son tan desemejantes como se quiere creer y no siempre responden correctamente al nombre, ya que en la práctica se enfatizan unas cuestiones y se olvidan otras. Lo que es innegable es que se ha producido una serie de intervenciones educativas que, más en unos casos que en otros, van en la dirección de preparar nuevas generaciones para vivir en una sociedad culturalmente diferente. Esto también ha pasado en Cataluña.



### III ESPAÑA Y CATALUÑA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

La evolución constatada en otras sociedades tampoco nos es ajena, aunque el ritmo y el momento no coinciden. Los pasos que indicaba Tarrow (1990) se han hecho en parte, pero sólo en parte, ya que como argumentamos aún queda mucho camino para que podamos referirnos a Cataluña como una sociedad en que se ha impuesto la educación intercultural. La asimilación, la integración, a través de la discriminación positiva con los programas compensatorios y, parcialmente, el pluralismo cultural parecen haberse conseguido. Pero no es así en cuanto a la educación multicultural para todos y la educación intercultural que llevaría implícita la idea de interacción y enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad y que en Cataluña no deja de ser un discurso. De hecho, para J.P. Liégeois (1994 y 1998), la educación intercultural aún es en buena parte de Europa un proyecto sobre el cual nos hemos de interrograr, más cuando todavía golpea en algunos grupos la desigualdad y el fracaso. Por este motivo, según J.P. Liégeois<sup>28</sup>, conviene proponer lo antes posible una firme política intercultural.

Dentro del conjunto de lo que hoy en día acostumbramos a denominar minorías «étnicas»<sup>29</sup>, los gitanos son el colectivo con una identidad étnica más

28. Director del Centre de Recherches Tsiganes de la Université René Descartes de París, con quien en junio de 2000 mantuvimos una entrevista en profundidad y con el que en la actualidad colaboramos en un Comenius 2.1.

29. "Les característiques que solen identificar una comunitat ètnica són bàsicament l'origen nacional, l'idioma, la religió o certs trets físics. Però la construcció de les *fronteres* entre diferents grups ètnics no és immutable, al contrari, és el resultat d'uns processos socials, de les estratègies polítiques i econòmiques dels diferents components d'una societat. D'altra banda, qualsevol comunitat ètnica no pot ser qualificada de *minoría* ètnica. Per ser-ho és necessari que, a més d'estar constituïda com a comunitat específica, ocupi una posició de subordinació o marginació social. Per tant, la clau per a la constitució de minories ètniques és la *relació* que estableixen amb la població majoritària. En aquest cas, el terme «minoría» no es refereix a l'aspecte numèric, sinó a la condició d'inferioritat del col·lectiu" (Colectivo I.O.E., 1999, p. 195). Ver también Barth, 1976; Douglass y Lyman, 1994; Rex, 1996; entre otros.



resistente y respecto a los cuales en más ocasiones se ha pensado que había que hacer algo para integrarlos –en la mayoría de casos cabría decir “asimilarlos”– en la sociedad y en la escuela. Además, dado que la llegada de un importante volumen de inmigrantes de origen extranjero es relativamente reciente, las primeras actuaciones que encontramos se dirigen especialmente a los gitanos. Así, por ejemplo, en la enseñanza obligatoria, la antigua Enseñanza General Básica, podemos encontrar las siguientes experiencias escolares que apuestan por la segregación y/o la asimilación (Garrido y Torres, 1986): escuelas segregadas para gitanos –por ejemplo, las escuelas puente– que se rigen por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia de 1978<sup>30</sup>; aulas segregadas para gitanos –diferente de la anterior, aunque se pueden presentar como una propuesta integradora–; escuelas en barrios de población exclusivamente gitana<sup>31</sup>; y, finalmente, niños gitanos incorporados a la escuela pública, y apoyada ésta por medidas compensatorias<sup>32</sup>. En este contexto actúa el Programa de Educación Compensatoria, al cual dedicamos un apartado, y se inician los discursos interculturales que conviven con prácticas compensatorias.

La distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en materia educativa se establece principalmente en el artículo 149.1.30 de la Constitución Española, que atribuye al Estado la legislación

---

30. La intención es dar a los niños gitanos el nivel de aprendizaje necesario para su incorporación en las escuelas públicas. “(...) eliminan del proceso educativo un factor tan importante como el de la socialización interétnica y, en consecuencia, perpetúan la marginación como forma de vida de los gitanos” (Garrido y Torres, 1986, pp. 133-134). Para profundizar se puede consultar el documento «Secretariado Nacional Gitano» (1982) en el que se presenta un estudio de las escuelas puente para gitanos acogidas al Convenio del Ministerio de Educación y Ciencia y el Secretariado Nacional Gitano.

31. En este caso, es necesario modificar el contexto urbano si se pretende una incorporación social ya que la escuela proporciona algunos elementos de aprendizaje insuficientes.

32. En un sentido amplio (Muñoz Sedano, 1989), se denomina política educativa compensatoria a las actuaciones políticas, económicas, sociales y escolares de discriminación positiva aplicadas a una población afectada por una pobreza económica, social y cultural de forma que se permita la reducción y anulación de las desventajas en el sistema educativo. En sentido estricto, se denomina educación compensatoria a los programas específicos de atención educativa a poblaciones –grupos o individuos– socioculturalmente deprivados. Desde la concepción social de la educación compensatoria, ésta puede contribuir a la corrección de los desequilibrios, y es un mecanismo social de integración y ajuste.

básica para el desarrollo del derecho a la educación, aparte de la regulación sobre los títulos académicos y profesionales. De acuerdo con lo anterior, corresponde a la Generalitat la aprobación de las leyes de desarrollo, los reglamentos ejecutivos y los reglamentos organizativos y, además, toda la gestión (Aja, 2000). En este contexto, es la Generalitat de Catalunya la que ha ido implementando una serie de medidas para acoger a los inmigrantes de incorporación tardía o al alumnado gitano y de origen inmigrante escolarizado desde los primeros años en Cataluña. Respecto a estos últimos, para E. Aja, la última Ley Orgánica 4/2000, del 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, no cambia la regulación del derecho a la educación básica de los niños y jóvenes extranjeros, porque el Reglamento de 1996 ya lo extendía también a los hijos de las familias en situación irregular. Pero esta escolarización se encuentra con los problemas comunes de todos los jóvenes además de los particulares por su condición de inmigrantes: la dificultad en el aprendizaje de las lenguas oficiales de Cataluña –catalán y castellano–, que repercute en el conjunto de la educación por el obstáculo adicional que supone para el aprendizaje de cualquier otra materia; la concentración de alumnos inmigrantes en algunas escuelas públicas; la escolarización tardía (incrementada últimamente por el proceso creciente de reagrupación familiar); la desmotivación para el estudio, provocada por las antedichas dificultades pero también por la falta de estímulos y autoestima para continuar un camino difícil... Además, hay que tener en cuenta que en determinados contextos la hostilidad (racismo y xenofobia) y la incompreensión personal o familiar de la utilidad de la educación lo hacen todavía más difícil.

En 1992 el Departament d'Ensenyament, al definir el currículum de la educación primaria (Departament d'Ensenyament, 1992) y secundaria obligatoria (Departament d'Ensenyament, 1992b), ya hace referencia a «la interculturalidad»<sup>33</sup>. Para el Departament *“Cal que les innombrables opcions que diàriament es prenen siguin coherents amb un projecte educatiu que tendeixi cap a una societat intercultural, i que fomenti la capacitat de relació interpersonal i la d'inserció i d'actuació social”* (1992, p. 96). Pero es en 1996, con la

33. Es en la ESO en el área de Ciencias Sociales donde aparece la referencia a la diversidad cultural: «conèixer i apreciar el patrimoni cultural –tot considerant la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus a la seva identitat–, i de conèixer la cultura de la tradició històrica pròpia» (pp. 54-55). Pero será años más tarde cuando se haga una apuesta más firme por la interculturalidad con la publicación del *Eix*.

publicación del *«Eix transversal sobre educació intercultural»*, cuando se realiza una apuesta más clara para avanzar hacia este modelo. En este documento (Departament d'Ensenyament, 1996) se afirma que la educación ha de preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes respecto a la cultura propia y la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela: arraigo en la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. En este marco se invita al profesorado a introducir en las escuelas estos planteamientos y que no lo vean como una sobrecarga añadida a la tarea docente que genera males de cabeza y estrés.

El documento, base del eje transversal, que se seguirá en las escuelas de Cataluña, considera que no ha de ser una práctica educativa superficial, al margen del currículum ordinario, ni dirigida sólo a los alumnos minoritarios culturalmente diferentes. La educación intercultural está pensada para todo el alumnado para lograr la citada «competencia cultural» y para todo centro y aula. Así, los objetivos de esta concepción de educación intercultural serían: cultivar actitudes interculturales positivas (respetar, valorar, tolerar, superar prejuicios); mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico (cuidar la identidad cultural propia, introducir elementos culturales diferentes); potenciar la convivencia (descubrir semejanzas, jugar y aprender cooperativamente, resolver constructivamente los conflictos) y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los currículos, manifestar expectativas positivas). Si recuperamos los mencionados paradigmas de F. Ouellet, la posición tomada en este documento por la Generalitat de Catalunya respondería en gran medida al segundo, es decir, a la toma en consideración de las diferencias culturales, que postula que es necesario preparar al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. De esta forma son coincidentes los principales objetivos de este paradigma: buscar la participación e implicación de los padres en el proyecto educativo, sensibilizar respecto a la diversidad cultural, promover la implicación del profesorado y considerar importante la lengua materna. Si analizásemos con más profundidad el discurso seguramente tendríamos que matizar algunos de estos objetivos por las prioridades y especificaciones que aparecen en el documento, como la referencia a las lenguas maternas, que aun siendo importantes no se duda en priorizar otras. *«És raonable, per exemple, i sense sacrificar l'oferta de llengües minoritàries (caló, berber...), que s'hagi de prioritzar la possibilitat que tot l'alumnat pugui*

---

*dominar altres llengües de gran potencialitat adaptativa actual (anglès, francès, alemany...).*" (Departament d'Ensenyament, 1996, p. 16).

En Cataluña, estas orientaciones para un nuevo enfoque de la educación intercultural trasladan a los centros escolares la solicitud de que, lentamente, vayan adoptando –en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular – sus objetivos (pocos en un principio para asegurar que se llevarán realmente a la práctica e irán avanzando progresivamente). Para lograrlo, se proporcionan algunos criterios básicos para elaborar el Proyecto Educativo de Centro en la línea de la interculturalidad, entre otros: proponer líneas de actuación para erradicar prejuicios, reflexionar sobre la sociedad multicultural y lo que representa; asegurar la participación de los padres; priorizar el diseño de objetivos en el entorno de la interculturalidad y debatir desde diferentes áreas propuestas culturales... Habrá que analizar si pasado un tiempo este documento se ha ido desarrollando o ha quedado reducido sólo a una declaración de buenas intenciones y continúa siendo una propuesta más de la Administración para la lucha contra la discriminación y la exclusión escolar<sup>34</sup>.

En el curso 2000-2001, la política de educación intercultural del Departament d'Ensenyament se centra y define a partir de cinco grandes ámbitos de actuación: la acogida en la escuela del alumnado recién llegado; el apoyo a la escolarización del alumnado extranjero; la formación del profesorado sobre educación intercultural; el apoyo a la docencia (materiales didácticos); y la promoción y participación en ámbitos de debate sobre educación intercultural (Castella, 2001). En los siguientes apartados analizaremos los cuatro primeros ámbitos, alguno con el mismo título enunciado y otros ampliando el contenido (por ejemplo, nos referiremos ampliamente al currículum escolar para hablar, posteriormente, de los materiales), y dejaremos de lado el último, ya que consistiría en una larga lista de actuaciones realizadas<sup>35</sup>. Al mismo tiempo, al tratar estos puntos iremos introdu-

---

34. Recientemente, la Comissió d'Estudis de l'Escolarització de l'alumnat Procedent de Famílies Immigrants (2000) ha considerado que el objetivo prioritario es el de garantizar la escolarización de todos los niños y niñas, chicos y chicas, estableciendo para todos los alumnos las mismas finalidades. Junto con éste, un segundo objetivo definiría la actual política educativa en este tema: evitar, tanto como sea posible, las concentraciones artificiales de alumnos hijos de inmigrantes o autóctonos que se encuentran en situaciones sociales de riesgo y a la vez buscar la mejora cualitativa de los centros en peligro de guetización mediante medidas de discriminación positiva.

35. Un ejemplo es que en el curso 98-99 se constituyó una comisión de expertos con la finalidad de analizar cuál era la situación actual de este alumnado, cuáles eran

ciendo los primeros datos y conclusiones de nuestro estudio empírico, que aparte de analizar las actitudes del profesorado también pretendía analizar la valoración que hace el profesorado de algunas actuaciones de la Administración educativa (para ver cómo se ha realizado se puede consultar el anexo metodológico del final).

### 3.1. La acogida del alumnado en la escuela.

La acogida del alumnado en la escuela y de sus familiares es una cuestión relevante por lo que implica en todo el proceso de escolarización de alumnado y, especialmente, de aquel con dificultades propias o familiares para comprender, adaptarse y moverse en un sistema educativo que no conocen bastante bien. Para J.M. Palaudàrias y J. Feu (1997) se trata de un elemento cualitativo de la incorporación y requiere atención, comprensión, implicación, afecto... Así, con el objetivo de integrarlo en la dinámica escolar que habrá de conllevar la posterior integración social y laboral, es necesaria una aproximación a las circunstancias sociales, culturales, educativas y psicológicas en que vive el alumnado.

El Departament d'Ensenyament también es consciente de la importancia de la acogida<sup>36</sup>. Así, el documento de 1996 utiliza la acogida como ejemplo de una adecuada aplicación de la educación intercultural y le otorga importancia en el Proyecto Educativo de Centro: "(...) *si una de les declaracions fos: "Es donarà molta importància a l'acollida, càlida i respectuosa, dels nous alumnes minoritaris que ingressin a l'escola en qualsevol cycle o edat"*, fóra conve-

---

los factores que influían en su escolaridad y qué elementos de mejora de la respuesta educativa se podían introducir en los centros educativos. La Comissió d'Estudis de l'Escolarització de l'alumnat Procedent de Famílies Immigrants (2000) elaboró un informe final que a lo largo del curso 1999-2000 el Departament d'Ensenyament estudió para mejorar sus actuaciones –las más importantes las hemos expuesto en líneas anteriores. Además hay otras actuaciones que se realizan en este sentido y que van orientando las decisiones que también se van tomando: participación en la Comissió Interdepartamental d'Immigració, establecimiento de convenios de colaboración con Organizaciones no Gubernamentales, etc. (Castella, 2001).

36. Ya en el curso 1993-94, y probablemente antes, encontramos en la formación de los profesionales del Programa de Educación Compensatoria la definición de un plan de acogida para alumnos recién llegados, así como criterios para introducir la educación intercultural en la escuela (Programa d'Educació Compensatòria, 1993).

---

*nient detallar més concretament les maneres en què es podria fer aquesta «acollida»” (p. 29).*

R. Crespo, un año más tarde (1997), analiza la tarea llevada a cabo por el Departament d'Ensenyament y el modo como, para facilitar el ingreso del nuevo alumnado y para interrelacionar la familia con la escuela, el Programa de Educación Compensatoria<sup>37</sup> promueve y asesora la elaboración de un plan general de acogida en los centros. En éste se da prioridad a las familias recién llegadas, seguidamente al alumnado de incorporación tardía que se ha de inscribir en la segunda etapa de la EGB y, en tercer lugar, a las familias con muchos hijos. La acogida es definida principalmente por la mejora de la información que tienen las familias del sistema educativo y de la escuela. Pero, para R. Crespo, aunque en algunas escuelas se han elaborado planes de acogida, la mayoría todavía no los tiene. Según los entrevistados, la inexistencia de planes de acogida hace que las escuelas realicen un mayor número de demandas puntuales y que, en consecuencia, tengan que aumentar las intervenciones. En una dirección parecida se manifiestan J.M. Palaudàrias y J. Feu (1997) cuando afirman que en general son pocos los agentes y las instituciones que actúan y menos los que lo hacen de forma coordinada y planificada. Lo que se observa es una serie de acciones puntuales y espontáneas que tienen como objetivo principal dar soluciones a medida a los problemas que aparecen.

“Observando el conjunto de las cuatro escuelas y fijándonos en los «agentes e instituciones que intervienen en el proceso...», se podría llegar a pensar que las escuelas se encuentran en el umbral de la recepción más compleja y de la acogida más simple. En cambio, si se tiene en cuenta todo el contexto de la recepción, las dudas se disipan y nos damos cuenta de que lo que más se estila es, sin ninguna duda, la recepción más fría y temeraria” (Palaudàrias y Feu, 1997, p. 43).

Por otro lado, el profesorado del estudio de Palaudàrias y Feu generalmente reconoce dominar poco la situación ya que les falta la formación adecuada o no están atentos a los rasgos culturales básicos del alumnado. La situación de los docentes en aulas con alumnado inmigrante se dibuja como algo complejo y no exento de conflictos que dificultan el aprendizaje y la co-

---

37. También se considera importante que participen los servicios sociales municipales para dar a conocer los servicios a que tienen derecho y orientar y facilitar las ayudas necesarias.

municación, cuyo origen se atribuye a la falta de recursos personales formativos, materiales y humanos.

En el curso 2000-2001 las actuaciones de acogida, principalmente dirigidas al alumnado de origen inmigrante, del Departament d'Ensenyament se centran en (Castella, 2001):

- Dar información a las familias recién llegadas con hijos en edad escolar. Como otros años, se han editado folletos informativos en catalán, castellano, francés, inglés, árabe y chino dirigidos a las familias inmigradas que tienen hijos en edad escolar para facilitarles orientación y asesoramiento sobre el sistema educativo de Cataluña, la obligatoriedad de asistir a clase y los objetivos de la enseñanza obligatoria.
- Traducir y orientar a las familias<sup>38</sup>. Se hace con la colaboración de diferentes entidades que trabajan para la inmigración y los traductores que conocen la lengua y la cultura del país de la familia recién llegada. Este servicio contempla dos posibles actuaciones: la presencia de un traductor que ayude y oriente a las familias en todo el proceso de matrícula de sus hijos y la presencia de un traductor cuando sea necesario realizar una valoración o cuando los padres tengan que asistir a entrevistas o reuniones convocadas por el centro y no entiendan las lenguas oficiales del país. Haciéndose eco de estos planteamientos, la Resolución de 29 de mayo de 2001 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria de Cataluña para el curso 2001-2002<sup>39</sup> para el alumnado de incorporación tardía indica cómo puede el centro solicitar la presencia de un traductor-intérprete para facilitar el primer contacto con el alumno y su familia cuando desconozca todas las lenguas oficiales de Cataluña. Además se insiste en que para este alumnado el centro tendrá que prever un plan de acogida especificando los recursos humanos y materiales que dedicará y las actuaciones programadas –plan que incluirá apoyo individualizado o a un grupo pequeño cuando haya más de un alumno en situación parecida.

---

38. "En el curs 1997-98 s'ha iniciat una experiència pilot que consisteix en l'organització d'un servei de traducció adreçat a les famílies nouvingudes que desconeixen les llengües oficials de Catalunya i tenen fills en edat escolar. Les persones que feien les traduccions eren membres d'ONG i d'associacions d'immigrants. Considerem que és un projecte necessari perquè incideix sobre una de les necessitats més importants de les persones immigrades i dels professionals dels serveis, la comunicació lingüística" (Crespo y Delgado, 2000, p.132).

39. Se puede consultar: [www.gencat.es](http://www.gencat.es).

- Dar ayudas económicas para la compra de material escolar y libros. Estas ayudas van destinadas a familias en situación económica muy precaria cuando el alumnado no se puede acoger a las ayudas del Ministerio de Educación.

También, suponemos que con intención de resolver la mencionada falta de referentes generales, se ha editado un modelo de plan de acogida (Departament d'Ensenyament, 2001, concretamente el mes de julio) distribuido a todos los centros docentes en el inicio del curso 2001-2002 para facilitar la elaboración de su propio plan de acogida de alumnado extranjero. Este Pla d'Acollida del Centre Docent enviado a los centros (Departament d'Ensenyament, 2001, p. 3) tiene como objetivo ofrecer "*als centres d'educació infantil, primària i secundària unes orientacions per facilitar l'acollida i escolarització de tot l'alumnat, especialment el que arriba a les escoles de Catalunya procedent d'altres països amb desconeixement de les dues llengües oficials*". Este objetivo general se concreta en los objetivos de asumir como centro los cambios que comporta la interacción cultural con alumnos procedentes de otros países y conseguir que el alumno nuevo comprenda el funcionamiento del centro y se adapte junto con los compañeros y profesores. La edición y distribución de este plan pretende lograr estos objetivos incluyendo materiales de apoyo, que el centro deberá ir adaptando según los objetivos y las necesidades del alumnado. Se trata de un material básico, flexible y abierto, en el que se dan una serie de recomendaciones y herramientas que han de permitir ir introduciendo en el Proyecto Educativo de Centro los principios y valores de la educación intercultural; mejorar la acogida, la información e implicación de las familias; mejorar la acogida del alumno; potenciar las actitudes favorables y los conocimientos básicos de otras culturas entre los docentes... Es evidente que el resultado de la aplicación de este documento en los centros es hoy por hoy un interrogante cuya respuesta se tendrá que ver en los próximos años, sin embargo, de momento, podemos examinar lo que se ha ido haciendo en los últimos tiempos.

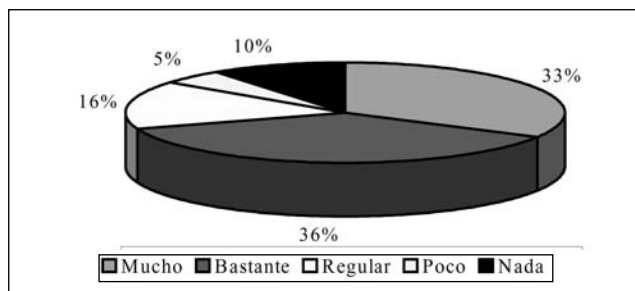
Sin entrar a fondo en la recepción y acogida, en nuestro estudio empírico hemos querido conocer en qué medida se utiliza la traducción de la documentación y qué valoración se hace –además, más adelante, en la relación familia-escuela, nos detendremos en los frenos que la bloquean. En cuanto a lo primero, una cuarta parte del profesorado (concretamente el 25,7%), cuando detecta problemas de comprensión de la lengua por parte de los padres, habitualmente recurren a la traducción de la documentación, mientras que el 5,5% lo hace sólo ocasionalmente –en casos en que realmente ven que no hay otra opción–, el 17% recurre al folleto informativo editado por el Departament d'Ensenyament y el 20,5% también lo traduce pero no a la lengua de origen si-



no al castellano, de forma que los padres puedan superar el escollo del desconocimiento de la lengua catalana. Evidentemente estos porcentajes están condicionados por la presencia o no presencia de alumnado de origen extranjero en el centro y en el aula. Para poner sólo un ejemplo, a medida que hay más alumnos de estos orígenes la traducción habitual a la lengua de origen se incrementa de forma notable, lo que representa el 39% de los centros que tienen más de un 5% de alumnado de origen extranjero. Pero también podríamos destacar la vertiente más negativa, que es que el 22,5% de los centros con el anterior porcentaje de alumnado de origen extranjero y el 30% de los que tienen hasta un 5% dicen no hacer nada para adaptarse a la lengua de los padres —es con el alumnado magrebí con el que se acude menos a la traducción<sup>40</sup>.

Aunque la realidad no acaba de ser como desearíamos, la valoración que hacen de la traducción para la buena marcha de la acogida y de la relación entre familia y escuela es alta. A la pregunta de si la traducción es necesaria cuando aparecen dificultades por parte de los padres a la hora de comprender la documentación que se les hace llegar, se responde que es «bastante» necesaria<sup>41</sup>.

Gráfico 1. Valoración de la necesidad de traducir la documentación que se hace llegar a los padres.



40. Se podría pensar que en función de los orígenes de estos padres se realizaría más o menos esfuerzo, es decir, que cuando se tratara de inmigrantes del llamado Tercer Mundo para paliar un teórico o creído déficit cultural el esfuerzo se incrementaría de forma notable, pero eso no siempre es cierto. Lo que se observa es que son los docentes que tienen subsaharianos (43%) o comunitarios (38%) y asiáticos (33,5%) los que habitualmente traducen más la información, mientras que esta respuesta de los docentes es menor ante otro alumnado.
41. En una escala de «mucho», «bastante», «regular», «poco» o «nada necesario» que, posteriormente hemos traducido a valores entre 5 y 1 (de «muy necesario» valor 5 a «nada» valor 1), la media resultante se sitúa en el 4, es decir, en «bastante necesario».

Paralelamente, se observa, en relación con la presencia de alumnado de origen extranjero en el centro y en el aula, que hay una relación directa entre tenerlo y valorarlo como más necesario, es decir, que a medida que se incrementa la presencia de este alumnado se considera más necesario recurrir a la traducción. Por otra parte, si en la práctica no había demasiado cambio según de dónde fuesen los extranjeros, al hablar de lo que «debería ser» se percibe que es más necesaria la traducción entre el profesorado que tiene alumnado de origen africano –sobre todo subsahariano. La percepción del profesorado varía en función del origen inmigrante del alumnado, pero también lo hace en función de la formación que ha recibido en el campo de la diversidad cultural, la educación intercultural, etc. ya que a medida que se especializa –másters, posgrados... específicos en estos campos– aumenta la percepción de que hay que hacer algo y son más conscientes de que se debe actuar con más contundencia, en otras palabras, creen que es «muy necesario» traducir la documentación a los padres para que la comprendan.

De todo lo expuesto, se puede concluir, por tanto, que hay una necesidad cierta y palpable de que es necesario traducir la documentación y que también es efectiva la traducción en las reuniones con los padres con el fin de mejorar la relación entre los agentes educativos de la escuela y la familia, dos actuaciones que como hemos indicado más arriba forman parte de la dirección tomada por el Departament d'Ensenyament. En la práctica, pero más allá de lo que debería ser, es patente que el uso de la traducción aún es limitado, ya que hay centros con alumnado de origen inmigrante que dicen no hacer nada. Parece pues que la línea de trabajo adoptada por Ensenyament es la correcta pero que no llega o no es requerida por todos. Si se pretende una acogida adecuada de este alumnado es imprescindible recurrir a la traducción, evidentemente cuando ésta sea necesaria y no indefinidamente, de forma que no utilizarla debería ser la excepción más que la norma.

### 3.2. El apoyo a la escolarización.

En 1995 A. Jordán manifestaba que el profesorado veía a la Administración como una de las causas más importantes de la baja calidad que a veces puede darse en la enseñanza con alumnado culturalmente diferente. Es la Administración educativa competente (nacional, autonómica, local) la que ha de proporcionar los recursos humanos y materiales necesarios para trabajar adecuadamente en aquellas situaciones más «difíciles». Desde la Administración de Cataluña a lo largo de los años se ha ido concretando con

más claridad la tendencia hacia el respeto a la diversidad cultural y la mejora de recursos para trabajarla. Por ejemplo, en el curso 2000-2001, el Departament d'Ensenyament se plantea como primera y principal medida de apoyo a la escolarización la mejora de las plantillas de los centros educativos para atender las necesidades educativas del alumnado (Castella, 2001). Otra cosa es que haya recursos suficientes o que finalmente se quieran dedicar a este fin.

¿Pero la diversidad cultural crea realmente una «situación difícil» a los docentes? ¿Cuáles son las situaciones «difíciles»? ¿Y hasta qué punto pueden comportar que el profesorado se plantee como una opción el abandono de la enseñanza?<sup>42</sup> La utilización de cuatro situaciones hipotéticas diferentes (aula o centro ubicado en un barrio marginal, aula con elevada presencia de minorías étnicas, aula con alumnado con importantes deficiencias de aprendizaje y aula con alumnado con importantes problemas de conducta) nos ha permitido, además de detectar la percepción que se tiene sobre tales circunstancias, incluir la angustia ante una elevada presencia de minorías étnicas. La situación que para más profesorado comportaría que se plantearan el abandono de la enseñanza es tener «un aula con alumnado con importantes problemas de conducta», cerca de una tercera parte se lo pensaría (concretamente el 30,3%). Curiosamente hay dos delegaciones de Ensenyament, la de Girona y la de Lleida, en las que este porcentaje aumenta considerablemente: en Girona roza el 45% y en Lleida se podría quedar la escuela pública y privada sin más de la mitad de su profesorado. Cabe decir que, durante las entrevistas, frecuentaban los comentarios de que, en los últimos meses, había un incremento de la inseguridad en los centros educativos. Determinadas situaciones de violencia de algunos alumnos, bastante divulgadas por los medios de comunicación, han sensibilizado todavía más al profesorado. Y no son pocos los que ante una cuestión como ésta acaban diciendo que nos estamos «americanizando y acabaremos con detectores de metales en la entrada de las escuelas». Aunque, en nuestra opinión, de momento es más bien una percepción que una realidad generalizable, el profe-

---

42. Nuestra pregunta ha sido directa pidiendo a los entrevistados si se verían obligados a abandonar la enseñanza en el caso de que se encontraran en determinadas situaciones, que hemos escogido «a priori» como estímulo pensando en su actualidad y lo que pueden implicar. Aun así, el abandono de la enseñanza no ha de significar dejar de estar directa o indirectamente relacionado, por ejemplo, se puede ser destinado a otros servicios, centros de recursos..., que son también maneras de «huir del aula» (ver entre otros: Samper, Sanuy, Biscarri, 1995).

---

sorado alega como primera causa de abandono de la enseñanza –de las testadas– encontrarse en un aula donde el alumnado tenga importantes problemas de conducta.

La segunda circunstancia que generaría más fugas sería encontrarse «en un aula ubicada en un barrio marginal» (7,7%). El efecto de ejercer en una escuela de un barrio con esta etiqueta, otra vez en cuanto a conducta del alumnado pero también, como algunos comentan, en cuanto a dificultades en desempeñar el trabajo, inseguridad hasta llegar al centro, etc.<sup>43</sup>, es que una parte se plantee el abandono de la docencia. Esta respuesta aumenta cuando hablamos del profesorado de la enseñanza secundaria obligatoria –el 11% dice que sería motivo para replanteárselo–, así lo reconoce el profesorado de las delegaciones de Ensenyament de Tarragona (17,5%) y Girona (17%).

Las otras dos situaciones planteadas tienen el mismo porcentaje de respuesta, pero es bastante inferior al de las referidas arriba. En primer lugar, el 4% del profesorado se plantearía abandonar la enseñanza al encontrarse en «un aula con alumnado con importantes deficiencias de aprendizaje». Estos docentes se reparten de forma bastante homogénea en el conjunto del territorio (aunque las delegaciones de Tarragona, Girona y Lleida dan respuestas más altas, no es suficientemente significativo), titularidad (pública o privada), dimensiones del centro, edad, sexo y nivel de docencia, etc., que son las variables que hemos empleado en nuestros análisis.

Por último, «un aula en la que el 70% de los alumnos fuese de minorías étnicas» también es un motivo que haría abandonar a algunos docentes, pero como en el anterior sólo el 4% confiesa que se iría. Por tanto, una primera «buena noticia» es que, dentro de los estímulos testados, el miedo a una situación multicultural –realmente multicultural ya que se trataba de un porcentaje alto de minorías– no es elevado; ahora bien se supone que siempre que no vaya emparejada con un barrio marginal y problemas de conducta. Sin embargo, la parte negativa es que se detecta que este temor, si puede llamarse así, se incrementa notablemente entre los que tienen minorías étni-

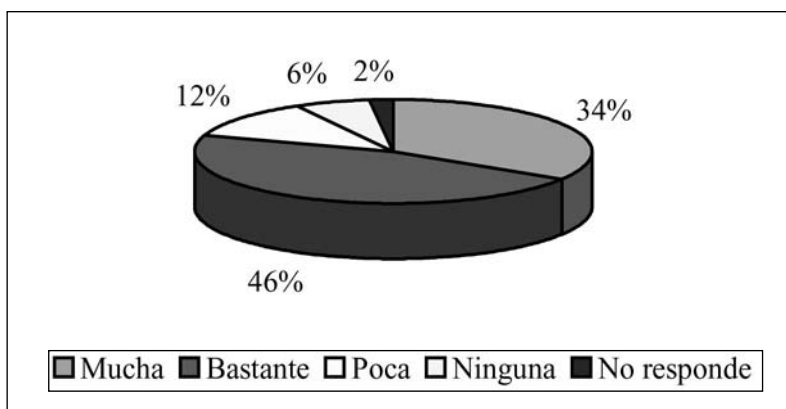
---

43. Algún profesor nos explicaba que cada mes de septiembre se tenía que renovar el material del centro porque había sido robado o estropeado durante el verano. Otros comentaban que, a estos barrios, muy a menudo van aquellos profesores que se inician (algo no muy bueno) ya que el resto procura alejarse de las escuelas situadas en barrios más marginales, donde crecen las posibilidades de encontrarse con más dificultades, menos interés de los alumnos y de los padres, etc.

cas<sup>44</sup> en su centro (5%), y esto no es un dato demasiado estimulante –si hacemos la distinción de tener alumnado de origen extranjero en general, aunque se vea que aumenta la respuesta cuando hay más número, la significación estadística es mínima– ya que el abandono no viene condicionado por la diversidad cultural en general, sino por una determinada diversidad.

El hecho de que no se perciba la elevada concentración de minorías étnicas en un aula como uno de los motivos más importantes para abandonar la docencia no significa que no inquiete, preocupe y genere resistencias entre una parte de los docentes. Para comprobar lo que se está haciendo en Cataluña respecto a esta cuestión y la valoración que hace el profesorado, una de las preguntas que nos permite definir la opinión de los entrevistados se refiere a la necesidad de tener profesorado especializado para trabajar la diversidad cultural a la escuela. De nuevo, la respuesta más importante es afirmativa, y la media indica que es «bastante» necesario tenerlo. A continuación, de forma gráfica, presentamos la escala utilizada y el porcentaje de respuesta obtenido en cada ítem.

Gráfico 2. Necesidad de profesorado especializado para trabajar la diversidad cultural en cada escuela.



44. Se incluirían los gitanos y los africanos, quedando fuera de esta etiqueta-categoría otros colectivos: inmigrantes de otros países de la Unión Europea, latinoamericanos y asiáticos. La elección ha sido realizada ante la diferente percepción que existe y que confirman los primeros resultados obtenidos en la encuesta.

Si concretamos más, observamos que no todo el profesorado opina de la misma forma, hay quienes lo creen más necesario que otros. Éste es el caso de aquellos que tienen «minorías étnicas» en su centro (y, por tanto, esto significa que también hay más demanda por parte del profesorado de la escuela pública) y aquellos que tienen menos formación en el campo de la diversidad cultural. El apoyo de profesionales está mejor valorado por los que quieren que otro con una adecuada formación se haga cargo, así como por aquellos que tienen el «problema» más cercano o que lo viven como un «problema» de difícil solución. Un experto sería entonces la salida, pero, para los que no viven la diversidad ni en el aula ni en el centro o bien prefieren asumirlo personalmente, es una figura innecesaria.

Los «expertos» procederían del Departament d'Ensenyament, donde, además de los Equips d'Assessorament Psicopedagògic, encargados de elaborar informes para el alumnado de incorporación tardía y sobre las necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales y culturales desfavorables, hay programas y servicios específicos de apoyo a la escolarización de alumnado hijo de familias gitanas o de origen inmigrante. En concreto, desde hace años se desarrollan el Programa de Educación Compensatoria (PEC), que también actúa con los gitanos, y el Servei d'Ensenyament del Català (Sedec), cuyas tareas pasamos a referir seguidamente dada la importancia que tienen en este campo de estudio.

### 3.2.1. El Programa de Educación Compensatoria (PEC) del Departament d'Ensenyament.

Una de las primeras actuaciones que surgen al superar, en gran parte, las anteriores políticas de exclusión y segregación es la creación del *Programa d'Educació Compensatòria*. En España, la educación compensatoria se inicia en 1983 (Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo) con la creación de un programa específico para beneficiar a las zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente. A finales de 1990 se firmó el convenio por el que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat asumía el programa en Cataluña, y a partir de ese momento se centra en la prestación de ayuda para la plena integración de los niños con problemas de marginación social –en la práctica los alumnos con riesgo de marginación social son principalmente los de etnia gitana y los de origen inmigrante, concretamente los del llamado Tercer Mundo.

“El PEC comenzó a funcionar en el curso 1983-84, tenía alcance estatal y su función era atender las necesidades del alumnado que presentaba riesgo de marginación social, que por aquel entonces era sobre todo gitano. Su actuación se inició en el barrio de La Perona de Barcelona y se fue extendiendo por otras poblaciones. El programa nació con una vocación de provisionalidad, pero en realidad se ha ido consolidando. A partir de 1986-1987 se hizo extensivo al alumnado de origen marroquí de El Raval de Barcelona, y desde entonces no ha dejado de aumentar ni el número de profesores –en 1995 hay 62–, ni la presencia creciente de alumnos de otras culturas, ni su ámbito geográfico, que se ha extendido a toda Cataluña. La actuación del PEC se ha centrado en la enseñanza primaria que, como se ha comentado, concentra el mayor número de estudiantes de origen inmigrante” (Crespo, 1997, p. 636).

El curso 1999-2000, 81 profesionales (profesorado de enseñanza obligatoria) y 5 asistentes sociales realizaron actuaciones en 500 centros de toda Cataluña (300 de forma intensiva y 200 de forma puntual). A pesar de esta plantilla, a menudo no se pudo dar respuesta a todas las demandas y se vieron obligados a seleccionar los casos<sup>45</sup>. M. Bartolomé (1997) ponía de manifiesto la desproporción entre cantidad de tareas asignadas y el número de profesionales del programa, y más cuando se pretende abandonar el modelo compensatorio para avanzar hacia el modelo intercultural.

Generalmente se encuentran desbordados por la suma de las demandas iniciales y las que a lo largo del curso van llegando, el profesorado que «disfruta» de él –o lo «sufre», también lo hay– lo hacen notar con quejas como que no hacen todo lo que haría falta, que no van bastante a menudo, etc. Si nos centramos en nuestros datos, se puede observar que en el curso 2000-2001

---

45. El PEC no actúa en todas las escuelas que tienen alumnos de origen extranjero –o gitanos–, sino que lo hace en las escuelas que lo piden oficialmente. “Inspección de Enseñanza, teniendo en cuenta las propuestas del profesorado del programa es quien decide cuáles serán los centros donde se trabajará durante el curso. Debido a la gran cantidad de solicitudes que reciben se debe dar preferencia a unas escuelas determinadas e intentar combinar diferentes niveles: las que han recibido alumnos inmigrantes por primera vez con las que habían iniciado un proceso intercultural. Por ello es habitual que los profesores del PEC no vayan todos los cursos a las mismas escuelas: pueden ir un año, al siguiente no, y volver al tercero” (Crespo 1997, p. 645). Se intenta, no obstante, no dejar de lado aquellas escuelas que realmente lo necesitan, es decir, las que tienen un importante porcentaje de alumnado de origen extranjero o gitanos.

el 11,5% de los profesores entrevistados han recibido apoyo del Programa de Educación Compensatoria y un 15,3% lo han recibido en cursos anteriores. Las intervenciones se han realizado principalmente en el nivel de primaria y en aulas donde hay minorías étnicas (por el contrario, en el 95% de los centros que no tienen gitanos o inmigrantes africanos no ha intervenido el programa). Como es lógico, si la elección se hace en función de la presencia de unos determinados colectivos, ésta hace incrementar las posibilidades de ser escogido como centro para hacer la intervención. Evidentemente se trata mayoritariamente de centros de titularidad pública (16,1%, ante el 3,8% de centros privados<sup>46</sup>).

Para detectar si el programa no llega a todos los que lo piden y/o lo querían, observamos que, si el 11,5% de los docentes ha trabajado el curso 2000-2001 con el PEC, el 90% de los docentes (92% de la escuela pública y el 75,5% de la privada), ante la invitación de formular demandas a un hipotético programa pensado para ayudar en un aula culturalmente diversa, son favorables a hacerlas. Esta distancia indirectamente muestra que, además de demandas del conjunto del profesorado y, específicamente, de los que tienen alumnado gitano y/o de origen inmigrante, hay centros y aulas no atendidas y demandas no satisfechas. Y, para dar otro dato ilustrativo, sólo hay que recordar cuántos consideran que falta personal especializado. Así, no es osado decir que las actuaciones del PEC aún son limitadas en cuanto a número de centros y actuaciones realizadas. Pero también cabe fijarse en la valoración que se hace de sus actuaciones allí donde llega.

Las principales problemáticas detectadas por el PEC a través de la información y colaboración de tutores y maestros<sup>47</sup> son las que han guiado, con

---

46. Cuando hablamos de la privada hay que decir que en la mayoría de los casos de la muestra se trata de privada concertada. El 24,6% de la muestra son centros privados concertados y el 0,9% privados.

47. En relación con los niños se detectó: desconocimiento de las lenguas de aprendizaje; desfase entre el dominio de la lengua comunicativa y la lengua de aprendizaje; no coincidencia del nivel de aprendizaje escolar y nivel madurativo real del alumno; dificultad en la relación familia-escuela; familias con niveles económicos y condiciones de vida en el marco de la marginación; dificultad para tramitar la documentación académica por la misma dificultad de obtener la del país de origen; etc. Por otra parte, relacionadas con la escuela las problemáticas detectadas fueron: aceptación/rechazo de estos niños y a la diversidad en general; dificultad para hacer efectiva la atención individualizada que requerían al menos en los primeros cursos; necesidad de establecer coordinación escuela-asistencia social-familia que vaya más allá del nivel económico; necesidad de formación y asesoramiento del profesorado para el tratamiento de la diversidad....



cambios a lo largo del tiempo, las intervenciones que se han ido realizando. Según R. Crespo (1997), al principio el PEC partía de un análisis que centraba los problemas de los alumnos en unos supuestos déficits –recordemos los comentarios de B. Bernstein en el programa de compensatoria de los Estados Unidos– que ya presentaba su cultura propia. A medida que ha pasado el tiempo, considera que han ido cambiando su orientación –se hace evidente en el discurso oficial que se encuentra en fase de elaboración o en fase de adaptación a las demandas de los profesionales y en otros comentarios críticos, por ejemplo desde la universidad, las asociaciones de inmigrantes, etc.– incorporando la perspectiva intercultural en el discurso institucional. A pesar de esto, la indefinición del programa hace que crea que todavía está en proceso de cambio y adaptación. Las demandas y las necesidades que han seguido detectando han hecho que las principales actuaciones realizadas en el curso 2000-2001 sean: apoyo a los centros para la acogida del nuevo alumnado; facilitar materiales didácticos adecuados de tipo individual y para el grupo-clase; sensibilizar a los centros en educación intercultural, y atender de forma individualizada ciertos alumnos (Castella 2001).

Actualmente, las actuaciones que llevan a cabo estos profesionales en los centros según el profesorado –no las que dice el Departament que hacen– son: la adopción de medidas de acogida (37,5%), facilitar material adecuado (27%), refuerzo en el aula (21%)<sup>48</sup>, otorgar becas de libros (15,8%) y de comedor (12%), asesoramiento al profesorado (14,5%), refuerzo fuera del aula (13,5%), organización de jornadas específicas sobre diversidad cultural (6,5%), organizar formación de profesorado y luchar contra el absentismo (3,3%). Este conjunto de actuaciones se realiza tanto en primaria como en secundaria obligatoria<sup>49</sup>, pero si diferenciamos entre escuelas públicas y privadas, las segundas incrementan la respuesta que dice que el programa tiene como una de sus principales actuaciones dar becas para libros (28,5%) y de comedor (28,5%). De los resultados no podemos concluir<sup>50</sup> que en estos centros las intervenciones son más compensatorias que interculturales, pero haría falta preguntárselo por la tendencia manifestada –además de in-

---

48. Este porcentaje se construye a partir de respuestas como que este profesional trabaja alguna materia con un alumno o más en la misma aula, trabaja o atiende algún alumno de forma individual, etc.

49. Ya que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por los docentes. Pero recordemos que, en los centros de secundaria, el PEC está menos presente.

50. Para los pocos docentes de la privada que han tenido apoyo del PEC y que no permite la aparición de diferencias estadísticamente significativas.

terrogarse sobre si la causa es la demanda que hacen los propios centros o bien la oferta del programa.

En este punto, una de las aportaciones de nuestro estudio es captar la percepción que tiene el profesorado sobre si lo que hace el PEC es útil y suficiente. Pero antes pedimos que nos lo puntuaran entre 1 y 10, escala a la que los docentes estaban bastante acostumbrados. Los que tienen o han tenido el programa aprueban su actuación con una media de 5,5. Detrás de esta nota, en global baja, hay una postura crítica de los entrevistados. Pero como suele suceder, la calificación no es homogénea, hay profesores que valoran mejor las intervenciones del programa que otros. Entre los primeros, destacaríamos un hecho que se ha de tener bien presente: que a medida que aumenta el nivel de formación en el campo de la diversidad cultural se incrementa la puntuación dada –por ejemplo, entre aquellos que tienen una formación especializada, es decir, que han cursado algún posgrado, máster..., la calificación sube hasta el 6,2. Además, como se ve en la tabla que sigue, la puntuación no es idéntica en todas las delegaciones del Departament d'Ensenyament ya que encontramos desde el notable hasta algún suspenso.

