



EL ESPEJISMO INTERCULTURAL. LA ESCUELA DE CATALUÑA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

JORDI GARRETA BOCHACA (*)

RESUMEN. Cataluña, como otras sociedades avanzadas, ha realizado pasos notables en los años noventa para avanzar hacia lo que ha definido como educación intercultural, intentando dejar atrás planteamientos más segregacionistas o asimilacionistas. Pero el balance que podemos extraer de diferentes estudios no permite afirmar que se haya abandonado la óptica asimilacionista en sus intervenciones y, además, de nuestra encuesta a docentes de educación obligatoria se puede concluir que la traducción del discurso intercultural a la práctica es más bien pobre, ya que entre otras cosas se cree que es un «problema» que sólo atañe a los que tienen alumnado diverso etnoculturalmente en sus centros. Además cuando se llevan a cabo actuaciones no acaban de responder al modelo intercultural.

ABSTRACT. Catalonia, just like other developed societies, has taken significant steps in the 1990s to advance towards what has been defined as intercultural education, attempting to leave behind more segregation- or assimilation-oriented approaches. But the overall assessment that can be derived from the various studies does not allow us to assert that the assimilation approach has been brushed aside in its interventions. Aside from this, our survey of teachers of compulsory secondary education allows us to conclude that the practical application of the intercultural discourse is rather poor, because among other things it is seen as a «problem» only affecting those who have students from diverse ethno-cultural backgrounds in their schools. And when action is taken, it does not meet the requirements of the intercultural model.

INTRODUCCIÓN

El cambio social y educativo es fácilmente observable en la España del siglo xx y, especialmente, a partir de la década de los setenta. Este cambio ha comportado esfuerzos para universalizar la escolarización, luchar por la aún no conseguida igualdad de

oportunidades de acceso y dentro del sistema educativo, dar voz a diferentes expresiones culturales, etc. Desde una perspectiva socioeducativa (Puelles 1980; Larena 1986; Varela 1999) en España se pueden distinguir tres grandes modalidades de enseñanza en correspondencia, en líneas generales, con una tipología de es-

(*) Universidad de Lleida.

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 2002). Evidentemente, estos cambios del modelo comportan, y van unidos, a nuevas exigencias y cambios estructurales, formativos..., del profesorado. 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 *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990 lo presenta como un profesional reflexivo –polivalente, flexible...

La sociedad ha cambiado, la sociedad cambia, y con ésta lo que significa, lo que se pide y se exige a la escuela y a su profesorado. En una sociedad de cambio y en transformación, la escuela se convierte en la institución que debe resolver todas o muchas de las situaciones que van apareciendo y, por tanto, 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 receptáculos en los que se deposita, sin ceremonia, lo que la sociedad no consigue resolver e incluso los problemas insolubles (Hargreaves 1996). Para A. Hargreaves, a medida que pasa el tiempo se van cargando los sistemas escolares, y sus profesores, con trabajos de regeneración económica –empujando a hacer hincapié en las matemáticas, la ciencia y la tecnología y a mejorar la actuación en el ámbito de las habilidades básicas y a

restaurar los niveles académicos–, reconstrucción de culturas e identidades –los currícula escolares se llenan de nuevos contenidos que resaltan la unidad e identidad históricas, geográficas y culturales, contenidos que los profesores deben dominar e impartir–..., y todo esto a menudo en contextos de restricción en cuanto a dotación económica.

«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 proceso que también afecta al profesorado de España y, en concreto, de Cataluña, hay una cuestión implícita en la misma postmodernidad que supone uno de los nuevos retos a los que se debe hacer frente, según algunos discursos se trata de una carga más en el pesado fardo que el profesorado lleva. Cada vez se proyectan más expectativas sociales sobre la edu-

cación¹, exigiendo al profesorado más responsabilidades y que se hagan cargo de la educación cívica, multicultural, para la salud, para la paz, para la tolerancia, vial, moral, sexual, etc.

Situados en un contexto parecido, en las siguientes páginas trataremos de ver si la diversidad cultural representa una u otra carga, más o menos pesada, en el «fardo del profesorado». Además, pretendemos ver el grado de aceptación del discurso intercultural, así como la traducción práctica del mismo, eso sí, exponiendo antes un breve análisis de la evolución que ha experimentado Cataluña en el tratamiento de la diversidad cultural. Como apunta el título, partimos de la idea de que el discurso intercultural dominante en Cataluña no es mucho más que eso, un discurso. Por lo que más que de una realidad deberíamos hablar de un espejismo que puede, por la ilusión misma de que ha cuajado, frenar el desarrollo práctico de este modelo.

LA EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CATALUÑA

La evolución constatada en otras sociedades en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural no nos es ajena en Cataluña –y en España– a pesar de que el ritmo y el momento no coinciden. Para N. Tarrow (1990) para llegar a enfoques interculturales una sociedad debe haber puesto en práctica y superado otros de carácter asimilacionista, integracionista, pluralista, etc. Concretamente, para la autora las fases a 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 al alumnado minoritario y mayoritario) y la interculturalidad (interacción, enriquecimiento...; afectando, también, a todos). Todo lo cual se puede condensar en: asimilación; acomodación (integración, pluralismo cultural y educación multicultural para todos) e interculturalidad.

En Cataluña estos pasos se han realizado en parte, pero sólo en parte, ya que como argumentaremos y se puede ver en Pascual (1992), Colectivo IOE (1996), Paludàrias (1998), Akkari y Ferrer (2000)... todavía queda bastante camino por recorrer para que podamos referirnos a Cataluña como una sociedad donde 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 realizado. Pero no es así en cuanto a la educación multicultural para todo el mundo y la educación intercultural, que tendría 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 que debemos interrogarnos, más aún cuando todavía golpea a algunos grupos la desigualdad y el fracaso.

La evolución realizada en España, y Cataluña, debe ser analizada a partir de lo sucedido con los gitanos, un colectivo con

(1) «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).

una identidad étnica resistente y sobre el que en más ocasiones se han aplicado políticas de integración—léase, generalmente, asimilación— en la sociedad y en la escuela². Como la llegada de un importante volumen de inmigrantes de origen extranjero es relativamente reciente, las primeras actuaciones que encontramos se dirigen a los gitanos. Así, por ejemplo, en la enseñanza obligatoria, la anterior Enseñanza General Básica (Garrido y Torres 1986), se ha «experimentado» con: escuelas segregadas para gitanos —por ejemplo, las escuelas puente— regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia del año 1978³; aulas segregadas para gitanos —diferente de los primeros, a pesar de que se pueden presentar como una propuesta integradora—, y, finalmente, alumnado gitano incorporado a la escuela pública, cuya presencia generalmente está apoyada por medidas compensatorias (Programas de Educación Compensatoria a los que más adelante nos referiremos). En esta última situación nos encontramos actualmente, cuando ya no sólo se define la diversidad cultural en el aula por la presencia de gitanos, pues el volumen de alumnado de origen inmigrante ha ido creciendo de forma considerable⁴.

En el ámbito concreto de Cataluña, se dio un paso más allá de la compensación cuando en el año 1992 el *Departament d'Ensenyament*, al definir el currículum de la educación primaria (*Departament d'Ensenyament* 1992) y secundaria obligatoria (*Departament d'Ensenyament* 1992b), hizo una tímida referencia a «la interculturali-

dad». Para el *Departament* era necesario que las innumerables opciones que diariamente se toman sean coherentes con un proyecto educativo que tienda hacia una sociedad intercultural y que fomente la capacidad de relación interpersonal y la inserción y actuación social (1992, p. 96). Pero es en 1996, con la publicación del «Eje Transversal sobre Educación Intercultural», cuando se realiza una apuesta más clara para avanzar hacia este nuevo modelo. En este documento (*Departament d'Ensenyament*, 1996) se afirma que la educación debe 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 a 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 los vean como otra sobrecarga en su trabajo docente generadora de preocupación y estrés.

El documento considera que no debe ser una práctica educativa superficial, que se tenga que dar al margen del currículum ordinario, ni dirigida sólo al alumnado minoritario culturalmente diferente. La educación intercultural está pensada para todo el alumnado con la finalidad de llegar a la mencionada «competencia cultural» y para

(2) Ver Fernández Enguita (1996).

(3) Ver 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.

(4) La presencia del alumnado de origen extranjero en las aulas de Cataluña no se ha mantenido precisamente estancado a lo largo de los años. Esta presencia se va incrementando a medida que se van instalando familias, sobre todo vía reagrupación familiar. Por ejemplo, eran 23.462 en el curso 2000-01, hecho que contrasta con los 10.000 que se contaban pocos años antes, en el curso 1991-92 (Jordán, 1998). Esta duplicación se ha realizado en unos pocos años y se pronostica su continuo crecimiento (por el aumento del asentamiento y la reagrupación de familias).

todo centro y aula. Así, los objetivos de esta concepción de educación intercultural serían: trabajar las actitudes interculturales positivas (respetar, valorar, tolerar, superar prejuicios); mejorar el autoconcepto personal, cultural o académico (cuidar de la identidad cultural propia, introducir elementos culturales diferentes); potenciar la convivencia (descubrir parecidos, jugar y aprender cooperativamente, resolver constructivamente los conflictos) y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los currículum, manifestar expectativas positivas). Vistos estos objetivos, utilizando como referente a F. Ouellet (1991); que diferenciaba los esfuerzos de promoción de la educación intercultural en tres paradigmas –la promoción del pluralismo cultural⁵, la toma en consideración de las diferencias culturales⁶ y la lucha contra el racismo⁷– la posición tomada en este documento por la *Generalitat de Catalunya* respondería en gran parte al segundo, es a 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. Eso sí, si analizáramos con más profundidad el discurso deberíamos matizar algunos de estos objetivos por las prioridades y especificaciones que aparecen en el documento, como la referencia a las lenguas maternas, que a pesar de ser importantes no se duda en «sacrificar» cuando se cree mejor priorizar otras: *«Es razonable, por ejemplo, y sin sacrificar la oferta de lenguas minoritarias (caló, beréber...), que se deba priorizar la posibilidad de que todo el alumnado pueda dominar otras lenguas de gran potencialidad adaptativa actual (inglés, francés, alemán...).»* (Departament d'Ensenyament 1996, p. 16). A pesar de esto también es cierto que el *Departament d'Ensenyament* dentro del

(5) Para F. Ouellet, si el primer paradigma se impone se vería crecer el número de escuelas que tienen sólo alumnado de un determinado grupo étnico recibiendo enseñanza en 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 lo referente a la iniciación en los valores culturales y religiosos, pero no dejaría de generar problemas de organización y quejas de los padres en los centros donde no haya una concentración suficiente para crear una escuela étnica. Para F. 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 lo adecuado al resaltar el pluralismo cultural dentro del sistema educativo.