Tabla 4. Valoración de las intervenciones realizadas por el Programa de Educación Compensatoria por delegaciones del Departament d'Ensenyament.

DELEGACIÓN DE ENSENYAMENT	PUNTUACIÓN OTORGADA
Barcelona Ciudad	7
Barcelona Comarcas	4,2
Baix Llobregat y Anoia	5
Vallès Occidental	6,8
Tarragona	5,7
Girona	6,3
Lleida	6,5
Total	5,5

Esta puntuación no diría nada si no nos referimos a lo que no acaba de funcionar y más pensando que en algunos casos no se trata de que consideren que el programa actúe mal, sino que no llega a todas partes y no le dedican

el tiempo que requiere (recordemos que el programa ha de elegir las escuelas que atiende cada curso, además, como nos comentaba algún profesional de éste, «*no se puede ir a tantos centros y hacerlo bien... no tenemos bastante tiempo... o, mejor, bastante personal*»). Así, a la cuestión de si algo de lo que ha hecho el programa en su aula les ha resultado poco útil, lo más frecuente es que respondan que todo es útil (58,5%, esta respuesta es más elevada en los centros y aulas con mayor presencia de alumnado de origen inmigrante<sup>51</sup>) y algunos otros insisten directamente en que lo que se hace es insuficiente (18,5%). Son pocos los que van más allá en sus críticas. Sólo el 4% dice que no sirven de nada las intervenciones del programa (tras este porcentaje hay un número mayor de profesorado de la escuela privada, que recordemos que es donde un número importante de actuaciones eran más bien de compensación, ayudas para comedor y libros). En síntesis, la baja puntuación y la crítica se generan en la percepción de que lo hecho desde el programa es insuficiente cuando se consigue que vayan al centro y al aula, pero también comporta la demanda de más apoyo.

Esta manera de ver las cosas aparece de nuevo cuando les preguntamos qué pedirían a un programa que se creara para ayudar en un aula culturalmente diversa. Aunque preguntábamos por tipos de actuaciones, hay respuestas que se desmarcan. Hablan de la necesidad de que sean continuadas (5%) y que se hagan previo conocimiento del centro (3%) ya que ligado a las críticas recibidas por el PEC algunos profesores comentaban que «*al tener tantos centros, hacer poco tiempo que vienen y quizá el año próximo no continúen, las actuaciones que hacen a menudo están desconectadas... se dedican a aplicar lo que ya llevan pensado*». Este profesorado es principalmente el que tiene minorías étnicas en el centro (el 5,7% pide actuaciones continuadas y un 3% que se conozca mejor el centro) o en el aula (el 6,5% quiere actuaciones continuadas y el 4% mayor conocimiento del centro). Aun así, es evidente que hay centros en los que hace años que se trabaja o que las conocen y entonces este discurso no aparece con tanta contundencia.

Centrándonos en las actuaciones que el profesorado pide a un hipotético programa para ayudarlo en un aula culturalmente diversa, prefieren la praxis, aunque algunos son también conscientes de que les falta teoría. Así, cerca de una cuarta parte (24,5%) pide que el programa intervenga directamente en el aula, es decir, haya alguien que ayude en la tarea cotidiana. Otra

---

51. En los centros donde la presencia supera el 5%, el 70% afirma que todo lo que se hace es útil.

forma de pedir un apoyo por parte de una persona especializada es cuando dicen que querrían más recursos humanos (27%), es decir, más personal que les pueda ayudar en el aula o desde fuera. Otras exigencias son recursos materiales (36,5%, que es la respuesta más alta)<sup>52</sup>, estrategias de integración (18,5%), formación del profesorado (14,5%) y traducciones/interpretaciones (3,5%). En estas últimas demandas, se reflejan aquellos que prefieren más herramientas para trabajar la diversidad en el aula que buscar recursos o personal que se encargue de ello<sup>53</sup>. Especialmente interesante resulta comenzar a detectar que hay profesorado que no pretende sólo que alguien se haga cargo, alguien de fuera que le saque este «problema» de encima, sino que pide una serie de conocimientos que le permitan trabajarlo personalmente. Además, también se empieza a notar algo que irá apareciendo: la necesidad de elaborar y transmitir estrategias de integración en la escuela y en el aula útiles, directamente aplicables, más allá de discursos y teorías que parte del profesorado percibe como poco aplicables, dejándolos solos en el aula y sin saber qué hacer. Los docentes, comparando con lo que hace el PEC, preferirían más recibir respuestas sobre cómo trabajar y qué hacer en situaciones de diversidad cultural para que el aula funcione (sobre todo el ritmo) y, en cambio, directamente no mencionan las becas a estos colectivos. Sería motivo de alegría si fuera para no vincular diversidad o determinada diversidad cultural a necesidades económicas, pero ya veremos que a menudo no es así.

### 3.2.2. El Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament.

El Servei d'Ensenyament del Català (Sedec) está considerado por el Departament d'Ensenyament un puntal para la integración del alumnado que no conoce la lengua catalana. A partir de la Constitución de 1978 la administración catalana desarrolla el proceso de «normalización» lingüística, consistente en superar la desventaja del catalán respecto del castellano en el

52. Los recursos materiales los veremos con más profundidad más adelante.

53. Sólo como curiosidad, aparecen de nuevo algunas diferencias en función de la delegación de Ensenyament. Es el profesorado de Tarragona y Girona el que se inclinaría por asumir más la tarea personalmente (el 36% y el 29,5% pide, respectivamente, estrategias de intervención, y un 22% por parte de los dos formación al profesorado). Por otra parte, es en la ciudad de Barcelona y sus comarcas donde se tiende más a pedir profesionales específicos para trabajar la diversidad cultural.

ámbito administrativo, medios de comunicación... y en el sistema escolar. Respecto a la escuela existe el Programa de Inmersión Lingüística para escolarizar a los alumnos de primer ciclo utilizando el catalán como lengua principal de comunicación (no asignatura). Este programa se dirige también a los niños de origen inmigrante que entran en la escuela. Está claro que una situación distinta es la de los alumnos que se escolarizan a una edad más avanzada, para los cuales el Sedec ha creado el Programa de Incorporación Tardía –iniciado en 1996– para la incorporación de alumnado no catalanohablante a partir del ciclo medio de enseñanza primaria (es decir, entre 8 y 14 años). Éste, dirigido a los alumnos que no han tenido contacto anterior con la lengua catalana, consiste en estudiar catalán desde el primer año (sin calificación), en el segundo se les hace una evaluación especial y en el tercero se integran en la normalidad –aunque se mantengan criterios flexibles de evaluación. Al mismo tiempo, se han establecido convenios de colaboración con organizaciones no gubernamentales para la organización de clases de lenguas de origen en horario extraescolar –que recordemos era una cuestión a la que se otorgaba poca relevancia en el *Eix Transversal* y que lo alejaba de lo que F. Ouellet definía como toma en consideración de las diferencias culturales–, en los mismos centros de enseñanza, impartidos por africanos con estudios universitarios y con material didáctico elaborado en origen (Colectivo IOE, 1996), pero cabe señalar que esta práctica no está aún generalizada.

No podemos olvidar que en centros con mayor presencia de alumnos de origen inmigrante se realizan diversos cursos y talleres de lengua catalana que pretenden facilitar y acelerar su aprendizaje. Para ser más concretos, en el curso 1999-2000 se han realizado en centros de educación primaria (6 a 12 años) las siguientes actuaciones: 4 talleres de aprendizaje de la lengua de 10 horas semanales; 32 talleres de apoyo temporal de 6 horas semanales; 42 apoyos a través de auxiliares de conversación para facilitar el soporte oral; 90 atenciones lingüísticas al alumnado que sigue el programa de inmersión; entre otros. En centros de educación secundaria obligatoria (hasta los 16 años) se realizaron 17 talleres de aprendizaje de la lengua de 10 horas semanales; 61 talleres de apoyo temporal para el aprendizaje de la lengua (6 horas semanales); y 7 cursos intensivos de 70 horas para alumnado de lengua familiar románica; 23 talleres de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos (TAE) dirigidos a los alumnos que acaban de llegar a Cataluña procedentes de lenguas y culturas diferentes. En estos últimos talleres se depositaron elevadas expectativas, pero, a pesar de la poca perspectiva que da el escaso tiempo de aplicación (se iniciaron de forma expe-

rimental el curso 1996-97), la valoración no es unánimemente positiva. A pesar de los esfuerzos se han detectado defectos que habría que corregir. Por ejemplo, para F. Carbonell (2000, p. 125): *“La valoració que en fem no és positiva, malgrat els esforços i el voluntarisme que hi han esmerçat els professors que se n’han encarregat, i malgrat que, en ocasions, hi hagi hagut diferències notables entre ells. Pendants encara de poder disposar d’una avaluació seriosa dels resultats aconseguits, s’observen, ja en la manera com s’han plantejat i organitzat (...), inconvenients que es mantenen, en la seva major part, el segon any d’aplicació”*.

Situados, a grandes rasgos, en el papel del Sedec, nos interesa específicamente la tarea que realiza con el alumnado de origen extranjero y la coordinación con el Programa de Educación Compensatoria. Para lograr estos objetivos pedimos al profesorado qué puntuación le otorgaría en la acogida de inmigrantes, además de preguntar posteriormente por la coordinación. No obstante, antes, cabe decir que en el 82,5% de las aulas del profesorado entrevistado este servicio no ha intervenido. Sólo el 8,5% ha sido atendido el 2000-2001 y el 7% en cursos anteriores. En concreto, los centros y las aulas más atendidos son los que tienen mayor número de inmigrantes (por ejemplo, el 13% de los que tienen más de un 5% de alumnos de origen extranjero en el aula han tenido la intervención del servicio el curso 2000-2001). Lo que sí cabría preguntarse es, una vez más, qué sucede con el resto, que aunque tienen una elevada presencia de este tipo de alumnado no ha contado con el Sedec (y sólo aumenta hasta el 22% de estas aulas si tenemos en cuenta el citado curso y los anteriores). De nuestros datos no podemos concluir que fuese necesaria esta presencia, sólo podemos mencionar que algunos docentes a lo largo de la entrevista han manifestado que necesitarían apoyo del Sedec y más coordinación de éste con el PEC. Pero eso no son más que anécdotas; a continuación pasamos a los resultados, que nos pueden dar más pistas sobre la situación que se vive.

Lo primero que hay que señalar es que la puntuación otorgada al Sedec supera el aprobado y, por tanto, se mejora la del PEC (concretamente, la media resultante es 6,3; es decir, un «bien» de nota). Como antes, la calificación no es homogénea en el conjunto del profesorado, así es destacable que la puntuación mejora sensiblemente cuando nos centramos en los que tienen extranjeros pero que no supera el 5% del total de la clase (la puntuación sería «notable», 8), mientras que los que tienen más de un 5% reducen considerablemente la valoración hecha («bien», 6). También la calificación varía en función de la delegación de Ensenyament: en Barcelona Comarcas se suspende al Servei (con claridad se trata del más crítico, habría que saber los

motivos), mientras que los que mejor lo valoran no coinciden en esta ocasión: en Lleida puntúan con un 7,5 y en el Vallès Occidental con un 7,4.

Tabla 5. Valoración de las intervenciones realizadas respecto a la acogida de inmigrantes por el Servei d'Ensenyament del Català.

DELEGACIÓN DE ENSENYAMENT	PUNTUACIÓN OTORGADA
Barcelona Ciudad	6,3
Barcelona Comarcas	4,7
Baix Llobregat y Anoia	5,1
Vallès Occidental	7,4
Tarragona	7,2
Girona	7,2
Lleida	7,5
Total	6,3

Pero la cuestión que nos resulta más interesante es la que se refiere a la coordinación entre PEC y Sedec, evidentemente ha sido realizada al profesorado que tiene o ha tenido a los dos interviniendo en su aula. Aunque una alta respuesta es precisamente la no respuesta (el 39% dice no saberlo y el 22,3% no responde), cerca de una tercera parte (30%) considera que no se coordinan suficientemente de cara a la atención a la diversidad cultural. Esta percepción de falta de coordinación es más alta entre el profesorado que tiene un mayor número de alumnado de origen extranjero en el aula (35,5% de los que tienen más de un 5%) y en algunas delegaciones de Ensenyament concretas: el Baix Llobregat-Anoia (60%) y Barcelona Comarcas (40%, que recordemos se trata de la que ha ido «suspendiendo» al PEC y al Sedec). Desde nuestro punto de vista, esta respuesta más el desconocimiento de si se coordinan no retrata precisamente la situación ideal que desearíamos encontrar.

En síntesis, la valoración del PEC y del Sedec, herramientas específicamente destinadas, totalmente o en parte, a la atención de la diversidad cultural en las escuelas de Cataluña, no obtiene una excelente calificación entre el profesorado, el «notable» sería la más elevada y sólo en segmentos

concretos de este profesorado. Además, una de las cuestiones que no acaban de funcionar, como ya habían afirmado otros estudios, es la coordinación entre ambos –sea por la manifestación directa de los entrevistados y el desconocimiento de si efectivamente la hay, lo que indica que si esta coordinación existe tendría que ser más percibida por los docentes. Parece evidente que, si esto no mejora, la sensación de que cada uno va por su lado tiene repercusión en el profesorado, que no acaba de ver claro cómo actuar y cómo hacerlo coherentemente.

Por otra parte, refiriéndonos al PEC, que por ser punta de lanza de la política de la Generalitat en esta cuestión le hemos dedicado más atención, hemos de decir que más allá de la valoración hecha parece del todo imprescindible atender, inicialmente, a todos aquellos centros y profesores que lo requieran y dedicar a estas intervenciones el tiempo necesario para poder conocer el centro y para prolongar las actuaciones de forma que sean efectivas. Sólo cabe recordar que el profesorado afirma que todo es útil y que todo lo que se hace todavía es poco. Un segundo paso, si se quiere decir así, ha de ser que llegue a todos los centros donde haya diversidad cultural. Y, en último lugar, llegar a todos los centros de Cataluña para ayudar a los docentes a aplicar una verdadera educación intercultural, la cual ha de implicar a todos los centros y docentes, no a una parte. Pensando que el PEC pueda colaborar en este cambio, lo realizado hasta ahora parece escaso. Otra cosa es también ver si se ha de ocupar el PEC en exclusiva o es preferible una acción más contundente en el conjunto de los centros de Cataluña –por lo que nos inclinariamos. Sin tener en cuenta qué modelo queremos, sino expresando la opinión del profesorado, lo que sería necesario es que hubiese un programa pensado para ayudar al profesorado en contextos multiculturales que facilitase recursos útiles para todos, teniendo en cuenta que unos insistirían en la presencia de especialistas que asumiesen una parte de la «carga» (para intervenir en el aula o incrementar los recursos humanos), mientras que otros lo querrían asumir personalmente (demanda de estrategias de integración y formación).

### 3.3. La formación del profesorado.

Más allá de la formación inicial específica en el campo de la diversidad cultural –a través de materias obligatorias, pero sobre todo optativas que profundicen en el análisis y la intervención en contextos multiculturales<sup>54</sup>– que cada vez, a pesar de las limitaciones (Jordán 1995), está más presente en las



Facultades de Ciencias de la Educación, donde se forma al futuro profesorado, encontramos una eclosión de oferta formativa en cuanto a formación continua, una situación que no se daba años atrás<sup>54</sup>. La actualidad de esta cuestión ha situado en el centro de interés de mucho profesorado, y también del conjunto de la sociedad, el fenómeno de la inmigración, las minorías étnicas y el trabajo con estos colectivos. Esto no significa que todo el profesorado reciba esta formación y que toda la formación que se imparte sea la idónea, al contrario, a menudo es muy teórica y alejada de la práctica cotidiana, dos características que suscitan críticas del profesorado que la recibe.

En 1985 J.P. Liégeois ya ponía en evidencia, refiriéndose a los estados miembros del Consejo de Europa, que a los docentes les faltaba formación e información que les permitiese adaptar su actitud y pedagogía. Las imágenes de la alteridad, aunque matizadas por su formación psicopedagógica, influyen directamente en su forma de comportarse. Al no conocer las vivencias del alumnado gitano y su universo lingüístico y cultural algunos adoptan la idea de que hay que «civilizarlos». Otros, los que tienen más formación, tienden a aplicar los mismos métodos que a los alumnos con deficiencias. Este profesorado formado acostumbra a ser el que inicialmente, voluntariamente o no, ha trabajado algunos años con niños gitanos y/o itinerantes. En la mayoría de los casos se han tenido que formar solos pues las autoridades encargadas se han limitado normalmente a organizar sesiones de formación demasiado formales. Algunos años más tarde, J.P. Liégeois (1994) seguía observando déficits importantes creyendo necesario conocer y comprender esta cultura.

“Les enseignants doivent être formés pour l'accueil de la variété dans l'assouplissement des contenus, sans idées préconçues sur la

---

54. Esta afirmación, además de la lectura de planes de estudios y temarios impartidos en las diferentes Escuelas de Maestros (otra cuestión son los centros que forman licenciados), se puede confirmar en el monográfico «Interaula», *Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres* (números 21 y 22) de 1994, donde varios artículos retratan la situación.

55. “Cal reconèixer que va ser pràcticament nul·la la formació que varen rebre, durant els anys de la seva formació acadèmica inicial, els mestres i professors, avui en exercici, sobre qüestions relacionades amb les migracions internacionals, les societats multiculturals i els conflictes en les relacions interètniques. També va ser ben escassa, quan no excepcional, la que van rebre sobre les causes i les conseqüències educatives de les situacions d'exclusió social de determinats col·lectius” (Carbonell, Formariz y Darder, 2000, p. 79).

---

manière dont doivent se comporter les enfants: c'est au contraire cette manière qui doit induire leurs pratiques et leurs supports pédagogiques. Les enseignants doivent être formés et informés de telle façon qu'ils ne soient bloqués ni par leur ignorance (dont découle un ethnocentrisme mal dominé) ni par leur connaissances (dont découle parfois un ethnologisme mal assumé)" (1994, p. 226).

De forma tímida se van poniendo en marcha en los diferentes Estados programas de formación que contribuyen a desarrollar una pedagogía mejor adaptada a los alumnos, y de forma puntual aparecen los gitanos (Liégeois, 1998). Además, en algunos sistemas educativos se ha hecho formación complementaria de especialización, a menudo enfocada a alumnado con disminución –y ampliándose la denominación a disminuidos y desfavorecidos sociales cuando se ha visto la necesidad por la presencia de alumnado de origen inmigrante, como es el caso de Francia, y que nunca ha dejado de ser una subopción entre los disminuidos físicos o mentales. Para J.P. Liégeois, los enseñantes son los primeros que detectan que esta formación es inútil y acaban percibiendo todo en términos de minusvalías y déficits. En un contexto semejante, la formación continua le parece imprescindible, pero lo hecho hasta ahora es: muy insuficiente ya que se han impartido pocos cursos y breves que han implicado a poco profesorado y carente de organización en cuanto al programa (a menudo los programas son una mezcla de temas diversos e inconexos, incluso escogidos en función de la disponibilidad del profesorado para impartirlos), que proporciona a los docentes una imagen caleidoscópica de la diversidad y la intervención (cuando se trabaja ésta) y en cuanto a la selección de los asistentes (mezclando a los que hace años que trabajan con minorías con los que no lo han hecho nunca, lo que acostumbra a no satisfacer a nadie).

En Cataluña, el estudio de A. Jordán (1995) afirma que los esfuerzos para llevar a cabo una adecuada formación inicial y continua del profesorado en este campo son escasos, esporádicos y fragmentarios, entre otras cosas por la falta de una legislación específica al respecto<sup>56</sup>. Además de la amplia oferta de cursos, seminarios, jornadas, organizados desde múltiples instancias,

---

56. El autor concluye que la teoría va, en el mejor de los casos, bastante por delante de la práctica debido a la falta de formación sistemática y rigurosa del profesorado; cuando hay iniciativas son puntuales y aisladas; cuando se hacen se dirigen a profesorado específico, dejando de lado el resto; y al no existir un marco legal y no haber incentivos –se basa en el voluntarismo– los que frecuentan esta formación suelen estar ya sensibilizados –y no asisten los que más les convendría.

el Departament d'Ensenyament, dentro del plan de formación del profesorado, con el objetivo de mejorar la educación intercultural en los centros también realiza una serie de actividades formativas: cursos de educación intercultural en las zonas con más presencia de inmigrantes; formación específica de los profesionales adscritos al Programa de Educación Compensatoria; etc. (Castella, 2001). A pesar de esto, resulta evidente para muchos que todavía hay que dedicar importantes esfuerzos a la formación del profesorado, ya que la inmensa mayoría ha recibido una formación inicial que no tenía en cuenta que el sistema educativo de Cataluña acoge alumnado de orígenes lingüísticos y culturales diferentes a la mayoría, aunque hace tiempo que convivimos con los gitanos.

A través de nuestro estudio empírico hemos podido conocer la formación que tienen los docentes de la enseñanza obligatoria de Cataluña en este campo, y no podemos más que considerarla, como otros autores, insuficiente y pobre. Pero también es cierto que se debe a la coyuntura, ya que hasta hace bien pocos años no dominaba la preocupación por mantener y respetar la diversidad cultural existente –al contrario, se valoraba la homogeneidad–, aparte de que muchos docentes tienen otras prioridades o preferencias formativas. Pero toda la responsabilidad no se ha de concentrar en los docentes; la administración educativa y las Escuelas Universitarias de Profesorado, ahora Facultades de Ciencias de la Educación, también tienen parte<sup>57</sup>.

Si nos referimos a la formación inicial recibida en torno a la diversidad cultural, la educación intercultural, etc., de la que es responsable la universidad (por no citar la formación impartida desde los Cursos de Aptitud Pedagógica, CAP, y desde los Cursos de Qualificació Pedagògica, CQP), el 90% de los entrevistados afirma no tener ninguna. Esta falta de formación específica se relaciona con la edad del entrevistado ya que entre los menores de 30 años esta respuesta baja al 68%, lo que indica que hay cambios en las instituciones formadoras de futuros docentes y que van incorporando, poco a poco, oferta formativa en este campo. Los que sí han recibido formación es a través de materias troncales y obligatorias que incorporan un tema o una referencia, empujados por el interés personal o investigador, y/o a través de la oferta de materias optativas o de libre elección –las cuales cada vez están más presentes, pero condicionadas por el interés de los docentes universitarios y las posibilidades de impartirlas por disponibilidad de carga docen-

---

57. Para una explicación básica de quién se ocupa y qué se hace en formación inicial, y también permanente, en España se puede consultar: Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000).

te. Por tanto, los docentes que van acabando sus estudios cada vez reciben más formación en este campo. Aun así, todavía podemos decir que la oferta formativa no es frecuente y acostumbra a ser fragmentaria<sup>58</sup>. La formación recibida es muy diversa, pero agrupable bajo las siguientes etiquetas: educación intercultural (5%), referencias puntuales dentro de otras asignaturas (3%), estrategias de resolución de conflictos (2%), conocimiento básico de las culturas (2%) y adaptación del currículum a la diversidad cultural (1%)<sup>59</sup>. Siguiendo con la relación que se establece con la edad, podemos observar que en los últimos años se van incorporando materias sobre educación intercultural a la formación inicial de los docentes ya que son principalmente los menores de 30 años los que la mencionan (17,5%), mientras que entre los mayores de 50 años el porcentaje es cero.

En cuanto a la formación permanente, varias publicaciones y estudios apuntan la justificación de realizar una campaña prioritaria y generalizada de formación permanente sobre exclusión social y diversidad cultural (Carbonell, 2000), que, aunque ya exista, todavía ha de hacer camino hasta llegar a una situación satisfactoria. De nuestros resultados se desprende, en primer lugar, una mejora del nivel, en comparación con la formación inicial, aunque el 64% no tienen. Este porcentaje nuevamente varía en función de la edad, pero en este caso en sentido contrario: los más jóvenes son los que más dicen no haber hecho (73%)<sup>60</sup>, frente al 57% de los mayores de 50 años. Por otra parte, mientras que en la formación inicial no existían diferencias importantes entre los docentes de primaria y los de secundaria obligatoria, en cuanto a la continua estos últimos han hecho menos (68%, respecto del 60% de los primeros). No nos hemos parado a preguntar –quizás habría sido necesario hacerlo pero a través de un cuestionario es difícil obtener según qué

58. Aunque no se puede hacer la correspondencia entre delegación de Ensenyament donde trabaja el docente y donde se ha formado, sí que es posible ver que los docentes que han recibido menos formación inicial en este campo son los que trabajan en Barcelona Comarcas (97%), que veremos que se significan negativamente dentro del conjunto, mientras que los que trabajan en Barcelona ciudad son los que han recibido más (sólo, esto dentro del contexto, el 85,5% no la ha recibido). Si avanzamos ya resultados de la formación permanente recibida también son los que menos han recibido (75%), junto con los del Baix Llobregat-Anoia (77%), siendo los que más los de Barcelona ciudad (69,5%).

59. Queremos recordar al lector que esta pregunta es de respuesta múltiple, es decir, que el entrevistado ha podido responder haber recibido diferentes aportaciones formativas, por lo que el sumatorio de todos los porcentajes no tiene por qué ser cien.

60. Hay que decir que la propia edad es un condicionante.

«confesión»— si esta formación se debe a un interés personal o a cierta «presión credencialista». Esta presión no siempre ayuda a ir en la dirección más adecuada y “*tampoc no ajuda a encarrilar millor aquests problemes el que en podríem anomenar la cultura escolar dominant en molts centres. Ens referim, en aquest cas, al que podríem anomenar «pressió credencialista» i per a l’obtenció d’uns nivells concrets de coneixements conceptuals (relegant els procedimentals però encara més els actitudinals), o al tractament, sovint gasós, dels continguts curriculars i dels procediments d’ensenyament-aprenentatge dels anomenats eixos transversals*” (Carbonell, Formariz y Darder, 2000, pp. 80-81). Lo que sí podemos observar, sin embargo, es que el contexto de trabajo condiciona la elección de la formación deseada.

De entre los que dicen haber seguido formación permanente sobre diversidad cultural lo más frecuente es haber hecho cursos sobre diversidad (17%)<sup>61</sup>, resolución de conflictos (8%), educación intercultural (7,5%), adaptación del currículum a la diversidad cultural (4%) y estrategias prácticas para trabajarla en el aula (2%). Las circunstancias que vive el profesorado condicionan la elección de la formación permanente, ya sea sobre temas generales o más específicos. Así, por ejemplo, a medida que se incrementa la presencia de alumnado gitano y de origen inmigrante aumenta también el índice de formación permanente relacionada con la diversidad cultural recibida por el profesor. Al mismo tiempo detectamos que son los docentes que se encuentran en centros con más concentración de este alumnado los que optan más por la resolución de conflictos (en los centros donde hay más de un 5% de alumnado de origen inmigrante, el 11% sí que ha recibido), lo que nos hace pensar en la existencia de relación entre conflictividad y concentración y en cómo se define la primera, si en un sentido más positivo, en la línea del Departament d’Ensenyament (1996), de su utilización para el aprendizaje, o en otro más negativo, de dominar la situación sin ninguna otra ambición. Es evidente que también se tendría que averiguar desde una metodología de investigación cualitativa que permitiera profundizar en los cursos.

Dentro de la formación permanente, nos hemos detenido en aquellos que han realizado formación de tercer ciclo (posgrados, másters y doctorados). Como era de suponer son una minoría los que lo han hecho (1,5%), y apun-

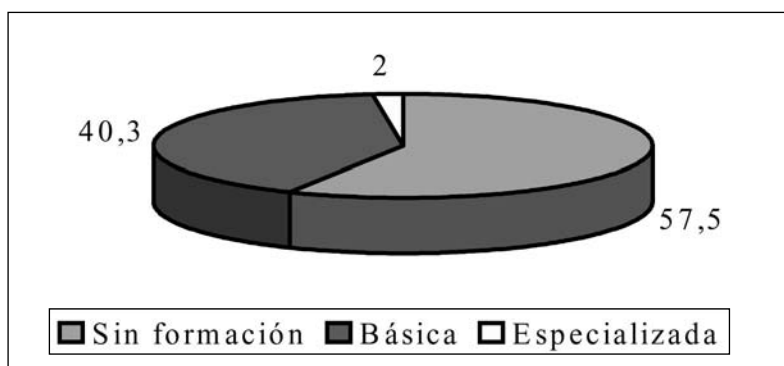
---

61. Son tan diferentes los cursos mencionados (educación antirracista, convivencia, lengua árabe...), que hemos optado por agrupar bajo esta etiqueta todo lo que no se puede recoger en las categorías que siguen.

tan principalmente posgrados sobre diversidad cultural en la escuela y, unos pocos, el doctorado.

Para dar una visión de conjunto, hemos dividido el profesorado en tres grupos en función de su formación en el campo de la diversidad cultural en la escuela. La diferenciación ha sido relativamente fácil ya que por un lado hay que situar a los que no tienen ningún tipo de formación y por otro a aquellos que han cursado el tercer ciclo, es decir, que se han especializado. La duda surgía cuando decían que se habían especializado haciendo cursos diversos. El motivo de nuestra duda es que no acostumbra a ser lo mismo recibir formación de tercer ciclo que un conjunto de cursos que incluso pueden estar desconectados entre ellos. Así que ante el dilema convenimos que incluiríamos en el bloque de la formación especializada a aquellos que han realizado más de cuatro cursos, jornadas, de esta temática, de manera que demuestran, si no conocimientos, sí interés. A pesar de esto, los que podemos englobar dentro de esta etiqueta no son numerosos. De esta clasificación sale que el 57,7% de los docentes no tiene formación en este campo, el 40,3% la tienen básica (a partir de los mencionados criterios, son aquellos que tienen cuatro o menos formaciones realizadas) y el resto, 2%, se puede considerar con una formación especializada.

Gráfico 3. Nivel formativo en el campo de la diversidad cultural de los docentes de educación obligatoria de Cataluña.

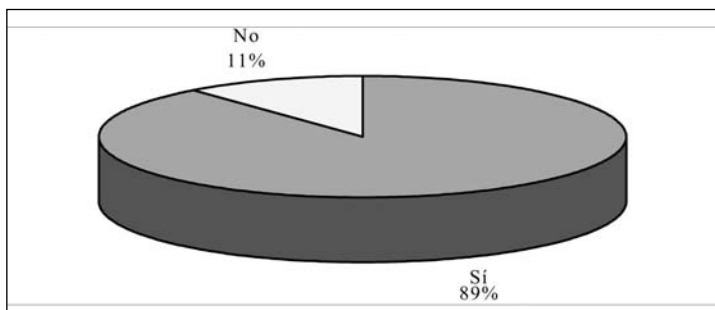


Dentro de los que no tienen formación cabe decir que el 43,5% son profesores de primaria, mientras que es mayor el peso de los de secundaria (52,%). En segundo lugar, entre los que tienen una formación básica se so-

brerrepresentan los de primaria (52,5%) respecto a los de secundaria. En último lugar, los de formación especializada se igualan más: el 47% de primaria y el 53,5% de secundaria<sup>62</sup>. Otra relación interesante, ya citada anteriormente, es que a medida que hay alumnado gitano o de origen inmigrante en el aula se incrementa su formación.

Por otra parte, hemos querido profundizar en el interés que hay por la formación específica para trabajar en contextos multiculturales y también ver en qué medida creen necesitarla. Estos datos junto con los cursos hechos –en calidad de indicadores parciales– nos permitirán captar de forma bastante completa la percepción del profesorado en cuanto a la necesidad de formación específica. Nuestros resultados apuntan que mayoritariamente el profesorado tiene claro que le hace falta o le haría falta una formación adecuada para trabajar en un contexto diverso culturalmente (89%) y sólo el 11% no lo cree necesario –cabe decir que este porcentaje se alimenta sobre todo de aquellos que ya la tienen y que no necesitarían más; por ejemplo, entre los que tienen una formación especializada, el 40% afirma que no le hace falta más.

Gráfico 4. Docentes que piensan que para trabajar en contextos culturalmente diversos les hace (o haría) falta formación específica.



Los que creen necesaria esta formación piden una formación que les permita: conocer las culturas –gitana, pero sobre todo de origen inmigrante– del alumnado presente en el aula (61%), adaptar el currículum a la diversidad cultural (37,5%), conocer estrategias para la resolución de conflictos (24%)<sup>63</sup>

62. Hay que mencionar que en los tres casos el porcentaje que falta hasta llegar al 100% pertenece a los que no responden.

y estrategias para la integración de este alumnado en la dinámica del aula (17,5%), tener una buena teoría (16%), mejorar la comunicación con el alumnado y los progenitores (8,5%) y conocer los idiomas de origen de este alumnado (5%). No obstante, junto a los que apuntan una o más necesidades de formación, hay otros que no creen que radique aquí la «solución» y aunque se les pregunte concretamente qué tipo de formación querrían nos dicen: que no hace falta formación sino mejorar los recursos materiales (3%) y los recursos humanos (2%). Son docentes que no tienen formación y unos pocos que la tienen básica y que encontrándose en centros con presencia de minorías étnicas no creen que la solución pase por la formación, sino por la mayor dotación de recursos en general –evidentemente se trata de los que prefieren que otra persona se haga cargo del asunto.

Además de las dos respuestas que trasladan la solución hacia una mayor dotación de recursos, hemos propuesto otras, como una segunda gran opción, que apuestan por el conocimiento de las diferentes culturas y que tienen como prioridad entender a este alumnado –el profesor pide saber quiénes son, qué piensan, de dónde vienen... Curiosamente se trata de una respuesta más frecuente entre aquellos que no tienen alumnado gitano ni de origen inmigrante, es decir, aquellos que no tienen la inmediatez de trabajarlos en el aula. Por ejemplo, el 75% de los entrevistados que no tiene alumnado gitano ni de origen africano en sus aulas responden favorablemente. En tercer lugar, aparecen las respuestas que recalcan qué hacer, es decir, cómo actuar en un contexto así, y a su vez preguntan cómo adaptar el currículum, cómo solucionar conflictos y cómo mejorar la integración<sup>64</sup>. Por otra parte, encontramos aquellas respuestas en que se pide comunicarse con ellos, conocer sus lenguas y estrategias para mejorar la comunicación. En último lugar, y no por eso menos importante, están las respuestas que indican la necesidad de una visión teórica interdisciplinaria (desde la pedagogía, la antropología, la sociología...) de lo que es cultura, minorías étnicas, integración,

---

63. De nuevo se ha de ver cómo se vincula con rapidez formación para trabajar la diversidad cultural y conflictividad. Otra vez los que más responden esto son los que tienen más concentración de alumnado de origen inmigrante (el 28,5% de los que tienen en su aula más de un 5% pediría esta formación).

64. En este grupo, a partir de la segmentación realizada, observamos que los que no tienen alumnado gitano o de origen inmigrante en el aula insisten en la necesidad de adaptar el currículum, mientras que los que sí tienen incrementan la respuesta de que les convendría saber cómo integrar expresando la necesidad de conocer un conjunto de estrategias diferentes ya que la realidad es compleja y les exige respuestas.



educación multicultural e intercultural, etc. (16%)<sup>65</sup>. Si recordamos lo que creían necesario A. Jordán, E. Castella y C. Pinto para la formación: clarificar conceptualmente y comprometerse con una teoría de la educación intercultural; conocer algunas culturas diferentes; adquirir competencia pedagógica para enseñar a alumnos minoritarios en clases multiculturales; y cambiar actitudes –a excepción de la última, que también es necesaria, al menos para una parte de los docentes, como veremos cuando analicemos las actitudes– queda bien claro qué interesa verdaderamente al profesorado, y que por tanto se tendría que facilitar que se convirtiera en realidad a través de una política activa y decidida de formación permanente de todos los docentes<sup>66</sup>.

### 3.4. El currículum escolar y la diversidad cultural.

El vivir en una sociedad en la que los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para vivir y desarrollarse en el ámbito personal y social experimentan cambios muy rápidos, en la que se quiere dar respuesta a todos los estudiantes que no aprenden de la misma forma y en la que no todos los contextos culturales son iguales –como hemos visto, valores y significados sociales varían considerablemente–, ha obligado a plantear una serie de cambios en el currículum escolar (Hernández y Sancho, 1996), el que años

65. Este porcentaje se incrementa a medida que lo hace la formación recibida en el campo de la diversidad cultural, así responde el 13,5% de los que no tienen, el 20,5% de los que la tienen básica y el 22,5% de los que la tienen especializada. Así, a medida que se está más formado se valora más la teoría, que no quiere decir que se otorgue poca importancia a lo más práctico e inmediatamente útil.

66. “Aquesta formació hauria de realitzar-se als centres, en horari de permanència de professors, aprofitant totes les possibilitats que ofereixen les noves tecnologies per tal d'abaratir els costos i arribar al màxim nombre d'usuaris sense pèrdua de qualitat. Aquesta formació hauria d'estar absolutament al servei de les necessitats concretes de cada centre i dels seus professors, i hauria de tenir també aquells quatre eixos bàsics (...): formació sobre les característiques d'aquest nou alumnat i sobre el context sociocultural de les seves famílies; formació sobre la relació dinàmica i interactiva, entre el context sociocultural dels alumnes i la cultura majoritària, així com amb el propi context sociocultural de l'educador; formació sobre les estratègies tècniques i de gestió educativa contra la marginació social i cultural i a favor d'una veritable ciutadania intercultural; formació sobre la sensibilitat, les actituds, les conviccions i les habilitats professionals i socials de l'educador, que facin possible els punts anteriors” (Carbonell, Formariz y Darder, 2000b, pp 193-194).

atrás era más homogéneo porque se pensaba que tenía que serlo. Así, entre las medidas consideradas ordinarias que prevé el sistema educativo para atender la diversidad cultural encontramos: la concreción del currículum, la opcionalidad (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2000)<sup>67</sup>, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y la tutoría; los refuerzos y apoyos educativos<sup>68</sup> y los agrupamientos específicos<sup>69</sup>. Los sucesivos niveles de concreción curricular suponen progresivas adaptaciones del currículum oficial, o de las enseñanzas mínimas, a las necesidades educativas de la comunidad autónoma, del centro educativo, del grupo de alumnos y del alumno concreto. Estas adaptaciones o concreciones, que son especificadas en los currículos de cada comunidad, en los proyectos de centro y en las programaciones, permiten adecuar, priorizar, secuenciar y temporalizar objetivos, contenidos o criterios de evaluación pero no eliminarlos.

El currículum –término que en España se empezó a utilizar de forma habitual con la Ley General de Educación de los años 70–, en España, lo dicta la Administración central y autonómica, que dicen lo que se debe enseñar y recomiendan la forma de realizar la enseñanza, así como los principios que han de dirigir la evaluación.

“En la práctica, los centros y el profesorado hacen una traducción particular de estas recomendaciones y, si exceptuamos el caso del COU, en el que se enseñan los temas que van a constituir el contenido

---

67. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo recoge medidas en que la opcionalidad de las áreas y materias es un recurso en manos del alumnado para fomentar y desarrollar sus preferencias personales (ver Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 4-10-1990).

68. “La organización de actividades de refuerzo y apoyo en los centros educativos constituye una medida de atención a la diversidad muy generalizada que suele ir dirigida a las áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua). Los refuerzos permiten un seguimiento más personalizado del alumnado con dificultades, a la vez que les proporcionan más tiempo y recursos para acceder a los objetivos programados. La forma en que los centros dispongan los refuerzos y apoyos se especifica en los proyectos curriculares” (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2000, p. 268).

69. “Existe también la posibilidad de dar respuesta a la diversidad de los alumnos mediante la organización de agrupamientos específicos, que deben ser aprobados por el Claustro e incluidos en los proyectos curriculares como medida de atención a la diversidad. Tales agrupamientos, grupos flexibles o desdobles espacio-temporales suponen una variante de mayor extensión que los refuerzos o apoyos y siempre tendrán carácter transitorio” (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2000, p. 269).

de los exámenes de selectividad, las decisiones suelen ser tomadas de forma individual por cada docente o, en el mejor de los casos, por los ciclos, seminarios o departamentos. Se suelen tener en cuenta, de manera más o menos patente, las recomendaciones oficiales, sobre todo en cuanto al contenido disciplinar de la asignatura y quizás menos en cuanto a las sugerencias metodológicas. A veces se toma en consideración el tipo de alumnos, premisa fundamental en la planificación de la enseñanza, pero que conlleva el peligro de realizar lecturas reduccionistas, que hagan cumplir las «profecías» del profesorado en relación a sus expectativas sobre los estudiantes. Por último, existe una total autonomía, sólo limitada por la oferta editorial y la dedicación del propio profesorado, a la hora de escoger los recursos y materiales curriculares” (Hernández y Sancho, 1996, pp. 49-50).

No hay que olvidar que, por muy centralizado que esté el sistema escolar, el docente en su aula es relativamente autónomo y ha de tomar una serie de decisiones fruto de su juicio profesional y de sus creencias y planteamientos. Para F. Hernández y J.M. Sancho (1996) las condiciones mínimas del profesorado para planificar la enseñanza en términos curriculares son: conocer las directrices del currículum oficial; conocer las características, sin prejuicios, de la población en que se inserta el centro; llevar a cabo una reflexión crítica de lo que pueden suponer las formas culturales del alumnado para su proceso de aprendizaje; plantear qué sabe el alumnado, en relación con su experiencia académica previa y la cultura de su entorno, y revisar críticamente las distintas formas de expresar este conocimiento. No hay duda de que el conocimiento del alumnado y su entorno son considerados básicos para el éxito de la labor docente, como también lo es que el docente sea consciente de lo que significa el currículum en el proceso educativo.

Teniendo en cuenta que hay diferentes concepciones del currículum, para el Departament d'Ensenyament (1992) se define como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que guían la acción docente. En el currículum se concretan una serie de principios –ideológicos, pedagógicos, psicológicos y epistemológicos– que se traducen en normas de acción, en prescripciones educativas y en orientaciones<sup>70</sup>. Para la Generalitat el currículum se fundamenta en la apertura y

---

70. “Una vez compilado, el conocimiento curricular no flota por la escuela como una especie de ectoplasma académico, sino que se encarna en el aula y en toda la

---

en garantizar una formación común para todo el alumnado, potenciar la autonomía de los centros, la atención a la diversidad de los alumnos, la innovación educativa y la eficacia de la práctica pedagógica.

La diversidad, que es el tema que nos ocupa y que refleja los citados cambios sociales y educativos en el currículum escolar, es entendida desde múltiples puntos de vista: geográfico, social, cultural, económico, ritmos de aprendizaje, motivaciones del alumnado, etc. A menudo los currícula escolares han sido elaborados desde la perspectiva mayoritaria/dominante de acuerdo con ideologías asimilacionistas o, más positivamente, integracionistas. Una consecuencia o expresión necesaria de esta postura ha sido la tendencia etnocéntrica de los libros de texto, fundamentalmente de las materias con más problemática sociocultural (geografía, historia, filosofía, ética...). No obstante, teniendo en cuenta que todos los alumnos han de vivir (y convivir) en sociedades multiculturales, este tipo de currículum uniforme y unilateral puede ser perjudicial para que se desarrollen como «personas educadas» (Jordán, 1992).

En Cataluña, en el despliegue y en la concreción del currículum, procesos que requieren un conjunto de decisiones, se deberá tener en consideración las características de cada centro, decisiones que quedan recogidas en: el proyecto educativo de centro (PEC), en el proyecto curricular de centro (PCC) y en la programación de ciclo (Departament d'Ensenyament, 1995). Para el Departament d'Ensenyament, el proyecto educativo de centro se compone de los principios pedagógicos y organizativos y del proyecto lingüístico. Por su parte, el proyecto curricular (PCC) es un documento eminentemente pedagógico que constituye un instrumento básico para concretar los planteamientos y opciones que respeten los principios y las prescripciones del currículum, la organización estructural del sistema educativo y la diversidad de características del alumnado. Y, por último, la programación de ciclo es la última concreción del currículum, que se organiza por unidades de programación, y donde se concretan y aplican las adaptaciones que permite el despliegue del currículum.

Siguiendo estos documentos en que se despliega y concreta el currículum, para A. Jordán, E. Castella y C. Pinto (1998), el proceso para elaborar un currículum intercultural en los centros consta de tres etapas lógicas: elaborar un proyecto educativo de centro (PEC) que tenga en cuenta el intercultural-

---

práctica escolar. El *currículum* no es sólo una declaración sobre lo que deben aprender los alumnos, sino también una definición del trabajo del profesor: describe un proceso laboral" (Connell, 1997, p. 48).

ralismo; traducir estas intenciones en un proyecto curricular de centro (PCC) concreto; y especificar la manera en que se puede trabajar el interculturalismo en las diferentes áreas curriculares. Los autores, como el propio Departament d'Ensenyament (1996; 1996b), dan una serie de orientaciones para que se tenga en consideración la interculturalidad en los citados documentos de forma que impregne la práctica cotidiana de los centros escolares. Pero cabe preguntarse si estas orientaciones y documentos han tenido alguna repercusión en los centros. ¿En qué grado el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro y las áreas curriculares han tenido en cuenta que vivimos en una sociedad multicultural y se han adaptado a esta realidad? Éstas son algunas de las cuestiones que nos formulamos y a las cuales intentaremos responder a partir de los resultados que hemos obtenido.