(6) 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 que la diversidad cultural es un fenómeno con el que deberán convivir en la sociedad y que es común al resto del planeta –esto se realizaría en escuelas que tengan o no diversidad en las aulas–; promover 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 que la diferencia es un factor de cohesión más que de división.

(7) El último modelo, centrado en la lucha contra el racismo, es considerado por Ouellet un referente de todos los defensores de la educación intercultural a pesar de que es evidente que, según el paradigma, este énfasis puede variar.

Plan Interdepartamental de Inmigración 2001-04 (*Secretaria per a la Immigració* 2001) realiza un programa de aprendizaje de la lengua y cultura árabes. Este programa pretende promover cursos para el alumnado procedente de la cultura árabe, en las escuelas de zona de alta concentración de este alumnado, para que la conserven y a la vez se sientan acogidos en Cataluña. Este programa es de libre elección y se desarrollará en horario extraescolar.

En Cataluña, estas orientaciones interculturales 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 ir avanzando progresivamente). Para conseguirlo, 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 torno de la interculturalidad y debatir desde áreas diferentes propuestas culturales... Para cerrar esta referencia a la evo-

lución realizada, es interesante señalar cómo en el curso 2000-01 la política de educación intercultural del *Departament d'Ensenyament* se centra y define a partir de cinco grandes ámbitos de actuación: la acogida a la escuela del alumnado recién llegado (ver *Departament d'Ensenyament* 2001); el apoyo en 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)⁸.

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Una de las primeras actuaciones que surgen al superar, en gran parte, las anteriores políticas de exclusión y segregación es la creación del Programa de Educación Compensatoria⁹. En el curso 1999-2000, 81 profesionales (profesorado de enseñanza obligatoria) y cinco asistentes sociales han realizado actuaciones en 500 centros de toda Cataluña (en 300 de forma intensiva y en 200 de forma puntual). Con esta plantilla, a menudo no se puede dar respuesta a todas las demandas y se ven obligados a seleccionar los casos¹⁰. Ya en 1997 M. Bartolomé ponía de manifiesto la

(8) Para un análisis en profundidad de estas actuaciones más allá de lo expuesto se puede consultar Garetta (2002).

(9) En España, la Educación Compensatoria se inicia en 1983 (*Real Decreto* 27 de abril 1983, BOE 11 mayo) con la creación de un programa específico para beneficiar 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, momento a partir del cual se centra en la prestación de ayuda para la plena integración del alumnado con problemas de marginación social –en la práctica los alumnos en riesgo de marginación social son principalmente los de etnia gitana y los de origen inmigrante, concretamente los del llamado Tercer Mundo (ver Crespo 1997; Garetta 1999; Llevot 2000; entre otros).

(10) 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 solicitan 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). Sin embargo,

desproporción entre la cantidad de funciones y trabajos asignados 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 les van llegando.

Nuestros datos¹¹ reflejan que en el curso 2000-01 el 11,5% de los docentes entrevistados habían recibido apoyo del Programa de Educación Compensatoria y un 15,3% lo había recibido en cursos anteriores. Las intervenciones se han realizado principalmente en el nivel de primaria y en aulas donde hay alumnado gitano y de origen africano (por otro lado, en el 95% de los centros que

no tienen gitanos o inmigrantes africanos no ha intervenido el programa)¹². Como es lógico, si la elección se hace en función de la presencia de unos determinados colectivos, ésta incrementa las posibilidades de que el centro sea escogido para llevar a cabo la intervención. Conociendo la distribución del alumnado minoritario (Jordán 1998; Almeda, Rubí y Antón 2000) y el criterio de elección de los centros donde intervienen es evidente que se trata sobre todo de centros de titularidad pública (16,1%, ante el 3,8% de titularidad privada –concertada o no).

Las actuaciones llevadas a cabo por estos profesionales en los centros han sido: la adopción de medidas de acogida (37,5%), facilitar material adecuado

se intenta no dejar de lado aquellas escuelas que realmente lo necesitan, es a decir, las que tienen un importante porcentaje de alumnado de origen extranjero o gitanos.

(11) El trabajo propio que presentamos –empíricamente finalizado en enero de 2001– se basa en una encuesta a docentes de educación primaria y secundaria obligatoria de los centros públicos (74,5%), privados (0,9%) y privados concertados (24,6%) de Cataluña. A partir de los censos de docentes del Departament de ensenyanza del curso 2000-01, se calculó la muestra necesaria que nos permitiese tener un grado de error óptimo señaanza del curso 2000-01, se calculó la muestra necesaria que nos permitiese tener un grado de error óptimo para poder, posteriormente, realizar los análisis bivariados sin incrementarlo considerablemente. De esta forma, la muestra quedó en 740 docentes, que en el caso más desfavorable ($p=q=50\%$) y con el 95,5% de confianza representaba un grado de error del 3,6. La selección de la muestra fue realizada a partir de la elección aleatoria de centros docentes del listado de los existentes. El único inconveniente fue que resultaba muy caro tener como criterio realizar una entrevista por nivel y centro, motivo por el cual se optó por que en cada centro de primaria se hicieran tres entrevistas a docentes de diferentes cursos, especialidades... como también en los de secundaria obligatoria. La diversificación de los entrevistados dentro del centro más la elección aleatoria de centros hace que consideremos que la muestra responde al criterio de aleatoriedad.