La educación intercultural tendría que implicar a todos los centros docentes, no sólo a aquellos que tienen alumnado gitano o de origen inmigrante. En consecuencia, en los años transcurridos desde la publicación del currículo de primaria y secundaria obligatoria y más específicamente desde la publicación del *Eix Transversal d'Educació Intercultural* en 1996 se han tenido que dar pasos en esta dirección, pero a la luz de los resultados no parece que se pueda decir que se está avanzando firmemente hacia el objetivo; también tenemos nuestras dudas de que se avance en la dirección correcta.

Centrándonos en el Proyecto Educativo de Centro, hemos pedido a nuestros interlocutores que nos digan en qué grado creen que se han «establecido criterios comunes para trabajar la diversidad cultural». Las respuestas apuntan que un 15,5% del profesorado cree que se han adaptado «mucho» y un 35% «bastante», mientras que un 32,5% considera que «poco» y un 9% «nada». Como en otras ocasiones, estos datos se pueden diferenciar de forma que nos indican quiénes son los que más han adaptado el PEC en su centro a la diversidad cultural de la sociedad: se trata del profesorado de primaria (media: 2,7)<sup>71</sup>—mientras que entre el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria se ha adaptado menos, la media obtenida es del 2,5—; y en la delegación de Ensenyament de Barcelona Ciudad (media: 2,8)—mientras que en otras, como Barcelona Comarcas (media: 2,4) y Baix Llobregat-Anoia (media: 2,5), es donde la adaptación se ha realizado menos. Pero esta referencia territorial queda incompleta si no se explica el peso que tiene en el resultado el hecho de tener alumnado gitano o de origen inmigrante en los

---

71. Como en anteriores ocasiones, la media se ha confeccionado traduciendo la escala a valores. Concretamente, el mucho es considerado 4, el bastante 3, el poco 2 y el nada 1.

centros y aulas. Así, en la delegación de Barcelona Ciudad, los docentes entrevistados tienen más presencia de unos determinados alumnos de origen inmigrante que el resto, concretamente de Asia, América Latina y de origen comunitario; por otra parte, los de Barcelona Comarcas se diferencian por tener más magrebíes y subsaharianos, como también les pasa a los del Baix Llobregat-Anoia, pero también tienen sobrerrepresentación, en comparación, de latinoamericanos. Así, la presencia de unos determinados inmigrantes no gitanos provoca mayor adaptación del PEC a la diversidad. En definitiva, la presencia de un determinado alumnado condiciona lo que se ha llevado a cabo. Para seguir ejemplificando, a medida que se incrementa la presencia de extranjeros en el centro aumenta el grado de adaptación a la diversidad cultural del proyecto educativo de centro: si en centros donde no hay extranjeros la media se sitúa en «poca adaptación» (media: 2), en los que representan más de un 5% nos aproximamos a «bastante adaptación» (media: 2,8). No obstante, influyen determinados orígenes: la adaptación es mayor entre los que tienen alumnado de origen comunitario, subsahariano, magrebí (en este orden), mientras que es bastante inferior cuando se trata de gitanos.

En último lugar, el PEC se ha adaptado más a los centros a medida que el entrevistado tiene más formación sobre diversidad cultural. Así, el profesorado que no tiene ninguna formación lo ha adaptado menos (media: 2,5), que los que tienen una formación que hemos denominado básica (media: 2,8) y los que tienen una formación especializada en este campo (media: 4). No hay duda que formarse va ligado a vivir en la escuela y en el aula la diversidad cultural, y que despierta el interés de los docentes más allá de la «presión credencialista».

En un grado de adaptación parecido encontramos los Proyectos Curriculares de Centro, sobre los cuales preguntábamos si creían que se «había explicitado en el PCC la necesidad de atender adecuadamente la diversidad cultural». De esta forma, si en el anterior proyecto nos interesábamos por conocer si se habían establecido criterios comunes, en este caso era por si habían explicitado que hacía falta una atención adecuada. Las respuestas dadas se vuelven a situar entre el «poco» (27,5%) y el «bastante» (38,5%) –dejando de lado a los pocos que no responden, el 17% dice que «mucho», mientras que el 10% que «nada», resultando una media del 2,7. En esta ocasión también se producen las significaciones comentadas al referirnos al PEC: el profesorado de primaria dice que se ha explicitado más en sus centros (media: 2,8) en comparación con los de secundaria obligatoria (media: 2,6)<sup>72</sup>. Nuevamente esto quedaría parcialmente explicado si no tenemos

en cuenta que a medida que hay más extranjeros en los centros se menciona más en el PCC –entre los que no tienen extranjeros dicen que está «poco explicitado» (media: 2); mientras que en los que tienen como máximo un 5% se encuentran entre «poco» y «bastante» (media: 2,5), y los que tienen más de un 5% se sitúan cerca del «bastante» (media: 2,8). También, otra vez, los centros donde no hay minorías lo explicitan menos (media: 2,4) que en los que hay (media: 2,8). Concretando más, de nuevo son los docentes que tienen alumnado gitano los que menos realizan estos cambios, y se incrementa de forma importante al tener alumnado de origen comunitario, subsahariano y magrebí (en este orden decreciente).

Seguimos observando que las respuestas se modifican en función de la formación de los docentes en el campo de la diversidad cultural, y se establece una relación directa entre formación y mayor explicitación de la atención adecuada: mientras que los que no tienen presentan una media de 2,5, los que la tienen básica o especializada alcanzan al 2,9.

Estos resultados nos siguen manteniendo en la opinión de que se actúa en determinados contextos y situaciones, pero no en otros, y esto no es lo que el modelo intercultural preconiza. Eso sí, siempre se podrá decir que hay que dar más tiempo y que se ha comenzado por donde las necesidades son más urgentes.

En cuanto al tercero de los pasos necesarios para elaborar un currículum intercultural, concretar la manera en que se puede trabajar el interculturalismo en las diferentes áreas curriculares, otra frase estímulo nos ha permitido seguir profundizando en el trabajo hecho. En esta ocasión nos interesábamos por saber si habían «concretado cómo se puede trabajar la interculturalidad desde las diferentes áreas» y hemos obtenido que no se ha hecho tanto camino como en los anteriores, que como se ha expuesto tampoco consideramos notable. Las respuestas se concentran, otra vez, en la «poca concreción» (39%) y «bastante» (35%), en las puntas el 12% dice que «nada» y el 9% que se «ha hecho mucho». La media nos permite reafirmar que las respuestas del conjunto del profesorado nos sitúan entre las dos respuestas mayoritarias: 2,4. En esta ocasión no podemos repetir que se ha tenido más en cuenta en la primaria que en la enseñanza secundaria obligatoria ya que ambos colectivos de profesores responden de forma casi idéntica<sup>73</sup>. Lo que no es ex-

---

72. Otra vez la respuesta es más alta en la Delegación Territorial de Barcelona Ciudad (media: 2,9); en la parte baja se sitúan las delegaciones de Barcelona Comarcas (media: 2,5) y Baix Llobregat-Anoia (media: 2,5).

cepción a los anteriores análisis es que a medida que hay más presencia de extranjeros en los centros se incrementa la respuesta afirmativa –los que no tienen lo han concretado «poco» (la media obtenida es del 1,9), mientras que los que tienen menos del 5% lo han hecho entre «poco» o «bastante» (media: 2,4) y los que tienen más de un 5% se dirigen hacia el «bastante» (media: 2,6). También la presencia de minorías comporta diferencia (media: 2,5) respecto a los centros que no tienen (media: 2,2). Al referirnos a algo más concreto evidenciamos que las distancias se acortan ya que las especificaciones son más escasas. Así, a pesar de que los que tienen alumnado gitano siguen adaptándose menos que los que tienen de otros orígenes, la distancia es menor y no significativa.

De lo anterior se deduce en términos generales que, cuando nos referimos a principios pedagógicos y organizativos (PEC) y su concreción curricular (PCC), el trabajo hecho es mayor que cuando nos acercamos a lo más concreto, a la extrapolación en las áreas de conocimiento de los planteamientos hechos. Así, si para A. Jordán, E. Castella y C. Pinto el proceso para elaborar un currículum intercultural en los centros consta de tres pasos, podemos decir que los dos primeros han sido iniciados y realizados en algunos centros, pero que el último nivel, el más concreto, no se encuentra tan avanzado por ser más difícil y comprometido.

El Colectivo IOE (1996) también detecta que los maestros reconocen que sus actuaciones y planteamientos no incorporan la cultura de origen del alumnado (marroquí en este caso); sólo algunas declaraciones generales o el esfuerzo personal de algunos profesionales revelan que no tratan bastante su cultura, no les tienen bastante en cuenta o los dejan de lado. Más allá de esta autocrítica no parece que los maestros lo tengan como una preocupación central, creen que ya se resolverá cuando llegue el momento o que ya lo resolverán otros. Aun así, algunos centros se esfuerzan por tener en cuenta esta diversidad: adaptando los menús, organizando fiestas e incorporando elementos típicos de las culturas de las familias inmigrantes... Pero eso queda en una representación puntual, poco sistemática, folklorizada... en la línea de la adición de Banks. Desde la postura mayoritaria, estos docentes creen que el trabajo de la escuela a favor del pluralismo cultural tiende a reforzar el estigma de los grupos «diferentes». Según esto, el proceso de socialización de los hijos inmigrantes se debería dirigir a facilitar su incorpo-

---

73. Lo que sí se va repitiendo son las diferencias por delegaciones, nuevamente en la de Barcelona Ciudad se ha realizado más (media: 2,6), y la que menos es Barcelona Comarcas (2,5).



ración plena en la sociedad de acogida, y lo mejor para lograrlo es reducir a un residuo folklórico la especificidad cultural ya que ésta es más sinónimo de retraso cultural y social que de «modernidad».

Siguiendo estas ideas, también quisimos saber si habían «sensibilizado respecto a la diversidad cultural organizando jornadas interculturales». La respuesta otra vez, como la mayoría, se posiciona entre el «poco» (38,5%) y el «bastante» (35,5%), mientras que en los extremos se posiciona una minoría que dice «nada» (11,5%) y «mucho» (11%). Descartando las diferencias entre profesorado de primaria y ESO por no haberlas<sup>74</sup>, es interesante para nosotros la continua constatación de que donde hay más extranjeros es donde principalmente se llevan a cabo estas actuaciones, y que son escasas donde no los hay (por ejemplo, el 70% de los centros que no tienen extranjeros en sus aulas no lo han hecho). También la formación del profesorado se relaciona con una mayor organización de jornadas: los que no tienen son los que menos han intentado sensibilizar con esta actividad (media: 2,4), mientras que los que la tienen básica (media: 2,6) o especializada (media: 2,9) lo han hecho más. Desde la perspectiva intercultural, la organización de estas jornadas es una versión limitada; como si se utilizasen las jornadas para intentar justificar que se hace algo pero a menudo sin ir más allá, de forma que no se acaba de comprender el modelo y lo único que se hace es «curar conciencias». Es sintomático que sólo el 2% de los docentes que han hecho algo para adaptarse a la diversidad cultural dicen espontáneamente haber organizado estas jornadas. Son los que tienen más formación los que han efectuado más adaptaciones en su aula y los que más han organizado jornadas interculturales (8,5%). Evidentemente, no se trata de un porcentaje alto. No obstante, lo más destacable es que casi la totalidad del porcentaje sólo ha hecho eso, lo que significa que la formación recibida no es un acicate que estimule el despliegue de una educación intercultural en toda su amplitud. Sin embargo, el resto (82%) ha actuado en otras direcciones.

Refiriéndonos de nuevo a la diferenciación por origen y adscripción étnica, se detecta de los resultados obtenidos que cuando hay gitanos en el aula se tiende a organizar más jornadas interculturales, al contrario de lo que venía sucediendo, lo que también ocurre cuando hay magrebíes. Constatamos, pues, que, si bien en los otros casos la adaptación a la diversidad es menor cuando se trata de alumnado gitano, no pasa lo mismo cuando

---

74. Las delegaciones del Vallès Occidental (media: 2,7) y, otra vez, Barcelona Ciudad son donde más se ha tratado de sensibilizar a través de jornadas interculturales (media: 2,5), y donde menos se ha hecho, en Barcelona Comarcas (media: 2,3).

se trata de intervenciones puntuales y esporádicas, y que una parte del profesorado no cree que para este alumnado sea necesario dar los pasos anteriores. Esto se hace más bien cuando hay alumnado de origen inmigrante.

En último lugar, otro indicador de lo que se ha hecho en los centros es conocer en qué medida se han «adaptado los menús a las diferencias religiosas». Entre los profesores que tienen comedor escolar en su centro, las respuestas siguen situando entre el «poco» y el «bastante» (media: 2,4) la adaptación hecha. Se ha realizado más en los centros donde hay mayor presencia de alumnado de origen extranjero (en los que hay más del 5% la media aumenta hasta el 2,7), y también más en los centros públicos (media de adaptación: 2,5) que en los privados (media: 2,2), debido a la mayor presencia de este alumnado en los primeros.

Los anteriores datos nos permiten confeccionar una tabla comparativa sobre en qué medida creen los entrevistados que sus centros se han adaptado a la diversidad cultural.

Tabla 6. Adaptación a la diversidad en los centros educativos.

Como se desprende de la tabla y hemos indicado en líneas anteriores, los

	Establecer criterios comunes en el PEC para trabajar la diversidad cultural	Explicitar en el PCC la necesidad de atender la diversidad cultural	Concretar cómo trabajar la diversidad cultural en las áreas de conocimiento	Sensibilizar organizando jornadas inter-culturales	Adaptar los menús a las diferencias religiosas
Mucho	15,5	17	9	11	19,5
Bastante	35	38,5	35	35,5	28
Poco	32,5	27,5	39	38,5	22
Nada	9	10	12	11,5	30,5
No responde	8	7	5	3,5	0
Media	2,6	2,7	2,4	2,5	2,4
Desviación	0,88	0,89	0,83	0,81	1,11

planteamientos y las orientaciones son más comunes que las prácticas. Por una parte y siguiendo el documento del Departament d'Ensenyament (1996) hay que ir traduciendo su contenido a la práctica con firmeza pero sin urgencia, que puede ser mala consejera. Pero al mismo tiempo es cierto que se corre el peligro de que se quede en el papel y no tenga repercusión práctica, peligro que viene condicionado por las oportunidades, actitudes... de los docentes que pueden frenar la concreción de las ideas en planteamientos.

Para seguir aproximándonos a la práctica hemos querido conocer si, además de las anteriores actuaciones hechas en el ámbito de los centros, el profesorado ha realizado alguna en su aula. Eso ya no sólo comporta que el conjunto del profesorado de la escuela esté más o menos interesado en esta cuestión, sino que lo esté personalmente el entrevistado y, en caso de no haber hecho nada, cómo se argumenta esta decisión. El primer dato a destacar es que más de la mitad de los entrevistados (51,5%) no ha hecho nada, o porque no hay diversidad (41%) o porque creía que no hace falta hacer nada (10,5%).

En las respuestas obtenidas seguimos observando que existe la percepción de que estas cuestiones pertenecen a los centros y a las aulas donde hay diversidad cultural y, aparentemente, el profesorado considera que el resto de los alumnos no tienen que prepararse para vivir en una sociedad culturalmente diversa. Es curioso y sintomático ver que un 29% de los docentes que tienen más de un 5% de alumnado de origen extranjero argumentan que no hace falta hacer nada, ya que no tienen diversidad, aunque representen el 27% de los que tienen minorías, es decir, gitanos o africanos. Además, diferenciando en función del origen etnocultural se pone de manifiesto que en unos pocos casos se actúa según quién es el alumnado. Lo más interesante y que sigue reproduciendo lo que se ha dicho en líneas anteriores es que los que tienen alumnado gitano actúan, comparativamente, más en la dirección de la explicación puntual y de dedicar alguna sesión a la tolerancia.

Tabla 7. Actuaciones para atender la diversidad cultural en el aula en función de la presencia de minorías étnicas.

Actuaciones	Total	Aulas con minorías étnicas	Aulas sin minorías étnicas
Ninguna, no hay diversidad cultural	41	27	58,5
Ninguna, no es necesario hacer nada	10,5	13,2	7
Jornadas interculturales	2,5	2,5	3
Sesiones informativas con las familias	4	6,5	1
Cambios curriculares específicos	14	19	7,5
Explicaciones puntuales de su cultura	15	18	11,5
Explicación a las minorías de la sociedad de acogida	0,5	0,2	0,3
Dedicar sesiones a hablar de la tolerancia	10,5	11	10
Tutorías	5	6,5	3
Adaptación lingüística	3	4	2
Otras	5,3	7,5	2,2
No sabe/no responde	0,7	0,5	0,6

El profesorado que no ha hecho ninguna adaptación es más numeroso entre los profesores de enseñanza secundaria obligatoria (el 40% dice que no tiene diversidad y el 13% que no es necesario hacer nada), en comparación con los docentes de primaria, los cuales reducen la respuesta de que no es necesario hacer nada al 8%. Con respuestas como las señaladas, no hace falta decir que estas adaptaciones se han hecho en los centros donde hay presencia de alumnado gitano y de origen inmigrante y, en relación con la menor presencia de éstos, hay menos actuaciones de este tipo en las escuelas privadas (el 64% no lo ha hecho) que en las públicas (44%).

Pero algunos sí han hecho algo para tener en cuenta la diversidad cultural, de forma espontánea mencionan: que han dado explicaciones puntuales de la cultura de algunos alumnos (15%), han realizado cambios curriculares específicos (14%), han dedicado sesiones a la tolerancia (10,5%), han organizado tutorías (5%) y sesiones informativas para los padres del alumnado

gitano o de origen inmigrante (4%), han organizado jornadas interculturales (2,5%), se han adaptado lingüísticamente (3%) y han explicado a las minorías la sociedad de acogida (0,5%). El que se trate de una respuesta espontánea nos permite ver la definición que se hace de adaptación a la diversidad cultural, a menudo interpretada de forma aditiva y no necesariamente transversal impregnando todas las materias durante todo el curso.

Es esperanzador ver que si dejamos la anterior pregunta, en la que los entrevistados espontáneamente decían lo que habían hecho, y pasamos a sugerir si han hecho algo en el aspecto curricular en el aula, se incrementa la cantidad de respuestas positivas (el 32% ante el 66% que dice que no<sup>75</sup>). Si queremos saber quiénes son los que más lo han hecho, tenemos que mirar de nuevo la presencia de gitanos e inmigrantes en el aula; se observa que los que sí tienen lo han hecho considerablemente por encima de los que no tienen (por citar un ejemplo, el 38% de los que tienen gitanos y africanos lo han hecho, mientras que sólo el 15% de los que no). Al mismo tiempo, repitiendo lo que vamos mostrando, al ser los centros públicos y el profesorado más formado los que tienen en sus aulas este alumnado son también los que más adaptaciones curriculares han realizado (37,5% y 80% respectivamente)<sup>76</sup>.

Si nos quedamos con esta aproximación, no llenamos de contenido lo que se entiende por adaptación curricular en el aula, es decir, las prácticas, y tampoco conocemos los argumentos utilizados para no hacer adaptaciones y ver si se corresponden con los anteriormente citados. Dos nuevas cuestiones elaboradas con estos objetivos se formularon a los docentes, una a aquellos que sí que habían hecho algo y la otra a los que no. Entre los primeros, cuando dicen haber adaptado el currículum a la diversidad cultural, algunos se refieren, nuevamente, a la introducción de aspectos culturales (29%) y a la organización de jornadas interculturales (2%), así como a las tutorías (13,5%) y a la adaptación lingüística (13%). Como novedad aparece que hay profesorado que ha adaptado el material (32%), ha diversificado niveles (13,5%) o ha invitado a conferenciantes (0,5%). Al referirse al material algunos dicen que hay que adaptarlo al nivel de estos alumnos y que diversifican niveles de aprendizaje, mientras que otros hablan de adaptarlo a la diversidad cultural, es decir, intentando eliminar estereotipos y/o teniendo en cuenta la aportación de otras culturas que habitualmente no aparecen. Si tenemos en cuenta

---

75. El resto no responde a la cuestión.

76. En cuanto al territorio, es en las delegaciones de Barcelona Comarcas y Baix Llobregat-Anoia donde hay un porcentaje más alto de los que responden no haberlo hecho (76,5% y 82,5% respectivamente).

---

la formación específica de los docentes en cuanto a la intervención en contextos multiculturales, observamos la tendencia de que los no formados recurren –cuando lo hacen; recordemos, si no, que los que actúan en la citada dirección son menos– más a la adaptación lingüística y a la invitación de conferenciantes, mientras que los que tienen una formación básica o especializada aumentan el esfuerzo hacia la introducción de otras culturas en el currículum. En síntesis, para unos más que para otros, la adaptación del currículum a la diversidad cultural implica para los docentes la presentación de la diferencia, la adaptación del material y la atención grupal o individual. Hechas todas estas actuaciones podríamos afirmar que se ha avanzado notablemente, pero, como se deduce de los porcentajes de los que han hecho algo –a tener muy presente–, las respuestas a menudo no son múltiples, y tan sólo se quedan con alguna de las opciones.

Por otra parte, no queríamos olvidarnos de aquellos que no habían hecho la adaptación curricular, ya que resulta muy interesante seguir profundizando en los argumentos que dan para no hacerlo. Este interés se desvanece, en parte, cuando la respuesta más numerosa reproduce anteriores resultados y dicen que se debe a que «no era necesario» (90%). Los datos, además de indicarnos que hay una parte del profesorado que cree que no es necesario hacer nada en esta dirección, también evidencian que siguen siendo las aulas sin alumnado gitano y de origen inmigrante donde esta percepción es mayor (por ejemplo, el 96,5% de los que no tienen gitanos y/o africanos en su aula creen que no es necesario hacer nada; frente al 84% de los que sí tienen). Además, en la relación entre esta presencia y la titularidad del centro, es el profesorado de los privados el que más responde así (93%).

Otras respuestas apuntan a que creen que haría falta, o no se atreven a decir que no es necesario, pero... Los peros justificados van desde que hay mucho trabajo<sup>77</sup> y no se pueden dedicar a ello (5%), hasta que «en mi asignatura no es necesario hacerlo» (3%), «lo han hecho otros y a mí me hace falta hacerlo» (1%) y, en último lugar, no saben cómo hacerlo (0,5%).

Como afirmaba el Colectivo IOE (1996), negando que hay que hacer algo cuando hay diversidad cultural en el aula se niega la especificidad cultural, de forma que poniendo el énfasis en la igualdad se impide cualquier consideración positiva de sus elementos diferenciales. Por otra parte, los que no tienen diversidad en el aula también reconocen con su respuesta que no ha-

---

77. Si profundizamos más, observamos que la excusa, real o ficticia, del trabajo se da más entre el profesorado que tiene minorías en su aula (7%), como también entre los de enseñanza secundaria obligatoria (6,5%).

ce falta hacer nada para preparar a las nuevas generaciones para la sociedad multicultural. Teniendo presente esto, hemos querido profundizar en dos cuestiones de plena actualidad que además son indicadoras de la opinión y el trabajo hecho por el profesorado, nos referimos a la religión en la escuela y a los textos y otros materiales escolares que conocen y utilizan. En los dos apartados siguientes se desarrollarán estas cuestiones.

#### 3.4.1. La religión en las escuelas de Cataluña.

La diversidad cultural también incorpora diversidad religiosa y, desde los discursos interculturales, hay que tenerla presente. Pero también es evidente que partimos de una historia y tradición en la religión católica que ha tenido y tiene un papel importante, de forma que, a pesar de la laicidad dominante en los discursos de la administración, el catolicismo lo impregna todo. Como afirma J. Solé Tura (1997), el problema de la religión en la escuela no es sólo un problema educativo, sino una de las grandes cuestiones que han definido el ser o no ser de la democracia. La elección entre la confesionalidad, laicidad o no confesionalidad en la escuela es una cuestión importante de la historia política y cultural de España –además de ser una cuestión a debatir la traducción práctica de la etiqueta– puesto que la diversidad religiosa es una realidad y se debe garantizar el respeto a la misma. Para Solé Tura es uno de los fundamentos principales de la tolerancia, de la aceptación de la diversidad y el pluralismo.

Situándonos tiempo atrás, el artículo 27 de la Constitución Española establece que: "*Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*". En la escuela el desarrollo legislativo, siguiendo este referente, define el área de religión como de oferta obligatoria para los centros y optativa para los alumnos (Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión; BOE 26-1-1995), que puede ser sustituida, si así lo deciden los padres, por diferentes actividades centradas en el análisis y la reflexión sobre algunas cuestiones de la vida social y cultural. La actual regulación indica que se trata de una materia evaluable, con profesorado específico y a la cual se le aplicará un horario mínimo semanal de hora y media por curso. La oferta religiosa actual proviene de la firma de acuerdos de cooperación entre el Estado español y las confesiones religiosas católica (Orden Ministerial de 20 de febrero de 1992), evangélica (ver Ley 24/1992 de 10 de noviembre, BOE 272/92 de 12 de no-

viembre, y Orden de 28 de junio de 1993, BOE 160/93 de 6 de julio)<sup>78</sup>, israelita (Ley 25/1992 de 10 de noviembre, BOE 272/92 de 12 de noviembre) e islámica (ver Ley 26/1992 de 10 de noviembre, BOE 272/92 de 12 de noviembre, y Real Decreto 2438/1994 de 16 de diciembre, BOE 22/95 de 26 de enero de 1995), que al ser de obligada impartición pero de voluntaria elección se ofertan una serie de actividades orientadas al análisis y reflexión sobre contenidos que no se encuentran incluidos en el currículum de los respectivos ciclos y cursos y que se refieren a diferentes aspectos de la vida social y cultural. No obstante, durante dos cursos de la educación secundaria obligatoria y uno del bachillerato estas actividades versarán sobre aspectos culturales relacionados con las religiones –con lo que se pretende que éstas no condicionen los resultados de la evaluación de los alumnos ya que el refuerzo de aprendizaje en otras áreas y materias se puede interpretar como una discriminación de los alumnos de religión.

En Cataluña, la Generalitat hace una propuesta diferente que consiste en dedicarle 105 horas lectivas en cada uno de los tres ciclos de primaria<sup>79</sup> y los dos de la ESO. En estos últimos niveles “el alumno que escoge el crédito de religión debe cursar necesariamente tres créditos de esta materia en cada ciclo (cada crédito es de 35 horas de clase y cada ciclo comprende dos cursos). Entonces el alumno escoge matricularse en religión o no hacerlo, pero no se trata de escoger religión o nada, sino de escoger este crédito de religión y otro de materias opcionales”<sup>80</sup> (Gasol, Bestard, Quesada y Trenti, 1997, p. 62).

En resumen, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y los decretos curriculares pueden interpretarse como un intento de avanzar en una triple dirección: la generalización de la educación moral y en valores de todo el alumnado, superar la elección entre ética y religión y dar la posibilidad de escoger a quien quiera recibir educación religiosa. Esta úl-

78. Las Iglesias evangélicas agrupadas en la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España han estructurado su aportación al currículum escolar a través del área de enseñanza religiosa evangélica, que encontraremos en el citado BOE.

79. “Els alumnes que no optin per la religió tindran 105 hores d’activitats d’estudi en l’àrea del medi social i cultural, per tractar els continguts i els objectius relacionats amb el fet religiós. Aquests continguts els facilitaran d’entendre molts altres temes de l’àrea del coneixement del medi. Les activitats d’estudi no constituiran un apartat en l’avaluació sumativa final del cicle” (Gasol, Bestard, Quesada y Trenti, 1997, p. 62)

80. Traducción propia.



tima elección se puede hacer entre las religiones «mayoritarias» que se pueden ofertar (cuando lo solicitan más de 10 alumnos) y que ponen en evidencia el creciente papel que van adquiriendo algunas creencias, sobre todo algunas.

En los últimos años, además de la diversidad religiosa ya existente, en España y en Cataluña las llamadas «nuevas migraciones» han comportado el notable incremento del islam. Esta presencia y consolidación (Garreta, 2000b; 2000c) ha ido acompañada de la demanda de los padres y de representantes religiosos de que, en la escuela, su religión tenga el papel que creen y la ley dice que les corresponde y han convertido esta cuestión en varias ocasiones en el centro de los debates sociales. Por eso hemos creído oportuno analizar la situación de la educación religiosa en la escuela a partir de lo que está sucediendo con los musulmanes.

Para hacer un rápido repaso a la legislación específica, J. Moreras (1999) apunta que la firma, en abril de 1992, del *Acuerdo de Cooperación* entre el Estado español y la *Comisión Islámica de España* completó en la práctica el ordenamiento legal que definía las relaciones del Estado con las confesiones religiosas, ratificándose la pluriconfesionalidad. En palabras del autor:

“Se cumple así el deseo de los musulmanes españoles de ser reconocidos en igualdad de condiciones con otras religiones, en especial con la Iglesia Católica. Esta es una demanda que tiene su origen a finales de los setenta, y que se argumenta sobre la base del legado cultural que la prolongada presencia musulmana dejó en la sociedad española.

(...) Su firma marca un antes y un después en la trayectoria de la presencia musulmana en España. Contribuye, en parte, a reconocer y ratificar el largo proceso de asociacionismo y de institucionalización de este colectivo desde finales de los setenta y, asimismo, parece tener presente las nuevas demandas que empieza a formular el asentamiento de colectivos musulmanes de origen extranjero en el país, aunque formalmente el texto del Acuerdo no mencione explícitamente este factor”. (Moreras, 1999, p. 140)

El acuerdo estableció que el Estado español determinara un interlocutor válido que representara públicamente a la comunidad musulmana y que los musulmanes españoles obtuvieran el reconocimiento de su presencia, y la equiparación de derechos y obligaciones en relación con la Iglesia católica.

Más concretamente, el Real Decreto 2438/1994, del 16 de diciembre, regula la enseñanza de la religión; dispone en su segundo artículo que, en apli-

---

cación de la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y del *Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España* (aprobado por la Ley 26/1992, del 10 de noviembre), se garantiza el derecho a recibir la enseñanza de la religión islámica en los distintos niveles educativos en los centros docentes. El citado real decreto, en el artículo cuarto, establece que la determinación del currículum es competencia de las autoridades religiosas de las diferentes confesiones que hubiesen suscrito con el Estado español los acuerdos correspondientes. De esta forma, en aplicación de esto, las *Comunidades Islámicas* agrupadas en la *Comisión Islámica de España* determinaron el currículum de la enseñanza de la religión islámica en la educación primaria, secundaria y en el bachillerato (Orden del 11 de enero de 1996, BOE núm. 16 del jueves 18 de enero, pp. 1.624-1.636). En esta orden podemos encontrar los objetivos pretendidos, los contenidos (diferenciados también por tres ciclos en la primaria, dos en la secundaria obligatoria y dos cursos en bachillerato), las orientaciones didácticas y la evaluación.

“En la Etapa de Educación Primaria, el área de Enseñanza Religiosa Islámica tiene como meta contribuir a que cada alumno adquiera las capacidades cognoscitivas que le permita comprender la fe islámica desde sus fuentes básicas, el Corán junto con su práctica llevada por el Profeta Muhammad como receptor de la revelación de Dios.

En esta fase primaria, conocerá el alumno las respuestas a los interrogantes que se le van formulando, así pues apreciará la importancia de la creación divina, conociendo la sucesión de los mensajes divinos y su finalización con el Islam, profundizándose en el conocimiento de este último.

Sin embargo, conocer y valorar la Sunna (la tradición), su función y rango, y valorar la vida del Profeta y sus Compañeros como modelo de conducta, influirán profundamente sobre el desarrollo integral de su persona.

La Enseñanza Religiosa Islámica por su carácter abierto y libre, desarrollará las posibilidades del alumno para tomar iniciativas desde la libertad responsable manifestando su pensamiento libremente y a través de la confrontación de ideas, para que aprecie los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana desde la perspectiva islámica y, por consiguiente, obrar de acuerdo con ellos, de forma responsable, constructiva y creativa.

El profesor de la materia tratará de elevar el nivel de la Lengua Árabe que podría encontrar por parte del alumnado por su enorme importancia y utilidad a la hora de entender los textos religiosos islámicos. El profesor aportará a los alumnos los medios, guías, recursos necesarios para que sean capaces por sí mismos de mejorar sus conocimientos en la misma. (...)

En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria el área de la Enseñanza Religiosa Islámica tiene como meta contribuir a que cada alumno adquiera las capacidades cognoscitivas que le permitan comprender la fe islámica desde sus fuentes básicas, el Corán y la Sunna, ampliando sus conocimientos sobre la ética y la moral y los principios islámicos.

En esta fase secundaria, conocerá el alumno las respuestas a las interrogantes que se le van formulando, así pues apreciará los acontecimientos relevantes de la vida del Profeta como la Hégira, la formación de la primera comunidad islámica, y profundizándose en las ciencias coránicas, así pues, apreciará la importancia de la creación divina, conociendo la sucesión de los mensajes divinos y finalización con el Islam, profundizándose en el conocimiento de este último". (Orden del 11 de enero de 1996, BOE nº 16, de jueves 18 de enero).

Hasta ahora, durante las clases de religión católica, los alumnos musulmanes o bien seguían asignaturas de temática no religiosa (ética, conocimiento del entorno...), o bien iban a otro espacio donde recibían refuerzo de catalán o de otras materias. Por otra parte, la ley también prevé que los centros docentes faciliten locales adecuados para impartir estas clases y reconoce el derecho de la comunidad musulmana de crear sus propios centros docentes de enseñanza infantil, primaria y secundaria y autoriza la organización de cursos de religión en centros universitarios públicos. R. Crespo (1997) concluye que el desarrollo práctico del acuerdo se encuentra en fase de diseño y organización, pues algunos aspectos como la formación del profesorado o a quién corresponde la financiación de estas actividades todavía no están resueltos. El acuerdo también establece que las respectivas comunidades o federaciones religiosas designarían a los profesores y señalarían el contenido de la enseñanza religiosa –pero, de momento, la mayoría de centros de culto islámico de Cataluña no pertenecen a la Comisión Islámica de España–, y se podría dispensar a los alumnos musulmanes de la asistencia a

clase y de la realización de los exámenes los días festivos y cuando haya conmemoraciones religiosas del calendario islámico, como el Ramadán<sup>81</sup>.

La pluriconfesionalidad del Estado se refleja en la legislación y específicamente en la educativa, que permite en determinadas condiciones la impartición de las religiones mayoritarias como créditos académicos. Lo que sucede es que estos planteamientos no se trasladan a la práctica. Por ejemplo, en octubre de 1999 la *Federación de Entidades Religiosas Islámicas*, miembro de la *Comisión Islámica de España*, denuncia ([www.webislam.com](http://www.webislam.com)) el obstruccionismo que creen que las autoridades educativas ejercen respecto de la enseñanza de la religión islámica y el trato de favor dado a la Iglesia católica. Concretamente, en Cataluña dicen que las autoridades tampoco han colaborado y la demanda existente de esta enseñanza es desconocida. Además, otra dificultad procede del hecho de que algunos docentes que nombran no tienen la titulación exigida por el ministerio, porque no tienen ninguna o porque no puede ser convalidada. Las palabras del Grup de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers (1999, p. 162) también nos sirven de ejemplo de lo que está ocurriendo:

“Pel que fa a la religió escollida pels alumnes fills d’immigrants africans, només tenim dades de primària. Pel que sabem, els pares/tutors d’aquests alumnes no han tingut l’oportunitat ni el dret de signar la declaració prescriptiva al respecte i, en els casos que sí s’ha donat, no hi ha cap constància que la seva opció hagi estat atesa.”

En nuestro estudio, la primera aproximación al tema de la religión se ha realizado detectando qué religiones se imparten o qué se imparte en sustitución<sup>82</sup>. Esto se ha realizado diferenciando entre la primaria y la secundaria

81. El seguimiento de este mes de ayuno acostumbra a realizarse a partir de los 11 años, al principio dos días por semana, habitualmente el fin de semana, y completamente desde los 14 años. El cumplimiento del Ramadán implica que los alumnos falten algún día a la escuela o lleguen tarde por el cambio de horario familiar de las comidas, ya que, al hacer ayuno durante el día, la actividad se concentra en la noche. A consecuencia de estos cambios, los niños y niñas pueden estar más débiles durante el día para realizar actividades físicas. Esta circunstancia todavía tendrá más trascendencia para los alumnos musulmanes de la enseñanza secundaria que se encuentran en la edad de cumplir rigurosamente el Ramadán. Según el Gobierno español y las *Comunidades Islámicas de España*, los alumnos tienen derecho a pedir que se fije una alternativa a los exámenes que coincidan con las fiestas religiosas.

82. En este caso no se refiere al profesorado, sino a los centros escolares. El cuestionario tenía una serie de preguntas sobre cada uno de los centros visitados, un total de 211, que son analizadas sobre esta base.

obligatoria y, evidentemente, después distinguiendo la titularidad de los centros. En cuanto a la enseñanza primaria, el 85,5% de los centros imparte la materia de religión católica, mientras que el resto no imparte ninguna religión (14,5%) –esta materia se incrementa en los centros privados, donde lo hace el 91,5%; y en el 82% de los de titularidad pública. Por otra parte, en la enseñanza secundaria obligatoria el 85% imparte religión católica, el 1,5% religión islámica, el 2,5% religión evangélica y el 13,5% no imparte ninguna religión<sup>83</sup> –otra vez es en los centros privados donde la religión católica está más presente (91,5%), mientras que sólo en los públicos se imparten otras creencias (en el 2,5% la islámica y en el 4% la evangélica).

Si profundizamos en la religión islámica, hemos observado que, en el 6% de los centros de ambos niveles educativos, alguien (padres, imanes, representantes de la asociación...) ha pedido que se den clases de su creencia; evidentemente esta demanda es exclusiva de los centros públicos. Si esta demanda se hubiese traducido en la práctica el porcentaje anterior de centros que la imparten habría sido mayor, pero ante la petición se realizó sólo en la tercera parte de los casos (33,5%). Se trata de una resolución tomada en el momento de la demanda, lo que no significa que actualmente algunos ya no la impartan como nos indica el 1,5% que lo está haciendo. El resto argumenta no haberlo hecho porque: faltaba profesorado (17%), todavía se está resolviendo el tema (17%), hacían falta más alumnos (8,5%), se solucionó cambiando estos alumnos de centro (8,5%) o, sencillamente, no se tuvo en cuenta (8,5%). De los datos anteriores se desprende cómo la puesta en práctica de la legislación, por diferentes motivos, es lenta, y se quedan sin respuesta 2/3 partes de las demandas, que sin duda cada vez serán más.

No queríamos dejar aquí esta cuestión y pasar a detectar la opinión de los docentes respecto a lo que se debería hacer sin ver qué se ofrece además o en lugar de la religión. En el 19,5% de los casos no se puede cursar otra cosa que la religión católica (se trata del 70,5% de los centros privados y sólo el 2% de los públicos). Aparte de los centros que no hacen otra cosa, al 33,5% se le ofertan créditos alternativos, al 25,5% actividades de estudio y al 16,5% ética, y el 2,5% dice que educación cívica y valores. Respuestas más minoritarias son: historia y cultura de las religiones (6%), refuerzo de lengua (4,5%) y de matemáticas (3%) y se van a casa en el 0,5% de los casos. Evidentemente estos últimos porcentajes son superiores en los centros públicos, entre los cuales destacaríamos que el 7,5% imparte historia y cultura de las religiones.

---

83. El que un centro imparta más de una hace que la suma de los resultados no sea cien.

Dejando los hechos y refiriéndonos a la opinión del profesorado, hemos querido conocer, a través de una serie de frases estímulo, cuál creen que es la solución más idónea para encajar escuela y diversidad religiosa en una sociedad laica pero muy impregnada de catolicismo por su tradición e historia. Las frases testadas indagan en si se acepta que las religiones mayoritarias se impartan siempre que haya un grupo de alumnos de las religiones mayoritarias («siempre que haya un grupo de alumnos de alguna de las religiones mayoritarias –católica, musulmana, evangélica o judía– hay que ofrecerles la posibilidad de recibir enseñanza de su religión») o bien hacerlo siempre, aunque haya pocos («eso hay que hacerlo siempre, aunque haya pocos alumnos de la creencia»). También queremos ver si se cree que hay que ofrecer clases de otras religiones que no sean las llamadas mayoritarias («también hay que dar la posibilidad de que los alumnos de religiones minoritarias reciban clase de éstas (budista...)»). Y, en último lugar, se pretende ver si se estaría de acuerdo en que sólo se impartiese historia y cultura de las religiones, en un sentido doctrinario neutro («no se ha de impartir doctrina religiosa sino hacer para todos historia y cultura de las religiones») o si estarían de acuerdo en hacer ética y educación cívica («hay que impartir a todos los alumnos ética y educación cívica y que cada comunidad religiosa imparta la doctrina»).

Los resultados obtenidos nos muestran que la opción más aceptada es la última, la impartición de ética y educación cívica a todos los alumnos dejando el adoctrinamiento religioso para las diferentes comunidades y/o iglesias (media: 4)<sup>84</sup>. En concreto, más del 60% responde estar «muy de acuerdo» y el 25% «bastante», mientras que se muestra «poco de acuerdo» el 10% y «nada» el 4% (el resto, 1%, no responde). La segunda opción más aceptada es que se imparta historia y cultura de las religiones para todo el alumnado y que no se haga doctrina religiosa (media: 3,2), desglosándolo, el 41% está «muy de acuerdo», el 40,5% «bastante de acuerdo», mientras que el 10,5% «poco» y el 7% «nada» (el resto, 1%, no responde). A distancia de las anteriores aparecen la opción de ofertar cuando haya un grupo de alumnos de las tres religiones mayoritarias (media: 2,4), ofertarlas en todos los casos aunque no haya un grupo suficiente (media: 2,1) y ofertar también religiones minoritarias (media: 2). Las tres opciones, por tanto, se sitúan en torno a la respuesta «poco de acuerdo».

---

84. Como en otras ocasiones las respuestas han sido traducidas a valores para confeccionar la media. Así el «muy de acuerdo» con el enunciado obtiene el valor 4, el «bastante» el 3, el «poco» el 2 y el «nada» el 1.

De una forma más concreta<sup>85</sup>, el profesorado de la escuela pública y el de la privada se muestran más de acuerdo en la no presencia de religiones y tomar la opción de la historia y cultura o de la ética y de la educación cívica. Los de la privada, por su parte, incrementan las respuestas de que debe haber religión en los centros educativos. Como se puede ver en la tabla siguiente, los docentes de la privada (en este caso aproximando la media al «bastante de acuerdo») apoyan más la oferta de las tres religiones mayoritarias cuando haya suficientes alumnos, comparativamente, que no que se haga en todos los casos o que se oferten religiones minoritarias.

Tabla 8. La opción religiosa a tomar según los docentes de la pública y la privada.

Frases estímulo	Media total	Media docentes pública	Media docentes privada concertada/ privada
Siempre que haya un grupo de alumnos de alguna de las religiones mayoritarias –católica, musulmana, evangélica o judía– hay que ofrecerles la posibilidad de recibir enseñanza de su religión.	2,4	2,2	2,8
Esto hay que hacerlo siempre, aunque haya pocos alumnos de la creencia.	2,1	2	2,4
También hay que dar la posibilidad de que los alumnos de religiones minoritarias reciban clase de éstas (budista...).	2	1,9	2,3
No hay que impartir doctrina religiosa sino hacer para todos historia y cultura de las religiones.	3,2	3,3	2,9
Hay que impartir a todos los alumnos ética y educación cívica y que cada comunidad religiosa imparta la doctrina.	3,4	3,6	3,1

85. Se han realizado diferentes análisis buscando diferencias significativas, observando, por ejemplo, que no cambia la opinión en función de ser docente de primaria o de secundaria obligatoria.

---

Según los docentes, y sobre todo los de la pública, la opción a escoger no es tanto la de ofertar la enseñanza de la religión –sea de las llamadas mayoritarias o más minoritarias–, sino tomar el camino de que sean las comunidades religiosas y/o iglesias las que hagan la función de transmitir la creencia religiosa, mientras que la escuela oferte para todo el alumnado ética y educación cívica. La religión tendría que aparecer en la escuela en la presentación neutra que le da la historia y la cultura de las religiones. Esta opinión es compartida en diferentes documentos, por ejemplo J. Botey (1997), reivindicando el papel de la cultura religiosa en la escuela por ser cultura, defiende que el alumno ha de poder conocer el fenómeno religioso en su globalidad para poder interpretar a la persona humana, la historia y el mundo contemporáneo. Ahora bien, un enfoque laico no significa arreligioso o irreligioso, tan sólo que no se trata de catequesis ni de formación moral, sino que forma parte de las ciencias sociales. Para el autor, ante el multiculturalismo, *“es necesaria la creación de materiales adecuados en relación con una nueva interpretación de la historia, de la educación cívica y de la religión que sean aceptables para todas las confesiones procurando poner de relieve las raíces comunes de todos los hombres y que es más lo que une que lo que separa”* (p. 34)<sup>86</sup>.