(12) En este punto, una de las aportaciones de nuestro estudio es analizar la percepción del profesorado sobre si lo que hace el pec es útil y suficiente. Pero antes pedimos que puntuaran el programa entre 1 y 10, escala a la que los docentes estaban 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, está la postura crítica de los entrevistados. 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 cubrir todas las necesidades y no les dedican el tiempo que requieren (recordemos que el programa debe escoger las escuelas que atiende cada curso, además, como nos comentaba alguno de los profesionales: *no se puede ir a tantos centros y hacerlo bien... no tenemos suficiente tiempo... o, mejor, suficiente personal*). Así, a la pregunta 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) y otros insisten directamente que es insuficiente lo que se hace (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. 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.

(27%), refuerzo en el aula (21%)¹³, otorgar becas de libros (15,8%) y de comedor (12%), asesorar al profesorado (14,5%), reforzar fuera del aula (13,5%), organizar 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 obligatoria¹⁴, pero si diferenciamos entre escuelas públicas y privadas (concertadas o no), las segundas incrementan la respuesta de que el programa tiene como una de sus principales actuaciones dar becas para libros (28,5%) y comedor (28,5%). De los resultados no podemos deducir¹⁵ que en estos centros las intervenciones son más compensatorias que interculturales, pero deberíamos preguntarnos por la tendencia manifestada –además de interrogarnos sobre si la causa es la demanda que hacen los propios centros o bien la oferta del programa. Éste sería el panorama actual de las intervenciones que se realizan a nivel más general en Cataluña –aparte dejamos actuaciones concretas de ámbito municipal o escolar– junto con la tarea que viene desempeñando en el aspecto lingüístico el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), sobre todo en la incorporación tardía de alumnado de origen inmigrante (Castella 1999) y que es mejor valorado entre los docentes (la media de la citada escala entre 1 y 10 es de 6,3), aunque no así la coordinación con el anterior programa (ver Garreta 2002).

El Programa de Educación Compensatoria tiene también otros objetivos que no aparecen explícitamente entre los entrevistados: la sensibilización de los centros en educación intercultural, así como ayudar a la

adaptación del currículum a ésta (Castella 2001). El desplegamiento y la concreción del currículum, procesos que requieren un conjunto de decisiones, se considera deben tener presentes las características de cada centro y son 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.

Para A. Jordán (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 interculturalismo; traducir estas intenciones en un proyecto curricular de centro (PCC) concreto; y concretar la manera que se puede trabajar el interculturalismo en las diferentes áreas curriculares. Los autores, como el mismo *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

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

(14) 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.

(15) Por los pocos docentes de la privada que han tenido apoyo o intervención del pec y que no permite la aparición de diferencias estadísticamente significativas.

impregne la práctica cotidiana de los centros escolares. Por eso nos preguntamos si estas orientaciones han tenido alguna repercusión en los centros y 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.

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 en su centro. 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 a la diversidad cultural: se trata del profesorado de primaria (media: 2,7)¹⁶ –mientras que entre el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria se piensa que la adaptación es menor, la media obtenida es 2,5. También es importante mencionar que la presencia de unos determinados inmigrantes, no gitanos, provoca mayor adaptación del pec a la diversidad. A medida que se incrementa la presencia de alumnado de origen inmigrante en el centro aumenta el grado de adaptación a la diversidad cultural del proyecto educativo de centro: si en centros donde no hay, 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 y asiático (en este orden), mientras que es bastante inferior cuando se trata de gitanos.

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 averiguar si creían que se había explicitado que hacía falta una atención adecuada. Las respuestas dadas vuelven a situarse entre el «poco» (27,5%) y el «bastante» (38,5%) –dejando de lado los pocos que no responden, el 17% dice que «mucho», mientras que el 10% «nada», resultando una media de 2,7. De nuevo, el profesorado de primaria es el que dice que se ha explicitado más en sus centros (media: 2,8) en comparación con los de secundaria obligatoria (media: 2,6). Pero esto quedaría parcialmente explicado si no tenemos en cuenta que, a medida que hay más alumnado de origen inmigrante en los centros, se menciona más que hay una concreción en el pcc –los que no tienen este tipo de alumnado dicen que está «poco explicitado» (media: 2); mientras que 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). Una vez más 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, magrebí y asiático (en este orden decreciente). Estos resultados nos siguen manteniendo en la opinión que se actúa más cuando existe diversidad cultural y sobre todo una determinada diversidad.

En cuanto al tercero de los pasos que es necesario realizar para elaborar un currículum intercultural, esto es concretar la manera en que se puede trabajar el interculturalismo en las diferentes áreas curriculares,

(16) En diferentes 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.

otra frase-estímulo nos ha permitido seguir profundizando en el trabajo que se ha llevado a cabo. En esta ocasión nos interesábamos por saber si se había «concretado cómo se puede trabajar la interculturalidad desde las diferentes áreas», lo que hemos obtenido es que no se ha hecho tanto camino como en los anteriores, que por lo expuesto a nuestro parecer tampoco es notable. Las respuestas dadas 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 reafirmarnos en 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 en ambos casos la respuesta es casi idéntica. Lo que no es excepción a los anteriores análisis es que a medida que hay más presencia de alumnado de origen inmigrante en los centros se incrementa la respuesta afirmativa –los que no tienen lo han concretado «poco» (la media obtenida es 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 inclinan más por el «bastante» (media: 2,6). También la presencia de gitanos comporta diferencia, en este caso tratándose de docentes que han concretado menos cómo trabajar en las diferentes áreas.

TABLA I
Adaptación a la diversidad en los centros educativos

	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
Alucho	15,5	17	9
Bastante	35	38,5	35
Poco	32,5	27,5	39
Nada	9	10	12
No responde	8	7	5
Media	2,6	2,7	2,4
Desviación	0,88	0,89	0,83

En términos generales, de lo anterior se deduce que, cuando nos referimos a principios pedagógicos y organizativos (PEC) y su concreción curricular (PCC), el trabajo hecho es ligeramente mayor que cuando nos referimos a la concreción de los planteamientos en las áreas de conocimiento. Eso sí, no olvidemos que lo realizado hasta ahora viene condicionado por la presencia de alumnado etnoculturalmente diferente y por si se trata de gitanos o inmigrantes y qué inmigrantes. Así, si

para A. Jordán el proceso para elaborar un currículum intercultural en los centros consta de tres pasos, podemos decir que los dos primeros se han iniciado y realizado en algunos centros, pero que el último nivel, el más concreto, no se encuentra en fase tan avanzada por la exigencia de un mayor compromiso.

Para seguir aproximándonos a la práctica hemos querido conocer si además en los centros el profesorado ha realizado alguna actuación en su aula. Esto ya no sólo

comporta que el conjunto del profesorado de la escuela esté más o menos interesado por esta cuestión sino que esté personalmente interesado 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 era necesario (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 del alumnado no se debe preparar para vivir en una sociedad culturalmente diversa. Es curioso y sintomático ver que un 29% de los docentes que tienen más de un 5% del alumnado de origen inmigrante argumentan que no hay que hacer nada, ya que no tienen diversidad. Además, diferenciando en función del origen etnocultural se pone de manifiesto que se sigue actuando según de quién se trate. Lo más interesante 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 que de realizar actuaciones más contundentes e implicadas en la dirección de la educación intercultural. Así, creemos poder concluir que mientras la presencia de alumnado de origen inmigrante –sobre todo africano– repercute más a nivel de planteamientos, cuando nos hallamos ante alumnado gitano esta traducción no es tan inmediata, hecho que sucede a la inversa, cuando nos referimos a prácticas concretas, ya que se realizan más actuaciones ante la presencia de gitanos, aunque generalmente puntuales.

Como venimos repitiendo, el profesorado que no ha hecho ninguna adaptación es más numeroso en la enseñanza secundaria obligatoria (el 40% dice que no tiene diversidad y el 13% que no es necesario

hacer nada) en comparación con la primaria, los cuales reducen también la respuesta que no hay que hacer nada al 8%. Las 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, sean o no concertadas (el 64% no lo ha hecho) que en las públicas (44%). Al contrario de lo que sucedía con las anteriores cuestiones, en este caso la adaptación la realizan menos los que tienen alumnado inmigrante que gitano –además cuando sólo hablamos de los que tienen alumnado de origen inmigrante, los que menos han hecho cambios son los docentes con alumnado de origen comunitario, subsahariano, magrebí (de menos a más actuación) y asiático. Observamos que es el mismo orden que cuando nos referíamos a la plasmación en el PEC y en el PCC de la necesidad de contemplar la diversidad cultural, pero en este caso pone de manifiesto lo contrario.

Entre los que sí han actuado para tener en cuenta la diversidad cultural, de forma espontánea mencionan: que han dado explicaciones puntuales de la cultura de algunos alumnos (representan el 15% del total), 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 hecho de que se trate de una respuesta espontánea nos permite ver la definición que se da sobre la adaptación a la diversidad cultural, a menudo interpretada de forma aditiva y no necesariamente transversal, es decir, impregnando todas las materias durante todo el curso.

TABLA II
Actuaciones para atender la diversidad cultural en el aula

Actuaciones	Total
Ninguna, no hay diversidad cultural	41
Ninguna, no hay que hacer nada	10,5
Jornadas interculturales	2,5
Sesiones informativas con las familias	4
Cambios curriculares específicos	14
Explicaciones puntuales de su cultura	15
Explicación a las minorías de la sociedad de acogida	0,5
Dedicar sesiones a hablar de la tolerancia	10,5
Tutorías	5
Adaptación lingüística	3
Otros	5,3
No sabe/no responde	0,7

Anima el ver que, si dejamos la anterior pregunta, donde los entrevistados dicen espontáneamente lo que habían hecho, y pasamos a sugerir si han intervenido en el aspecto curricular en el aula, se incrementa el número de respuestas positivas (el 32% dice haber adaptado el currículum –antes era el 14%– ante el 66% que dice que no¹⁷). Si queremos saber quiénes son los más activos, debemos tener en cuenta otra vez la presencia de gitanos e inmigrantes en el aula: siguiendo con lo dicho, al tratarse de prácticas concretas son los docentes con alumnado gitano en el aula los que dicen haber actuado más, en este caso adaptando el currículum a la diversidad cultural. Al mismo tiempo, ahondando en lo expuesto al ser los centros públicos los que mayormente tienen en sus aulas este alumnado son también los que más adaptaciones curriculares han realizado (37,5% y 80% respectivamente).