#### 3.4.2. Los libros de texto y los materiales escolares.

Una de las cuestiones más estudiadas del currículum explícito y oculto desde el punto de vista intercultural es el libro de texto. Los contenidos y las experiencias escolares, sumadas evidentemente a las adquiridas en otros contextos y por otros medios, se convierten en formas de pensamiento y racionalidad, en asunciones concretas y modos de subjetividad (Sacristán Lucas, 1991), en ideas concretas sobre la realidad, en definición de la «normalidad» y de la «desviación», etc. Es decir, en la escuela se transmiten discursos y concretamente discursos sociales de la diferencia a través de los currículos, los materiales escolares, en especial de los libros de texto y las prácticas cotidianas de los docentes. Los textos son un peldaño más, no el agente principal, de este sistema crucial y básico de socialización. De hecho, pueden considerarse los creadores y potenciadores de valores y actitudes, así como los fundamentadores de la convivencia ciudadana en una sociedad plural o, al contrario, dificultadores de esta comunicación, en función de los significados que incorporan.

---

86. Traducción propia.



El libro de texto, en el ámbito escolar, es un elemento profundamente relacionado con el modelo curricular vigente en el sistema educativo; refleja, por tanto, en las tareas que determina, una teoría curricular. Así pues, no sólo es un soporte de la información, sino que delimita también la forma de construir el currículum (Martínez Bonabé, 1992). A partir de los libros de texto se puede ver cómo llega el currículum al profesorado, el modo como obtienen legitimación los conocimientos para ser utilizados en las aulas y de qué manera se establecen los filtros ideológicos sobre el currículum –por citar un ejemplo muy actual sólo hay que ver la polémica en torno a la historia que se enseña en Cataluña; ver el estudio sobre los libros de texto de historia de la Fundación Jaume Bofill (Segura, Comes, Cucurella, Mayayo y Roca, 2001). En síntesis, los textos que influyen en el trabajo de planificación, desarrollo y evaluación del profesorado actúan de diversas formas sobre los individuos (Sacristán Lucas, 1991); articulan lo explícito y lo implícito, dicen o ignoran, determinan lo que se puede o se ha de dar por supuesto o lo que no se debe decir, jerarquizan la importancia de los contenidos, etc. Porque lo cierto es que influyen en el trabajo de los docentes ya que según nuestros datos el 18,5% del profesorado los utiliza «siempre» y el 53% «a menudo».

Desde una perspectiva cultural, el currículum presenta las claves de la cultura dominante, por un lado, y las claves para identificar las culturas dominadas, por el otro. Es una representación que además de formar parte del texto escrito se observa en el aspecto visual y simbólico de las imágenes, cuyo principal peligro es reforzar y potenciar los estereotipos. Las imágenes que se presentan categorizan la realidad a estudiar, utilizan un lenguaje determinado para presentarla y se estructuran en función de unos principios ideológicos concretos. El desigual protagonismo de las minorías, las actividades que desarrollan en estas ilustraciones, etc. expresan determinadas actitudes de estos colectivos y conducen a reproducirlas.

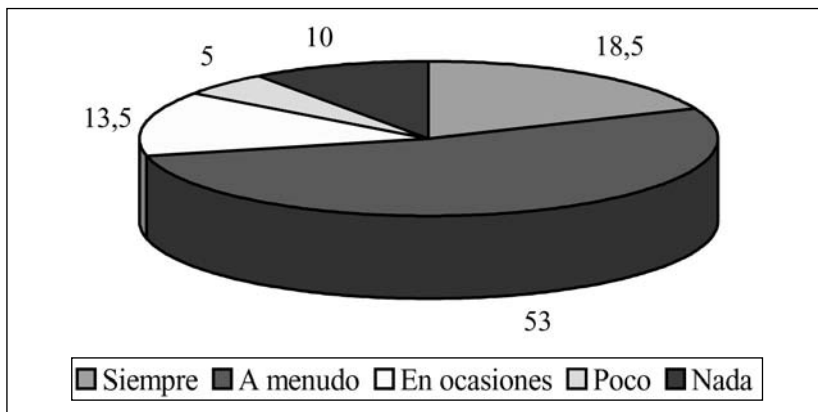
En España, se ha mostrado cierto interés para analizar los libros de texto, y aunque no son numerosos los estudios, las líneas de investigación se han focalizado en obtener datos cuantitativos o cualitativos, por regla general se centran en los contenidos transmitidos, las imágenes en que se apoyan y el lenguaje utilizado (Jordán, Castilla y Pinto, 1998). Un conocido estudio (Calvo Buezas, 1989) sobre los libros de texto de la anterior Enseñanza General Básica, el Bachillerato Unificado Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria y la Formación Profesional que se utilizaban en todo el territorio español puso de manifiesto, entre otras cuestiones, la casi inexistente presencia de los gitanos; que la dominación del espacio y el etnocentrismo localista eran el criterio orientador más importante en la construcción de las

identidades, el tratamiento de la unidad y la diversidad cultural en España; y, en cambio, se daba mayor espacio al tratamiento de los problemas raciales en otros países, particularmente en los Estados Unidos. Éstas y otras constataciones ponen de manifiesto que los problemas sociales se situaban, generalmente, «fuera», es decir, «*los racistas son los otros*». Un estudio más reciente de J. García Castaño y A. Granados (1998), que contrastaba un total de treinta libros diferentes de los cinco primeros cursos de la educación primaria y editados por siete empresas diferentes –en concreto de las áreas de conocimiento de medio natural, social y cultural–, constataba que: los contenidos insisten en señalar las diferencias físicas y otros elementos –alimentación, vestimenta...– como una forma de mostrar las diferencias entre individuos. Aunque algunos libros de texto intentan evitar la referencia concreta a la categoría «raza», no faltan otros que siguen proponiendo el sistema tradicional de clasificación equiparándose en alguna ocasión con la diferencia por sexo o confundiendo con la etnia. No hay duda de que muchos de estos textos intentan igualar diversidad a riqueza, pero también es cierto que la situación descrita limita sensiblemente los efectos que pueden obtener estos intentos de igualdad.

Para cerrar la referencia a los estudios hechos, y antes de presentar nuestros datos, nos sirven las reflexiones de R. Feito (2000), para el cual la impresión que se obtiene después de la revisión de los libros de texto de la nueva educación obligatoria es que las editoriales han respondido a las críticas sexistas, pero no parecen darse cuenta del racismo, el clasismo y la infantilización artificial de los menores.

Una de las primeras cuestiones que hemos querido conocer sobre los libros de texto en nuestro estudio es si los docentes los utilizan habitualmente para impartir las clases, ya que condiciona la importancia que tienen en cuanto a definidores y reproductores del currículum. Los resultados apuntan un alto uso del libro de texto: el 18,5% los utiliza «siempre», el 53% «a menudo», mientras que sólo el 13,5% «en ocasiones» y el 5% «poco». De hecho, los únicos que dicen que «nunca» son el 10%.

Gráfico 5. Uso de los libros de texto para impartir las clases.



Si detallamos más, detectamos que los libros de texto son más utilizados en la escuela privada (78% los utiliza «siempre» o «a menudo») que en la pública (donde este porcentaje se reduciría hasta el 68%). Por otra parte, son los profesores que tienen alumnado de origen inmigrante los que menos los utilizan (así son el 86% de los que no tienen los que dicen utilizarlos «siempre» o «a menudo», el 65,5% de los que tienen como máximo el 5% de estos alumnos y el 62,5% de los que tienen más del 5%). El motivo es que los docentes que no los utilizan tienen la percepción, por encima de los demás, de que los libros de texto no se adecuan a la realidad multicultural de la sociedad, pero específicamente a la de su aula. De esta forma, cuando les pedimos si estos textos se adecuan a ella, la respuesta dada varía según la presencia de extranjeros en su aula (por ejemplo, los que no tienen creen que se adecuan más, el 39% dice que «mucho» o «bastante»; mientras que representa el 31% de los que tienen entre sus alumnos más de un 5% de origen inmigrante).

En general, cuando solicitamos a los docentes de Cataluña si los textos se adecuan a la realidad multicultural de la sociedad, la respuesta media sería el «regular»<sup>87</sup>. Esta percepción no presenta muchas diferencias en función de los análisis de segmentación realizados. Curiosamente, en este caso, más

87. Como se ha ido realizando, en las escalas se ha traducido las respuestas a valores para hacer la media. En este caso, que se adecuan «mucho» se traducía por 5, «bastante» por 4, «regular» por 3, «poco» por 2 y «nada» por 1.

que una diferencia significativa destacaríamos la inexistencia de ésta, ya que a medida que el docente está más formado en el campo de la diversidad cultural no se incrementa de forma significativa la percepción de que se debe mejorar algo. Eso sí, tal como decíamos antes, destaca la relación existente con la presencia de alumnado de origen inmigrante lo que al profesorado le hace percatarse de la existencia de una división entre textos y realidad, pero que no surge cuando se trata de gitanos. Tener gitanos en el aula, por decirlo de alguna manera, no enciende la luz de alarma de que no haya esta adecuación y que quizá habría que hacer algo con los textos disponibles. Sólo hay que recordar cómo la presencia de los gitanos en muchas clases desde hace años no ha comportado que la escuela se planteara realizar algún cambio para acogerlos, a menudo lo que se pretendía es que éstos se adaptaran a lo que había. Parece que la llegada de foráneos nos ha hecho descubrir la diversidad cultural y tenerla en cuenta –evidentemente, contextualizando, pues las corrientes de pensamiento multiculturalistas y interculturalistas son también relativamente recientes.

Los docentes que se cuestionan la adecuación argumentan que los contenidos están desfasados (65,5%), no hay ninguna referencia a los grupos minoritarios, es decir, no se presenta su historia y/o cultura (32%), se observan estereotipos (13%) y no se adaptan a la capacidad de los alumnos minoritarios (2,5%). De esta forma, hay profesorado, una minoría, para los que el problema reside en que estos alumnos no pueden seguir el ritmo del resto de la clase y que los textos no responden a ello, razón por la cual deben buscar otros más adecuados. El resto de docentes centran su respuesta en la cuestión cultural, histórica, la simplificación de la imagen de las minorías, etc., cuestiones que ponen de manifiesto una actitud crítica respecto de los contenidos que se recogen y cómo son presentados.

Teniendo en cuenta el importante uso de los textos, la inadecuación de éstos a la realidad social parece que nos debería preocupar dado que, como expresan los estudios referidos, todavía queda camino por recorrer para adecuarlos a la realidad multicultural. No obstante, tampoco sería cierto decir que nadie hace nada. El profesorado que dice que no hay bastante adecuación ha tomado ciertas iniciativas para arreglarlo, al menos hasta que los textos respondan a lo que ellos desearían. Concretamente, las soluciones dadas son: buscar personalmente material complementario (51,5%), pedir al Programa de Educación Compensatoria material complementario (4%) y analizar críticamente los textos con los alumnos (4,5%). Lo más frecuente es pues buscar otros materiales que sustituyan el texto, unos se espabilan solos y otros recurren a los especialistas de compensatoria –si algo sorprende es

que sean tan pocos los que lo hagan y más cuando no es sólo por desconocimiento de esta posibilidad, ya que al menos el 27% de los docentes los conoce por haber trabajado con ellos. Pero, como siempre, también está la parte negativa, es decir, el no hacer nada aun dándose cuenta de que habría que actuar (38%). En este porcentaje nos detenemos. Los que no han hecho nada aumentan en el nivel de la secundaria obligatoria –donde representan el 44,5%, mientras que son el 31% en los de primaria–, y entre los que tienen menos formación en el campo de la diversidad cultural (el 47% de los que no tienen formación no han hecho nada, mientras que representa el 28% de los que la tienen básica y el 20% de los que la tienen más especializada). En este caso, parece evidente que la formación recibida permite eliminar en parte –no olvidemos que la formación no siempre aporta herramientas prácticas– la excusa de no saber qué hacer, aunque también hay que tener en cuenta que los que han expresado más interés por el tema son los que también tienen más diversidad en sus aulas –diversidad «obligada», diríamos.

Para A. Jordán, E. Castella y C. Pinto (1998) lo más adecuado es que las diversas editoriales elaboren manuales equilibrados y ricos desde la perspectiva intercultural. Estos autores mencionan algo que algunos de los profesores que hemos entrevistado ya realizan, pero otros, aun constatando la inadecuación de lo disponible, no hacen nada: “... *es conveniente que los profesores y profesoras utilicen el libro como una guía de información básica y orientativa, pero nunca exclusiva, como acostumbra a pasar demasiado a menudo en la práctica (...)* el profesor debe aprovechar los déficits o las desviaciones (estereotipos, omisiones, etnocentrismos, etc.) que pueden aparecer en los libros de texto para favorecer en el alumnado un análisis crítico razonable, invitándolos, por ejemplo, a pensar en informaciones, formas lingüísticas e ilustraciones alternativas desde una perspectiva claramente intercultural” (pp. 83-84)<sup>88</sup>.

Como hemos apuntado, hay profesorado que recurre a otros materiales para corregir lo que cree que no se adecua a la sociedad actual y tener en

---

88. J. Martínez Bonabé (1992) considera que para seleccionar los materiales se han de buscar los indicadores de las instancias que han participado en la selección y estructuración del contenido, el explícito y el implícito. El profesorado, el alumnado y uno o diversos expertos pueden realizar este trabajo. Por otra parte, también se ha de decir que a menudo todo lo que resulta difícil de mejorar en la actualidad se deja en manos del profesorado para que se haga cargo «temporalmente» de resolverlo, estrategia que comporta que éste cada vez se sienta más sobrecargado e insatisfecho.

---

cuenta la diversidad presente; así intentaremos averiguar en este caso de forma más general, el conocimiento de los recursos pedagógicos (cuadernos de formación o autoformación para formadores, guías de actividades sobre educación intercultural, etc.) que existen y la valoración que hacen de ello los docentes. Esto, además de permitirnos saber la opinión, ha de seguir sirviendo para profundizar en las carencias existentes para concretar el modelo intercultural en Cataluña. Sin embargo, antes hablaremos de lo que se ha hecho en esta dirección.

Los países que forman el Consejo de Europa, entre ellos España, han dado pasos para ayudar al profesorado, sobre todo el que tiene en las aulas una importante cantidad de gitanos e itinerantes (Liégeois, 1994; 1998), preparando y editando material pedagógico sobre la cultura de estos niños. Pero es evidente que el esfuerzo todavía no es suficiente en lo que respecta a los gitanos<sup>89</sup>, como tampoco en cuanto a los alumnos de origen inmigrante. Así, a pesar de que ciertos autores y editoriales se están haciendo eco de la demanda de material didáctico y textos, todavía se considera que lo existente no responde a las necesidades de las escuelas; muchos creen que todavía hay que trabajar productivamente en esta dirección. Así, por ejemplo, J. Gimeno Sacristán (1991) cree urgente el cuestionamiento de las pautas de comunicación cultural de los materiales; A. Muñoz Sedano (1997) afirma, como otros, que se han de revisar los libros de texto y el material disponible, además de elaborar material específico sobre educación intercultural para toda la población escolar, y evidentemente, crear medios para el desarrollo de las lenguas y culturas de las minorías, cuestión que parece especialmente olvidada.

A pesar de la necesidad de mejorar los materiales didácticos por las cargas de etnocentrismo que se detectan, no hay que olvidar que en Cataluña se han ido editando y difundiendo una serie de materiales didácticos de educación intercultural con el fin de facilitar las tareas del profesorado. Entre estos materiales didácticos podríamos destacar: documentos de reflexión para los claustros de profesores (orientaciones para el despliegue del

---

89. "De un Estado a otro, y cualquiera que sea el tipo de texto considerado, existen disparidades bastante marcadas: hay Estados en los que no se carece totalmente de material pedagógico básico en relación con la cultura de los Gitanos y Viajeros, y hay otros en los que las realizaciones de este tipo son ya muy numerosas. Pero en conjunto, y aun dentro de estos últimos Estados, son muy poco conocidas y aún menos difundidas. (...) lo más frecuente es que sean los enseñantes de clases con niños gitanos los que producen su propio material. Este material queda limitado al uso interno dentro de su clase." (Liégeois, 1998, p. 238 y 239).

currículum intercultural); créditos variables de educación secundaria (África antes de la colonización; Quiénes son los árabes; Igualdad para vivir, diversidad para convivir; El dualismo en el Mediterráneo: el mundo musulmán y el mundo cristiano; Derechos humanos y ciudadanía...) y otros que van mejorando, poco a poco, los recursos existentes (Castella, 2001). Pero de nuestro estudio se desprende un bajo conocimiento del material disponible: el 36% no conoce recursos pedagógicos para trabajar la diversidad cultural. Este desconocimiento se relaciona directamente con la formación recibida en el campo de la educación intercultural: representa el 46,5% de los que no tienen, mientras que sólo el 22,5% de los que la tienen básica y ninguno de los de la especializada. También el desconocimiento se incrementa entre los que no tienen alumnado gitano y de origen inmigrante en el aula, recordemos que son los que más piensan que no hay que hacer nada<sup>90</sup>.

Por otra parte, entre los que conocen los materiales, el 63% los valora positivamente, mientras que el resto responde negativamente. La media confeccionada sitúa la valoración entre «mediocres» y «buenos» (media: 2,6)<sup>91</sup>. De nuevo hay docentes más críticos que otros, concretamente, el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria los valora más negativamente (media: 2,6) que el de primaria (media: 2,7); y los que tienen alumnado de origen inmigrante y/o gitanos (media: 2,6) peor que aquellos que no tienen (media: 2,7). Aunque la valoración hecha por los docentes no es tan negativa como podríamos haber pensado de la visión manifestada por algunos pedagogos y/o sociólogos parece correcto decir que, si bien no se valoran negativamente, todavía hay que mejorar los que existen y darlos a conocer al conjunto de los docentes.

¿Pero estos recursos son suficientes? Los docentes consideran que no. El 48% dice que son insuficientes y el 2,5% que son inexistentes. Sólo el 14,5% afirma que son suficientes (el resto no conoce ninguno o no responde a la pregunta). De las respuestas dadas se deduce con claridad que, en opinión de los docentes, como también para J. Gimeno Sacristán, A. Muñoz Sedano..., es necesario elaborar más material específico para trabajar en esta dirección. Pero también es evidente que la formación, que debería comportar ma-

---

90. Además, tener alumnado gitano, pero sobre todo de origen inmigrante, en el aula comporta reducción de esta respuesta. Recordemos que ésta se correlaciona con la titularidad del centro, ya que hay más presencia en la pública, y con la formación, pues los docentes con más formación también son los que tienen estos colectivos minoritarios.

91. La traducción a valores se ha realizado de la siguiente forma: «excelentes» valor 4, «buenos» 3, «mediocres» 2 y «malos» 1.

por conocimiento de lo existente, condiciona la respuesta: son los que más tienen los que más consideran que no hay bastantes recursos para trabajar la diversidad cultural. Así, por ejemplo, el 74% de los que tienen una formación específica dicen que son insuficientes; lo mismo dicen el 55,5% de los que la tienen básica; ante el 42% de los que no tienen. Parece pues que la formación recibida al dar a conocer lo existente también hace ver que es insuficiente y que hacen falta más materiales para ayudar a los docentes en su tarea cotidiana. Los que no han recibido ninguna formación, a menudo para no tener el «problema», no tienen la necesidad de buscar materiales para trabajar en la diversidad cultural, lo que comporta que perciban en menor medida el déficit existente –así nos lo decía algún entrevistado entre pregunta y pregunta: *«sé que hay, pero tampoco sé si son suficientes y lo bastante adecuados, como no los tengo que usar...»*.

### 3.5. Balance del trabajo hecho en Cataluña durante los años 90.

Como habíamos anunciado, el capítulo 3 y sus apartados han sido estructurados a partir de las intervenciones realizadas desde el Departament d'Ensenyament (concretamente desde el curso 2000-2001), las cuales no han estado exentas de análisis y estudios. Durante los años noventa nos encontramos que centran su interés, o parte de éste, en el discurso, la normativa y las intervenciones, esto es, en la práctica. Éstos, para no ser demasiado negativos, diremos que no siempre son favorables a lo que la Generalitat de Catalunya ha ido realizando para dar respuesta a la «descubierta» diversidad cultural. Estos trabajos a menudo se han manifestado más críticos con las intervenciones y la normativa, en este orden, que con los discursos, que, a pesar de las críticas que han recibido y pueden recibir, se han ido adaptando a la corriente intercultural dominante.

En 1992, J. Pascual analizaba la respuesta dada desde la administración catalana a la diversidad cultural dividiéndola en tres ámbitos de actuación: macroinstitucional (es decir, el relativo al sistema escolar en su globalidad), mesoinstitucional (el relativo a los centros) y el microinstitucional (relativo a la interacción educativa básica entre los maestros y los alumnos). Para J. Pascual, en el ámbito macroestructural, el sistema escolar ha mantenido prácticamente intacto el currículum oficial, la única respuesta dada es el refuerzo de la escolarización de aquellos que llegan a media escolarización. Respecto a los centros, la admisión de niños de origen inmigrante a menudo se percibe como un problema –sobre todo cuando llegan a media escolari-



zación, tienen un nivel inferior a la mayoría de los autóctonos de su edad y cuando la escuela se convierte o se piensa que se va a convertir en escuela-gueto. En tercer lugar, la práctica pedagógica de los maestros está limitada a las líneas curriculares que impone la institución escolar y, en particular, al plan educativo de cada centro. En cada centro la oferta educativa es unicultural y uniforme, tanto si entre el alumnado hay presencia de minorías como si no.

El planteamiento de Pascual, para M. Bartolomé (1997), debería matizarse y tener más en cuenta la aportación del Programa de Educación Compensatoria, que trabaja desde hace años; las diversas experiencias –fruto de la creciente sensibilidad hacia la educación multicultural–; los cursos de formación en este tema y el apoyo de movimientos, asociaciones e instituciones diversas, los convenios y apoyos de carácter internacional, y los materiales y recursos que se van elaborando para ser utilizados por el profesorado. Además añadiríamos el programa de formación de formadores realizado entre la Universitat Autònoma de Barcelona y el Departament d'Ensenyament (ver Carrasco, Soto y Tovías, 1997).

Pero también es cierto que el Colectivo IOE (1996) concluye en su trabajo que la tendencia dominante en la escuela española actual<sup>92</sup>, tanto a nivel de práctica como de ideología, es una postura asimiladora. Una parte del profesorado niega la especificidad cultural o su importancia para la escuela del alumnado marroquí al insistir que son alumnos como los otros, de forma que enfatizando en la igualdad se impide cualquier consideración positiva de sus elementos diferenciales. Para los autores, en la práctica, desde este planteamiento se acaban ofreciendo actuaciones pedagógicas iguales para situaciones diferentes. Otro fragmento de la institución escolar insiste en las particularidades del alumnado de origen marroquí, pero acostumbran a verse como negativas: déficits familiares, culturales... que hay que compensar o conflictivos que hay que «civilizar modernizándolos». Entre los que lo ven así no tendrá mucho éxito la educación intercultural, que sólo tiene seguidores entre una minoría de profesorado y de padres autóctonos. Otra limitación es que la educación intercultural se apoya en una actitud de compromiso ideológico más que en un desarrollo curricular efectivo. Para el Colectivo IOE, es necesario hacer un replanteamiento profundo de las concepciones de las instituciones escolares y la mayoría de sus agentes e implicar seriamente a los educadores en la propuesta de la educación intercultural para abando-

---

92. Recordemos que su trabajo se centra en los marroquíes de Cataluña y de la Comunidad Autónoma de Madrid.

---

nar los planteamientos asimilacionistas. Concretamente, en cuanto a los docentes se pide no polarizar esfuerzos en las actitudes del profesorado o en los contenidos, sino trabajar simultáneamente en ambas direcciones.

“Para superar el voluntarismo (actitudes de un sector del profesorado) y el tecnicismo (transmisión de contenidos al margen de los comportamientos del profesorado y la institución escolar) hay que trabajar simultáneamente en ambas direcciones. Tales objetivos no parecen posibles sin promover: un amplio debate sobre las orientaciones estratégicas a adoptar, los recursos de formación e información que orienten suficientemente la labor educativa, la elaboración de materiales didácticos específicos y la disponibilidad de tiempo que permita el reciclaje necesario” (Colectivo IOE, 1996, p. 155).

En 1998, J.M. Palaudàrias diferenciaba tres niveles de acciones e intervenciones realizadas ante la presencia de la diversidad cultural que ha aportado el alumnado inmigrante de origen extranjero<sup>93</sup>: discursivo, normativo y compensatorio de desigualdades. Desde el punto de vista discursivo considera que la Administración y los servicios educativos han generado un discurso en el que los conceptos de interculturalidad y educación intercultural han llenado el vacío creado por la inexistencia de orientaciones, estrategias y prácticas escolares en la diversidad cultural. La comprensión del discurso es difícil ya que debe articular las prácticas anteriores, esencialmente asimilacionistas, y los cambios que supone la traducción a la praxis del discurso intercultural. Esto ha comportado, entre otras cosas: que el profesorado haya promovido pocas prácticas y orientaciones nuevas y realmente interculturales y que cuando se haya hecho se entre en la dinamización de acciones escolares en torno a las «otras culturas» sin demasiada reflexión previa, cayendo a menudo en el folklorismo –lo que Banks denominaba adición.

“La ausencia de esta reflexión, ha comportado una sobrevaloración de los aspectos folclóricos de las culturas, lo que ha situado la diversidad cultural como un elemento decorativo desvinculado de la diversidad propia de los Estados y de los procesos migratorios, situación que impulsa la difusión de unos conceptos que no permiten un debate, entre escuela, sociedad y culturas, sobre las causas de la inmigración, la

---

93. En algunas ocasiones recogiendo y adaptando la legislación y las prácticas anteriores.

relación entre las culturas, el racismo, la xenofobia y en definitiva la marginación de estos nuevos conciudadanos; un debate que es necesario entre el profesorado, si queremos promover la formación de un alumnado con capacidad crítica sobre unos elementos que forman parte de su universo" (Palaudàrias, 1998, p. 173).

En el segundo nivel, el normativo, el autor considera que si bien no se ha generado una normativa particular sí que se ha adecuado, en algunos aspectos, lo existente con la intención de tener un marco legal de reconocimiento y defensa de los derechos educativos de los inmigrantes y sus familias –en cuanto a los gitanos, al ser ciudadanos españoles, la legislación específica no sería necesaria.

En el tercer nivel, la compensación de las desigualdades, se define por el enfoque compensatorio que ha tomado en Cataluña. Esta política, aplicada a través del Programa de Educación Compensatoria –propriadamente compensatorio– y el Servei d'Ensenyament del Català –lingüístico–, que pretende la integración, no queda bien traducida en prácticas escolares. Ciertamente existe una política que orienta la escolarización de los hijos de inmigrantes extracomunitarios, pero se encuentra malherida –ya que hace tiempo se aplica sin obtener los resultados esperados– y se muestra incapaz de abordar los retos de una sociedad pluricultural. El concepto de integración se presenta de forma parcial y no globalizada, integrar en la escuela no se entiende como un paso para la integración social, laboral y cultural. El autor apuntaba entonces la necesidad de impulsar políticas globales.

El último estudio que mencionaremos es el que desde una vertiente comparativa –concretamente se compara la educación intercultural en Suiza y en España, en especial en Cataluña– realizan A. Akkari y F. Ferrer (2000). El trabajo, después de presentar el volumen de alumnado que pertenece a las minorías culturales, analiza la política de distribución y los programas de acogida y apoyo a este alumnado y afirma que la posición teórica y práctica actual respecto a la educación intercultural, tanto en las escuelas como en la administración pública y en la sociedad, es en general asimilacionista, lo que según su parecer está estrechamente relacionada con el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural en Cataluña y la creencia implícita de que la diversidad más que enriquecer entorpece este proceso. Los modelos imperantes en la administración educativa de Cataluña, el asimilacionista y el compensatorio, responden a la afirmación de la cultura de la sociedad de acogida. Esta situación no la creen contradictoria con la visión compensato-

---

ria, avalada por la Administración<sup>94</sup>, del fenómeno de la educación intercultural y, a su vez, ven signos de apertura hacia modelos más avanzados –las clases de lengua y cultura árabe serían indicadores.

“No hay una acción de política educativa coherente y sostenida a lo largo del tiempo por parte de la administración educativa catalana. Se muestra incertidumbre y poca valentía política para abordar ciertas cuestiones de gran trascendencia para el futuro de los colectivos de hijos de migrantes. Un ejemplo evidente es el de las políticas de distribución de alumnos en los centros escolares” (Akkari y Ferrer, 2000, p. 304).

Para no dejarlo sin hacer referencia a la interesante comparación que realizan, diremos que concluyen, entre otras cuestiones, que en ambas sociedades predomina una visión asimilacionista y compensatoria de la educación intercultural a pesar de tener gran diversidad lingüística y cultural. Las culturas dominantes prevalecen sobre las foráneas (y la minoritaria, gitana, en el caso de Cataluña), además éstas se encuentran asociadas a contextos de marginación y conflictividad social.

En síntesis, estos estudios nos presentan con más o menos contundencia y valoración que la práctica educativa es más asimiladora y compensatoria que propiamente intercultural. Nuestro estudio, centrado en lo que manifiestan los docentes, también indica que la dinámica de implantación de la educación intercultural es lenta (evidentemente siempre se puede ver la botella medio llena o medio vacía) y que hasta este momento, al no existir una propuesta general o de centro concreta (el plan de acogida que inició su implantación a inicios curso 2001-2002 deberá hacerse una evaluación de cómo se desarrolla), no se dan al profesorado orientaciones y recursos adecuados y tampoco se le obliga a definirse ante esta cuestión y por tanto a actuar. Sin demasiadas orientaciones, sólo las que unos pocos reciben en la formación inicial y permanente<sup>95</sup>, que no siempre es la mejor posible, el día a día es ver quién se encarga de estos alumnos: el profesorado del aula o un especialista. Los docentes a menudo han de recurrir a elementos de su bagaje profesional y personal (desde el recurso a situaciones precedentes hasta nociones del saber común –aquí tienen cabida tanto las acciones ba-

---

94. Induciendo y diseminando este enfoque entre los profesionales de la enseñanza.

95. Que se considera muy importante para trabajar en contextos de diversidad cultural.

sadas en la ética, por ejemplo los derechos humanos, como también los prejuicios etnocentristas). Un reflejo de lo anterior es que en el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro se ha ido avanzando en la dirección de tener en consideración la diversidad cultural, pero en el momento en que es necesario un mayor grado de concreción, por ejemplo en las áreas curriculares o en adaptaciones concretas, ésta se reduce de forma considerable expresando la distancia existente entre intenciones y actuaciones.

---

## IV ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

### 4.1. Los docentes y la sociedad multicultural.

Que vivimos en una sociedad culturalmente diversa parece hoy, más que en otros momentos de nuestra historia, un hecho que pocos se atreven a discutir, otra cosa es cómo querrían que ésta se integrase. Este reconocimiento ha comportado que muchas sociedades, entre otras la nuestra, se definan por la presencia de minorías étnicas y/o inmigrantes de diferentes orígenes como una sociedad multicultural y/o pluricultural y/o multiétnica. Tal circunstancia, que no impide que se pueda dar en otros momentos, ha supuesto que cuestiones como la integración, la cultura, la identidad, etc., hayan pasado al primer plano del debate social y en la política.

Al percibirla, generalmente, como un fenómeno multidimensional, la integración de las minorías étnicas se ha de examinar teniendo en cuenta las dimensiones implicadas, entre otras, la estructura social (mercado de trabajo, vivienda, educación, participación...), la cultura (lengua, religión...) y la identidad (Solé, 1981 y 1995). De éstas, la educación y su expresión más evidente, la escolarización, son una parte importante del proceso, sobre todo respecto a las generaciones más jóvenes, ya que se incorporarán a la vida laboral y social sobre todo a través del sistema escolar<sup>96</sup>. Por este motivo, una de las primeras cuestiones que nos hacía falta saber era hasta qué punto los docentes son conscientes del papel que tiene la escolarización en el proceso de integración de este alumnado. Para averiguarlo se redactó una frase respecto a la cual los entrevistados tenían que manifestar acuerdo o desacuerdo: «La integración social de las minorías étnicas pasa por la integración

---

96. Aun así, como hemos ido matizando, la escuela no es para todos el camino más adecuado y más valorado.

escolar de éstas». Los resultados obtenidos<sup>97</sup> ponen de manifiesto que para los docentes la integración social de estas nuevas generaciones pasa por la integración escolar, es decir, por el éxito escolar (el 60% estaría «muy de acuerdo» y el 36,5% «bastante de acuerdo»). Es una opinión común en el conjunto de los entrevistados y no aparecen diferencias significativas entre las «porciones» de la muestra, por tanto, son minoría los que no lo creen así (3% «poco de acuerdo» y 0,5% «nada de acuerdo»).

En el campo educativo la idea de integrar –o asimilar– se ha ido aplicando a lo largo de los años a través de una serie de actuaciones, algunas basadas en la compensación de las desigualdades, que han tenido diferente repercusión en las culturas minoritarias. Esta clase de compensación, que también se ha incorporado en otros campos –laboral, de vivienda...–, se ha utilizado en la educación, especialmente, por la importancia que se le ha otorgado a la hora de facilitar la futura integración social y laboral, y para luchar contra las desigualdades de acceso y dentro del sistema educativo. Es evidente que el respeto y la aceptación de las diferencias han de ir unidos en la lucha contra las desigualdades. La compensación, entonces, no deja de ser, tímidamente si lo comparamos con otros contextos donde estas intervenciones son o han sido mucho más decididas, una forma de acción afirmativa con la que no tienen por qué estar de acuerdo todos los agentes educativos. Además, el grado de decisión con que se aplique también es y ha de ser motivo de debates. En este sentido, la opinión del profesorado sobre esto nos conducirá a iniciar el análisis que llevaremos a cabo de las actitudes.

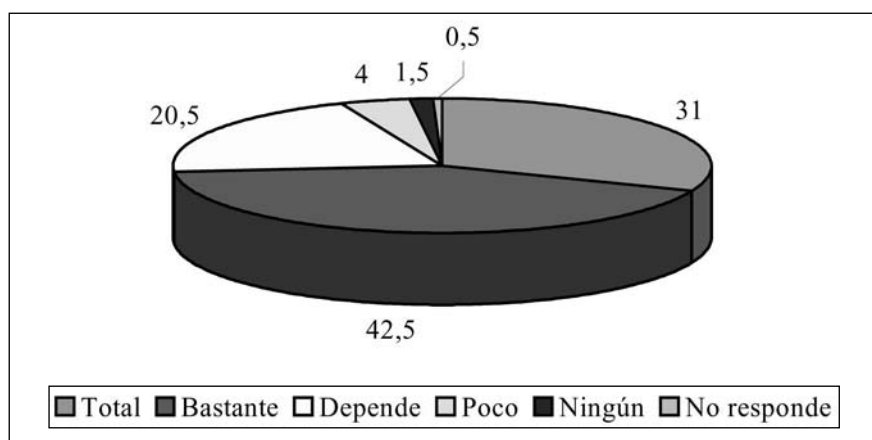
En la acción afirmativa, tres son los campos en que los países inmersos en esta dinámica centran las actuaciones para favorecer a las minorías étnicas, así como otros colectivos desfavorecidos que aquí no son el objeto de nuestra atención. En cada uno de estos campos es posible diseñar un abanico de políticas que reflejan la idea y la voluntad que las mueve, así como la confianza y énfasis puestos para resolver las situaciones de desigualdad. Con el objetivo de analizar los tres campos y el grado de aceptación de los docentes de este tipo de medidas, se presentaron tres actuaciones que se podrían realizar en cada uno de los mencionados ámbitos: laboral, residencial y educativo. Cada iniciativa exigía más discriminación a favor de la minoría y ma-

---

97. Las respuestas a la frase mostraban el «muy de acuerdo», «bastante», «poco» o «nada». Estas respuestas, para realizar la media, se tradujeron a valores entre 4 y 1, respectivamente.

por convencimiento de que éste es el camino más adecuado<sup>98</sup>. Pero antes, para situarnos, les pedimos que respondiesen si estarían de acuerdo en que la Administración (estatal, autonómica y local) dé trato de favor (políticas activas) a los grupos minoritarios para facilitar la integración. La respuesta dada expresa que hay un alto acuerdo (media: 4; que equivaldría a «bastante de acuerdo») en que la Administración haga algo. A continuación, gráficamente presentamos con más detalle los resultados obtenidos.

Gráfico 6. Grado de acuerdo en que la Administración dé trato de favor a los grupos minoritarios.



Para introducir en el cuestionario las citadas teóricas actuaciones –a veces no tan teóricas– que se podrían llevar a cabo en una serie de colectivos, se preguntó, caso por caso, si estarían de acuerdo en que se destinasen a gitanos, inmigrantes de origen magrebí, inmigrantes de origen subsahariano, inmigrantes de origen latinoamericano e inmigrantes de origen asiático. Siguiendo el agrupamiento establecido para analizar las actitudes, se quiso

98. La respuesta, cerrada para los entrevistados, manifestaba el grado de acuerdo con cada uno de los estímulos. Así se podían mostrar «totalmente de acuerdo», «bastante de acuerdo», «depende», «poco de acuerdo» y «nada de acuerdo». Posteriormente, para la confección de la media, se tradujeron las respuestas a valores, que iban desde el 5 del «totalmente de acuerdo» hasta el 1 del «nada».



saber y diferenciar a quién se deberían dirigir y con qué intensidad realizar –aun siendo conscientes de que cada una de estas categorías es «un gran saco heterogéneo», pero que en cambio da información clara y facilita la respuesta de los entrevistados. Sólo el 0,1% de los entrevistados dijo espontáneamente que éste no era el criterio adecuado para establecer este tipo de actuaciones. Es decir, que el hecho de tratarse de un gitano o de un inmigrante de un determinado origen no comporta automáticamente que pueda ser «beneficiario»; hay otros criterios como el nivel económico, el cultural, etc. Ante esta minoría, el resto nos corrobora que se sigue vinculando la adscripción étnica o de origen inmigrante con unas determinadas características sociales, culturales y económicas más o menos «deficitarias» según de quién se trate.

El siguiente paso fue preguntar a este 99,9% de los entrevistados si se deberían realizar o no las actuaciones testadas. En cuanto al aspecto laboral se pidió si estaría de acuerdo en que se diese «asesoramiento y ayuda a la hora de buscar trabajo», «ofrecer cursos de formación y/o adaptación profesional gratuitos» y «reservar plazas de trabajo en profesiones como: asistentes sociales, maestros, educadores, etc.». Sobre la vivienda tenían que decir si estaban de acuerdo con: dar «asesoramiento y ayuda a la hora de ir a alquilar y adquirir un piso», «dar ayudas económicas (créditos blandos) para comprar la vivienda habitual» y «reservar una tercera parte de las viviendas de protección oficial». Y respecto a la educación, si estaban de acuerdo en dar: «asesoramiento y ayuda a la hora de llevar los hijos a la escuela», «otorgar ayudas económicas para los libros y comedor escolar» y «dar prioridad, sobre el conjunto de los usuarios, a la hora de escoger un centro escolar para los hijos». Se habló, pues, de actuaciones que van desde el asesoramiento hasta la priorización de estos colectivos respecto del resto de la sociedad, es decir, graduando la priorización de estos colectivos respecto de otros –también hay que tener presente que algunas de las iniciativas ya se están llevando a cabo actualmente.

Como se puede ver en la tabla siguiente, en ningún caso se supera el 70% de aceptación de las actuaciones propuestas, ni en aquellas que podríamos caracterizar como más básicas, que sólo implican asesoramiento y ayuda (no económica, sino de acompañamiento) a la hora de buscar trabajo, alquilar o adquirir una vivienda o llevar los hijos a la escuela. Por otra parte, también se puede comprobar cómo las actuaciones propuestas, que en ningún caso se realizan en Cataluña y que implican un importante trato de favor, son minoritariamente aceptadas. En tercer lugar, hemos de hacer notar que es en la vivienda donde se muestra más reticencia, mientras que, en cuanto al

mercado de trabajo y la educación, hay más respuestas favorables a hacer algo.

Tabla 9. Acuerdo con actuaciones de discriminación positiva en función del colectivo.

	Gitanos	Inmigrantes de origen magrebi	Inmigrantes de origen subsahariano	Inmigrantes de origen latinoamericano	Inmigrantes de origen asiático
Asesoramiento y ayuda a la hora de ir a alquilar o adquirir un piso.	37,5	44	43,5	42	42,5
Dar ayudas económicas (créditos blandos) para comprar la vivienda habitual.	17	18	18	18,5	18,5
Reservar una tercera parte de las viviendas de protección oficial.	6	6,5	6,5	6,5	6,5
Asesoramiento y ayuda a la hora de buscar trabajo.	59,5	67	67	67	65,5
Ofrecer cursos de formación y/o adaptación profesional gratuitos.	62	62,5	61,5	61	61,5
Reserva de plazas de trabajo en profesiones como: asistentes sociales, maestros, educadores, etc.	8,5	7,5	7,5	7,5	7,5
Asesoramiento y ayuda a la hora de llevar los hijos a la escuela.	66	67	65,5	65,5	66,5
Otorgar ayudas económicas para los libros y comedor escolar.	53	54	53	53	53,5
Dar prioridad, sobre el conjunto de los usuarios, a la hora de escoger centro escolar para los hijos.	4,5	5	5	5	5

De tales datos se desprende una división inicial entre los docentes: aquellos que no aceptan ninguna de las medidas testadas y aquellos que se muestran de acuerdo, aunque sólo sea en alguna de las cuestiones propuestas. Así,

si anteriormente el 5,5% se declara contrario a que la Administración dé trato de favor a los grupos minoritarios, cuando presentamos estos colectivos y actuaciones el porcentaje se incrementa. Otra consideración es que en general las respuestas dadas no diferencian excesivamente por colectivos. Eso sí, hay casos en los que, al referirse a los gitanos, los porcentajes, sobre todo al hablar de asesoramiento y ayuda para encontrar trabajo y vivienda, se reducen, posiblemente, como se dirá en algún caso, porque «*hacía tiempo que gozaban de esto y no ha servido de mucho*». En cambio –sólo un caso para los gitanos–, comparativamente, hay una actuación más aceptada si va dirigida a ellos, es cuando nos referimos a la reserva de plazas en determinadas ocupaciones vinculadas al campo social y/o educativo –principalmente lo dicen los docentes que tienen gitanos en el aula. En este sentido y como conclusión, hemos de hacer notar que en todos los casos los docentes que tienen alumnado del origen que se sugiere son más «generosos» cuando han de responder a esta cuestión, a excepción de los docentes que tienen gitanos, que, menos en el mencionado ejemplo, responden con porcentajes inferiores a la media, posiblemente por el papel que piensan que pueden hacer.

#### 4.2. El profesorado y la diversidad cultural en el aula.

##### 4.2.1. Las actitudes de los docentes respecto a las minorías.

El análisis de las actitudes se puede realizar desde diferentes planteamientos, desde aquellos que infieren que se trata de diversos elementos (cognitivos, afectivo-evaluativo-emocionales y conductuales) hasta otros que lo reducen a la evaluación en positivo o negativo de un estímulo (Giner, Lamo y Torres, 1998). En concreto, cuando se leen los estudios hechos sobre actitudes respecto a minorías étnicas aparecen a menudo las escalas de actitudes en sus distintas versiones (es relevante la aparición del uso del diferencial semántico) que pretenden detectar la diferente percepción que se tiene de una serie de colectivos o grupos preseleccionados.

En nuestro caso no hemos querido aplicar esta escala, sino que nos hemos inclinado por la detección de qué influencia creen que tiene determinado alumnado en el aula y si ralentizan el ritmo de aprendizaje. Evidentemente, esta percepción se puede generar a partir de la experiencia (positiva, neutra o negativa) o bien de los discursos sociales existentes, de las imágenes preconstruidas, de los estereotipos... En este último punto nos detendremos un instante.

---

Lo que se ha convenido en llamar «racismo» incorpora tres dimensiones diferentes: las actitudes, es decir, las opiniones, creencias, prejuicios, estereotipos, disposiciones o predisposiciones; los comportamientos, conductas, actos, prácticas, instituciones y movilizaciones; y las construcciones ideológicas, teorías, doctrinas, visiones del mundo y mitos modernos (Taguieff, 1997). El racismo en este sentido tiene al menos tres aspectos: el racismo ideológico, el racismo prejuicio y el racismo comportamiento. A pesar de lo que podamos pensar, no se ha establecido que exista relación causal entre el racismo prejuicio y el racismo comportamiento, pero también es cierto que las imágenes preconstruidas y los prejuicios representan una barrera interiorizada que establece los límites y las reglas de la relación interétnica; estas ideas descalifican al otro sobre valores fijados etnocéntricamente (San Román, 1986).

“(...) el prejuicio no consiste exactamente en el mensaje que comunica; consiste en hacer de ese contenido un atributo hereditario y consustancial al grupo étnico opuesto y en aplicarlo indiscriminadamente (...) lo que convierte en prejuicio es medir a cualquier persona del grupo étnico con arreglo a ese dictamen, aplicarle la imagen racista por principio, evitar la contrastación de nuestras ideas transformando en «excepciones» a todo aquel que no reúne obviamente las características que nuestro veredicto atribuye. Lo que convierte todo ello en racismo es su generalidad, su aplicación indiscriminada, su incapacidad para aceptar la falsación y, todavía, su atribución a leyes biológicas de la herencia” (San Román, 1986, p. 210).