Por otro lado, no queríamos olvidar aquellos que no habían hecho la adapta-

ción curricular, ya que resulta interesante profundizar en los argumentos que dan para no hacerlo. Este interés se desvanece, en parte, cuando la respuesta más frecuente reproduce anteriores resultados: «no es necesario hacer nada» (90%). Los datos, además de indicarnos que hay un profesorado que cree que no hay que actuar en esta dirección, también ponen en evidencia que siguen siendo las aulas sin alumnado etnoculturalmente diverso donde esta percepción es mayor (por ejemplo, el 96,5% de los que no tienen gitanos y/o africanos en su aula justifican su no acción con que no hay que hacer nada; ante el 84% de los que tienen). Además, en la relación entre esta presencia y la titularidad del centro, es el profesorado de los privados los que más responden así (93%). Otras respuestas apuntan que creen que sería necesario, o no se atreven a decir que no es así, pero... Los peros apuntados van desde que «hay mucho trabajo y no me puedo dedicar» (5%)¹⁸, a «en mi asignatura no es necesario hacerlo» (3%), «lo han hecho

(17) El resto no responde a la cuestión.

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

otros y yo no tengo que hacerlo» (1%) y, en último lugar, «no saben cómo hacerlo» (0,5%).

Ante la alta respuesta de que no es necesario hacer nada, quisimos ver hasta qué punto ha cuajado el discurso intercultural entre los docentes y si lo consideran de difícil traducción práctica. Cabe decir que el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Cataluña en diferentes documentos otorga un papel importante a las actitudes del profesorado por lo que representan como modelos y puntos de referencia para el alumnado. Concretamente, en el campo que nos ocupa es el *Eix Transversal d'Educació Intercultural* donde la Generalitat de Cataluña (*Departament d'Ensenyament* 1996) señala el papel que deben jugar para que el planteamiento se convierta en una realidad. Partiendo 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 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 el alumnado de origen minoritario. Además, se afirma que unos docentes convencidos pueden influir muy significativamente en su alumnado, en la mejora de su rendimiento académico, su equilibrio psicológico y las actitudes de respeto, coope-

ración 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. El profesorado debe adquirir un compromiso personal y profesional respecto al valor de la diversidad cultural dejando de lado, entre otras cosas, cualquier actitud etnocéntrica¹⁹. Para conseguir esto, se considera necesaria la reflexión de todo el profesorado, así como la formación específica²⁰.

Así pues, en la realidad catalana, ¿hasta qué punto la educación intercultural (modelo y discurso) es considerada la meta hacia la que dirigirse y cuáles son las 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 su desarrollo práctico. Este análisis se ha realizado a partir de una frase-estímulo a la que debían mostrar el grado de acuerdo y que afirmaba «la educación intercultural debería ser un referente para todos los centros de Cataluña». La frase fue altamente suscrita por los entrevistados (así, el 58% decía estar «muy de acuerdo» y el 38,5% «bastante de acuerdo»²¹). 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. Parece, a partir de estos resultados, que la oposición de los

(19) Lo que a continuación iremos exponiendo puede enmarcarse en la respuesta dada a la frase «el incremento de la diversidad cultural en las aulas supone incrementar peso a la carga que ya soporta el profesorado» con la que el 42,5% estaría «muy de acuerdo», el 43,5% «bastante», el 10% «poco» y el 3% «nada», no respondiendo el resto. De momento no parece cumplirse la demanda del *Departament d'Ensenyament* de que no lo contemplen como una sobrecarga en su trabajo docente.

(20) La formación en el campo de la diversidad cultural de los docentes entrevistados puede sintetizarse (para ampliar se puede consultar Gameta 2002) en que el 57,7% no tiene ninguna formación; el 40,3% la tiene básica, ya que ha realizado algún curso de educación continua sobre este tema; y el 2% se ha especializado en este campo, pues ha realizado más de cuatro cursos de educación continua o estudios de tercer ciclo sobre esta cuestión. Por último, en las dos últimas categorías se encuentran sobre todo los que tienen alumnado etnoculturalmente diferente. Por otro lado entre los que no tienen formación se hallan los que no tienen este alumnado en sus centros o aulas.

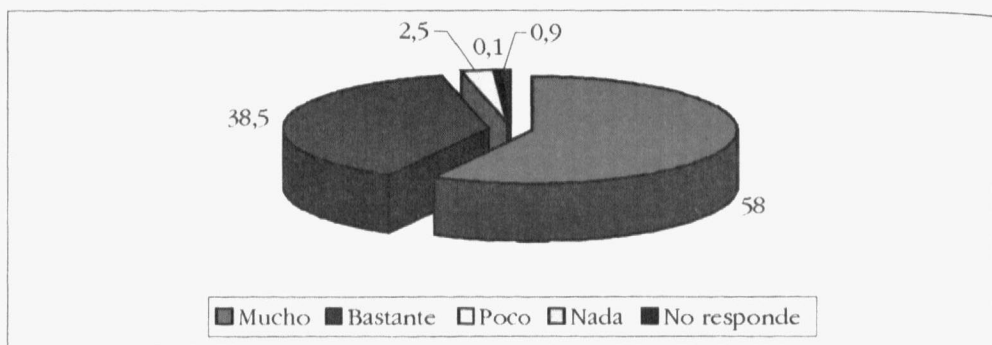
(21) Al realizar la media, traduciendo las respuestas a valores (donde «muy de acuerdo» era convertido en valor 4, «bastante» en 3, «poco» en 2 y «nada» en 1), se obtiene que los entrevistados estarían entre el «mucho» y el «bastante de acuerdo» (3,5).

docentes no debería impedir la cristalización del discurso. Pero, evidentemente, los hay que no creen que la educación intercultural

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

GRÁFICO I

Grado de acuerdo con: «La educación intercultural debería ser un referente para todos los centros de Cataluña»



La opinión más contraria a la frase, aunque dentro del dominio del acuerdo, es manifestada por los profesores de la enseñanza secundaria obligatoria (el 3% dice estar «poco de acuerdo» y el 0,5 «nada»), mientras que los de primaria 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 (media: 3,6) que en los privados (media 3,5). Hay que señalar que el acuerdo con la frase no depende de la mayor o menor presencia de alumnado etnoculturalmente diferente.

A pesar de este discurso tan a favor, a la luz de anteriores respuestas –como que no es necesario hacer nada– nos atrevemos a afirmar que ha cuajado sólo en parte, pensando en los centros en los que hay diversidad cultural, por tanto no se puede

decir que todos los centros contemplen esas actuaciones.

Además, otra frase nos permite detectar hasta qué punto consideran que el discurso se puede convertir en una realidad. La respuesta dada a la frase «el discurso de la educación intercultural es difícil de traducir en la práctica cotidiana» alerta que, a pesar de que aparentemente se crea que se debe ir en una determinada dirección –al menos algunos centros–, no se ve claro cómo ponerse en camino y cómo puede realizarse. El profesorado entrevistado está «bastante de acuerdo» con que es difícil traducir a la práctica cotidiana la educación intercultural (media 3)²².

La opinión de que 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

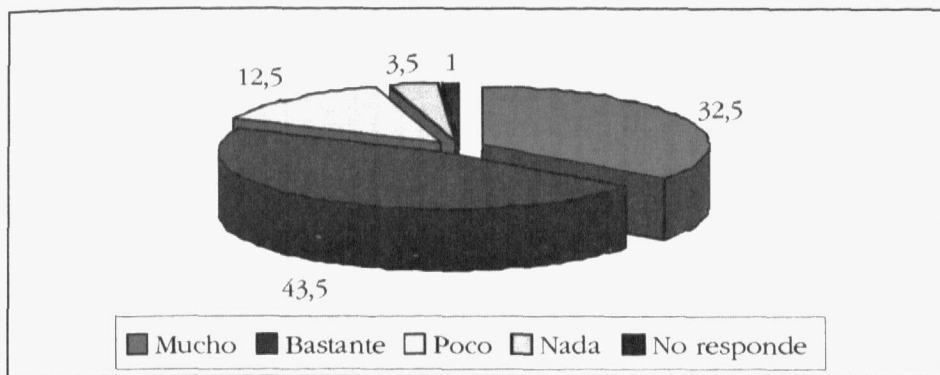
(22) Otra vez se ha traducido la escala a valores (a «mucho» se le ha dado el valor 4, a «bastante» el 3, a «poco» el 2 y a «nada» el 1) para poder hacer la media.

acuerdo con la frase) que coinciden con los de menos alumnado etnoculturalmente diferente en sus aulas. Así, la formación re-

cibida parece haber facilitado una mayor confianza que es traducible a la práctica —a pesar de ello se muestran recelosos²³.

GRÁFICO II

Grado de acuerdo con: «El discurso de la educación intercultural es difícil de traducir en la práctica cotidiana»



BALANCE DE LA EVOLUCIÓN REALIZADA EN CATALUÑA

Ya en 1992, J. Pascual analizaba la respuesta de la administración catalana a la diversidad cultural concluyendo que el sistema escolar había mantenido intacto el currículum oficial y la única respuesta dada era el refuerzo a aquellos que llegaban a media escolarización. Respecto a los centros, consideraba que la admisión de alumnado de origen inmigrante a menudo era percibida como un problema —sobre todo cuando llegaban a media escolarización, tenían un nivel inferior a la mayoría de los autóctonos de su edad y cuando la escuela se convertía o se pensaba que se convertiría en escuela-gueto. Así, la oferta educativa era considerada unicultural y uniforme, tanto si entre el alumnado había presencia de minorías o no. Para M. Bartolomé (1997) lo

dicho por Pascual debería matizarse y tener más en cuenta la aportación del Programa de Educación Compensatoria; las diversas experiencias —fruto de la creciente sensibilidad hacia la diversidad cultural—; los cursos de formación en este tema y el apoyo de movimientos, asociaciones e instituciones diversas, los convenios de carácter internacional; y los materiales y recursos que se van elaborando para ser utilizados por el profesorado.