Para T. San Román, en esta adjudicación de estereotipos culturales todos participamos de una u otra manera. De hecho, se trata de imágenes culturales que implican lejanía o rechazo, «normalidad» o «desviación»... Para M. Wiewiorka (1992), el prejuicio, además de una categoría explicativa o teórica, es una realidad más o menos explícitamente expresada en el discurso cotidiano o en los medios de comunicación, identificable e, incluso, cuantificable por técnicas de encuesta o sondeo. Siguiendo estos argumentos, si bien no se ha demostrado cierta la relación entre prejuicio y acción, sí que la clasificación del otro como perjudicial, dificultador de nuestro trabajo, etc. puede generar resistencias a que éste esté presente en nuestras escuelas o aulas. Es decir, la creencia de que es un alumnado que comportará problemas o ralentización del ritmo puede comportar la evitación o negación de que éstos estén presentes.

Si nos centramos en el análisis de los estereotipos, de las preconcepciones, de las imágenes de la alteridad, podemos recurrir a bastantes estudios que se han ido realizando en España y en Cataluña. Desde los citados al referirnos a los textos escolares, donde la representación de la alteridad forma parte del currículum oculto, a otros que analizan más directamente el pensamiento del profesorado. De esta forma, encontramos estudios sobre los futuros maestros como el de L. Samper (1996), que concluye que en los cursos de éstos predomina una actitud ambivalente hacia las minorías étnicas –moviéndose entre la lógica de la «tolerancia abstracta» y la lógica del «miedo al otro». Para este sociólogo, el discurso no es ajeno a las limitaciones e insuficiencias de su formación académica. Estos futuros educadores, además de manifestar la conocida jerarquización étnica (en orden de mayor a menor rechazo primero habría los gitanos, seguidos de los magrebies, negros, sudamericanos...), se muestran más etnicistas pero menos racistas que la población en general –se muestran más desconfiados con los que amenazan la teórica superioridad cultural y menos con los que son susceptibles de ser asimilados aun siendo más «exóticos», por ejemplo los negroafricanos. Por último, según este trabajo, la ambivalencia también se observa en las opiniones respecto a las alternativas educativas cuando el pluralismo cultural en abstracto es valorado positivamente por un 45% (40% no respondía o era indiferente y menos del 20% se posicionaba en contra), mientras que el 70% equiparaba la educación de las minorías étnicas con la educación compensatoria pero en «aulas especiales» y sólo un 17% defendía este refuerzo pedagógico en las mismas aulas del resto de los alumnos. Como recuerda e insiste L. Samper (Colectivo IOE, 1992), la tolerancia hacia la asimilación del extranjero coexiste con una mínima receptividad hacia la idea de una sociedad pluricultural.

En cuanto al profesorado en ejercicio, J.P. Liégeois (1998) refiriéndose a los gitanos afirma que una de las principales dificultades actuales en su escolarización «normalizada» son las actitudes de los docentes. La acogida reservada a estos niños se considera mala en su conjunto, incluso siendo buena en algunas aulas, por la existencia de prejuicios negativos que les hacen creer y decir que no hay ningún elemento cultural de la minoría que se pueda incorporar a la escuela. Consideran que su aportación no tiene ningún valor y se llega a dar el caso de que no sienten la más mínima necesidad de tener un material pedagógico relacionado con la cultura de sus alumnos, aunque piensen que el material que tienen no es adecuado.

Teniendo presente éstos y otros trabajos consultados, en nuestro estudio, uno de los objetivos principales era detectar la existencia de imágenes de la alteridad entre el profesorado. Lo hemos hecho analizando las expectativas<sup>99</sup> de los docentes respecto del alumnado gitano y de origen subsahariano y magrebí, eso sí, siendo conscientes de las limitaciones que hay al hacerlo a través de un cuestionario, especialmente por las dificultades de conocer las actitudes reales, ya que es fácil generar un discurso coherente y socialmente aceptable al responder un cuestionario. También es cierto que los entrevistados nos han sorprendido, ya que han dado respuestas que indican la existencia de expectativas diferentes.

Los discursos públicos existentes entre los actores que intervienen en la educación respecto a la inmigración e integración de los alumnos de las minorías étnicas no son homogéneos. Son diversos los factores que motivan esta variación. No es lo mismo el discurso que genera un representante de la administración que el de un político o el de un investigador o el de un profesor, etc. Además, en cada uno de estos grupos los discursos y las actitudes no tienen por qué ser homogéneos, por ejemplo, cuando analizamos la diversidad cultural. Para J. Hohl (1996) los discursos sobre esta cuestión se pueden diferenciar en dos grandes categorías, según el efecto directo o indirecto en los inmigrantes<sup>100</sup>: la que se genera entre los diferentes cargos de la administración, políticos, consejeros e investigadores y la del profesorado, que tiene una relación directa con este alumnado y sus padres. Los primeros realizan diferentes mediaciones administrativas o académicas que los llevan a distanciarse personalmente, respecto a creencias, ideas y argumentaciones

---

99. Las expectativas (Jordán, Castilla y Pinto, 1998) son creencias que se forman los profesores sobre la valía de los escolares. Que también los progenitores y el alumnado se crean. Estas expectativas, según nuestro parecer y como los datos avalarán, no son iguales en el conjunto del alumnado, sino que se ven influidas por variables como: la extracción social y económica, la adscripción étnica, el origen geográfico... e, incluso, en ocasiones, el género. Para los anteriores autores, "*les expectatives que s'acostumen a crear els professors respecte als infants minoritaris (socialment desfavorits) són baixes, potser a causa de prejudicis previs, o també perquè es fixen molt en alguns dels seus trets poc valorats escolarment: llengatge menys ric, motivació poc intel·lectual, etc.*" (p. 106). Consideran que la importancia de las expectativas radica en el traslado de unas creencias del profesorado al alumnado, activando o inhibiendo el aprendizaje, la implicación...

100. Esta autora, estudiando lo que sucede en Canadá, habla específicamente de inmigrantes, pero en nuestro caso lo podríamos extender a las minorías étnicas en general.

de los grupos a que se refieren. Por su parte, el profesorado está mucho más «expuesto» e implicado en estos colectivos. De esta forma, un discurso se elabora entre los administradores, investigadores, consejeros pedagógicos y consejeros políticos pero simultáneamente el profesorado desarrolla su propia representación de su rol, del medio sociocultural, a partir de los que intervienen.

“Dans les débats sur la résistance à la diversité culturelle dans les institutions éducatives on rencontre, de mon point de vue, deux grandes catégories d'acteurs qui se différencient par leur apport –direct ou indirect– (...) un discours s'élabore entre administrateurs, chercheurs, conseillers pédagogiques et concepteurs de politiques, en dehors et par-dessus les enseignantes qui, elles, parallèlement, développent leur propre représentation de leur rôle, du milieu social –ou socioculturel en l'occurrence– auprès duquel elles interviennent, des parents et des enfants qui sont leurs interlocuteurs. La communication et la relation qu'elles établissent face à des réalités qui, au moins symboliquement, impliquent une grande part d'inconnu, et donc des risques à prendre par rapport à des routines établies ou à des modèles «prêts-à-penser», manifestent inévitablement un rapport marqué par l'incertitude, voire l'anxiété” (Hohl, 1996, p. 337).

Para J. Hohl, la comunicación que el profesorado mantiene con una realidad que, al menos simbólicamente, le es desconocida le puede acarrear incertidumbre e, incluso, ansiedad por lo que puede suponer de cuestionamiento de las rutinas y modelos de pensamiento. Esta ansiedad resulta efectiva cuando los actores reducen su incertidumbre (dimensión cognitiva relacionada con la dificultad de predecir e interpretar los comportamientos del otro y de uno mismo) y su ansiedad (dimensión afectiva resultante del miedo a consecuencias eventualmente negativas del intercambio). Las situaciones de trabajo del profesorado son generadoras de incertidumbre y ansiedad por el mismo hecho de la necesidad de contactar directamente con los alumnos y sus padres. Esto puede ser todavía más cierto para el profesorado que, en contextos multiculturales, se encuentra con la gestión de valores que los enfrenta a las familias por los diferentes roles –de institución y socialización– que han de jugar y las contradicciones que se pueden derivar de sus funciones.

Es evidente que el profesorado entra en contacto con las madres y los padres y a veces el comportamiento de estos últimos les resulta difícil de com-

---

prender, como también sucede a la inversa. De esta interacción pueden surgir conflictos de valores, entre los cuales se puede destacar: las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres, el no reconocimiento del estatus profesional del profesorado (por ser mujeres), la concepción de que el hijo es un sujeto con derechos y es libre de realizar sus elecciones y tomar decisiones, percepciones divergentes del proceso de aprendizaje, el desuso de una lengua común para comunicarse, etc. Algunas de estas dimensiones se enfrentan a la identidad del profesorado, lo que genera resistencias<sup>101</sup>, aunque también es cierto que no todo el profesorado responde al mismo perfil.

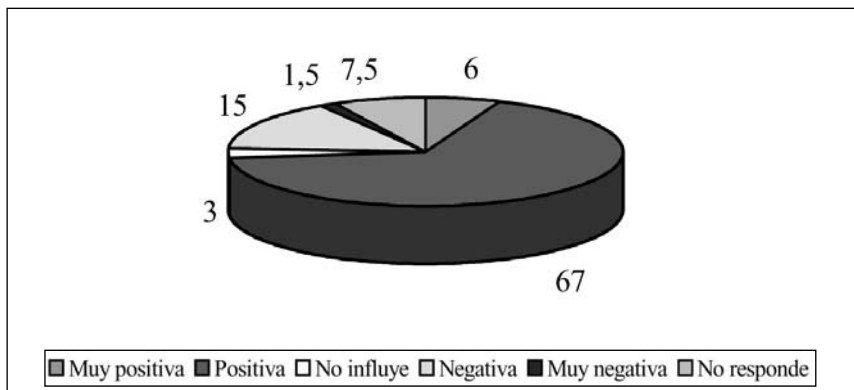
Como habíamos avanzado, nuestros intereses nos han llevado a una aproximación diferente al querer conocer en qué medida se cree que los gitanos, los magrebíes y los subsaharianos influyen en la dinámica cotidiana del aula, y qué influencia tienen. En primer lugar, la presencia de alumnado gitano en el aula es considerada mayoritariamente «positiva» (67%) o «muy positiva» (6%), aunque para una parte es «negativa» (15%) o «muy negativa» (1,5%). El resto de entrevistados no responde, aparte del 3% que piensa que porque se trate de gitanos no hay que relacionarlo con un tipo u otro de influencia. Ésta sería la respuesta más adecuada si no existieran ideas prefijadas, ya que una parte de los que opinan así no tienen en su centro alumnado gitano y algunos no han tenido ninguna experiencia en toda su carrera profesional, lo que no significa que la experiencia lo haga valorar más positivamente, sino que, como se ha ido exponiendo, es al contrario: los docentes que tienen alumnado gitano valoran por debajo del resto la influencia que ejerce éste.

---

101. Para poner un ejemplo cercano, el Colectivo IOE (1996) refiriéndose a la Comunidad de Madrid y a la de Cataluña presenta que el vacío discursivo más las resistencias del discurso de los maestros al requerimiento de una educación intercultural (no asimiladora) muestran el efecto de la inercia institucional y social (eurocentrismo, escuela homogeneizadora), más que un rechazo abierto por parte de los enseñantes. Aun así, no consideran que este enfoque esté hipotecado, ya que si se dota de medios adecuados (información y formación) seguramente muchos se añadirían. Al contrario, si la escuela intercultural se mantiene en el plano de lo abstracto, sin definir estrategias, objetivos, medios, etc. y aumenta el alumnado minoritario, se corre el riesgo de fomentar actitudes de rechazo del profesorado.



Gráfico 7. Valoración de la influencia del alumnado gitano en la dinámica cotidiana del aula.



La influencia es considerada más positiva entre los docentes de la escuela privada (media: 2,9)<sup>102</sup> que entre el profesorado de la pública (media: 2,8), que son los que concentran este alumnado.

Para profundizar en qué es lo que genera tales opiniones, se pidió a todos aquellos que valoraban tanto positiva como negativamente la presencia de alumnado gitano cuáles eran los beneficios y las dificultades que comportaba. Respecto a los beneficios, hay unos pocos que creen que no aportan «ninguno», que todos son inconvenientes (8%). Es la opinión más extendida entre docentes que han tenido experiencia con gitanos y que, por tanto, son sobre todo de centros públicos (9%, aunque en los privados este porcentaje es también alto: 6%).

Entre el resto de entrevistados, los beneficios son los que comportan la interacción y el conocimiento de culturas diferentes. Las respuestas más numerosas dicen que son un ejemplo de la diversidad cultural que hay en la sociedad (45,5%) y un ejemplo de su cultura (23%). También en semejante dirección se dice que permiten el descubrimiento y el conocimiento mutuo (17%) y el enriquecimiento mutuo (13,5%). Estas respuestas aportan algo más que las anteriores: la bidireccionalidad. Por otra parte, la interacción en-

102. Elaborada otorgando el valor 4 a la respuesta «muy positiva», 3 a la «positiva», 2 a la «negativa» y 1 a la «muy negativa».

tre «diferentes» ha de suponer la eliminación de prejuicios (24%) y que se aprenda a convivir (9,5%).

En cuanto a las dificultades, un 11% dice que no comportan ninguna. Esta percepción está más extendida entre los que tienen alumnos gitanos en sus centros, así como entre los que tienen una formación en este campo que hemos considerado básica o especializada –sólo el 10,5% de los que no tienen formación dicen que no comporta dificultades.

Las dificultades más mencionadas son las que manifiestan que se rompe de alguna forma la dinámica del aula: aparición de conflictos, sobre todo entre los alumnos, (32,5%) y conflictos culturales (15,5%), uno de los cuales, mencionado aparte, es el problema de la higiene (7,5%)<sup>103</sup>; ralentización del aprendizaje (19,5%) y falta de interés (11,5%); inadaptación a la dinámica del centro (11%), y problemas de comunicación (9%). Otras respuestas que también comportan la preocupación por la influencia que tiene en la dinámica de aprendizaje, sobre todo para el propio alumno, son el absentismo (7,5%)<sup>104</sup> y, además, la relación con los padres, que aparece aunque tímidamente, ya que estos padres muestran desinterés por la escolarización de los hijos (1,5%)<sup>105</sup>.

Por otra parte, sólo unos pocos reconocen que una dificultad es la poca preparación de los centros para trabajar en situaciones como las que esta presencia crea (3%). Evidentemente los que piensan así son principalmente los que tienen este colectivo en las aulas y por tanto entre el profesorado de los centros públicos.

En último lugar, hay argumentos que apuntan que aparecen reacciones del resto de alumnado o padres de éste, los cuales siguen culpabilizando a los gitanos: aparición de brotes racistas (9%) y huida de los otros alumnos (3%).

103. Esto para los que lo interpretan como una cuestión cultural, ya que otros han puesto de manifiesto que se trata más bien del reflejo del desinterés de los padres por sus hijos. Interpretación que cualquier gitano rebatiría con contundencia.

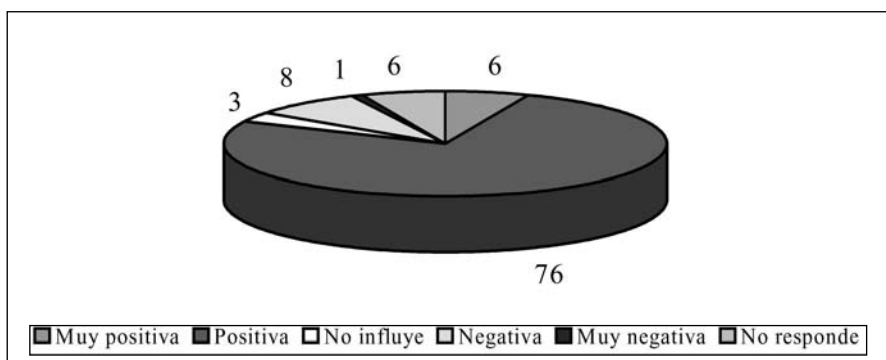
104. Ésta es una de las dificultades que aparecen a menudo cuando nos referimos a la escolarización de los gitanos y que ha preocupado y preocupa a la Administración educativa (ver Fernández Enguita, 1996; Hernández, Marzo y Rodríguez, 1999; Llevot, 2000; Llevot, 2001a; entre otros).

105. Como hemos notado, los docentes que tienen gitanos son los que más dicen que no comporta ventajas su presencia (9,5%) y son los que más indican diferentes dificultades, entre otras adquieren relevancia: el absentismo, el conflicto cultural, la inadaptación a la dinámica del centro y los problemas de higiene.

Las mismas cuestiones se han elaborado respecto a dos colectivos más, en este caso de origen inmigrante: magrebíes y subsaharianos. Esta elección nos permite captar la opinión sobre unos determinados orígenes, que a pesar de las diferencias internas hemos agrupado en este nivel transnacional, porque detallar por países habría resultado pesado para los entrevistados.

La influencia en el aula del alumnado de origen magrebí se considera otra vez «positiva» (76%) o «muy positiva» (6%), a pesar de que también algunos la perciben como «negativa» (8%) o «muy negativa» (1%). La media, elaborada siguiendo los criterios citados, se sitúa prácticamente en el «positiva» (2,95). Eso sí, otra vez un reducido porcentaje de docentes (3%) considera que no influye el origen, sino que hay otros factores a tener en consideración.

Gráfico 8. Valoración de la influencia del alumnado de origen magrebí en la dinámica cotidiana del aula.



Como pasaba con los gitanos, la formación específica en el campo de la diversidad cultural comporta diferente percepción, así es más positiva entre los que tienen más (la media de los que no tienen es 2,9, la de los que la tienen básica 3 y los que la tienen especializada 3,1).

Respecto a los beneficios, hay unos pocos que creen que no aportan «ninguno», que todo son inconvenientes (3,8%); son, por tanto, menos que cuando se refieren a los gitanos. Esta opinión está más extendida entre docentes que han tenido experiencia con magrebíes, con un porcentaje ligeramente reducido.

Para el resto de los entrevistados, los beneficios siguen siendo los que comportan la interacción y el conocimiento de culturas diferentes. En esta última categoría, la más numerosa, dicen que su presencia es un ejemplo de la diversidad cultural que hay en la sociedad (50%) y un ejemplo de su cultura (25%). Seguidamente aparecen respuestas como el descubrimiento y el conocimiento mutuo (18%) y el enriquecimiento mutuo (14%), las cuales, como habíamos dicho, aportan al discurso la bidireccionalidad. Por otra parte, la interacción entre «diferentes» ha de suponer la eliminación de prejuicios (24%) y que se aprenda a convivir (8,5%).

Respecto a las dificultades, un porcentaje más alto que en el caso de los gitanos (12%) dice que no comportan ninguno. Pero, a diferencia de entonces, esta percepción no está más extendida entre los que tienen alumnos magrebíes en sus centros ni entre los que tienen mejor formación en este campo.

Las dificultades más mencionadas son las que manifiestan que se rompe de alguna forma la dinámica del aula: aparición de conflictos, sobre todo entre los alumnos, (26%) y conflictos culturales (16,5%), uno de los cuales, mencionado aparte, es el problema de la higiene (2,8%, menos presente que al referirse a los gitanos); ralentización del aprendizaje (21,2%) y falta de interés (4,5%, porcentaje también inferior en comparación con los gitanos); inadaptación a la dinámica del centro (8%); y problemas de comunicación (13%) y de idioma (20,5%). Las respuestas que comportan porcentajes menores son: el absentismo (1,5%) y el desinterés de los padres por la escolarización de los hijos (1,5%).

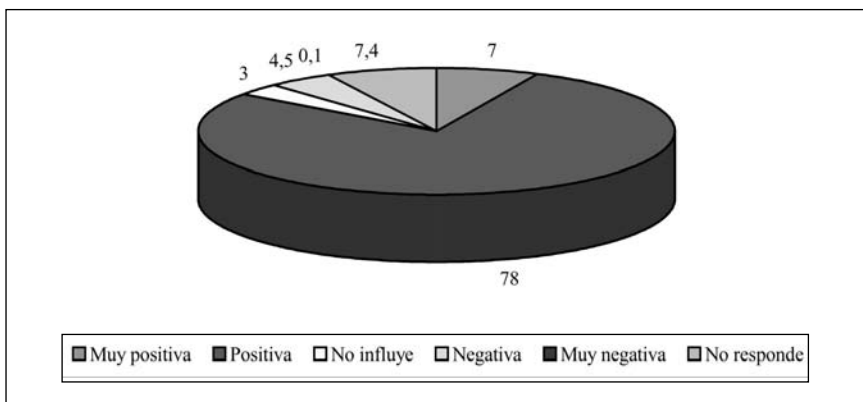
En tercer lugar, los argumentos que apuntan que aparecen reacciones del resto de alumnado o sus padres son la aparición de brotes racistas (9%) y la huida de los otros alumnos (2,5%). En último lugar, el porcentaje que admite que el centro no está preparado para este alumnado es el mismo que en el caso de los gitanos, el 3% de los docentes entrevistados<sup>106</sup>.

En cuanto al alumnado de origen subsahariano, su influencia en el aula se considera también «positiva» (78%) o «muy positiva» (7%), a pesar de que también los hay que la perciben como «negativa» (4,5%) o «muy negativa» (0,1%). La media, elaborada siguiendo los criterios mencionados, se sitúa en la respuesta «positiva» (3).

---

106. Más específicamente, entre los docentes que tienen magrebíes, aparecen, por encima de la media, como dificultades: el idioma diferente, la aparición de conflictos y la ralentización del aprendizaje.

Gráfico 9. Valoración de la influencia del alumnado de origen subsahariano en la dinámica cotidiana del aula.



Como en los dos casos anteriores, una mayor formación sobre diversidad cultural, interculturalidad... comporta también una mayor valoración (la media de los que no tienen es 3, la de los que la tienen básica 3,1 y los que la tienen especializada 3,3). Ahora bien, un vez más un reducido porcentaje de docentes (3%) considera que no influye el origen, sino que hay otros factores a tener en consideración.

Respecto a los beneficios, son todavía menos los que creen que no aportan «ninguno», todo son inconvenientes (3,1%), esta opinión está más extendida entre docentes que han tenido experiencia con subsaharianos (2,9%).

Entre el resto de entrevistados los beneficios mencionados siguen siendo los que comportan la interacción y el conocimiento de culturas diferentes. En esta última categoría, los beneficios más numerosos son: ejemplo de la diversidad cultural que hay en la sociedad (50,5%) y ejemplo de su cultura (24,5%). Como en los anteriores casos, a continuación aparece el descubrimiento y el conocimiento mutuo (19%) y el enriquecimiento mutuo (14,5%). Por otra parte, la interacción entre «diferentes» ha de suponer la eliminación de prejuicios (23%) y que se aprenda a convivir (8%).

En cuanto a las dificultades, un porcentaje más alto que en los dos casos anteriores (13,2%) dice que no comportan ninguna. Pero, a diferencia de lo que sucedía con los docentes que tenían alumnado gitano o magrebí, esta

---

percepción no está más extendida entre los que tienen alumnos subsaharianos en las aulas ni entre los que tienen una mejor formación.

Las dificultades más frecuentes con que se encuentran son las que rompen de alguna forma la dinámica del aula: aparición de conflictos, sobre todo entre los alumnos, (21%) y conflictos culturales (12%), entre los cuales, mencionado aparte, está el problema de la higiene (1,5%, menos presente que en los casos anteriores); ralentización del aprendizaje (20%) y falta de interés (4,5%, porcentaje también inferior en comparación con los gitanos); inadaptación a la dinámica del centro (8%); y problemas de comunicación (13%) y de idioma (21%). Respuestas que despiertan menor preocupación son: el absentismo (1,5%) y el desinterés de los padres por la escolarización de los hijos (1%).

Según el profesorado, las reacciones del resto de alumnado o padres se traduce en la aparición de brotes racistas (9%) y la huida de los otros alumnos (1,5%). Por último, la admisión de que el centro no está preparado para este alumnado es ligeramente inferior, el 2,5% de los docentes entrevistados<sup>107</sup>.

Una de las respuestas dadas espontáneamente va en la misma dirección de lo que pensábamos a la hora de diseñar el cuestionario: queríamos conocer si se considera que la presencia de alumnado gitano o de origen inmigrante «ralentiza el ritmo de aprendizaje». Por este motivo se pidió a los entrevistados en qué grado estaban de acuerdo con dos frases de respuesta cerrada de escala<sup>108</sup> y que tenían como objetivo ver hasta qué punto la ralentización del ritmo era atribuida al alumnado gitano o al de origen inmigrante o a ambos.

La primera frase, «la presencia de alumnado gitano a menudo ralentiza el ritmo de aprendizaje», pone de manifiesto que un alto porcentaje de docentes lo cree así. El 47% estaría «bastante» o «muy de acuerdo» (36% y 12% respectivamente). Aparte de los que no responden, el 31,5% estaría «poco de acuerdo» y el 10% «nada». La media resultante (2,5) de todos los entrevistados sitúa la respuesta entre «poco» y «bastante de acuerdo». Teniendo en consideración diferentes variables es interesante resaltar cómo los que

---

107. Más específicamente, entre los docentes que tienen subsaharianos en el aula se reduce el ver como una dificultad el idioma, mientras que crece la aparición de conflictos, la dificultad de comunicación y la falta de interés por el aprendizaje.

108. Las respuestas eran «muy de acuerdo» con la frase, «bastante», «poco» y «nada», que fueron traducidas a valores entre 4 y 1 respectivamente para elaborar la media.

no tienen gitanos en el centro y/o en el aula son los que más creen que comporta ralentización. Al mismo tiempo, ya que son variables que se correlacionan, los que tienen menos formación en el campo de la diversidad cultural son los que se muestran más de acuerdo (los que no tienen formación presentan una media de 2,7).

La segunda frase, «la presencia de alumnado de origen inmigrante a menudo ralentiza el ritmo de aprendizaje», también expresa que se relaciona este alumnado con lentitud. El 49% estaría «bastante» o «muy de acuerdo» (39% y 10% respectivamente). Siguiendo con las respuestas dadas el 34,5% está «poco de acuerdo» y el 10,5% «nada de acuerdo». Así la media resultante también es del 2,5. Aunque de las respuestas espontáneas en cuanto a la influencia de este alumnado en el aula se deducía que la ralentización era un inconveniente más presente al referirse a los inmigrantes que a los gitanos, al ver los resultados de las dos respuestas sugeridas, la consideración de que ralentizan no difiere entre ambas. Por otra parte, nuevamente los que no tienen en su centro y/o aula este alumnado, en este caso de origen extranjero, son los que más creen que ralentizan el ritmo. También, otra vez, son los menos formados los que lo perciben así (por ejemplo, la media de los que no tienen es 2,6, mientras que la de los que tienen formación especializada es 2,3).

A modo de resumen, podemos decir que sólo una minoría de docentes ha reflexionado sobre el hecho de que ser gitano o de origen subsahariano o magrebí no comporta un determinado tipo de influencia en el aula y que depende de otros factores como su propio nivel cultural, escolar... El resto nos ha respondido a la cuestión, en general, considerando que la influencia es positiva, sobre todo por lo que representa de conocimiento, mutuo en algunas ocasiones, e interacción. Aun así, cuando les preguntamos por los inconvenientes, hay un alto porcentaje de respuestas –recordemos que dicen que los que menos conllevan son los subsaharianos– y esto nos indica que si bien hay beneficios también ven inconvenientes. Así, pues, de esta manera se corrige el discurso más socialmente aceptable que dan al preguntarles directamente. Si comparamos los diferentes resultados, lo primero que destaca es la jerarquía, presente en otros estudios, que se hace entre los gitanos y/o los diferentes orígenes inmigrantes. Así, como se puede ver en la tabla siguiente, la influencia que se considera más positiva es la de los subsaharianos, seguida de los magrebíes y, en tercer lugar, los gitanos.

Tabla 10. Valoración de la influencia en la dinámica cotidiana del aula del alumnado gitano, inmigrante de origen magrebí e inmigrante de origen subsahariano.

Influencia	Gitanos	Magrebíes	Subsaharianos
Muy positiva	6	6	7
Positiva	67	76	78
No influye	3	3	3
Negativa	15	8	4,5
Muy negativa	1,5	1	0,1
No responde	7,5	6	7,4
Media	2,9	2,95	3
Desviación	0,52	0,44	0,36

Esto hay que complementarlo también con lo que se ha dicho al hablar de los beneficios y los inconvenientes de tenerlos en el aula. Cuando analizamos de forma comparada los beneficios observamos que entre las dos zonas de origen de los inmigrantes no aparecen muchas diferencias, sólo hay entre éstos y los gitanos, que son vistos de forma más negativa ya que la respuesta de que no comportan ningún beneficio es bastante más elevada. Además, también hay que ver que se menciona menos que son ejemplo de la diversidad cultural o de su cultura, seguramente porque no se considera que puedan ser un «buen ejemplo».



Tabla 11. Beneficios que comportan los gitanos, inmigrantes de origen magrebí y subsaharianos en el aula.

Beneficios	Gitanos	Magrebies	Subsaharianos
Ninguno	8	3,8	3,1
Ejemplo	23	25	24,5
Ejemplo de la diversidad cultural de la sociedad	45,5	50	50,5
Descubrimiento y conocimiento mutuo	17	18	19
Enriquecimiento mutuo	13,5	14	14,5
Eliminación de prejuicios	24	24	23
Aprender a convivir	9,5	8,5	8
Otros	1	1	1
No responde	4	4	5,5

Quando hablamos de dificultades, los porcentajes cambian pero expresan lo mismo, en comparación son menos los que mencionan que los gitanos no comportan dificultades. Además, y esto es muy sintomático de lo que hay detrás, las dificultades aclaran la diferente percepción entre el alumnado gitano y el de origen inmigrante. Si estos últimos comportan una serie de dificultades, la más destacable es el idioma diferente. Por su parte, los gitanos implican problemas de orden, de adaptación y de higiene. Así, los gitanos son vistos como más conflictivos y problemáticos, en comparación con los inmigrantes (subsaharianos y magrebies), respecto a los cuales lo primero que habría que resolver es el tema de la comunicación –recordemos el valor otorgado al intérprete.

Tabla 12. Dificultades que comportan los gitanos, inmigrantes de origen magrebí y subsaharianos en el aula.

Dificultades	Gitanos	Magrebíes	Subsaharianos
Ninguna	11	12	13,2
Aparición de conflictos	32,5	26	21
Aparición de conflictos culturales	15,5	16,5	12
Problemas de higiene	7,5	2,8	1,5
Ralentización del aprendizaje	19,5	21,2	20
Falta de interés del alumnado	11,5	4,5	4,5
Inadaptación a la dinámica del centro	11	8	8
Aparición de problemas de comunicación	9	13	13
Idioma diferente	0	20,5	21
Absentismo del alumnado	7,5	1,5	1,5
Falta de interés de los progenitores	1,5	1,5	1
Aparición de brotes racistas	9	9	9
Huida de los otros alumnos	3	2,5	1,5
El centro no está preparado para asumirlo	3	3,5	2,5
Otras	3	2	2
No responden	4	4	8

Pero las actitudes de los docentes también son importantes. En Cataluña, en otra dirección el Departament d'Ensenyament en diferentes documentos otorga un papel importante a las actitudes del profesorado, por lo que representan de modelos y puntos de referencia para el alumnado. Pero en el campo que nos ocupa es en el *Eix Transversal d'Educació Intercultural* donde la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament, 1996) señala el papel que han de jugar para que el planteamiento se convierta en una realidad. Parten de la idea de que si los responsables directos de su aplicación no asumen la educación intercultural y no le confieren la importancia que se le quiere dar difícilmente este planteamiento se podrá realizar. Se insiste, por

tanto, en la necesidad de que el profesorado lo haga suyo. La sensibilidad del profesorado se considera la condición más importante para conseguir un autoconcepto positivo en los niños minoritarios. Además, se afirma que unos docentes convencidos de su incidencia pueden influir muy significativamente en sus alumnos, en la mejora de su rendimiento académico, el equilibrio psicológico y las actitudes de respeto, cooperación y espíritu crítico. Ningún profesor puede generar actitudes interculturales positivas en sus alumnos si no las posee y no las transmite de forma natural y espontánea. Las actitudes docentes no se pueden limitar a «tolerar» la escolarización mixta de los niños de diferentes culturas ni a «respetar» las culturas diversas cuando surge la posibilidad curricular de manifestar este respeto. La lógica de «mínimos actitudinales» no llegaría, para los editores del *Eix*, a desarrollar una educación intercultural convincente. Es necesario que el profesorado adquiera un compromiso personal y profesional respecto al valor de la diversidad cultural dejando de lado, entre otras cosas, cualquier actitud etnocéntrica. Para lograr esto, se considera necesaria la reflexión de todo el profesorado, así como la formación específica, que tuviera en consideración: el conocimiento, con profundidad mínima, de las culturas con más presencia en nuestra sociedad; el dominio de estrategias pedagógicas para tratar la diversidad cultural en el aula; una competencia básica sobre la aplicación de técnicas para la resolución de conflictos o dilemas étnicos culturales; una preparación mínima sobre algunas formas de llevar a la práctica la educación intercultural; el conocimiento de recursos para mejorar la convivencia y las actitudes interculturales...

“Alguns professionals de l'educació poden pensar, també, que l'EI *no té res a veure amb ells*: sigui per no tenir actualment alumnes minoritaris, sigui per opinar que les seves àrees o matèries estan allunyades epistemològicament dels plantejaments interculturals. (...) D'altra banda, juntament amb certs professors que poden mantenir encara postures tradicionals pròpies d'una «escola monocultural», no en manquen d'altres que, seduïts per les suggestives tesis del relativisme cultural radical, *s'impliquen amb gran sensibilitat en una concepció d'EI sentimental i folklòrica*; en una paraula, poc equilibrada. En aquest cas, tot i essent valuós llur interès per tractar educativament la «diversitat cultural», no deixa de ser perillosa la reducció a certs objectius de l'EI: aquells més marcadament actitudinals (respecte, tolerància, valoració...); reducció que pot ser, fins i tot i a vegades, perjudicial per a la

---

promoció socio-cultural de les pròpies minories culturals a les quals es busca afavorir" (Departament d'Ensenyament, 1996, p. 19).

Esta necesidad de que los docentes se lo crean, que apuesten y tengan actitudes positivas respecto a la educación intercultural se refleja en otros documentos. Por ejemplo, para A. Jordán, E. Castella y C. Pinto, si se consigue que el profesorado que trabaja en contextos multiculturales –y creemos que todo el profesorado– tenga actitudes positivas hacia el conjunto de los alumnos y la enseñanza en estas situaciones, se disolverá la problemática en la mayor parte de casos.

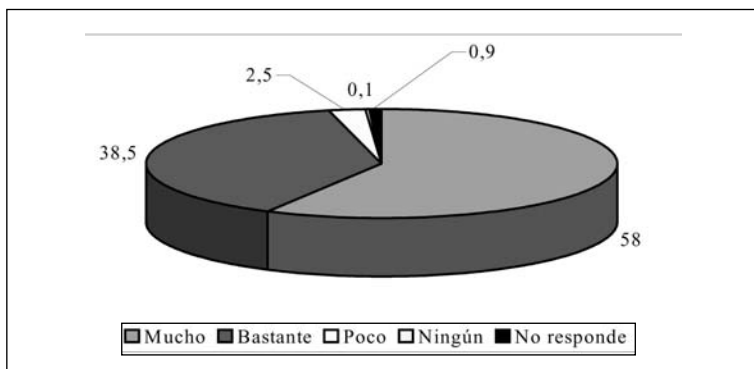
Pero, volviendo a lo que se está haciendo hoy en Cataluña, ¿hasta qué punto la educación intercultural (modelo, discurso y asignaturas de formación) se considera el hito hacia el que ir y con posibilidades de concretarse en actuaciones en el centro y en el aula? En caso de que no fuese así, se justificaría que muchos docentes no opten por esta formación. La oferta formativa no deja de ser en muchos casos demasiado teórica, quizás fruto del sesgo de los mismos organizadores, que lo ven desde la distancia y no desde el aula y la cotidianidad, y puede llevar a los docentes a pensar que la interculturalidad es poco útil y no deja de ser un discurso. En nuestro estudio hemos pretendido también analizar lo que opinan los profesores sobre la educación intercultural. Este análisis se ha realizado a partir de dos frases a las que los entrevistados habían de mostrar su grado de acuerdo en función de lo que pensaban y, también, de cómo entendían el discurso de la educación intercultural. La primera frase estímulo, que afirmaba «la educación intercultural debería ser un referente para todos los centros de Cataluña», era altamente suscrita por los entrevistados (así, el 58% decía estar «muy de acuerdo» y el 38,5% «bastante de acuerdo»<sup>109</sup>). Así, aparentemente, el profesorado de la enseñanza obligatoria de Cataluña cree que todos, y repetimos todos, los centros docentes deberían tener como uno de sus referentes la educación intercultural –recordemos que *Eix Transversal d'Educació Intercultural* del año 1996 solicita que se vaya incorporando a los centros– y que la formación específica de los docentes es necesaria. Parece pues, a raíz de estos resultados, que la cristalización del discurso no dejara de hacerse por oposición de los docentes. Pero, evidentemente, los hay que no creen que la educación in-

---

109. Al realizar la media, traduciendo las respuestas a valores (donde «muy de acuerdo» era convertido en valor 4, «bastante» en 3, «poco» en 2 y «nada» en 1), se obtiene que los entrevistados estarían entre el «muy» y el «bastante de acuerdo» (3,5).

tercultural haya de ser un referente para todos los centros (el 2,5% está «poco de acuerdo» y el 0,1% «nada»).

Gráfico 10. Grado de acuerdo con: «La educación intercultural habría de ser un referente en todos los centros de Cataluña».

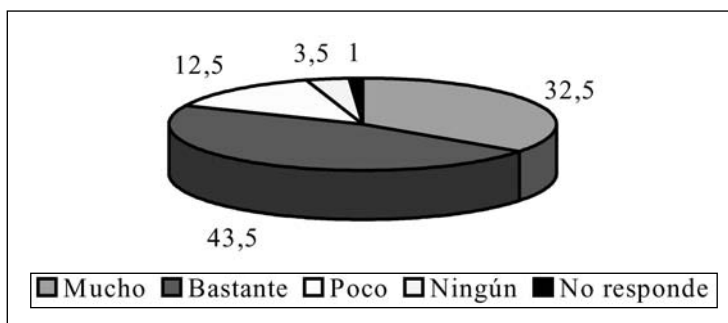


La opinión más contraria a la frase, eso sí, dentro del dominio del acuerdo, la manifiestan los profesores de la enseñanza secundaria obligatoria (el 3% dice estar «poco de acuerdo» y el 0,5 «nada»); aunque, como hemos dicho, la media resultante es favorable a la frase: 3,5 frente a los de primaria, que se muestran más de acuerdo (sólo el 2,3% está en desacuerdo; concretamente dando la respuesta «poco»; en este caso la media es 3,6). Otra diferencia a tener en cuenta es que en los centros públicos se está más a favor del enunciado (media: 3,6) que en los privados (media: 3,5)<sup>110</sup>. Dicho esto, no parece que la decisión de no realizar formación permanente, con la inicial ya no pueden hacer nada, dependa de la creencia de que la educación intercultural no ha de estar presente en los centros docentes de Cataluña –recordemos que el 57,7% no tiene ninguna formación en este campo.

110. También llama la atención que es en las comarcas gerundenses donde la aceptación de la frase es menor (la media en la delegación de Ensenyament de Girona es de un 3,4). Sorprendente, si lo podemos decir así, ya que se trata de un lugar donde el discurso intercultural en el ámbito académico, pero también entre organizaciones no gubernamentales, aparentemente es dominante.

Otra frase nos ha de permitir ver hasta qué punto se considera que esta voluntad se puede convertir en una realidad. La respuesta a la frase «el discurso de la educación intercultural es difícil de traducir a la práctica cotidiana» alerta que, aunque se crea que se ha de ir en una determinada dirección, no se ve claro cómo ponerse en camino y cómo este discurso puede hacerse realidad. El profesorado entrevistado está «bastante de acuerdo» con que es difícil traducir a la práctica cotidiana la educación intercultural (media: 3)<sup>111</sup>.

Gráfico 11. Grado de acuerdo con: «El discurso de la educación intercultural es difícil de traducir a la práctica cotidiana».



La opinión según la cual es difícil está más presente entre aquellos docentes que no se han formado en el campo de la diversidad cultural, la educación intercultural, etc. (media: 3,2, con la que muestran el mayor acuerdo con la frase)<sup>112</sup>, así, al menos para algunos la formación recibida les ha dado más confianza de que es traducible a la práctica –pero, como en otras ocasiones, recordemos que todavía, a pesar de la formación recibida, se muestran recelosos.

111. Otra vez se ha traducido la escala a valores (a «muy» se le ha dado el valor de 4, a «bastante» el de 3, a «poco» el de 2 y a «nada» el de 1) para poder hacer la media y los análisis de significación estadística.

112. Esta opinión, para concretar más, también es más frecuente entre el profesorado de las escuelas privadas (media: 3,2; mientras que los de la privada se sitúan en 3).

Otro aspecto que también nos indica la situación existente es la respuesta en la línea del acuerdo con la frase «el incremento de la diversidad cultural en las aulas supone añadir peso a la carga que ya soporta el profesorado» (media: 3,3)<sup>113</sup>. Otra vez, la respuesta difiere sensiblemente si se trata de docentes formados en este ámbito, que se mostrarían más en desacuerdo, que aquellos que no tienen ninguna formación, con el acuerdo más alto (media: 3,4).

#### 4.2.2. Ensayo tipológico de las actitudes docentes respecto de la diversidad cultural.

Entre las diferentes publicaciones y estudios no publicados consultados, algunos han querido reducir esta compleja realidad construyendo grupos en función de las actitudes, comportamientos... de los docentes. Por ejemplo, durante los cursos 1994-1997 el grupo Taller de Recerques Interculturals i Migracions<sup>114</sup> (Serra y Feu, 1998) realizó un estudio sobre las necesidades formativas del profesorado de primaria en la provincia de Girona en el campo de la diversidad cultural. De él se desprende que la percepción de la diversidad cultural no es idéntica en todo el profesorado: unos lo ven como un problema, otros como riqueza (según los autores, una aportación positiva para todas las culturas), al tiempo que también los hay que creen que es algo que se ha de soportar y trabajar en el aula<sup>115</sup>. El primero de los dos discursos mayoritarios es el de los maestros que aceptan la misión homogeneizadora de la escuela y piensan que la diversidad cultural genera problemas, nuevos y desconocidos. Para algunos, éstos exigen un sobreesfuerzo y un replanteamiento educativo profundo. Otros maestros enfatizan que implica problemas de relación, «choque cultural», etc. El segundo discurso mayoritario no deja de ser poco definido, abstracto, incluso simple. En éste aparecen desde el enriquecimiento mutuo hasta otras formas de entenderlo más elaboradas que apuntan la ventaja de romper la uniformidad y homogeneidad que

---

113. Concretamente el 42,5% estaría «muy de acuerdo», el 43,5% «bastante», el 10% «poco» y el 3% «nada», no respondiendo el resto.

114. X. Besalú, F. Cabruja, J. Feu, J.M. Paludàrias, C. Serra y C. Timoneda de la Universitat de Girona.

115. "Es un tipo de discurso confuso ya que no explicita si la diversidad cultural se trata en realidad de algo que beneficia o perjudica a la comunidad. En todo caso es un razonamiento minoritario que dejamos de lado en esta comunicación dados los pocos elementos que tenemos para analizarlo" (Serra y Feu, 1998, p. 74).

hay en las escuelas. Sin duda, el discurso intercultural se escucha entre los que creen que está mal visto criticar la diversidad, y optan por destacar algunas ventajas sobradamente extendidas y aceptadas. Para concluir, sólo apuntar que los autores consideran que la mayoría de los discursos expresan desconocimiento de todo lo relacionado con realidades culturales diferentes a la nuestra.

Además de lo anterior hay otros estudios en Cataluña sobre las actitudes del profesorado ante la diversidad cultural, así A. Jordán (1995)<sup>116</sup> distinguió tres categorías de docentes en cuanto a su actitud respecto a las culturas minoritarias: los que piensan que las culturas minoritarias de los niños son «perjudiciales», deficitarias o entorpecedoras en el progreso académico y la integración escolar<sup>117</sup>; los que perciben esta presencia con más sensibilidad<sup>118</sup>; y los que se muestran muy sensibilizados respecto al valor de las culturas minoritarias.

Otro estudio es también el ya mencionado del Colectivo IOE (1996), que analiza, entre otras cuestiones, el discurso de los maestros ante la presencia de alumnado marroquí. En realidad hay diferentes discursos en función de la repercusión que los maestros creen que tiene esta presencia<sup>119</sup>. En primer lugar, los hay que no ven en esta presencia un problema especial y consideran que se han integrado perfectamente a sus centros, sobre todo por el arraigo de las familias y la llegada de los alumnos en los primeros cursos. De esto se deduce que el alumnado que se incorpora tardíamente, ciclo medio o superior, se percibe como un «accidente» de difícil solución –aunque siempre se pueden encontrar maestros que han tenido alguna experiencia exitosa con este alumnado. Por otra parte, otro grupo de maestros tiene una visión más crítica al afirmar que no existe una buena acogida por parte de las escuelas –por ejemplo, los hay que evitan la matriculación de estos alumnos–, que la administración da orientaciones vacías de contenido, dejando la car-

---

116. Estudio realizado sondeando la opinión de 30 docentes pertenecientes a una muestra aleatoria en diversas poblaciones de la geografía catalana, como el propio autor dice.

117. Se advierte la necesidad de una formación adecuada que los estimule a integrar curricularmente estas culturas, siempre que sea posible, cultivando, no obstante, por principios de realismo, la cultura mayoritaria –pero no de forma etnocéntrica.

118. Una forma de verlo es la inclusión de la diversidad en su currículum.

119. “(...) lo significativo es que, en cualquier caso, en mayor o menor medida, los niños de esta procedencia aparecen ante el maestro como problema, como grupo que presenta resistencias o dificultades (más o menos importantes, según los casos) al trabajo de la institución y de los profesionales” (Colectivo IOE, 1996, p. 94).



ga de la situación sobre los maestros, los cuales han de recurrir a su bagaje, pero muchos se encuentran faltos de la formación necesaria. En tercer lugar, hay un grupo de maestros, generalmente son «los otros», que son contrarios a la escolarización de alumnado de origen marroquí en sus aulas ya que perjudicaría a los otros alumnos. Este profesorado ve en esta presencia una carga y como portadores de actitudes y costumbres perjudiciales e incompatibles con las pautas educativas de la escuela. Otra vez, podemos observar cómo la densidad de estos alumnos, el arraigo de las familias, la edad de llegada a la escuela de estos alumnos... comportan diferentes percepciones. El estudio, como el nuestro, pone en evidencia que, además de las percepciones previas que se tengan, la experiencia que hayan tenido o tengan es importante a la hora de construir los discursos.

Como en los anteriores ejemplos, hemos querido confeccionar una tipología que permita una interpretación del conjunto de las actitudes. La hemos construido utilizando el análisis multivariado (análisis de *cluster*) que ha permitido confeccionar una tipología de las actitudes que han mostrado los docentes a través de sus respuestas<sup>120</sup>. Así, en función de las respuestas dadas, hemos podido diferenciar cinco tipos de docentes que se definen por una actitud diferente ante las minorías étnicas.

Esta tipología presenta, inicialmente, la existencia de diferentes actitudes que van de las más positivas a las más negativas, poniendo en evidencia todo un abanico de opciones. Situando en el punto medio un pequeño grupo (2,5%) de docentes que no se manifiesta en ninguno de los dos sentidos –su persistencia en la neutralidad los hacía resistentes a cualquier otra diferenciación por grupos, de forma que siempre aparecían–, el resto se va situando en un sentido u otro en función de su opinión. Esta minoría de docentes se define por considerar que la presencia de estos colectivos no afecta a la dinámica del aula; son aquellos que hemos dicho que manifiestan que no es

---

120. Las preguntas que hemos querido tener en cuenta para la confección de la tipología son las que, a nuestro parecer, expresan la actitud de los docentes respecto a las minorías étnicas: alumnado gitano y de origen africano (magrebí y subsahariano). Así se ha introducido la valoración realizada de la influencia en el aula del alumnado gitano, del alumnado de origen mabrebí y del alumnado de origen subsahariano, además de lo obtenido en las frases estímulo: «La presencia de alumnado gitano a menudo ralentiza el ritmo de aprendizaje» y «la presencia de alumnado de origen inmigrante a menudo ralentiza el ritmo de aprendizaje». Esta tipología se ha de ver como una de las posibles por la elección hecha de las variables incorporadas y por la selección por criterios estadísticos, pero también por capacidad interpretativa y clarificadora de los resultados.

por esta característica que se puede definir la influencia del alumnado o si ralentizan el ritmo en la clase. Para éstos, los condicionantes son otros. Aunque es evidente que expresan una determinada opinión, a la hora de situarlos en un eje de actitud que vaya de las respuestas más positivas a las más negativas quedarían fuera del eje. O bien, como hemos hecho, las situaríamos en el punto central, que expresa neutralidad.

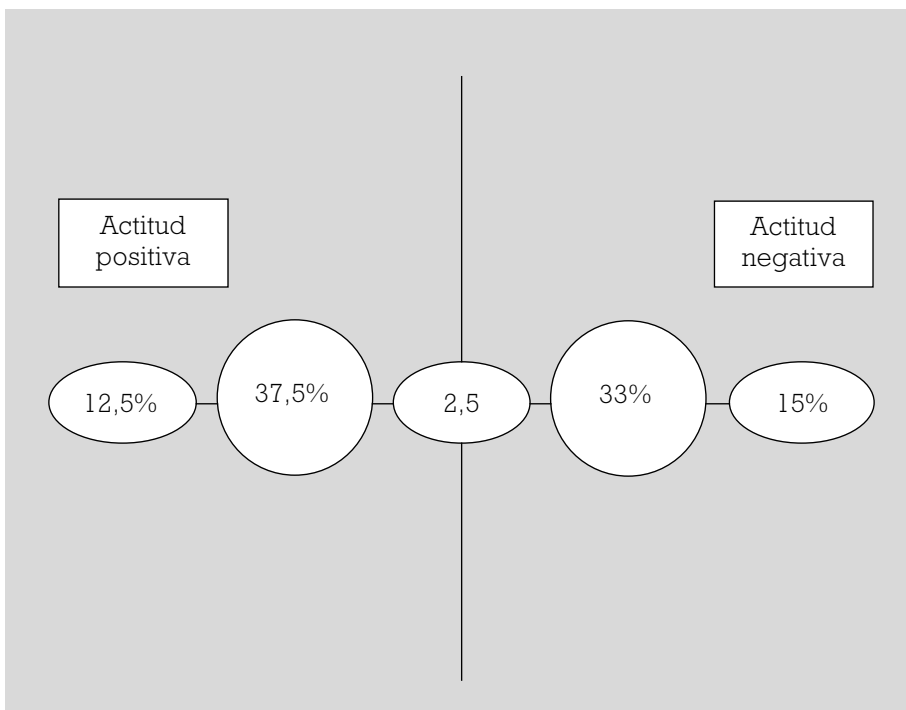
Concéntricamente, utilizando como núcleo al anterior grupo, encontramos dos más que se definen por su actitud moderadamente negativa o positiva. En el primer caso, los docentes (37%) manifiestan que la influencia que tienen los gitanos, los magrebíes y los subsaharianos es negativa, no «muy negativa» pero sí «negativa». Evidentemente, siguiendo la jerarquización observada que sitúa en la influencia más negativa al colectivo gitano, la percepción también varía según de quién se trata, pero, eso sí, siempre se posicionan en este sentido. Por otra parte, en una vertiente más positiva hay un grupo de docentes (33%) que se caracterizan por un leve discurso positivo, es decir, la influencia de los diferentes colectivos (siempre jerarquizados) es «positiva» pero no «muy positiva». Éstos, en cuanto a la percepción de ralentización del ritmo de la clase por la presencia de este alumnado, son los que más en contra se manifiestan. En cambio, los anteriores en su actitud más negativa son los que más creen que este alumnado ralentiza el ritmo de la clase. Para éstos sería lo que comporta al ritmo del aula lo que les hace decidir por una u otra respuesta. En conclusión, aquellos que consideran que no afecta al ritmo responden positivamente, mientras que los que creen que sí lo hacen negativamente.

Siguiendo la lógica anterior, en los extremos se sitúan aquellos que valoran como más negativa la presencia de estos colectivos. En el extremo más positivo está el 12,5% de los entrevistados, mientras que en el negativo es el 15%. En este caso, la jerarquización entre colectivos no aparece, ya que se trate de gitanos, inmigrantes magrebíes y/o subsaharianos, la valoración positiva o negativa se mantiene constante. Además, siguiendo con la anteriormente citada relación con la creencia de que ralentizan el ritmo escolar, aparecen ambos, en comparación con los anteriores, como que no es tan importante esto. Eso sí, para los que mantienen una actitud positiva la presencia de este alumnado no supone ralentización del ritmo, mientras que sí para los que la muestran más negativa. De hecho, la clave para comprender este posicionamiento radica en que no responden por lo que les pueda representar o haya representado esta presencia en el aula, sino que responden a partir de creencias y discursos que tienen sobre estos colectivos, su cultura... así, el posicionamiento de firme defensa de la diversidad cultural y de

estos colectivos o de minusvaloración creemos que surgen más de unas creencias arraigadas, incluso, beligerantes que de una reflexión profunda sobre los beneficios e inconvenientes que comportan.

En síntesis, como se puede ver en el gráfico siguiente en un eje que va de la actitud más positiva a la más negativa de las detectadas, los docentes se repartirían de una forma bastante equilibrada.

Gráfico 12. La actitud de los docentes ante las minorías étnicas.



La actitud manifestada presenta una serie de relaciones interesantes que ayudan a definir de quién se trata. Pero también es cierto que a pesar de las diferenciaciones por la edad, el sexo, los años de docencia... no aparecen variables claramente diferenciadoras y definidoras de cada uno de los grupos formados. Es, sobre todo, la experiencia con este alumnado lo que nos da

---

más luz: así, son los que se sitúan en los extremos, recordemos que tienen discursos más viscerales y arraigados en positivo o en negativo, los que se diferencian por la presencia o casi ausencia de minorías. El discurso más positivo –e intercultural<sup>121</sup>– está producido por los que tienen más alumnado gitano y/o de origen inmigrante en el aula, mientras que el más negativo se caracteriza por todo lo contrario<sup>122</sup>. Parece pues que el discurso que expresa más respeto y valoración de la diversidad cultural es más frecuente entre aquellos que sí tienen y trabajan con ellos –que recordemos que a menudo son los mejor formados–, lo que no es óbice para que los otros que lo defienden con menos contundencia, pero positivamente al fin y al cabo, también sean de los que tienen mejor formación (en los dos casos se trata de formación permanente). No hace falta decir que los que generan discursos negativos son los que menos formación tienen y menos sensibilizados se muestran<sup>123</sup>.

Pero, ¿estos discursos se traducen en prácticas? Según nuestros datos, no siempre los discursos más positivos e interculturales se traducen en prácticas interculturales. Así, por ejemplo, es paradójico que los que realizan un discurso más positivo son los que más dicen, aun teniendo diversidad cultural en el aula, que no es necesario hacer nada (16,5%) y los que en mayor número, comparativamente, sólo realizan explicaciones puntuales de la cultura del alumnado «diferente culturalmente» (25%). Por otra parte, sí es cierto que los que muestran una actitud más negativa en otro grado son los que menos actuaciones han realizado en la dirección de la educación intercultural. En este caso sí podemos decir que discurso y práctica se relacionan, no haciendo gran cosa para superar el escollo percibido.

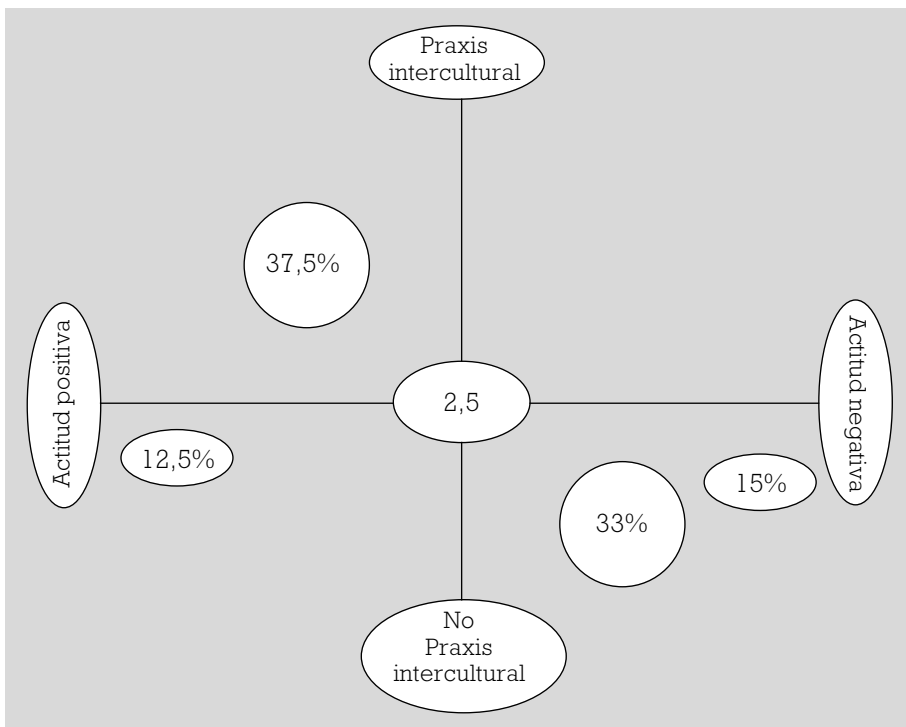
---

121. No resulta extraño observar que estos docentes son en los que más parece haber arraigado el discurso intercultural. Un ejemplo es que son los que más consideran que debería ser un referente para todos los centros de Cataluña.

122. Son, dentro del acuerdo, los que menos creen que la educación intercultural ha de ser un referente para todas las escuelas y los que más creen que es difícil traducirla a la práctica cotidiana.

123. En cuanto a los que no extreman tanto sus respuestas, y que ven el escollo superable o el «problema» –en su versión negativa– que puede comportar en el aula, no se distinguen por tener más o menos alumnado minoritario.

Gráfico 13. La actitud de los docentes ante las minorías étnicas y praxis intercultural.



Cerramos estos comentarios sobre la tipología, señalando que aquellos que en una actitud positiva no generaban discursos extremos son los que lo están enfocando y trabajando de una forma más intercultural. Para poner un ejemplo, son los que en más casos (41%) han adaptado el currículum a la diversidad. Parece pues que en algún caso el discurso sí que se traduce en prácticas, pero el resto pone en evidencia que no todos los discursos de respeto y valoración de la diversidad cultural incorporan intervenciones, mientras que los que no lo dicen tanto van unidos a una práctica que se podría adivinar de poca o escasa praxis intercultural.

---

## V EL PROFESORADO Y LA FAMILIA

### 5.1. Los docentes y las familias: expectativas, actitudes y relaciones.

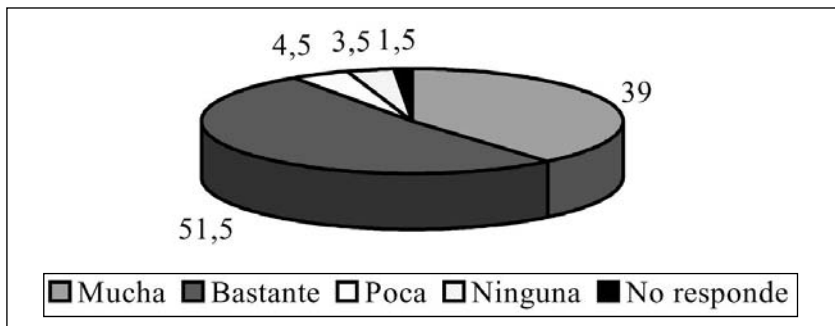
En relación con las actitudes de los docentes y antes de pasar a referirnos propiamente a la relación docentes-familia, hemos tenido la curiosidad de querer detectar cuáles creían los docentes que eran las expectativas que depositaban las madres y padres de alumnos en la educación. Las expectativas de los docentes, reales o construidas, condicionan la actitud tomada respecto de sus alumnos y los progenitores, como también lo hacen los progenitores, que al tener una actitud concreta respecto de la escuela no siempre es la que ésta espera y desea. Aun sin querer alargarnos en este punto, hay que poner de manifiesto que más allá del nivel educativo que se querría que lograsen los hijos e hijas –que no siempre es idéntico– las expectativas pueden ser: aparcamiento, adquisición de conocimientos útiles, formación integral y/o movilidad social (Oblinger, 1981). Diferenciándolo de una u otra manera, varios estudios ponen de manifiesto que tanto los progenitores gitanos como los de origen inmigrante presentan diferentes expectativas, y éstas no siempre homogéneas<sup>124</sup>.

En nuestro cuestionario, para detectar las expectativas, primero se realizó una pregunta directa: si creían que se ven influidas por el origen social, cultural, geográfico... Y, en segundo lugar, a cuáles de los citados grupos u orígenes atribuyen las más elevadas y las más bajas. Respecto a si el origen social, cultural, geográfico..., influye en las expectativas educativas que se tienen, la respuesta nos indica con contundencia que sí es así. Por ejemplo, el 90,5% cree que tiene «gran influencia» o «bastante influencia» y sólo el 8% cree que tiene «poca» o «nada».

---

124. Ver San Román, 1984; Zéroulou, 1988; Flitner, 1992; Garreta, 1999; Hernández, Marzo y Rodríguez, 1999; entre otros.

Gráfico 14. Influencia del origen de los progenitores en las expectativas educativas.



Esta opinión es más común entre los docentes de la pública (media: 3,4) que entre los de la privada (media: 3,1). Y más entre los docentes de gitanos (media: 3,4) que los que tienen asiáticos (media: 3), que son los de menor media.

Para completar lo anterior, hemos querido detectar cuáles serían los dos orígenes de los progenitores que el profesorado situaría en las expectativas educativas más elevadas y qué otros dos en las más bajas. Antes, sin embargo, tenemos que decir que descartamos el 5% de docentes que dicen que las expectativas no dependen del origen, como queda apuntado más arriba, y del resto que responde afirmativamente –en este caso la no respuesta es baja– extraemos la opinión según la cual los progenitores a los que se les atribuyen expectativas educativas más altas serían los de origen catalán (90,5%) y los del resto del Estado (71,5%), seguidos a considerable distancia por los de origen comunitario (25%). Por otra parte, los que se sitúan en las más bajas son los gitanos (67%), los magrebíes (49%) y, a distancia, los subsaharianos (16%) –reproduciendo la anteriormente mencionada jerarquización. El resto se encuentra en medio de los anteriores como se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 13. Atribución de expectativas educativas de los progenitores.

Progenitores	Expectativas más elevadas	Expectativas más bajas
Madres y padres de origen catalán	90,5	1
Madres y padres de origen resto del Estado	71,5	1,5
Madres y padres gitanos	1,5	67
Madres y padres comunitarios	25	2,5
Madres y padres magrebíes	2	49
Madres y padres subsaharianos	1,5	16
Madres y padres latinoamericanos	6,5	5
Madres y padres asiáticos	4	4
No depende de esto	5	6
No responde	2,5	9

La opinión de los docentes que tienen alumnado gitano todavía es más contundente en el sentido de que sus padres son los que tienen expectativas más bajas (el 75% así los sitúa). Este hecho sólo sucede en otro caso, que es entre los docentes que tienen alumnado de origen subsahariano y que incrementa esta respuesta hasta el 33% cuando en el total de la muestra lo dice el 16%.

Abandonando momentáneamente las expectativas, nos hemos de referir a las relaciones entre la escuela y la comunidad ya que son un factor de gran importancia en la educación del alumnado. La educación comienza en la familia y se prolonga en la escuela, además una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la representación de éste en la vida escolar. Estos principios, inspiradores de numerosas intervenciones, tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de los padres en la vida escolar.

En diferentes documentos, el Departament d'Ensenyament (1992; 1992b; entre otros) pone en evidencia la importancia y el papel de la familia y su participación en el centro educativo. Así, en la Resolución de 20 de mayo de 2001 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria de Cataluña para el curso



2001-2002 ([www.gencat.es](http://www.gencat.es)), se afirma que la colaboración y la participación de las familias es imprescindible para lograr los mejores resultados educativos. Esta colaboración y participación se da, generalmente, a través del tutor/a y se refiere al seguimiento continuado de los progresos. Además, está la dimensión colectiva de la participación, que se refiere a la gestión del centro docente<sup>125</sup> y al Consejo Escolar<sup>126</sup>.

El profesorado, como hemos dicho, está más implicado y «expuesto» con los progenitores que otros administradores, consejeros pedagógicos... y se forman, además de la representación de su rol, una opinión sobre la participación/implicación de las madres y padres de alumnos, la cual no tiene por qué coincidir con la de éstos. Cuando hay poca participación las justificaciones más habituales de madres y padres acostumbran a ser: el desconocimiento de la lengua, las duras condiciones de trabajo, el desconocimiento de los problemas de sus hijos y, en consecuencia, lo que significan en la tarea del profesorado. Es evidente que, si los padres no tienen la misma definición de participación en la escuela que los docentes y al revés, es fácil que aparezcan discursos acusadores de unos respecto a los otros, conflictos, distancias... Pero también es cierto que si nos centramos en la participación de los padres de origen etnocultural diferente no se puede pensar automáticamente que es poca o inexistente, ya que presenta una gran diversidad (McAndrew, 1989) relacionada generalmente con el origen social de los progenitores y su facilidad de comunicar su punto de vista al profesorado, director... lo que, a veces, se puede interpretar que va emparejado con este origen etnocultural.

Para simplificar, si nos referimos a la relación entre el personal de las escuelas y los padres de comunidades culturales podemos diferenciar que hay cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia (Services aux Communautés Culturelles, 1995):

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas para tener servicios de interpreta-

---

125. Para la cual será necesario que existan condiciones: espacios y acceso a éstos en horario adecuado para los padres para las actividades de las asociaciones de madres y padres; facilitar espacios a la asociación para difundir información, y establecer un calendario de contactos entre equipo directivo y la asociación.

126. Para que sea realmente un organismo de participación se recomienda: establecer un calendario de reuniones con horario adecuado para los representantes de madres y padres, convocar las reuniones con bastante antelación, facilitar la información y documentación sobre los temas a tratar, difundir los acuerdos...

ción); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento).

- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en destino, las divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe –enfermero, trabajador social...–, programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, rol de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), roles en el seno de la familia (por ejemplo importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina).
- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

En el caso de Cataluña, a través de sus docentes hemos querido detectar cuáles se cree que son los principales obstáculos que existen en la comunicación entre la escuela y los padres gitanos y de origen inmigrante. Dos cuestiones cerradas ofrecían una serie de posibilidades entre las que se debía escoger cuáles creían que eran los dos principales obstáculos<sup>127</sup>. Lo primero que se puede observar es que la «culpa», la «responsabilidad», si podemos hablar así, de que la comunicación no funcione bastante bien es en ge-

---

127. Las posibles respuestas que se ven en la tabla estaban mezcladas de forma que no se pudiera identificar al «culpable» de estos obstáculos, es decir, si se trataba de los docentes o de las familias.

neral de las familias. Así, el bajo nivel cultural, el conflicto cultural que plantea la familia a la escuela, la falta de interés y la incomprensión de lo que es y pide el sistema educativo son las principales dificultades detectadas. También cabe matizar que en el caso de las familias de origen inmigrante el idioma se convierte, como ya hemos ido mostrando, en un importante obstáculo, mientras que se reducen en el bajo nivel cultural, el conflicto cultural y la falta de interés de los padres. Además, también se observa un cambio en cuanto al obstáculo del conocimiento del sistema educativo, más elevado entre los padres de origen inmigrante, mientras que en los gitanos adquiere más importancia el conflicto cultural.

Tabla 14. Obstáculos en la comunicación entre escuela y progenitores gitanos o de origen inmigrante.

Obstáculos	Gitanos	Origen inmigrante
Bajo nivel cultural de los padres	46,5	28,5
Conflicto cultural de la familia con la escuela	43	34,5
Desconocimiento del sistema educativo de los padres	28	38,5
Falta de interés de los padres	26	11
Los padres a menudo no comprenden lo que espera de ellos el profesorado	20	18,5
El profesorado a menudo no comprende lo que quieren y piden los padres	6	4,5
Currículum escolar poco flexible	5,5	5,5
Falta de preparación del profesorado	4,5	4
La escuela no hace bastantes esfuerzos para darse a conocer	3	2,5
Falta de interés del profesorado	2	1,5
El idioma	0	39
No sabe/no responde	5	6

Es evidente que existe la percepción de que los docentes tienen poca responsabilidad en esta comunicación y que el esfuerzo principal y los cambios los han de hacer las madres y padres, que, avanzándonos en lo expuesto al hablar de participación, han de asistir más a las reuniones, interesarse e implicarse más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, etc.

Entre los docentes que tienen alumnado gitano aparece una mayor sensación de que la escuela no hace bastantes esfuerzos –eso sí, no el profesorado a título individual–, y que los padres tienen bajo nivel cultural y poco interés. En cuanto a los que tienen inmigrantes se puede diferenciar a los que tienen magrebíes, que incrementan la respuesta en el desconocimiento del sistema educativo y la falta de preparación del profesorado –este último hecho también se repite entre los docentes que tienen experiencia con subsaharianos y asiáticos. Por otra parte, los asiáticos, como también los de origen comunitario, se significan por la baja respuesta de que los padres no tienen interés. En último lugar, los de origen comunitario también son los que menos obstáculos crean por el desconocimiento del sistema educativo y el bajo nivel cultural de los padres. Como se puede ver, se trata de perfiles en algunos casos ligeramente diferentes y en otros bastante.

Si reparamos en la opinión de los docentes de la escuela pública y en la de los de la privada, descubrimos que estos últimos muestran una ligera tendencia a considerar más que los de la pública que también los docentes son fuente de obstáculos. Así, son los que más mencionan que el currículum escolar es poco flexible, que al profesorado le hace falta más preparación... al mismo tiempo que ven en menor medida que los padres tienen poco interés o bajo nivel cultural. La lectura de esto hay que tenerla bien presente en el distinto perfil de los progenitores, de entrada invitamos a la lectura de lo que dicen sobre la participación e implicación.

Entre las dificultades escuela-familia, uno de los frenos a la mayor interacción entre padres y educadores procede de la diferencia que J. Hohl (1996a) ha observado que existe entre los padres reales y el modelo de padres que quiere y que se construye la propia escuela. Centrándose en un colectivo de padres analfabetos (haitianos y salvadoreños) observa que no conocen las reglas ni lo que se esperaba de ellos y, mucho menos, la definición institucional de sí mismos. Ellos, entonces, proyectan sus imágenes preconstruidas y lo que ellos esperan de la escuela, de forma que se encuentran a gran distancia de lo que realmente se les pide y se espera. De esta forma, existe una cierta incomprensión de lo que es la escuela (funcionamiento, estructura, objetivos, etc.), incapacidad de ayudar a los hijos, reducción de la comunicación con el profesorado e incomprensión de las dificultades esco-

lares que tienen sus hijos. *“Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux familles pour requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout 'naturellement' se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers échouent”* (Hohl, 1996a).

Así pues, se manifiesta la distancia entre la imagen de los progenitores reales y la que se construye la escuela. Pero este alejamiento entre la visión tecnocrática del rol de los padres y las colaboraciones que realizan los padres en la escuela no significa que el discurso oficial sea poco importante o que no tenga ningún efecto. Al contrario, contribuye a desarrollar, especialmente en los contextos menos favorecidos, una visión de la familia y de los padres en términos de déficit, de inadecuación y poco interés por la escuela, fundada en imágenes estereotipadas del fracaso escolar. A partir de estos estereotipos se construyen las exigencias que se realizan a los padres. El padre «ideal» tendría que apoyar y ayudar al desarrollo de los objetivos escolares, estar de acuerdo con las normas sociales y culturales... La convicción de que la escuela no tiene nada que hacer si la familia no asume «sus responsabilidades», sobre todo con alumnos con fracaso escolar, procede de estas imágenes estereotipadas que posee el profesorado. Las entrevistas realizadas por J. Hohl a estos padres analfabetos muestran la fractura existente entre las expectativas del profesorado, con su imagen de los progenitores, y los padres, preocupados por el éxito escolar y laboral de sus hijos y, por otra parte, las condiciones reales cotidianas y las competencias objetivas de estos padres y, en consecuencia, las de sus hijos<sup>128</sup>.

En nuestro estudio, además de mostrar que la responsabilidad de mejorar la comunicación escuela-familia recae en opinión de los docentes principalmente en los padres, hemos querido detectar la representación que se realizan de los progenitores a través de lo que opinan de su participación. Lo primero que se detecta es que no consideran que sea igual entre todas las madres y padres de alumnos del centro (83,5%). Es decir, que los progenitores no participan de la misma forma y frecuencia. Es el profesorado de la escuela pública el que más cree que no participan igual (87,5%), mientras que los de la privada –recordemos que mayoritariamente se trata de priva-

---

128. Para estos inmigrantes la misión escolarizadora ha de prevalecer, mientras que la socializadora ha de quedar subordinada. Insisten en la adecuación y la legitimidad de una aproximación autoritaria de los aprendizajes y en la importancia de que cada niño asuma individualmente la responsabilidad de su futuro escolar y profesional.

da concertada– incrementan la respuesta de que sí lo hacen igual (19,5%, respecto del 9,5% de los de la pública).

Obviando, momentáneamente, que esta participación es diversa hemos querido aproximarnos a cómo la valoran en conjunto. La participación y/o implicación de los padres en la escuela es «excesiva» para el 0,5%, «satisfactoria o notable» para el 25% de los docentes, «suficiente» para el 39,5%, «insatisfactoria o no suficiente» para el 33% e «inexistente» para el 1,5% (el resto no responde a la cuestión). Realizando la media<sup>129</sup> obtenemos que la participación sería casi evaluada como «suficiente» (media: 2,9). Pero otra vez es en las escuelas privadas donde ésta es mejor valorada (media: 3,1) en comparación con la pública (media: 2,8). Además, hemos de señalar que también es mejor valorada en la primaria (media: 3) que en la secundaria obligatoria (media: 2,7) y que cuando hay en el centro o aula alumnado gitano o de origen inmigrante se muestra una relación indirecta entre más cantidad y participación/implicación, es decir, que a medida que hay más presencia de este alumnado la participación de los padres es menor en opinión de los docentes. En síntesis, se detecta un amplio abanico de posturas, desde aquellos, una minoría, que participan en exceso, a los que, también una minoría, dicen que no lo hacen mucho.

¿Pero qué entienden los docentes por participación? ¿Qué imagen o expectativas se construyen? La definición de participación nos permite ver a qué se refieren y cómo la definen. Esta definición, realizada por los que afirman que es «excesiva», «suficiente» o «satisfactoria», se forma a partir de diferentes actuaciones que deberían hacer los progenitores: asistir a reuniones de madres y padres (56%), interesarse por el hijo/a (43,5%) y visitar el centro (19%), participar en las actividades extraescolares que se organizan (23%), ser miembros de la asociación de madres y padres de alumnos (22,5%), asistir a las tutorías (8%) y apoyar la tarea docente en el hogar (3,5%).

Por otra parte, como complemento de lo anterior, los docentes consideran que es «insatisfactoria» y/o «inexistente» al preguntarles dónde observan esta poca participación. Nuevamente, pero en el sentido contrario, mencionan que: no asisten a las reuniones de madres y padres (56%), no se interesan o preocupan por el hijo/a (50%) y no visitan el centro (17,5%), no son miembros de la asociación de madres y padres (35,5%), no participan en actividades extraescolares (17%), no apoyan la tarea docente en el hogar

---

129. La traducción en valores se ha hecho otorgando 4 a «satisfactoria-notable» hasta el 1 de «inexistente».

(9%), no asisten a las tutorías (5,5%), no valoran la educación (2,5%) y desconocen el funcionamiento del centro (1,5%).

En definitiva, los docentes consideran como básico interesarse por la evolución de los hijos/as, lo que detectan a través de la asistencia a las reuniones de madres y padres, ser miembros de las asociaciones y realizar visitas al centro para informarse. Es curioso ver cómo queda en minoría el hecho de apoyar la tarea docente. Por otra parte, aparecen afirmaciones que apuntan a la no valoración de lo que puede representar la educación para el futuro de sus hijos e hijas y el desconocimiento del funcionamiento del centro. Estas dos cuestiones nos hacen pensar en algunos progenitores gitanos o de origen inmigrante que tendrían este perfil. Por ejemplo, padres que no creen que por ir a la escuela a sus hijos les iría mejor ya que ven que aquellos que no van se desarrollan bastante bien. Pero también es verdad que no es así en todos los casos, la heterogeneidad es un rasgo que se nos va repitiendo (para profundizar en esto se puede consultar: San Román, 1984; Colectivo IOE, 1994; Fernández Enguita, 1996; Garreta, 1999; Hernández, Marzo y Rodríguez, 1999...).

Siguiendo con la diferenciación interna de los entrevistados, entre los que imparten docencia en el nivel primario y secundario obligatorio –recordemos que estos últimos, en comparación, dicen que la participación es menor– se puede ver una definición de participación ligeramente diferente. Mientras los docentes de la primaria, dentro del orden de importancia de las respuestas ya mencionado, sitúan por delante ser miembros de la asociación de madres y padres (26%; y el 17% en la ESO), la participación en actividades extraescolares (29,5% y 15,5% respectivamente) y el apoyo en el hogar de la tarea docente (5% y 1% respectivamente), los docentes de la secundaria se significan por hacerlo en el tener que asistir a tutorías (11,5%, y el 6% de los de primaria). Cuando hablamos de poca participación/implicación se reproduce este margen de importancia.

Como en el mencionado estudio de A. Jordán (1995), se puede concluir una disposición de los profesores a reclamar la participación de los padres. Aun así, A. Jordán dudaba de si se prefiere de «baja densidad» –por ejemplo, acudir a entrevistas con el profesor, seguir las orientaciones didácticas de éste...– o de «más nivel» –por ejemplo, coimplicación en la gestión del centro, solicitud de atención en relación con sus necesidades e intereses específicos, fomento de escuelas de padres para su promoción «cultural» y «lingüística»... De los resultados obtenidos, la participación/implicación deseada por los docentes se encontraría entre el tipo llamado de «baja densidad» que supondría mayor implicación de los padres en el aprendizaje y otro que no

llegaría a ser de «más nivel» ya que se situaría en la participación en la gestión del centro a través de la asociación de madres y padres de alumnos.

La valoración hecha del conjunto de los docentes requiere también precisar, entre otras cosas, si se piensa que participan menos los de origen etnocultural diferente. Por eso se quiso detectar la percepción que tienen los docentes sobre estos progenitores de origen: catalán, resto del Estado, Comunidad Europea, Magreb, Subsáhara, América del Sur, Asia y, a pesar de insertarlos en algunas de las categorías anteriores, los gitanos. Una consideración previa es que sólo un 1,5% consideran, sin preguntarlo directamente, que el origen no influye en la participación. Pero también es cierto que un importante porcentaje no lo sabe por no haber tenido experiencia con este alumnado y, por tanto, no saben decir en qué medida participan sus progenitores. Es positivo ver en este caso que la experiencia tiene más relevancia que la representación que se han hecho de estos colectivos.

Analizando comparativamente las respuestas, lo primero que se observa (ver la tabla) es que la participación más alta es la de los padres de origen catalán, resto del Estado y comunitario. Incluso, a veces, ésta es excesiva –como también se menciona en otros tres casos. Siguiendo con la jerarquía obtenida aparecen los de origen latinoamericano, asiático, subsahariano, magrebí y los gitanos. Como podemos ver, estos tres últimos colectivos se siguen situando en el mismo orden. Además, los dos últimos son los que más mencionan que es inexistente.

Tabla 15. Participación de los progenitores en función del origen o adscripción étnica.

Participación	Origen catalán	Origen resto Estado	Origen comunitario	Origen magrebí	Origen subsahariano	Origen latinoamericano	Origen asiático
Excesiva	1,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5
Satisfactoria notable	33,5	25	4,5	12,5	5,5	5	7,5
Suficiente	40	45	21	29,5	29,5	22,5	24,5
Insatisfactoria/no suficiente	21	24,5	38	20	32,5	24,5	20,5
Inexistente	0,5	0,5	8	1	8	2,5	3
No lo sabe	3,5	4	29	36,5	24,5	45	44
Media	3,2	3	2,3	2,9	2,4	2,5	2,7



Diferenciando internamente la muestra, aparece que los docentes de primaria afirman, por encima de los de secundaria, que los padres de todos estos colectivos testados participan más. Lo mismo sucede al comparar a los docentes de la pública y la privada, los segundos también se diferencian por esta respuesta.

En síntesis, existen una serie de frenos a la comunicación escuela-familia que para los docentes de Cataluña han de ser resueltos trabajando con las familias ya que son éstas las que presentan ciertos déficits (cultural, de información...) y desinterés que impiden una comunicación más fluida. Aun así, también algunos se atribuyen parte de responsabilidad. Ciertamente, los progenitores han de dar pasos y hay que trabajar con ellos para aproximarlos a la escuela. Pero también resulta igualmente cierto que los docentes tendrían que aceptar la parte de responsabilidad que les corresponde. La participación no es idéntica, mientras unos pocos lo hacen en exceso otros ni aparecen. Teniendo en cuenta todas las respuestas y no sólo los extremos, hemos podido establecer una jerarquía en la que los de origen catalán serían los que participan de una forma "más adecuada", seguidos de cerca por los del resto del Estado, mientras que en el extremo opuesto están los gitanos, los magrebíes y los subsaharianos, gradación relacionada con las expectativas educativas que se les atribuyen, que expresan que los docentes tienen determinadas representaciones del «yo» y de la alteridad. Del discurso detectado se desprende que los progenitores con expectativas más bajas, que se corresponden con los que menos participan –resultado, entre otras cosas de esto mismo–, han de dar los pasos necesarios para mejorar la comunicación con la escuela si deseamos que tengan más posibilidad de éxito escolar. Planteado de esta forma parece difícil pensar que en los próximos años se puede mejorar la comunicación si no hay un cambio de actitud de los docentes en cuanto al hecho de que quizás la responsabilidad es compartida y que no siempre lo que unos entienden como participación idónea es lo que entienden los otros. Y, también, a la luz de otros estudios, parece del todo necesario hacer ver a los docentes que toda adscripción a un determinado origen etnocultural no comporta automáticamente unas expectativas educativas determinadas.

## 5.2. La mediación intercultural en la mejora de la relación familia-escuela y el desarrollo del modelo intercultural<sup>130</sup>.

Como hemos ido mostrando en varias ocasiones, la práctica suele ir por delante de la teoría y esto también ha sucedido con lo que se ha convenido en denominar mediación intercultural. En los últimos años se ha visto cómo la mediación lingüística y la mediación intercultural se han convertido en una práctica cada vez más presente y utilizada en los servicios y las instituciones de Cataluña, y especialmente las educativas. Pero la intervención de terceros entre partes etnoculturalmente diferenciadas, aunque nos puede parecer un fenómeno nuevo y paradigmático, en realidad es algo antiguo, tanto como los contactos culturales y las relaciones interétnicas. Es decir, allí donde se han relacionado personas y grupos con idiomas, creencias, costumbres, códigos culturales, etc. heterogéneos ha surgido la necesidad del intérprete o traductor y la oportunidad de mediar entre las partes para resolver los malentendidos y conflictos. A pesar de esto, esta práctica se ha reavivado los últimos años y se manifiesta llena de interrogantes, sin que se esté produciendo paralelamente una reflexión y clarificación de sus fundamentos.

En el plano teórico, la mediación intercultural es una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada a la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y la comprensión mutua, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados (Giménez, 2000), pero como pondremos de manifiesto la práctica cotidiana no siempre responde<sup>131</sup>.

A nivel escolar hay una serie de cuestiones que generan preocupación, no sólo en Cataluña, y en las que se ha intentado intervenir a partir de la figura del mediador. Así, cuestiones como la participación de los padres de origen inmigrante o minoritario en los centros escolares, la adaptación del currículum a la diversidad cultural, la negociación de conflictos «culturales» (la carne de cerdo en el comedor escolar, el uso del pañuelo en las clases...), etc., han sido y son situaciones de intervención de los mediadores interculturales con éste u otro nombre.

Un primer ejemplo es lo hecho en Quebec en esta dirección. Concretamente lo que han llamado *agent de liaison* o *de milieu* sería, a gran-

---

130. Apartado del que es autora Núria Llevot Calvet.

131. Lo que a continuación se expondrá está más desarrollado en Llevot, 2002.

des rasgos, una figura que pretende no sólo mejorar la comunicación entre progenitores y profesionales de la institución escolar, sino también facilitar la adaptación del currículum a la diversidad cultural. Además, cabe señalar que muchos de estos *agents* complementan su actuación como mediadores con la enseñanza de la lengua y cultura de origen a los alumnos minoritarios. El trabajo de Beauchesne (1987) y, más recientemente, el de McAndrew y Hardy (1992) ponen de manifiesto que, a pesar de la heterogeneidad existente en Canadá y en Quebec de perfiles de intervención, trabajan para mejorar la situación de los alumnos de minorías culturales y para establecer contactos entre la escuela y los padres que favorezcan la participación de estos últimos en las diversas actividades, así como sensibilizar a los agentes escolares en la diversidad cultural. Estas figuras, en claro retroceso en Quebec, sobre todo por cuestiones presupuestarias, son valoradas positivamente para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y democratizar los centros docentes (Beauchesne, 1987) igual que por su implicación en las actividades tanto pedagógicas como culturales y recreativas (McAndrew y Hardy, 1992).

Otro ejemplo lo hallamos en Francia, la *femme-relais*, que nos recuerda las experiencias de traducción que se están desarrollando, muchas de forma totalmente voluntaria y anónima, en Cataluña, pero que en el contexto francófono ha ido derivando, por las exigencias del sistema educativo, en una mediadora sociocultural (Llevot, 2000a). Teóricamente, interviene para dar respuesta a una demanda, individual o colectiva, de interpretación, pero en realidad lo que hace es facilitar la relación entre las familias recién llegadas y las instituciones del país de acogida, haciendo de traductoras, intérpretes y participantes en la gestión de los conflictos, intentando en cualquier caso mejorar la comunicación, es decir, la comprensión mutua (ver Delcroix, 1996). Entre sus preocupaciones fundamentales destaca el logro del éxito escolar de los estudiantes de su comunidad, ya que parten del hecho de que en la mayoría de ocasiones la escolaridad es portadora de valores, pero a su vez es fuente de crispaciones y de descontento; la inserción socioeconómica de los miembros de su comunidad y el intento de preservar un equilibrio entre sus grupos y la población autóctona. Las encontramos comprometidas en acciones de apoyo escolar, de animación sociocultural, de promoción de las culturas, etc. porque experiencias como éstas favorecen la creación de espacios de mediación en los que juegan el papel de agentes sociales que luchan contra todas las formas de exclusión, trabajando conjuntamente con otros profesionales del campo social para la revisión de las modalidades de intervención profesional. Las prácticas de *relais* entre escuela y familia en

---

Francia todavía están, según las instituciones, en fase experimental; en consecuencia, los estudios disponibles son locales o bien hacen referencia a una comunidad en particular (Bagur, 1995). A pesar de la presencia de estas mujeres en la escena social y las crecientes demandas de las instituciones y de los colectivos, se encuentran en posición muy frágil. En efecto, la ausencia de un estatus claro conlleva un relativo reconocimiento de sus competencias tanto en el ámbito de formación como retributivo. Probablemente, lo más curioso de la experiencia es que ha surgido de las asociaciones de mujeres y de un interés del colectivo minoritario, para posteriormente, aunque independientemente, ir trabajando con la administración y otras instituciones (Delcroix *et al.*, 1996). Lo que no ha sucedido en Quebec y, como veremos, tampoco en Cataluña.

La experiencia de estas dos sociedades nos pone sobre la pista de dinámicas seguidas, así como de funciones realizadas y dificultades encontradas: traducir o hacer que se traduzcan las comunicaciones verbales y escritas; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, progenitores y organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; concebir, coordinar y actualizar los proyectos o programas que puedan generar mejor relación entre la comunidad educativa; aconsejar sobre la forma de integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar; trabajar en proyectos para incentivar la participación de los padres en la escuela y ayudar a los alumnos a integrarse armoniosamente en la institución escolar, entre otros. A pesar del abanico de posibilidades de esta figura, encontramos que también hay condicionantes, la subordinación a las necesidades y exigencias de las escuelas que deciden si le renuevan la contratación o no, la limitación de su participación convirtiéndola en un instrumento para resolver problemas de funcionamiento sin abordar ætan sólo periféricamenteæ la resolución del verdadero problema; etc.

En Cataluña, desde hace unos años, la Administración educativa y otras instituciones han potenciado la mediación y los mediadores interculturales diferenciando por colectivos de intervención, aunque se encuentre en mantillas. Respecto a la atención del alumnado gitano se ha gestado alguna experiencia piloto para paliar el absentismo y abandono escolar (especialmente de las chicas), mientras que respecto a los de origen inmigrante han ido potenciando la tarea de traductores o intérpretes lingüísticos para acoger a las familias y a los escolares recién llegados que desconocen las lenguas oficiales de Cataluña. Esta segunda iniciativa, llevada a cabo por el Departament d'Ensenyament en colaboración con algunas asociaciones de inmigrantes, deja al descubierto la parte cultural que pueda ayudar a com-

prender el punto de vista del otro y favorecer así el diálogo, la negociación y la toma de decisiones entre colectivos heterogéneos, que, como veremos, es una de las reivindicaciones que hacen hoy en día.

Haciendo un breve retrato de los mediadores existentes en Cataluña, la diferencia entre inmigrantes y gitanos se pone en evidencia ya en la edad. Concretamente, la edad aumenta considerablemente en el segundo grupo, aunque se inician jóvenes procedentes de los dos colectivos a los que les interesa la mediación como futura inserción laboral. En cuanto al género, hay un insignificante predominio del masculino, que, sobre todo respecto al colectivo gitano, tiende a reducirse al ser visto como un nuevo filón ocupacional que hasta ahora era reservado, únicamente, a los hombres. Entre otros rasgos definitorios, el lugar de residencia permite ver que están muy repartidos por Cataluña, eso sí, más presentes en las poblaciones de las cercanías de Barcelona y Girona, hecho relacionado con la presencia de la población gitana o determinados orígenes inmigrantes. Finalmente, hay que añadir que respecto al dominio de las lenguas oficiales de Cataluña, aunque la mayoría entienden los dos idiomas (catalán y castellano), pocos se expresan en catalán. En este punto hay que decir a su favor que los de origen inmigrante æen comparación de los mediadores gitanosæ conocen otros idiomas, como el francés y/o el inglés y, por supuesto, dominan la lengua o incluso lenguas del país de origen, lo que es imprescindible para intervenir, aunque no sea suficiente.

El camino hasta convertirse en mediador ha sido silencioso, largo, anónimo y sin esperar ningún tipo de reconocimiento de la sociedad, al menos hasta el momento en que se les ha propuesto hacerlo de forma reconocida y más o menos retribuida. La novedad es que ahora la sociedad mayoritaria potencie esta práctica, más comprensible cuando pensamos que a menudo ha tenido como finalidad la asimilación, y el mediador con su «institucionalización» se ha convertido en otra figura de control y persuasión. Sintetizando, el tipo de mediación que se está llevando a cabo en este momento en Cataluña se puede definir como una diversidad de respuestas y de enfoques bajo un mismo nombre, lo que reafirma que estamos en proceso de construcción y definición de un nuevo espacio de trabajo y marco de intervención social adaptándose siempre al contexto y a los actores con los que interviene. Del listado de funciones y tareas que pueden hacer los mediadores se puede destacar: la información, la interpretación lingüística, la descodificación cultural, la negociación en conflictos de valores, la gestión de conflictos en comunidades diversas, la defensa y promoción de los usuarios, la facilitación de la comunicación, la orientación y el acompañamiento a los usuarios,

la dinamización comunitaria, etc. Sin embargo, en la práctica no se ocupan de todo eso. Los gitanos a menudo sólo son utilizados como «dispositivo tampón» en situaciones problemáticas, se les pide intervención en la negociación y la resolución de conflictos<sup>132</sup>; y, en cambio, los inmigrantes se convierten a menudo en intérpretes obligados en las relaciones entre profesionales e inmigrantes y favorecedores de la aculturación del colectivo minoritario. Por eso, les es extremadamente difícil definir su papel y enumerar las tareas y actividades que realizan propiamente en mediación intercultural. Todo esto es revelador de cómo se está llevando a cabo la mediación, en un sentido instrumental y reparador donde las minorías son un problema para la sociedad y se deja de lado el poder transformador que estas figuras podrían tener. La mediación adquiere el rol de un «instrumento y una técnica necesaria para tratar una sintomatología de enfermedad social» (Essomba, 2001, p. 75). En el ámbito educativo, vemos que lo que se pretende es la lucha contra el fracaso escolar de las minorías pero a menudo sin introducir ningún cambio en la institución escolar, insistiendo en la «aproximación» a éstas de las minorías.

Aunque es evidente que para poder hablar de una correcta mediación y unos mediadores interculturales, con todo lo que implicaría, todavía queda un importante camino por recorrer, también es cierto que algunas experiencias han resultado alentadoras. En la encuesta que hemos llevado a cabo,<sup>133</sup> una serie de cuestiones hechas a los docentes pretendía profundizar en la mediación intercultural. Primero en la experiencia tenida y la valoración que se hace y, posteriormente, en lo que se le pediría a un mediador intercultural. Así, en primer lugar se preguntaba a los entrevistados si habían utilizado en alguna ocasión el mediador, a lo que respondieron mayoritariamente que no lo habían hecho (85,7%), siendo el 9,5% los que sí (el resto de entrevistados no responde a esta cuestión). Como acostumbra a suceder, este resultado no es homogéneo en el conjunto de los entrevistados. De esta

---

132. Se definen como unos bomberos que van a apagar el fuego, atendiendo las urgencias del sistema; la mediación, para este colectivo, tiene que ver con la eliminación, o al menos la contención, de la violencia y el conflicto, así como la prevención y resolución de conflictos interétnicos y la vigilancia del absentismo y el abandono escolar.

133. En este punto hay que poner de manifiesto que el trabajo empírico al que nos referimos es el mismo que vamos presentando como propio en todo este texto, aunque la autoría de una batería de cuestiones y su análisis corre a cargo de la autora de este apartado que ha realizado la tesis doctoral: «Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya» (Llevot, 2002).

forma, como parece lógico, se detecta que esta utilización se incrementa a medida que lo hace la presencia de gitanos e inmigrantes (sobre todo de origen africano, que es la principal procedencia de los mediadores existentes en Cataluña)<sup>134</sup>. También se puede destacar que aparecen diferencias estadísticamente significativas al comparar la respuesta en función de la formación de los docentes, de forma que existe relación directa entre formación y uso, es decir, cuanta más formación más uso de este recurso. Por ejemplo, entre los que no tienen ninguna formación en el campo de la diversidad cultural el 7% lo utilizan, frente al 20% de los que tienen formación especializada –también cabe recordar que el tener formación se correlaciona con la presencia de minorías en el centro y/o aula. En último lugar, hay que mencionar que el uso del mediador no es uniforme en el territorio –son los docentes de las delegaciones de Ensenyament de Girona (18%) y Lleida (17%) los que más lo han utilizado– y en función de la titularidad de los centros –son las escuelas públicas las que más lo hacen (12%) en comparación con las privadas y privadas concertadas (5%).

Para profundizar en la experiencia, se solicitó quién era o eran estos mediadores –aquí la respuesta fue múltiple ya en algunos casos habían tenido más de una experiencia. Como se puede ver en la tabla posterior, las principales actuaciones han sido realizadas por marroquíes (62,9%), seguidos de lejos por los gitanos (14,3%) y aún más lejos el resto. Diferenciando por delegaciones de Ensenyament, se sigue constatando que los marroquíes son los más presentes en las escuelas de Cataluña, a excepción de la delegación de Lleida, que incrementa notablemente el recurso del mediador gitano. Como es lógico, estas actuaciones se relacionan con la presencia de alumnado de estos orígenes en los centros visitados, así como la existencia o potenciación de un mediador para que hiciese esta intervención.

---

134. Así, entre los que no tienen alumnado de origen africano o gitanos en el centro, este recurso se ha utilizado en el 1,2% de los casos (siendo usado para hacer mediación con otros orígenes), mientras que los que sí tienen incrementan la respuesta hasta el 11,8%.

Tabla 16. Mediadores interculturales a los que han recurrido los docentes en función de la delegación de Ensenyament.

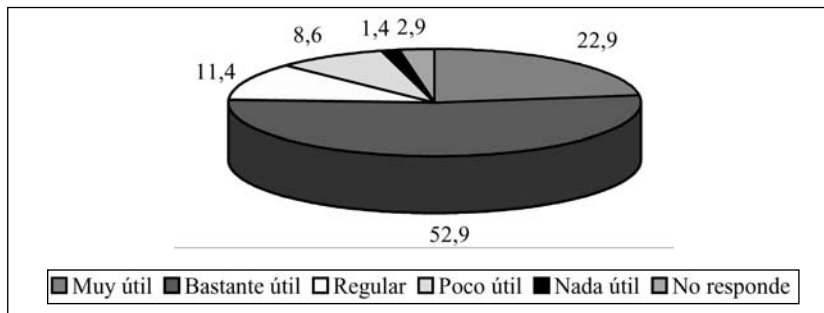
Mediador	Total	Delegaciones de Ensenyament						Lleida
		Barcelona Ciudad	Barcelona comarcas	Baix-Llobregat-Anoia	Vallès Occidental	Tarragona-	Girona-	
Gitano	14,3	-	25	-	15,4	11,1	-	40
Marroquí	62,9	72,7	33,3	100	76,9	88,9	78,6	20
Argelino	2,9	-	-	-	15,4	-	-	-
Otro magrebí	1,4	-	-	-	7,7	-	-	-
Subsahariano	5,7	-	16,7	-	-	-	14,3	-
Asiático	10	27,3	8,3	-	7,7	-	7,1	10
Sudamericano	1,4	-	-	-	-	-	-	10
Otro origen	2,9	-	-	-	-	-	-	20
No sabe								
no responde	10	18,2	25	-	-	-	-	20

La valoración de esta experiencia, siguiente cuestión que realizamos a los entrevistados, pone de manifiesto que se considera muy útil o bastante lo que se hizo. Entrando en detalle, el 22,9% considera que ha sido «muy útil», el 52,9% «bastante útil», el 11,4% «regular», el 8,6% «poco útil» y el 1,4% «nada útil». Confeccionando la media a partir de la traducción de las respuestas a valores<sup>135</sup>, se obtiene un 3,9 que indica que se aproxima a la respuesta «bastante útil».

135. La respuesta «muy útil» se traduce al valor 5, «bastante» a 4, «regular» a 3, «poco» a 2 y «nada» a 1.



Gráfico 15. Valoración de la experiencia con el mediador.



La valoración presenta algunas diferencias en función de los cruces de variables realizados, aunque no son muchas las significaciones observadas. Así, es más valorada esta actuación entre los docentes de las escuelas de titularidad privada (media: 4,36; desviación: 0,48), que recordemos que son los que menos han recurrido a un mediador intercultural, que en las de la pública (media: 3,81; desviación: 0,95). También, por delegaciones de Ensenyament se observa que es en Barcelona Comarcas donde esta actuación es menos valorada (media: 3,4; desviación: 1,26).

De lo anterior se puede concluir que la mediación ha sido utilizada por una pequeña parte de docentes, considerados en conjunto, pero mayor si nos fijamos sólo en los que tienen alumnado gitano o de origen inmigrante –sobre todo de determinados orígenes. Además, entre los que la han utilizado hay bastante satisfacción de cómo ha ido. Evidentemente, aunque no podemos profundizar en ello, lo que hemos visto hasta ahora de los mediadores que ejercen en Cataluña ya nos puede hacer ver que esto puede venir por las actuaciones que ha realizado y que no han satisfecho al docente –lo que no quiere decir que no fuesen las adecuadas, como tampoco satisfacción significa una mediación correcta, sino que la expectativa que tenía el docente se ha cumplido.

Pero, ¿qué mediador intercultural quieren los docentes? Más allá de la realidad actual, el saber cuál es el mediador que querrían los docentes y cómo creen que ha de encajar en la escuela debería permitir pulir el perfil, que se va definiendo poco a poco, del mediador intercultural. Por eso se les preguntó si creían que sería útil «una persona que explique a las familias gitanas qué es la escuela, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pi-

de a los padres» y «una persona que explique a las familias de origen inmigrante lo que es la escuela, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pide a los padres». Por otra parte, se solicitó<sup>136</sup> si creían que les sería útil en su tarea cotidiana como docentes «una persona que le acerque culturalmente (por ejemplo: explicándole la posición de estas familias y los motivos de su comportamiento) las familias gitanas» y «una persona que le acerque culturalmente (por ejemplo: explicándole la posición de estas familias y los motivos de su comportamiento) las familias de origen inmigrante». Elaborando así las cuestiones se pretendía ver hasta qué punto una hipótesis que teníamos se cumplía: «El profesorado valora la tarea del mediador por lo que supone de acercamiento de las minorías étnicas a la escuela (presentación de la misma, dar a conocer su funcionamiento y las normas a seguir, explicar a los padres qué han de hacer...) más que por lo que puede suponer de cambio y adaptación de la escuela a las demandas de las familias». Posteriormente, como es lógico, también se realizó una pregunta abierta sobre qué le pediría a un «profesional» como éste y cómo cree que se tendría que encajar, si se debiera, éste en la escuela: tanto a nivel de permanencia, como de contratación.

En cuanto a la utilidad de que expliquen a los gitanos lo que es la escuela, la respuesta dada expresa una elevada valoración de esta función del mediador. Así el 47,7% lo considera «muy útil», el 35,7% «bastante», el 9% «regular», el 5,4% «poco» y el 1,6% «nada». La media resultante, fruto de la traducción de las respuestas a valores<sup>137</sup>, apunta también la alta utilidad conferida a esta actuación: media: 4,24 (desviación: 0,94). Curiosamente, son los docentes que no tienen gitanos los que más valoran este papel del mediador (media: 4,4; desviación: 0,74), en comparación con los que sí tienen (media: 4,2; desviación: 0,98)<sup>138</sup>.

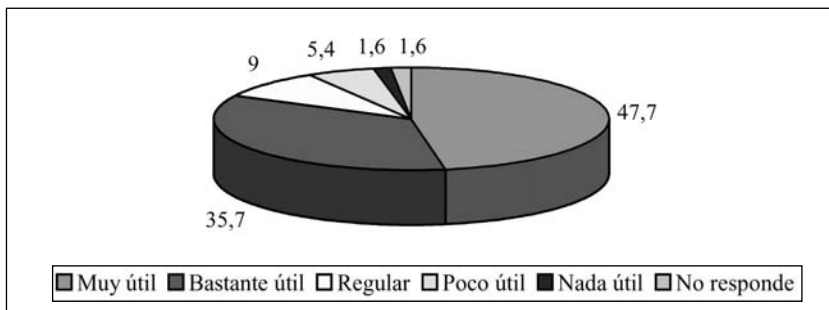
---

136. Intencionadamente se hicieron las preguntas por separado.

137. La respuesta «muy útil» se traduce al valor 5, «bastante» a 4, «regular» a 3, «poco» a 2 y «nada» a 1.

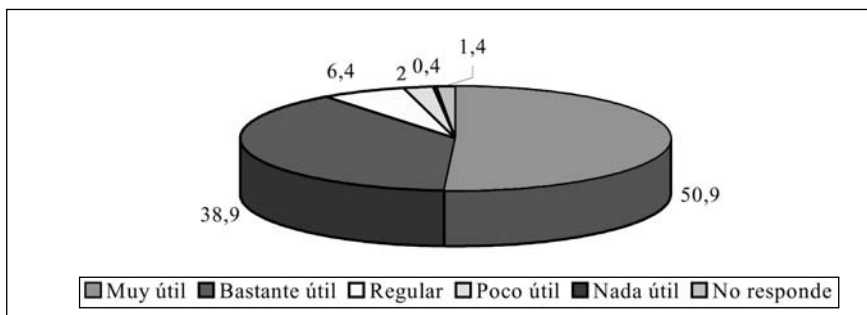
138. Después de diferentes cruces de variables (edad, género, formación específica del entrevistado...) se ha presentado como significativa la diferenciación por delegaciones de Ensenyament: son los docentes de Baix Llobregat y Anoia los que valoran más esta función (media: 4,5; desviación: 0,74), mientras que los que menos lo hacen son los docentes de Girona (media: 3,9; desviación: 1,07).

Gráfico 16. Utilidad conferida a que el mediador explique a los gitanos lo que es la escuela



En lo referente a que una persona explique a los progenitores de origen inmigrante lo que es la escuela, lo que se hace en ella... la respuesta sigue siendo altamente favorable. Así el 50,9% lo considera «muy útil», el 38,9% «bastante», el 6,4% «regular», el 2% «poco» y el 0,4% «nada». La media, confeccionada siguiendo los citados criterios, expresa lo mismo: 4,4 (desviación: 0,74). Como se puede ver, en comparación con los gitanos, todavía se cree más importante la necesidad de explicar a los progenitores de origen inmigrante lo que es la escuela. Esta percepción se repetía en otra pregunta en la que nos interesábamos por los obstáculos que surgen en la comunicación escuela-familia: el 38,5% dice que uno es el desconocimiento del sistema educativo de los progenitores de origen inmigrante, siendo el 28% cuando se refieren a los gitanos.

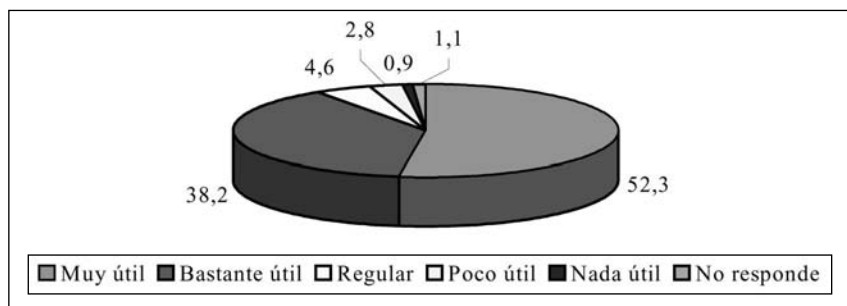
Gráfico 17. Utilidad conferida a que el mediador explique a los inmigrantes lo que es la escuela



Si concretamos más, aparece una relación inversa entre tener alumnado de origen extranjero y la valoración de este papel del mediador. Por ejemplo, entre los que no tienen, la media es 4,45 (desviación: 0,64), siendo el 4,4 (desviación: 0,69) entre los que tienen hasta un 5%, y el 4,3 entre los que tienen más de un 5% de alumnado de estos orígenes<sup>139</sup>.

En otra vertiente, la utilidad de la explicación en la escuela de quiénes son los gitanos, el alto acuerdo se mantiene (media: 4,40; desviación: 0,79). Así el 52,3% lo considera «muy útil», el 38,2% «bastante», el 4,6% «regular», el 2,8% «poco» y el 0,9% «nada». La media, confeccionada siguiendo los citados criterios, expresa lo mismo: 4,4 (desviación: 0,79).

Gráfico 18. Utilidad conferida a que el mediador explique en la escuela quiénes son los gitanos.

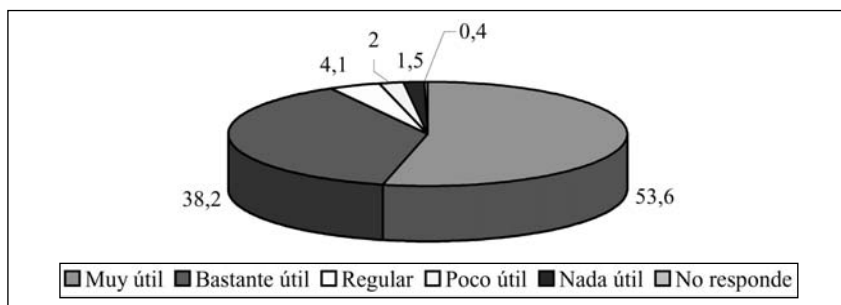


En este caso, aunque se observa una ligera tendencia a que la utilidad conferida a esto sea menor entre los docentes que tienen gitanos, ésta no es menor que en casos anteriores; lo que nos hace pensar, no afirmar, que estos docentes que tienen experiencia con este alumnado creen más importante aproximar la escuela a los gitanos que al revés e nuevamente estos resultados se tendrían que matizar por lo dicho por los docentes al referirse a los obstáculos de comunicación entre familia y escuela que atribuyen principalmente a la primera. Lo destacable es que la función se considera menos útil entre los docentes de Barcelona ciudad (media: 4,25; desviación: 0,97).

139. Siguiendo con la diferenciación por delegaciones, en esta ocasión son los docentes de Barcelona ciudad los que menos utilidad le confieren (media: 4,28; desviación: 0,86) y los de Girona (media: 4,28; desviación: 0,82), mientras que son los de Baix Llobregat-Anoia los que se significan por todo lo contrario (media: 4,56; desviación: 0,63).

Además cabe señalar que existen diferencias en función de la edad, concretamente una relación inversa entre edad y considerar útil este papel. Así, mientras los más jóvenes lo consideran entre «bastante» y «muy» útil (entre los menores de 30 años la media es 4,5; desviación: 0,72), los de más edad lo consideran «bastante útil» (los mayores de 50 años presentan una media de 4; desviación: 1). Tras esto, que antes no aparecía, está que los de más edad valoran más lo que pueden hacer de aproximación de los gitanos a la escuela que al revés.

En último lugar, en relación a que se explique en la escuela quiénes son los inmigrantes, seguimos observando un alto acuerdo, concretamente el más alto acuerdo; el 53,6% dice que sería «muy útil», el 38,2% «bastante», el



4,1% «regular», el 2% «poco» y el 1,5% «nada». La media obtenida siguiendo los citados criterios también lo expresa: 4,45 (desviación: 0,7).

Gráfico 19. Utilidad conferida a que el mediador explique en la escuela quiénes son los inmigrantes.

Siguiendo con las diferenciaciones, son los que tienen más concentración de alumnado inmigrante en su centro los que valoran ligeramente por debajo esta función de los mediadores (los que tienen más de un 5% de alumnado de origen extranjero presentan una media de 4,35 –desviación: 0,83–, siendo de 4,5 entre los que no tienen –media 0,62–). Nuevamente, como en lo referente a los gitanos los más jóvenes lo valoran más positivamente que los de más edad (entre los menores de 30 años la media es 4,59 –desviación: 0,64–, mientras que es 4,1 –desviación: 0,98– entre los mayores de 50 años). Otra vez se puede decir, al comparar con resultados anteriores, que los de más edad son los que confirmarían la hipótesis citada al ser los que están

---

más de acuerdo en que aproximen los inmigrantes a la escuela y menos al revés.

De lo anterior se desprende que a partir de estas respuestas, en general, no podemos decir que los docentes se interesen más por aproximar los padres a la escuela que la escuela a los padres. Aunque sí en casos concretos, como son los docentes de más edad, y si añadimos la corrección de los resultados de la cuestión de los obstáculos de comunicación familia y escuela, que a nuestro parecer nos aproximarían más a la realidad que se puede enmascarar en un cuestionario. Aun con estos matices, no se define la tarea del mediador intercultural sólo como un instrumento que tiene el docente a mano para «convencer» y «hacer cumplir las normas de la escuela» a los padres. Si es así, lo que, esquemáticamente, tendría que hacer un mediador intercultural sería del agrado de los docentes y no se «resistirían» a trabajar con una persona que asumiese este papel. Pero también somos conscientes de que hay que hacer un análisis en profundidad (cualitativo) de esta «resistencia». En nuestro estudio empírico, para pulir las conclusiones se preguntó, con respuesta abierta y múltiple, qué pedirían a una persona como el mediador para mejorar su trabajo con los alumnos. Uno de los primeros elementos destacables, además de la aparición de otras funciones, es que se mantienen bastante coherentes con las respuestas dadas. Así el 41,1% insiste en la reciprocidad, es decir, que se actúe para acercar ambos «bandos», y aunque aparezcan respuestas en la dirección de acercar los padres a la escuela también aparecen demandas en cuanto a que el profesorado conozca qué quieren, quiénes son, cuál es la cultura... de estas familias (ver tabla siguiente). Pero como hemos dicho, se piden otras cosas a un mediador intercultural: luchar contra el absentismo (tarea que hemos visto ya realizan algunos mediadores), facilitar estrategias prácticas para trabajar en un aula culturalmente diversa y realizar el papel de traductores (que era una de las modalidades, reducida y simplista, de la mediación).

Tabla 17. Mediadores interculturales a los que han recurrido los docentes en función de la delegación de Ensenyament.

Mediador	Total	Delegaciones de Ensenyament						
		Barcelona Ciudad	Barcelona comarcas	Baix-Llobregat-Anoia	Vallès Occidental	Tarragona-	Girona-	Lleida
Explicar el sistema educativo a los padres	38,2	32,7	59,3	80,2	22,7	8,6	20,5	20,3
Acercar los alumnos a lo que pide la escuela	2,2	-	1,9	-	1,8	3,7	6,4	5,1
Explicar a los padres lo que pide el profesor	45,5	34	60,5	87,5	38,2	23,5	34,6	25,4
Explicar al profesor lo que quieren los padres	38,4	25,5	55,6	85,4	30,9	16	24,4	11,9
Conocimiento recíproco	41,4	59,5	77,8	55,2	16,4	7,4	7,7	10,2
Formación del profesorado	11,1	2	-	1	18,2	29,6	23,1	27,1
Luchar contra el absentismo	11,6	9,2	26,5	22,9	3,6	-	-	5,1
Estrategias prácticas	9,6	3,9	1,2	2,1	19,1	19,8	17,9	16,9
Traducciones/interpretaciones	4,1	2	1,9	8,3	5,5	6,2	5,1	1,7
Intervención en el aula	3,9	2	1,9	1	4,5	12,3	1,3	10,2
Nada	1,6	2,6	0,6	-	-	3,7	3,8	1,7
No sabe no responde	5,7	3,3	0,6	1	9,1	8,6	12,8	11,9

Iniciando las diferenciaciones observadas, la tabla anterior pone en evidencia que la percepción de los docentes no es idéntica en las diversas delegaciones,<sup>140</sup> pero, además, existen diferencias en función de si se trata de docentes de educación primaria o de secundaria obligatoria. En los primeros se destaca la cuestión de la aproximación de los padres a la escuela (49,7%) y de la escuela a los padres (42,2%) –representando el 40% y 33,5% respectivamente en la ESO–, mientras que estos últimos incrementan notablemente la respuesta de que debería luchar contra el absentismo escolar (16,5%, frente al 6% de los docentes de primaria). En último lugar, un reducido porcentaje (1,6%) dice que no le pediría nada a un mediador. Este porcentaje se nutre principalmente de aquellos de más edad (representa el 5,3% de los mayores de 50 años) y aquellos que tienen una formación especializada (entre los que esta respuesta representa el 13%). En cuanto a la edad, hemos de recordar que éstos también son los que se manifiestan más de acuerdo con la aproximación unilateral, una persona que explique a las familias gitanas o de origen inmigrante lo que es la escuela, su funcionamiento, el rol del profesorado y lo que éste pide a los padres.

Finalmente, respecto a este tema por las citadas referencias nos aproximamos a cómo creen que debería encajar esta figura en la escuela preguntando sobre la permanencia en el centro, la remuneración y la formación que debería tener, cuestiones que pensábamos que permitirían dibujar el perfil ideal desde la perspectiva de los docentes además de ver el ajuste que tiene con lo que se dice que hay ahora (para ampliar ver Llevot, 2002).

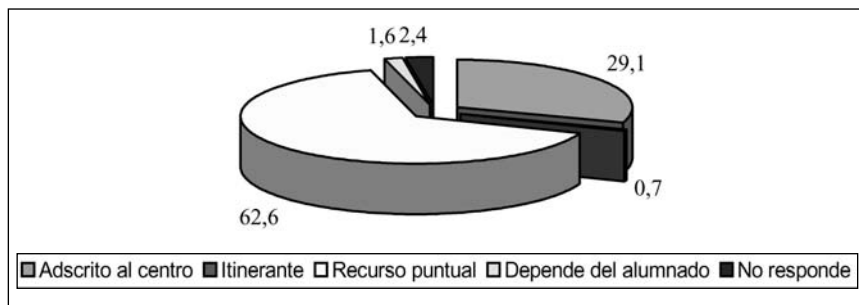
En cuanto a la permanencia en el centro, los docentes se inclinan porque sea un recurso al que se acuda cuando sea necesario (62,6%), sólo un 29,1% dice que debería estar permanentemente en el centro y el 0,7% dice que habría de estar adscrito a diferentes centros e ir regularmente. En último lugar, aparte de los que no responden (2,4%), los hay que creen que esto está condicionado al número de gitanos e inmigrantes que tenga el centro (1,6%) opción tomada sobre todo por aquellos que no tienen estos colectivos en sus aulas o centros.

---

140. Por ejemplo, la demanda de lucha contra el absentismo proviene principalmente de los docentes de Barcelona Comarcas y del Baix Llobregat-Anoia; facilitar estrategias prácticas del Vallès Occidental, Tarragona, Girona y Lleida, y traducciones del Baix Llobregat-Anoia, Tarragona, Vallès Occidental y Girona.



Gráfico 20. La presencia de los mediadores interculturales en los centros escolares



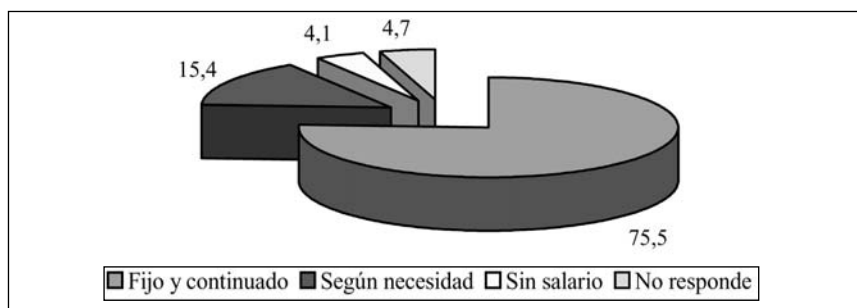
Los que quieren que sea un recurso permanente en el centro son principalmente aquellos que no tienen formación sobre el tratamiento de la diversidad cultural (el 79% de éstos opina así). Para situarlos territorialmente, esta respuesta es más elevada entre los docentes de las delegaciones de: Barcelona Comarcas (92%) y Baix Llobregat-Anoia (91,7%); reduciéndose de forma importante entre los de Barcelona ciudad (59,5%), que se inclinan porque se le pague cuando se le necesita (33,3%), o entre los de Lleida (49%), que se decantan algo más (37,3%). Diferenciando por centros, los de primaria incrementan notablemente la respuesta de que sea un recurso puntual (66,7%) en comparación con los docentes de secundaria obligatoria (57,8%), que en cambio se inclinan más, en comparación, por que esté permanentemente en el centro (33,8%, respecto al 24,4% de los de primaria)<sup>141</sup>. También cabe mencionar que el recurso puntual se incrementa entre los que no tienen gitanos e inmigrantes de origen africano en sus escuelas y aulas. Así, entre los que no tienen en la escuela el 70,5% dice que ha de ser un recurso puntual, mientras que se reduce esta percepción entre los que tienen

141. Hay que recordar que los docentes de secundaria obligatoria incrementan ligeramente la respuesta de que les haría falta profesorado especializado para trabajar la diversidad cultural en la escuela en comparación con los de primaria. Y también son los que reciben menos apoyo del programa existente (Educación Compensatoria).

(60,5%). En cuanto a tener en el aula, estos porcentajes son 66,7%, y 59,5% de los que tienen<sup>142</sup>.

En segundo lugar, en cuanto a la remuneración pero también el estatus del mediador, se preferiría que fuese un profesional más y tuviera el salario que le corresponda (75,5%), mientras que el 15,4% dice que se le debería «graficar» cuando se le necesitara<sup>143</sup> y el 4% que lo tendría que hacer voluntariamente –el resto no responde.

Gráfico 21. El salario de un mediador intercultural.



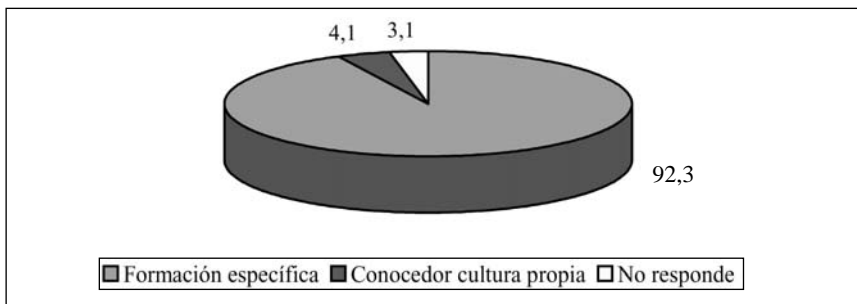
En tercer lugar, en referencia con los conocimientos que se cree que habría que exigir a los mediadores, mayoritariamente consideran insuficiente el pertenecer a la cultura minoritaria, el 92,3% cree que es necesario que tengan una formación específica. Sólo es el 4,1% –el resto, 1,6%, no responde– el que dice que es suficiente con conocer la cultura minoritaria<sup>144</sup>.

142. Si seguimos con la diferenciación en función de la delegación de Ensenyament se observa que en el Baix Llobregat-Anoia (85,4%) y Barcelona ciudad (70%) se inclinan por que se soliciten sus servicios cuando se les necesita. Mientras que son los docentes del Vallès Occidental los que querrian que estuviesen permanentemente.

143. Los que no tienen alumnado de origen inmigrante o gitano en su aula incrementan, dentro del panorama presentado, esta respuesta, que sea pagado cuando se le necesite (18,5%).

144. La respuesta obtenida es común a la mayoría de los entrevistados y aun habiendo realizado diferentes análisis, sólo se ha manifestado significativa alguna diferencia entre docentes en función de la delegación de Ensenyament en la que trabajan: en Barcelona ciudad incrementarían la respuesta de que es suficiente con el conocimiento de la cultura minoritaria (hasta el 8,5%), mientras que hacen lo contrario los de las comarcas de Barcelona, que creen mayoritariamente que es necesaria una formación (96,3%).

Gráfico 22. Formación necesaria para ejercer de mediador intercultural



En general, se puede decir que el perfil más aceptado sería el de un profesional que acudiera cuando se le necesitara –aunque una cuarta parte preferirían que fuese fijo– y que tuviera una formación específica. Concretando más, observamos entre los docentes dos posturas bien diferenciadas, una más mayoritaria que la otra, entre las cuales puede haber otras más indefinidas. En primer lugar, unos querrían una persona que acudiera en el momento que se le necesitara, cobrase en función de lo hecho y no consideran que deba tener una formación específica en mediación; con la pertenencia al colectivo y dominar ésta/s cultura/s habría bastante –sería, por ejemplo, la opinión dominante entre los docentes de Barcelona ciudad. Otros prefieren un profesional que estuviese permanentemente en el centro, cobrase en correspondencia y tuviese formación específica para cumplir con esta tarea. De esta forma, una hipótesis que nos dirigía también se verifica o falsea en parte. Que «para los docentes el mediador intercultural es un recurso puntual, al cual se recurre en el momento que se plantea una situación que no pueden o quieren asumir, por lo que les parecería bien que se tratase de una persona conocedora de la cultura minoritaria (siendo prescindible la formación específica en mediación intercultural) y fácil de contactar; no siendo necesaria su adscripción al centro o a varios centros como otro profesional más» es en parte cierto y en parte falso. La hipótesis de trabajo es cierta ya que algunos se inclinarían por esta definición del mediador intercultural, mientras que no es así para otros que querrían tenerlo bien cerca. Lo más interesante es recordar que dentro de la lógica general presentada, hay docentes que por tener alumnado de origen minoritario se diferencian. De esta forma los que tienen gitanos y africanos en sus aulas o centros reducen la respuesta de que se trate de un recurso puntual (que se le llame cuando se

---

le necesita y se le pague en correspondencia) y aumentan la respuesta de que se ha de tener en consideración la concentración (es decir, la cantidad de alumnado minoritario que hay) e, incluso, que debería estar permanentemente en el centro. A la luz de estas diferencias, parece que podemos afirmar que la presencia/ausencia es un elemento a tener bien en cuenta en el momento de definir el «perfil ideal» del mediador intercultural.

---

## VI CONCLUSIONES: LA EDUCACIÓN INTER-CULTURAL EN CATALUÑA, ¿REALIDAD O ESPEJISMO?

La inmigración que está recibiendo desde hace unos años España y, en particular, Cataluña ha comportado situar en el primer plano del debate social y educativo cómo encajar esta presencia en una sociedad y una escuela pensada como homogénea sin serlo. Este hecho supone que lo que antes no se advertía y después se vio sólo como una desigualdad –y más bien déficit– también se considere como una diferencia cultural que hay que tener bien presente. Hasta entonces, en pocas ocasiones se hablaba de una sociedad multicultural, aun a pesar de la existencia de una minoría étnica que se ha mantenido en su diferencia y de nacionalidades con lengua y cultura diferentes –Cataluña, País Vasco y Galicia. Como afirmábamos al iniciar estas páginas, se ha pasado de una sociedad con un modelo de enseñanza «tradicional» a otro «postmoderno» y «multicultural». Los cambios producidos es evidente que también han afectado a los docentes, así como que los docentes han tenido, tienen y tendrán un importante papel en este cambio, motivo que justifica suficientemente darles la palabra para analizar lo que se ha hecho en la escuela en Cataluña ante la diversidad cultural.

El cambio de perspectiva se puede observar en Cataluña en la evolución experimentada –como hemos visto también en otras sociedades– hasta llegar a la educación intercultural. Si primeramente la posición y las intervenciones realizadas ponían el énfasis en la segregación y/o asimilación, desde el inicio de la democracia ha ido cuajándose una versión que va reduciendo progresivamente el menosprecio a la diferencia. De esta forma, con la entrada en las aulas ordinarias de los gitanos se consigue un importante paso, aunque comporta dificultades, que es asistido a través de políticas compensatorias, es decir, de lucha contra la desigualdad –de una forma asimilacionista.

Estas actuaciones, dirigidas inicialmente al conjunto del alumnado con necesidad de atención educativa preferente, en Cataluña se ha ido especializando en las minorías étnicas –se interpreta que éstas son los gitanos e inmigrantes procedentes, principalmente, del llamado Tercer Mundo– y ha ido actuando hasta hace relativamente poco tiempo en una dirección compensatoria, es decir, de lucha contra las desigualdades de acceso y dentro del sistema educativo. La introducción de diversidad que ha supuesto la llegada de inmigrantes ha hecho ver que la diversidad «realmente» existe (como si no existiera antes) y que es necesario hacer algo para tenerla en cuenta desde una perspectiva de respeto –se puede leer que a menudo era de tolerancia. Sobre todo los noventa son un decenio de progresiva introducción, y en parte aplicación, de estos planteamientos, evidentemente influidos por los discursos y la experiencia de otros países que han ido apostando por la multiculturalidad o la interculturalidad. Lo que inicialmente era compensar supuestos déficits, poco a poco las actuaciones han ido incorporando, pero todavía no del todo, la perspectiva intercultural.

En la administración educativa de Cataluña, la introducción del discurso intercultural se hace durante los noventa, inicialmente con algunas tímidas declaraciones en documentos públicos y dossieres de formación internos, para más adelante, en 1996, exponerlo con claridad en el *Eix Intercultural d'Educació Intercultural*. Este documento, de lenta cristalización en el día a día de las escuelas, entiende que la educación intercultural ha de ir dirigida a todo el alumnado –no sólo a unos pocos– y, acercándose al paradigma que F. Ouellet llama «toma en consideración de las diferencias culturales», se define a partir de sus principales objetivos: cultivar actitudes interculturales positivas, mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico, potenciar la convivencia y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Discursivamente se muestra que junto con la desigualdad se tiene en cuenta la diversidad cultural. Pero evidentemente este discurso debe ser trasladado a la práctica, implicando a toda la comunidad educativa en la educación intercultural para abandonar los planteamientos asimilacionistas que, como hemos visto, todavía existen. Es necesaria una actitud de compromiso por parte de todos, de la que la administración dice ser consciente, para que sea una realidad en Cataluña.

La integración en la dinámica escolar del alumnado pasa en primer lugar por una buena acogida en el centro; este hecho tan obvio ha sido un punto de interés desde hace tiempo desde la Administración. Sobre todo los últimos años aparece en diferentes documentos la importancia de ésta y la necesidad de que todos los centros trabajen en la dirección de su mejora. Cabe

---

destacar, cómo recientemente se ha editado y difundido en todos los centros el Plan de Acogida, que a partir de 2001-2002 se pide que se vaya aplicando de forma adaptada. Hasta este momento, el Programa de Compensatoria para la acogida del alumnado de origen inmigrante, que se considera que ha de recibir una especial atención en este sentido, ha ido dando información en diferentes idiomas sobre el sistema educativo, ha traducido cuando era necesario y ha dado ayudas económicas para la compra de material escolar y libros. Centrándonos en la traducción, los resultados de nuestra encuesta ponen de manifiesto que, en efecto, ésta se realiza y que es valorada por los docentes, pero se debe generalizar para que los docentes den el paso de solicitarla cuando la crean necesaria y que la administración facilite el acceso. La traducción, como hemos ido presentando, es del todo necesaria en determinados momentos; no tiene por qué ser un recurso que haga que las madres y los padres no tengan que aprender y/o mejorar el conocimiento de alguna de las lenguas oficiales, pero sí ha de ser un recurso habitual con el que se pueda contar cuando la situación de difícil comunicación, incompreensión... lo requiera –recordemos que se trata de una de las dificultades de relación entre familia y escuela.

Dentro de la escuela y en el aula, varios profesionales están presentes para apoyar la tarea cotidiana de los docentes: Equip d'Assessorament Psicopedagògic, Programa de Educación Compensatoria (PEC), Servei d'Ensenyament del Català (Sedec), etc. Es en los dos últimos, por el papel que han tenido y tienen al pensar en el alumnado etnoculturalmente diferente, en los que nos hemos centrado. A pesar de la valoración diferente que se hace del programa y del servicio –mejor valorado en general el segundo–, sus limitaciones, sobre todo el PEC –ya que no llegan a todas partes, no pueden atender todo lo que se les pide, no pasan bastante tiempo en el centro, las actuaciones y seguimiento no son continuadas...–, nos hace pensar que más que actuaciones inadecuadas, lo que piden los docentes son actuaciones, es decir, apoyo sea cual sea y venga de donde venga. También es cierto que en algunos casos, para sacarse el «problema» de encima, prefieren que se les rebaje la carga. Pero no deja de ser menos cierto que otra cosa que hay que mejorar es la coordinación entre los profesionales; sea para evidenciar que no existe o por no saber si existe, se nos presentan las intervenciones como descoordinadas, lo que no puede más que comportar la sensación entre los docentes de desorientación, pérdida e, incluso, del vacío del discurso.

El discurso intercultural, que en general se cree que ha de ser referente en todas las escuelas, se entiende más o menos en función, principalmente, de la formación recibida sobre el tema, aunque esto no implica que se sepa qué hacer después con el discurso, cómo traducirlo en el día a día en el aula. La escasa formación inicial, que va mejorando, de los docentes y la no muy exitosa permanente –a la que recurren no siempre por «presión credencialista», sino más bien por la «circunstancialista», es decir, por la necesidad del docente que se encara a un aula diversa culturalmente– sigue alimentando la fractura existente entre discurso y práctica. Tampoco ayuda mucho la sensación que queda en algunos docentes que, cuando han realizado formación específica, siguen diciendo que no tienen claro cómo aplicarla. Si la formación impartida peca de demasiado teórica, lo que no coincide del todo con las demandas de los docentes, que sitúan por delante conocer estrategias y formas de intervenir en contextos multiculturales, las orientaciones dadas más allá que constan en el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro tampoco contribuyen demasiado a la buena valoración de la situación actual.

Esta traducción práctica tiene un paso clave en la elaboración de un currículo intercultural que pasa por adaptar el PEC, el PCC y las diferentes áreas curriculares. La heterogeneidad de las actuaciones, en función de si se trata de primaria o secundaria –a pesar de las excepciones, es en la última donde será más necesario intervenir para que la educación intercultural arraigue y se aplique–, de las diversas delegaciones de Ensenyament, del grado de concentración de alumnado etnoculturalmente diferente..., es una constante pero también es cierto que, en conjunto, en el PEC y en el PCC se ha tenido en cuenta en torno a la mitad de los casos, mientras que en las áreas se reduce ligeramente. Siguiendo con la misma línea decreciente, cuando nos referimos a la práctica cotidiana, los docentes que realizan intervenciones en el aula no son muchos y cuando lo hacen no siempre se adecuan al modelo intercultural. En demasiados casos se trata de prácticas puntuales que tranquilizan por haber cumplido, pero se olvidan hasta el curso siguiente. Es evidente que hay muchas cargas y que existen otras prioridades, así se constata al ser los que tienen diversidad en el aula –sobre todo una determinada– los que se preocupan y procuran formarse y actuar. Pero, como la realidad es compleja, también los hay que aun teniendo no hacen nada, y dicen no tener o que no hace falta hacer nada, como una forma de negar una especificidad cultural que creemos hay que tener en consideración.

La situación del tratamiento que reciben las diferentes religiones en la escuela y los textos y materiales escolares también refleja el modelo curricu-



lar, por eso también ha captado nuestro interés. En cuanto a la religión, la legislación sitúa las religiones llamadas mayoritarias en la escuela como materia de obligada impartición y voluntaria elección, no apareciendo aquellas que no han establecido acuerdos de cooperación con el Estado español. Como la educación intercultural, según nuestro parecer, también ha de comportar respeto a las diferencias religiosas, más allá del trato desigual en el aspecto legal que algunos denuncian, utilizando como ejemplo la religión islámica hemos detectado la dificultad existente hoy por hoy de llevar la ley a la práctica: por falta de docentes, poca cantidad de alumnos o, como algunos denuncian, lenta resolución de las demandas. Aun así, parece que los docentes sí que apuestan por una igualdad de tratamiento de todas las religiones, pero no para que estén todas presentes, sino, al contrario, para que sea cada comunidad o iglesia la que se haga cargo –podría ser de forma subvencionada por el Estado– y la escuela se dedique a la ética y educación cívica común a todos, y a hacer una historia y cultura de las religiones que entraría en el campo de influencia de las ciencias sociales y no en el de la religión y menos en un sentido doctrinario. Al mismo tiempo es evidente que no todos los docentes se posicionan igual, recordemos cómo, comparativamente, en la privada hay una mayor tendencia a apostar por la presencia de las religiones mayoritarias en la escuela.

En cuanto a los libros de texto, varios estudios han puesto de manifiesto, como también lo ha reflejado una parte de los docentes de Cataluña, que hay que hacer una revisión para adaptarse mejor a la sociedad multicultural. Como se trata de una herramienta de uso frecuente, más en la primaria que en la secundaria, y se considera que la adaptación no es del todo idónea, una parte de los docentes intenta adaptarlos y/o buscar materiales complementarios, pero también los hay que no hacen nada aun siendo conscientes de esas carencias. Los materiales complementarios son desconocidos por un tercio de los docentes, pero los que los conocen los valoran bien aunque los encuentran insuficientes. Evidentemente, parece que también es necesario actuar en esta dirección.

Otra cuestión clave para que la educación intercultural se desarrolle es, como se afirma desde el Departament d'Ensenyament en diferentes documentos, que los docentes tengan actitudes y expectativas positivas respecto de todo su alumnado. En cuanto a esta última cuestión, las expectativas educativas atribuidas a los progenitores son diferentes en función del origen etnocultural. Así, mientras que son los progenitores de origen catalán y del resto de España los situados en las expectativas más elevadas, los subsaharianos, los magrebíes y los gitanos se situarían en el nivel más bajo –ahora

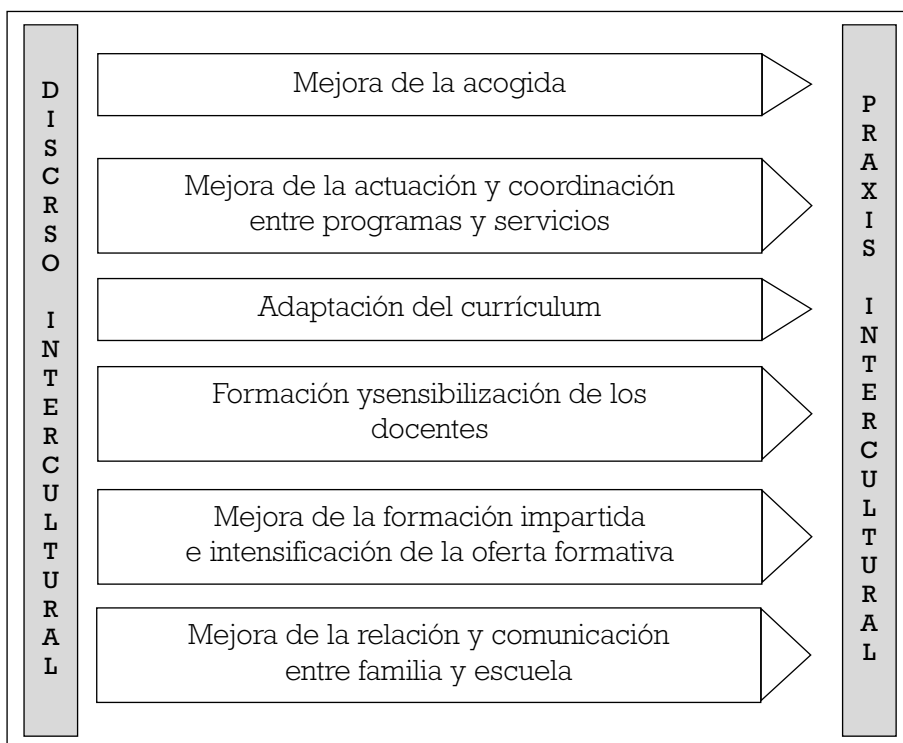
bien, tales interpretaciones no siempre coinciden con la realidad dada la heterogeneidad de expectativas internas en cada uno de los citados orígenes. Esta atribución de expectativas va muy relacionada con el grado de participación de los progenitores, clave en el proceso educativo, definida por los docentes y que se presenta como heterogénea e influida por cuatro grupos de dificultades: lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Pero son las tres primeras las que creen los docentes que es necesario trabajar para mejorar la comunicación entre escuela y familia. El profesorado, sin darse cuenta de que la institución también ha de dar pasos para que pueda ser considerada un lugar accesible, donde las familias tienen el derecho y el deber de participar, y los docentes adopten una actitud positiva respecto a este alumnado y sus familias..., traslada la responsabilidad de mejorarlo a las madres y a los padres.

La actitud de los docentes la hemos considerado clave para el desarrollo de la educación intercultural, y los resultados obtenidos avalan esta afirmación. Al confeccionar una tipología de actitudes, se ha presentado la existencia de diferentes percepciones de las minorías étnicas: desde las más positivas a las más negativas. Así, desde unos pocos docentes que no se querían posicionar, hemos encontrado otros que, manteniendo una jerarquización de menos a más influencia negativa entre los tres colectivos testados (subsaharianos, magrebíes y gitanos), tienen una actitud «positiva» o «negativa». Entre éstos, pero teniendo en cuenta todos los *clusters* obtenidos, son los que tienen una actitud «positiva» los que traducen en prácticas, y algunos dentro de la línea de la educación intercultural, su discurso. A pesar de lo que se pueda pensar, los que todavía manifiestan un discurso más positivo, como el resto, no se caracterizan por esta aplicación. Finalmente, quedan dos grupos más, situados en los extremos, y que expresan actitudes «muy positivas» o «muy negativas» respecto a esta presencia. Los hemos considerado discursos arraigados e ideológicos, reales o ficticios, y probablemente más resistentes a la educación intercultural, los unos por rechazo y los otros porque, al aparecer muy motivados, se puede pensar que no hace falta convencerlos más pero en realidad no van más allá del discurso.

Recordando el debate entre profesionalización y proletarización, si nos fijamos en el grado de autonomía solicitado en este campo, que puede ser expresado en no querer a otros profesionales que trabajen junto a los propios docentes en el aula que les descarguen las tareas –Fernández Enguita se refiere diferenciando entre diagnóstico y tratamiento–, serían los que tienen actitud «positiva» los que se inclinan por asumir este reto, mientras que el resto tiene tendencia a descargarlo en profesorado especializado. En

conclusión, sólo una parte de los docentes actúa en una dirección más o menos comprometida con el discurso, tiene una actitud positiva respecto a la diversidad y se lo toma como una tarea que debe asumir como profesional a la vez que reivindica esta opción. De lo dicho hasta ahora se desprende que hay una serie de factores influyentes para la futura concreción del discurso intercultural en Cataluña. Como se puede ver en el siguiente gráfico, para que el discurso se convierta en práctica cotidiana hay que trabajar en al menos cinco direcciones.

Gráfico 23. Factores influyentes en la concreción del discurso intercultural en Cataluña.



Partiendo del hecho de que es necesaria la voluntad de todos los implicados, sobre todo de la Administración, que lo ha de convertir en una de sus líneas prioritarias de actuación, podemos dar una serie de recomendaciones basándonos en los resultados presentados. Así, siguiendo el esquema anterior, en cuanto a la acogida parece evidente que es necesario:

- Aplicar el Pla d'Acollida de Centre a todo el alumnado dando especial énfasis a todo lo que permita establecer, desde un principio, la confianza necesaria para que exista una buena comunicación e interacción entre familia y escuela.
- Divulgar entre los docentes la utilidad de la traducción y sensibilizarlos en su eficacia para crear este clima favorable y para dar a conocer, más allá de los trípticos, el sistema educativo de Cataluña. Esto debería permitir una primera aproximación entre las partes y favorecer el conocimiento mutuo –además del traductor, se podría pensar en el mediador intercultural, que no sólo haría la traducción, sino que podría contribuir a mejorar la acogida, así como la comunicación, entendimiento y resolución de conflictos que pueden aparecer entre familia y escuela desde el primer momento<sup>145</sup>.

Respecto al apoyo dado desde el Programa de Educación Compensatoria y el Servei d'Ensenyament del Català se cree necesario:

- Adecuar las intervenciones del PEC a la educación intercultural, y llegar a todos los centros que lo requieran trabajando de forma continuada y con previo conocimiento de éstos.
- Realizar a través del PEC o del Departament d'Ensenyament en su conjunto una intensa campaña de sensibilización para que la educación intercultural esté presente en todos los centros educativos de Cataluña, pidan apoyo o no en este sentido.
- Llenar de contenido el discurso intercultural con recomendaciones, orientaciones y estrategias de trabajo en el centro y en el aula.
- Mejorar la coordinación entre el Programa de Educación Compensatoria y el Servei d'Ensenyament del Català.

---

145. Lo que no quiere decir que esta relación tenga que estar siempre mediatizada (ver Bouveau, Cousin y Favre, 1999; Cardinet, 2000; Llevot, 2000 y 2001).

---

En cuanto a la adaptación del currículum a la diversidad cultural y religiosa parece necesario:

- Potenciar aún más la adaptación del Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro, las áreas curriculares y, especialmente, las prácticas cotidianas a la educación intercultural.
- Revisar los libros de texto y crear y difundir nuevos materiales adaptados.
- Incorporar, en la línea de la toma en consideración de la diversidad cultural (F. Ouellet), la enseñanza y reconocimiento de las lenguas maternas de los grupos etnoculturalmente diferentes.
- Abrir un debate sobre la presencia de las religiones mayoritarias en la escuela y si ha de modificarse la legislación existente para pasar a impartirse, para todo el alumnado, ética y educación cívica e historia y cultura de las religiones, esta última desde el enfoque de las ciencias sociales.

En cuanto a la formación y sensibilización de los docentes, podemos diferenciar entre lo que es formación de los docentes –aquí una cuestión que consideramos básica es la eliminación de las resistencias que puedan aparecer para el desarrollo de la educación intercultural– y la formación ofertada a los docentes:

- Motivar y facilitar la formación en el campo de la educación intercultural.
- Mejorar la formación impartida a nivel inicial y permanente adaptándola a las necesidades, sobre todo de estrategias y orientaciones pedagógicas aplicables al centro y al aula que comportan la citada definición de la educación intercultural.
- Sensibilizar en que la educación intercultural es un modelo para todas las escuelas, no sólo las que tienen alumnado etnoculturalmente diferente.
- Luchar contra la idea de que la diversidad cultural en el aula es un «problema», una «carga», un obstáculo que deba esquivarse, etc., sobre todo entre determinados docentes, y que los programas y/o servicios específicos, que existen o se puedan crear, estén para trasladar a otro la responsabilidad y resolución del «problema».
- Concienciar en que una actitud positiva no sólo permite el desarrollo de la educación intercultural, sino que también es un modelo y punto de

referencia para el alumnado para vivir en una sociedad cultural diversa.

En último lugar, en cuanto a la mejora de la relación y comunicación entre familia y escuela parece prioritario:

- Convertir en un interés principal de los centros docentes la mejora y potenciación de la relación y comunicación.
- Sensibilizar en que en este proceso los docentes tienen parte de responsabilidad, es decir, que se trata de una responsabilidad compartida no exclusiva de los progenitores.
- Implicar a toda la comunidad en los centros en el más puro sentido de lo que se ha convenido en llamar «comunidad educativa».

El retrato realizado nos ha permitido ver la evolución hasta llegar a la educación intercultural, pero de lo obtenido se infiere que más que una realidad es un espejismo. La distancia existente entre discurso y práctica, más la distorsión generada por ser un discurso reiteradamente repetido, también divulgado a través de los medios de comunicación que se interesan por puntuales experiencias de interculturalidad o pseudointerculturalidad y difundido por una administración que intenta convencer de que se aplica el discurso, nos hace definir la situación más como una ilusión que como una realidad. Pero, aunque así sea, también es cierto que desde principios de los 90 se han realizado importantes esfuerzos en la definición de la educación intercultural y, aunque no siempre creamos que se ha actuado con avenencia y contundencia, hay que reconocer también la tarea hecha. Otra cosa es que creamos que en los próximos años, si se quiere ir más allá, se tendrá que actuar decididamente en esta dirección y que no debemos creer que el discurso es una realidad, eso mismo ralentizaría la concreción del proyecto intercultural en Cataluña.

---

## VII ANEXO METODOLÓGICO

### 7.1 La recogida de los datos.

Una de las primeras cuestiones que había que plantearse al iniciar una investigación sobre la opinión de los docentes era qué metodología y técnicas de recogida y análisis de datos utilizar. Nuestros objetivos, la revisión de otros trabajos (que nos permitieron conocer los puntos fuertes y débiles y las carencias que había en este campo de estudio), más la consideración de las ventajas e inconvenientes de usar una metodología u otra, nos hicieron inclinarse –en una primera fase, pues no desestimamos la posibilidad de complementar lo presentado– por la encuesta. El uso de ésta permite obtener información diversa de un conjunto amplio de personas ubicadas en diferentes áreas geográficas; además, el alto grado de fiabilidad –en condiciones óptimas<sup>146</sup>–, la mayor estructuración y estandarización de las respuestas en comparación con otros instrumentos de recogida de datos, la posibilidad de generalización, etc. con unos inconvenientes superables (la encuesta no resulta adecuada para estudiar poblaciones con dificultades de comunicación; la dificultad de que aparezcan algunas opiniones socialmente poco aceptables o políticamente incorrectas; la presencia del entrevistador provoca efectos reactivos en determinadas cuestiones...) nos hizo pensar que este método era idóneo para conseguir los objetivos pretendidos (Visauta, 1989; Cea d'Ancona, 1996;...).

Entrando más en detalle, después de la lectura previa de diferentes estudios, se confeccionó un cuestionario (ver De Singly, 1992; Blanchet y Gotman, 1992; entre otros) que fue evaluado por cinco investigadores que han tratado

---

146. No hace falta decir que en todo momento se ha ido realizando una evaluación del diseño de investigación (validez interna, externa, del constructo y estadística), así como del instrumento de recogida de información, lo que nos permite pensar que los datos obtenidos responden, en gran medida, a la realidad.

el tema objeto de estudio (concretamente tres pedagogos y dos sociólogos) y testado para ver la adecuación con los entrevistados y el grado de consecución de los objetivos fijados realizando 20 entrevistas a diferentes docentes.

Confeccionado el instrumento de recogida de datos, se procedió al diseño del trabajo de campo. Primero, utilizando los censos de docentes del Departament d'Ensenyament del curso 2000-2001, se calculó la muestra necesaria que nos permitiese tener un grado de error óptimo para poder, posteriormente, realizar los cruces de variables y los análisis que hemos ido presentando sin incrementarlo de forma considerable. Así, la muestra quedó en 740 docentes de toda Cataluña, que en el caso más desfavorable ( $p=q=50\%$ ) y con el 95,5% de confianza nos da un grado de error del  $\pm 3,6$ .

El paso siguiente fue decidir cómo seleccionar la muestra. Habiendo varias maneras (Rodríguez, 1991; Azorín y Sánchez, 1994; Cea d'Ancona, 1996; Combessie, 2000) en la población objeto de estudio –aleatoria en secciones censales, rutas y tablas aleatorias, cuotas, etc.–, en nuestro caso, la existencia del censo de centros educativos públicos, privados y privados concertados de Cataluña nos permitió escoger la aleatoria. Es decir, los listados de centros educativos de primaria, secundaria obligatoria o ambos juntos por delegaciones de Ensenyament nos permitieron hacer una elección al azar de éstos. El único inconveniente fue que resultaba muy caro tener como criterio realizar una entrevista por nivel y centro, así que se optó por hacer en cada centro de primaria tres entrevistas a docentes de diferentes cursos, especialidades... como también en los de secundaria obligatoria –y en el caso de que se tratara de un centro que tuviera primaria y secundaria los entrevistados podían hacer 3 en cada nivel. La diversificación de los entrevistados dentro del centro más la elección aleatoria de centros, debido a la cual, por ejemplo, aparecen de poblaciones pequeñas o ciudades grandes, nos hace considerar que la muestra responde al criterio de aleatoriedad.

Una vez establecido el instrumento de recogida de datos y diseñado el trabajo de campo, se inició la selección de los entrevistadores. Se escogieron personas que ya tuviesen experiencia y estudios universitarios o que los hubiesen iniciado. Tras la selección de los entrevistadores finalmente contamos con 6 personas<sup>147</sup> con las que realizamos dos sesiones de formación

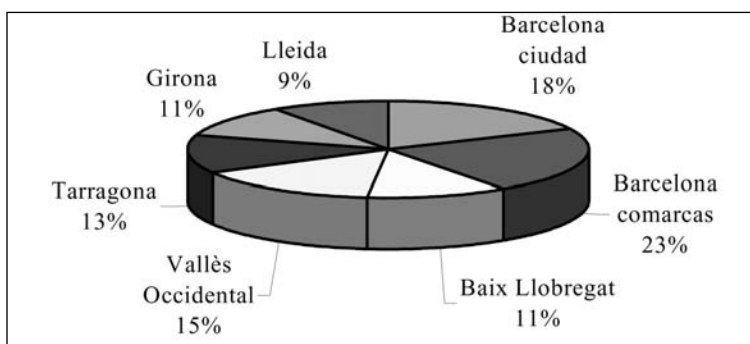
147. En el momento de escoger a los encuestadores se antepuso la experiencia, la confianza y los conocimientos previos sobre la investigación socioeducativa y el tema a investigar. Ciertamente, se podía haber formado un equipo más amplio y realizar el trabajo de campo más rápidamente, pero quisimos priorizar la confianza en que se realizase correctamente la elección de los entrevistados y se pasara el cuestionario siendo bien conocedores de lo que pretendíamos. Esta



consistentes en la preparación para la entrevista, conocimiento del cuestionario y la forma de aplicarlo... y explicación del trabajo de campo y la estrategia de selección de entrevistados. Hecho esto, avanzado el mes de noviembre de 2000 se empezó el trabajo de campo, que acabó a finales de enero de 2001.

El resultado del trabajo de campo, fruto del azar, fue la visita a 211 centros. Pero también cabe decir que no todo fue azar, pues del listado de cada delegación de Ensenyament se escogió un número de centros en proporción al peso que tienen los docentes de estas delegaciones en el conjunto. Como se puede ver en el gráfico, con el reparto efectuado hay una representación de todas las delegaciones, y además de todas las comarcas de Cataluña –la selección a través de un listado de números aleatorios ha comportado que el azar quisiera que no haya ninguna comarca sin representación en la muestra.

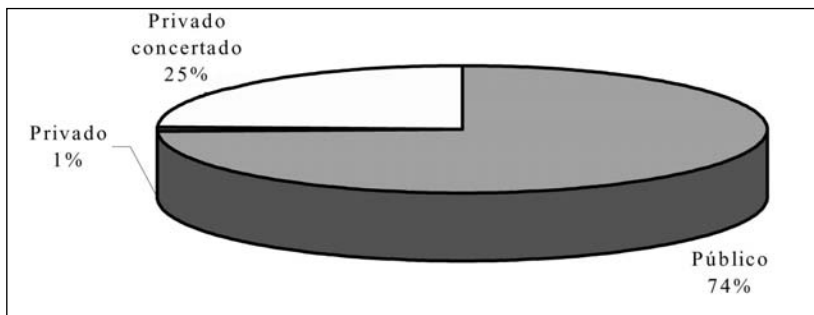
Gráfico 24. Docentes entrevistados en función de la delegación de Ensenyament.



Además, se forzó para que apareciesen centros del sector público y del sector privado o privado concertado.

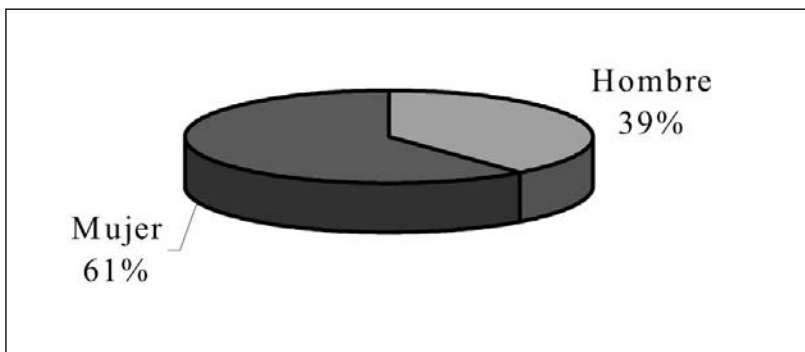
seguridad tiene el precio de que el trabajo de campo se ha alargado en el tiempo, ya que estos entrevistadores tuvieron que hacer 740 entrevistas en toda Cataluña y en escuelas concretas, pero la garantía de que los resultados obtenidos sean la máxima representación de la realidad y que no se ha hecho con prisas, creemos que vale el precio pagado. Además hay que decir que en el tema trabajado la cuestión temporal no hacía variar los resultados.

Gráfico 25. Docentes entrevistados en función de la titularidad del centro educativo.



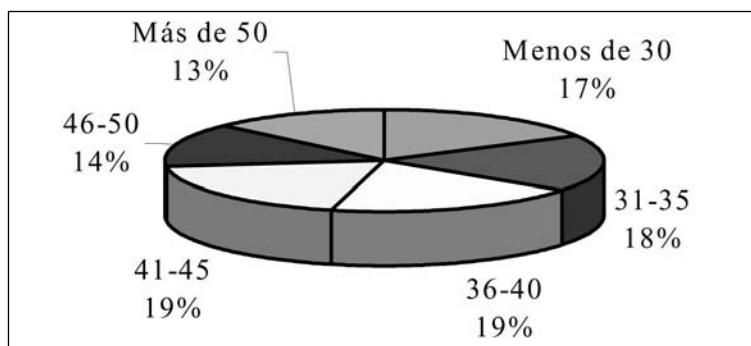
También en el momento de realizar el trabajo de campo los entrevistadores tenían instrucciones de buscar profesorado de distinto sexo, edad (para evitar, por ejemplo, que la «molestia» de responder sea adjudicada a los más jóvenes o recién llegados), especialidad, etc. Como se puede observar en el gráfico, el 61% eran mujeres y el 39% hombres.

Gráfico 26. Sexo de los docentes entrevistados.



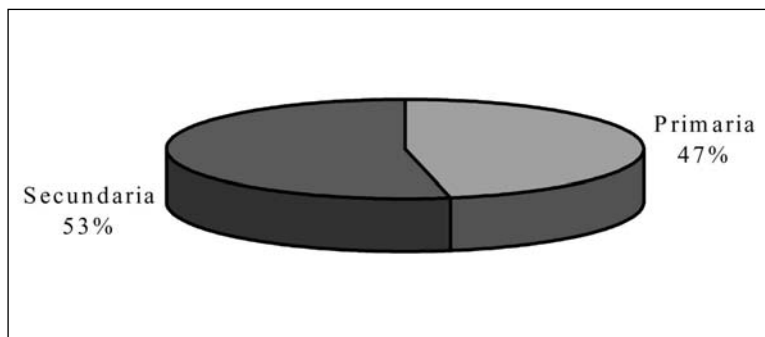
En cuanto a la edad, la muestra tiene representantes de varios intervalos como indica el gráfico.

Gráfico 27. Edad de los entrevistados.



No hace falta decir que hemos obtenido una muestra diversa de la especialidad docente del profesorado (más de 20 diferentes); el tiempo que llevan trabajando como docentes: algunos llevan menos de cinco años (18%); mientras que otros, más de 15 años (47%); el tiempo que llevan en el centro visitado: menos de 5 años (46%) y más de 15 (19%), y con diferente presencia en el centro y en el aula de alumnado gitano e inmigrante. Por último, el 47% de los docentes son de primaria y el resto (53%) de secundaria.

Gráfico 28. Nivel educativo en que imparte docencia el profesorado entrevistado.



## 7.2. El análisis de los datos.

Una vez rellenados los cuestionarios a través de una entrevista personal se procedió a la tabulación y codificación de los datos. Así, primeramente se hizo una lectura de todos los resultados, principalmente de las cuestiones abiertas, para posteriormente ir cerrando todo lo que no había sido precodificado. Este paso consistió en la asignación de nuevos códigos a aquellas respuestas que previamente no se habían considerado y que el encuestador tenía que anotar enteras en lugar de marcar directamente un código de los establecidos. Cuando todas las respuestas tuvieron asignado un código (aunque fuera «otras respuestas») se inició la grabación de los datos que habría de permitir el análisis estadístico posterior. Esta grabación se realizó por duplicado, es decir, cada código fue entrado dos veces y se verificó que en los dos casos figuraba el mismo con el fin de evitar errores que sesgarían los resultados.

Introducidos los datos, se procedió a realizar los análisis bivariados y multivariados, así como a solicitar las pruebas de significación estadística (chi cuadrado y t de Student)<sup>148</sup> a través del programa Galaxy. Como queda expuesto, se realizaron diferentes análisis generales (en función del sexo, edad, titularidad del centro, presencia de extranjeros y minorías, la delegación de Enseñament...), así como específicos para verificar determinadas intuiciones, además de un análisis multivariado: análisis de Cluster. Éste se realizó directamente, es decir, sin ningún análisis multivariado previo que simplificara los datos, ya que fueron pocas las cuestiones introducidas. Este análisis ha permitido la búsqueda de grupos en un conjunto de individuos (docentes), esto es, partiendo de un conjunto de elementos singulares se agrupan en un reducido número de grupos o *clusters* obtenidos por particiones sucesivas del conjunto original y en los cuales se respeta la estructura relacional (Fernández Santana, 1991). El criterio estadístico-interpretativo es el que nos hizo decidir por la solución que dividía a los docentes en los 5 *clusters* que hemos presentado.

Para sintetizar y cerrar esta referencia a la recogida y análisis de los datos, la tabla que sigue resume los pasos dados desde el momento en que se seleccionó la encuesta para aproximarnos a la realidad a estudiar.

---

148. Ver García Ferrando (1989); Sierra Bravo (1992); Cea d'Ancona (1996)...

Tabla 18. Pasos realizados en la fase de recogida y análisis de datos.

Subfase	Tareas realizadas
Diseño del cuestionario	Redacción, organización... de las preguntas a partir de los objetivos.
Validación del cuestionario	Revisión, por parte de especialistas en el tema, del cuestionario diseñado y modificación a partir de sus comentarios.
Diseño del trabajo de campo	Elección de la muestra y diseño del modo de selección de los encuestados.
Selección y formación de los entrevistadores	Explicación del trabajo de campo y profundización en las preguntas del cuestionario para evitar confusiones, errores, malentendidos.
Realización de las entrevistas	Establecer contactos y realizar entrevistas con los docentes parte de la muestra. Supervisión de las entrevistas.
Tabulación	Agrupamiento y cierre definitivo de las respuestas aportadas y especialmente de aquellas no precodificadas.
Codificación	A partir de un manual de nuevos códigos, asignación de códigos a las respuestas no precodificadas.
Grabación de los datos	Grabación de los códigos de los cuestionarios en discos magnéticos. Verificación de la grabación a través de dos entradas.
Análisis de los datos	A través del paquete estadístico Galaxy se realizan análisis bivariados y multivariados.
Redacción del informe	Presentación de los resultados del estudio.



---

## VIII BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M.T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aja, E. (2000). Educació obligatòria i immigració: marc jurídic. En Carbonell, F (coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 19-48.
- Akkari, A. y Ferrer, F. (2000). La educación intercultural en España y Suiza: un enfoque comparativo. *Revista Española de Educación Comparada* nº 6, 285-316.
- Anthias, F. y Yuval-Davis, N. (1993). *Racialised boundaries*. London: Routledge.
- Azorín, F. y Sánchez, J.L. (1994). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Bagur, M. (1995). *FIA-ISM et le collectif des médiatrices qualifiées regroupées en son sein*. París: Femmes Inter Associations-Inter Service Migrants.
- Banks, J.A. (1986). Race, Ethnicity and Schooling in the United States: Past, Present and Future. En Banks, J.A. y Lynch, J. (Eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. New York: Praeger, 30-50.
- Banks, J.A. y Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Society*. Londres: Boston, Sydney, Toronto, Holt, Rinehart and Winston.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bartolomé, M. (1997). Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña. En Bartolomé, M. (Coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, 27-81.
- Bastenier, A. y Dassetto, F. (1993). *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*. París: Ciemi l'Harmatan.
- Beauchesne, A. (1987). *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver*. Sherbrooke, Faculté d'Education: Université de Sherbrooke/Editions du CRP.
- Bernstein, B. (1986). Una crítica a la «educación compensatoria». En Wright, C.; Foucault, M.; *et alii Materiales de sociología crítica*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 203-218.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'École de la République. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. París: La Documentation Française.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Quebec: éditions Saint-Martin.
- Blanchet, A. y Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. París: Nathan Université.
- Blanco, C. (1990). *La integración de los inmigrantes en Bilbao*. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao.
- Bolick, C. (1996). *The Affirmative Action Fraud. Can We Restore the American Civil Rights Vision?* Washington D.C.: CATO Institute.
- Botey, J. (1997). L'estudi de les religions dins les ciències socials. *Perspectiva Escolar* n° 212, 27-34.
- Bouveau, P., Cousin, O. y Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. París: ESF éditeur.
- Buswell, C. (1980). Social change and pedagogic change. *British Journal of Sociology of Education* n° 2, 293-306.



- 
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- Carbonell, F., Formariz, A. y Darder, P. (2000). La formació de mestres, professors i educadors. En Carbonell, F. (Coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 79-83.
- Carbonell, F., Formariz, A. y Darder, P. (2000b). La formació de mestres, professors i educadors i la immigració extracomunitària. En Carbonell, F. (Coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 185-198..
- Carbonell, F. (2000). L'educació obligatòria i els infants immigrants extracomunitaris. En Carbonell, F. (Coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània, 85-155.
- Cardinet, A. (2000). *École et médiations*. París: Éditions Érès.
- Carrasco, S., Soto, P. y Tovías, S. (1997). Un programa interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía* n° 264, 44- 47.
- Castella, E. (2001). Les polítiques escolars adreçades a l'alumnat d'origen immigrant. Barcelona: Trobada de Treball Catalunya-Quebec 24, 25 y 26 de abril (no publicado).
- Cea d'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Colectivo IOE (1992). *La inmigración extranjera en Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Mediterranis.
- Colectivo IOE (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut d'Estudis Mediterranis.

- Colectivo IOE (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Colectivo IOE (1999). La immigració estrangera a Espanya, 2000. En Aja, E., F. Carbonell, Colectivo IOE, Funes, J. y Vila, I.: *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació La Caixa, 13-68.
- Combessie, J.C. (2000). *El método en sociología*. Madrid: Alianza.
- Comissió d'Estudis de l'Escolarització de l'Alumnat Procedent de Famílies Immigrants (2000). *Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Connell, R.W. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Conseil de l'Europe (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Estrasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (1989). *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Estrasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Crespo, R. (1997). Inmigración y escuela. En Diputació de Barcelona. *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona: Diputació de Barcelona, pp. 625-663.
- Crespo, R. y Delgado, C. (2000). *Atlas de recursos sobre la immigració estrangera de la província de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. París: Nathan Université.
- Delcroix, C. et al. (1996). *Médiatrices dans les quartiers fragilisés: le lien. Service des Droits des Femmes*. París: La Documentation Française.
- Departament d'Ensenyament (1992). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- 
- Departament d'Ensenyament (1992b). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1993). *Curriculum. Educació infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1995). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació infantil i primària. Modificacions i adaptacions del currículum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (1996b). *Educació Secundària Obligatòria. Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2001). *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Douglass, W.A. y Lyman, S.M. (1994). La etnia: estructura, proceso y compromiso. En Douglass, W.A., Lyman S.M., M. y Zulaika, J. *Migración, etnicidad y etnonacionalismo*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 53-78.
- Essomba, M.A. (2001). El mediador d'integració d'immigrants. En Tolrà, J. (Coord.). *El mediador d'integració social*. Barcelona: Fundació Autònoma Solidària/Departament de Treball/Fons Social Europeu Programa Horizon, 73-77.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Feito, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

- Fernández Enguita, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Santana, O. (1991). El análisis de Cluster: aplicación, interpretación y validación. *Papers Revista de Sociologia* n° 37, 65-76.
- Fleras, A. y Elliot, J.L. (1992). *The Challenge of Diversity: Multiculturalism in Canada*. Toronto: Nelson Canada.
- Flitner, E. (1992). Les immigrés et l'école en Allemagne. *Revue Française de Sociologie*, 33-48.
- García Castaño, J. y Granados Martínez, A. (1998). Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria. En Besalú, X., Campani, G. y Palaudàries, J.M. (Comp.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, 181-209.
- García Ferrando, M. (1989). *Socioestadística*. Madrid: Alianza Universidad.
- García Ferrando, M. (1992). La encuesta. En García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad,
- García Martínez, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- Garreta, J. (1999). *La integració en l'estructura social de les minories ètniques*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2000). *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio.
- Garreta, J. (2000a). La política de inmigración en Quebec. Un modelo basado en la selección. *Revista Migraciones* n° 7, 195-231.
- Garreta, J. (2000b). *Els musulmans de Catalunya*. Lleida: Pagès.
- Garreta, J. (2000c). Sécularisation et contre-sécularisation chez les immigrants musulmans en Espagne. *Revue Européenne des Migrations Internationales* n° 16, 105-124.

- 
- Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Garreta, J., Samper, L., Llevot, N. y Chastenay, M.H. (2000). Les rapports interethniques à l'école catalane: recherches récentes. En McAndrew, M. y Gagnon, F. (Dir.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montréal/Paris: Harmattan, 203-214.
- Garrido, M.J. y Torres, J. (1986). El problema de la educación de la población gitana. En San Román, T. *Entre la marginación y el racismo*. Madrid: Alianza, 129-140.
- Gasol, R., Bestard, J., Quesada, A. y Trenti, Z. (1997). *L'ensenyament de la Religió a l'Escola*. Barcelona: Edebé.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giménez, C. (2000). Mediación con los más marginados. En Ponència presentada al Primer Simposium de Pacificación y Resolución de Conflictos. Barcelona: Centre Universitari de Recerca i Intervenció en Resolució de Conflictes, ICESB-Pere Tarrés, Pau i Treva. Universitat Ramon Llull (27-28 de abril).
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* n° 194, 10-15.
- Gimeno Giménez, L. (2001). *Actitudes hacia la inmigración. Relación entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Giner, S., Lamo, E. y Torres, C. (Ed.) (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.

- Glazer, N. y Moynihan, D.P. (1963). *Beyond the Melting Pot*. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Tecnologie Press.
- Hannoun, H. (1987). *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo.
- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea. En Besalú, X., Campani, G. y Palaudarias, J.M. (Comp.). *La educación intercultural en Europa*. Barcelona: Pomares-Corredor, 67-92.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harvey, J. (1991). Culture publique, intégration et pluralisme. *Relations*, octubre, 239-241.
- Helly, D. (1996). *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994*. Québec: Presses de la Université du Laval.
- Helmes-Hayes, R. y Curtis, J. (Edit.) (1998). *The Vertical Mosaic*. Toronto: University of Toronto.
- Henry-Lorcerie, F. (1988). Education interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française. En Ouellet, F. (dir.). *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 222-270.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, M., Maro, A. y Rodríguez, J. (1999). *Gitanos i educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (no publicado).
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. En Gagnon, F., McAndrew y Pagé, M. *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. Paris/Montreal: Harmattan, 337-348.
- Hohl, J. (1996a). Qui sont 'les parents'? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)* n° 35, 51-62.

- 
- Hohl, J. y Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. En McAndrew, M. y Gagnon, F. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. París/Montreal, Harmattan, 169-179.
- Hollinger, D.A. (1996). Group Preferences, Cultural Diversity and Social Democracy: notes toward a Theory of Affirmative Action. *Representations* 55, 31-40.
- Jordán, A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Jordán, A. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, A. (Coord.), Castella, E. y Pinto, C. (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya-Proa.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lacorne, D. (1997). *Le crise de l'identité américaine. Du melting-pot au multiculturalisme*. París: Fayard.
- Lasalle, D. (1997). *Les minorités ethniques en Grande Bretagne*. Francia: L'Harmattan.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Liégeois, J.P. (1985). *Tsiganes et Voyageurs*. Estrasburgo: Conseil d'Europe.
- Liégeois, J.P. (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- Liégeois, J.P. (1998). *Minoría y escolaridad el paradigma gitano*. Madrid: Editorial Presencia Gitana.

- Llevot, N. (2000). Familias gitanas y centros educativos en Cataluña (España): la necesidad de una negociación. *Orientamenti Pedagogici* n° 6, 1055-1072.
- Llevot, N. (2000a). Les funcions de les *femmes-relais* i les mediadores a França: reveladores del disfuncionament de la comunicació entre institucions escolars i famílies immigrades. En *Revista Perspectiva Social* n° 44, 175-196.
- Llevot, N. (2001). *La escolarización del colectivo gitano en Lleida: de la exclusión a la inclusión*. Lleida, Departament de Pedagogia i Psicologia (no publicado).
- Llevot, N. (2002). *Els mediadors interculturals a les institucions educatives de Catalunya*. Lleida: Departament de Pedagogia i Psicologia (Tesis Doctoral).
- Llevot, N. (2002a). El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de Educación* n° 327, 305-320.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1997). Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha. *Cuadernos de Pedagogía* n° 264, 54-60.
- Maideu, J.M., Lacuey, J., Centelles, S. et alii (Dir.) (1996). *El currículum de l'àrea de Religió i moral catòlica*. Barcelona: Edebé.
- Martínez Bonabé, J. (1992). Siete cuestiones y una propuesta y ¿Cómo analizar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía* n° 203, 8-18.
- McAndrew, M. (1989). *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montreal: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- McAndrew, M. (1993). L'éducation interculturelle au Québec, Dix ans après. *Revue Impressions*, 5-7.



- 
- McAndrew, M. (1995). Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois: Mythes et réalités. En VVAA. *Pluralisme et éducation: politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud. L'apport de l'éducation comparée*. Montreal: Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation, 33-51.
- McAndrew, M. (1996). Diversité culturelle et religieuse: divergences des rhétoriques, convergences des pratiques?. En Gagnon, F., McAndrew, M. y Pagé, M. (Dir.). *Pluralisme, citoyenneté & Éducation*. Montreal: Harmattan, 287-317.
- McAndrew, M. (1996a). L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec. En De Koninck, Z. (Edit.). *L'éducation multiculturelle: état de la question*. Manitoba: Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1-23.
- McAndrew, M. (1999). L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redéfinition. En Hilly, M.A. y Lefebvre (Dir.). *Identité collective et alterité: diversité des espaces spécificité des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- McAndrew, M. y Hardy, J.Y. (1992). Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan. Montreal, Centre d'Etudes Ethniques (no publicado).
- McAndrew, M. y Proulx, J.P. (2000). Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble. En McAndrew, M. y Gagnon, F. (Dir.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Paris: L'Harmattan, 85-110.
- McAndrew, M. y Rossell, J. (2000). Inmigración y educación intercultural en Quebec: programas y debates. *Revista Española de Educación Comparada* n° 6, 259-283.
- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata.
- McLellan, J. y Richmond, A. (1994). Multiculturalism in crisis: a postmodern perspective on Canada. *Ethnic and Racial Studies* Vol. 17, n° 4, 662-683.

- Megre, B. (1998). *Les enjeux de l'immigration au Québec*. Montreal: Balzac-Le Griot.
- Moreras, J. (1999). *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB edicions.
- Muñoz Sedano, A. (1989). *La escuela intercultural dentro de los modelos organizativos de la escuela del siglo XX*. Ponencia elaborada para el Seminario Europeo "Hacia una Educación intercultural. La formación de enseñantes con alumnado gitano" (junio). Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (no publicado).
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz, M.C. (1999). Les pratiques interculturelles en éducation. En Demorgon, J. y Lipiansky, E.M. *Guide de l'interculturel en formation*. París: Retz, 21-28.
- Oblinger, H. (1981). *Eltern und Familien als Einflussfaktoren. Die Schule in der Gesellschaft*. Donawoerth, Veriag Ludwig Auer.
- Omi, M. y Winant, H. (1994). *Racial Formation in the United States*. New York: Routledge.
- Oshige, M. (1996). Diversity of What?. *Representations* n° 55, 129-138.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2001). *La formation interculturelle en éducation*. Sherbrooke: Service de formation interculturelle de la Université de Sherbrooke (no publicado).
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles multiethniques*. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Pagé, M. (1997). Interculturel et citoyenneté: une complémentarité nécessaire. En VVAA. *De l'interculturel à la citoyenneté: un plus pour la cohésion sociale?*. Montreal: Actes du Colloque de l'Association pour l'Éducation Interculturelle du Québec, 1-9.

- 
- Palaudàrias, J.M. (1998). Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya. En Besalú, X., Campani, G. y Palaudàrias, J.M. (Comp.). *La educación intercultural en Europa*. Barcelona: Pomares-Corredor, 171-180.
- Palaudàrias, J.M. y Feu, J. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas una reflexión necesaria para favorecer la integración plural. En García, F.J. y Granados, A. *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, 35-48.
- Pascual, J. (1992). La socialització dels fills de magrebins a Osona. En Alegret, J.L., Botey, J. et alii. *Sobre interculturalitat*. Girona: Sergi, 139-146.
- Patterson, O. (1996). The paradox of Integration: Why blacks and whites Seem So Divided. En Arthur, J. y Shapiro, A. *ColorClassIdentity. The New Politics of Race*. Boulder: Westview Press, 65-72.
- Philipp, M.G. (1997). De la educación intercultural al enfoque intercultural en educación: estado actual y prospectiva de futuro; el caso francés. *Revista Española de Educación Comparada* nº 3, 179-214.
- Programa d'Educació Compensatòria (1993). *Formació. Curs 1993-94*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Barcelona-Comarques (no publicado).
- Puelles, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Puig, J.M. (1994). Comentaris sobre alguns aspectes de la relació «ètica/religió». *Temps d'Educació* nº 12, 189-200.
- Rex, J. (1996). *Ethnic minorities in the Modern Nation State*. Londres: MacMillan.
- Rodríguez, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the Class-Room: teacher expectation and pupils intellectual development*. Nueva York: Rinehart and Wuinton.
- Samper, L. (1999). Estratificación étnica y acción positiva. El caso de California. *Revista Internacional de Sociología* n° 22, 203-228.
- Samper, L., Garreta, J. y Llevot, N. (2001). Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane (Espagne). *Revue des Sciences de l'Éducation de la Université de Montreal* Vol. XXVII, n° 3, 543-568.
- Samper, L., Llevot, N., Garreta, J. y Chastenev, M.H. (2000). Éducation et ethnicité: le cas catalan. En McAndrew, M. y Gagnon, F. (Dir.). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/Paris, Harmattan, pp. 127-145.
- Samper, L., Sanuy, J. y Biscarri, J. (1995). *Movilidad vertical en la carrera docente*. Lleida: Universitat de Lleida.
- San Román, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- San Román, T. (1986). El conflicto racista. En San Román, T. (Comp.). *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza, 209-231.
- San Román, T. (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular y Editorial Altafulla.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.
- Sacristán Lucas, A. (1991). El currículum oculto en los textos. Una perspectiva semiótica. *Revista de Educación* n° 296, pp. 245-259.
- Secretariado Nacional Gitano (1982). *La escuela puente para niños gitanos*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.

- 
- Segura, A. (Coord.), Comes, P., Cucurella, S., Mayayo, A. y Roca, F. (2001). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Serra C. y Feu, J. (1998). Conceptos y actuaciones frente a la diversidad cultural. Los maestros de la provincia de Girona ante el reto de la interculturalidad. En Garcés, R. (Coord.). *VI Conferencia de Sociología de la Educación*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, 69-82.
- Services aux Communautés Culturelles (1995). *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant la participation des parents en milieu scolaire multiethnique. Cahier n° 9. Éducation Interculturelle*. Quebec: Ministère d'Éducation, Direction de la Coordination des Réseaux.
- Sierra Bravo, R. (1992). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Simpson, R.L. y Harper, I. (1999). Las mujeres y la burocracia en las semi-profesiones. En Fernández Enguita, M. *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Solé Tura, J. (1997). L'escola i l'ensenyament de la religió. *Perspectiva Escolar* n° 212, 2-7.
- Sorman, G. (1993). *Esperando a los bárbaros*. Barcelona: Seix Barral.
- Taguieff, P.A. (1997). *Le racisme*. París: Flammarion.
- Tarrow, N. (1990). *A tri-level model of intercultural education in two regions of Spain*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Troyna, B. (1992). Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies. En Gill, D., Mayor, B. y Blair, M. *Racism and education. Structures and strategies*. London: SAGE publications, 63-91.
- Touraine, A. (1993). *Crítica a la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.

- Touraine, A. (1996). Faux et vrais problèmes. En Wieviorka, M. *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte, 291-319.
- Van Zanten, A. (1996). La scolarisation des enfants et des jeunes de minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne. *Revue Française de Pédagogie* n° 117, 117-149.
- Varela, J. (1999). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. En Fernández Enguita, M. (Edit.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, 739-746.
- Varro, G. (1999). La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels. *Mots* n° 61, 49-65.
- Verne, E. (1987). Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique. En CERI. *Éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, 27-65.
- Viet, V. (1999). Les politiques d'immigration et d'intégration: enjeux et perspectives. En McAndrew, M., Decouflé, A.C. y Ciceri, C. *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France: analyses comparées et perspectives de recherche*. Québec: Ministère de l'Emploi et de la Solidarité de la France et le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada, 5-26.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. *Revue Française de Sociologie* XXIX-3.
- Zirotti, J.P. (1998). Currículum intercultural y educación nacional en Francia. En Besalú, X. y Palaudàrias, J.M. (Comp.). *La educación intercultural en Europa*, Barcelona, Pomares-Corredor, 136-152.