Poco tiempo después, J. M. Palaudàrias (1998) afirmaba que la Administración y los servicios educativos habían generado un discurso en el que los conceptos de interculturalidad y educación intercultural llenaban el vacío creado por la inexistencia de orientaciones, estrategias y prácticas escolares en la diversidad cultural. Pero también aduce que la comprensión del discurso es difícil ya que debe

(23) La oferta formativa no deja de ser en muchos casos demasiado teórica, puede ser que 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.

articular las prácticas anteriores, esencialmente asimilacionistas, y los cambios que supone la traducción a la praxis del discurso intercultural. Esto comportó, entre otras cosas: que el profesorado hubiese promovido pocas prácticas y orientaciones nuevas y realmente interculturales y que cuando se hizo se cayera generalmente en la dinamización de acciones escolares en torno de las «otras culturas» sin demasiada reflexión previa, cayendo a menudo en el folklorismo –lo que Banks (1986) llamaba adición.

Más recientemente, A. Akkari y F. Ferrer (2000) afirman 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 –aunque a la vez ven signos de apertura–, cosa que según su opinión 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.

En síntesis, estos estudios nos presentan con más o menos contundencia que la práctica educativa es más asimiladora y compensatoria que propiamente intercultural. Nuestro estudio, centrado en lo que manifiestan los docentes, aborda el tema clásico de la sociología –la discrepancia entre los discursos y las prácticas– e indica que la dinámica de implantación de la educación intercultural a pesar del discurso publicado, aunque menos decididamente implementado, sólo ha cuajado en parte. Aunque parezca que la educación intercultural deba ser un referente para todos los centros, un análisis más pormenorizado saca a la luz que se piensa que es un tema para los centros y docentes –cuando no para los especialistas– que tienen alumnado etnoculturalmente diverso. En cuanto a la traducción de las directrices de la Generalitat, observamos que los citados pasos para elaborar un currículum intercultural se han realizado en algunos centros y

aulas pero su presencia se desvanece a medida que nos acercamos a una mayor concreción de los planteamientos interculturales. No olvidemos que esta concreción se encuentra con la resistencia de los docentes en cuanto se percibe la diversidad cultural como una carga más, que, además, no tienen claro cómo encarar en el día a día del aula.

También es cierto que las actuaciones son diferentes en función del alumnado. Una primera diferenciación pone en evidencia que en centros con presencia de alumnado gitano se tiende a realizar actuaciones puntuales más que planteamientos generales en el Proyecto Educativo de Centro para tener en cuenta la interculturalidad y traducir estas intenciones en el Proyecto Curricular de Centro. Por otro lado, se observa la tendencia opuesta cuando se trata de alumnado de origen inmigrante, enfatizando en la constatación documental que hay que hacer algo pero finalizando con una menor repercusión en la práctica. Pero no se debe olvidar que esta diferenciación no representa todo el panorama, pues hay que diferenciar internamente al alumnado heterogéneo que hemos llamado de origen inmigrante. Así, mientras en los citados documentos se hace cada vez más evidente la presencia de diversidad a medida que nos acercamos a la inmigración que creemos más cercana a nuestra cultura, eso sí, siempre situando a mayor distancia a los gitanos –gitanos, asiáticos, magrebíes, subsaharianos y comunitarios–, sucede lo contrario cuando nos referimos a las prácticas, ya que se interviene más, aunque sea de forma puntual, cuando se percibe al alumnado como más «diferente» –de menos traducción práctica a más, el orden quedaría: comunitarios, subsaharianos, magrebíes, asiáticos y gitanos. Parece pues que la percepción de «distancia cultural» y «diferencia» juega su papel en la concreción del modelo.

Por todo lo dicho, no parece desacertado definir el estado de la educación

intercultural en Catalunya més com un espejismo que com una realitat. La existència de un discursu poc concretat, la assignació de este treball y «carga» a los centros con alumnado etnocultural diverso y la no muy decidida política de implantación de la educación intercultural –recordemos, por ejemplo, las críticas realizadas al Programa de Educación Compensatoria– nos permiten ver que existe un largo camino por recorrer hasta aproximarnos al modelo que F. Ouellet llama de toma en consideración de las diferencias culturales y que la Administración catalana parece querer dibujar en el horizonte.

BIBLIOGRAFÍA

- AKKARI, A. y FERRER, F.: «La educación intercultural en España y Suiza: un enfoque comparativo», en *Revista Española de Educación Comparada*, 6 (2000), pp. 285-316.
- ALMEDA, E.; RUBÉ, G. y ANTÓN, X.: «Dades destacades sobre la immigració a Catalunya. Refusos, expulsions, devolucions, internaments i educació», en GESDI (GRUP d'ESTUDIS SOBRE els DRETS dels IMMIGRANTS): *Anuari de la immigració a Catalunya, 1999*. Barcelona, Editorial Mediterrània, 2000, pp. 93-119.
- BANKS, J. A.: «Race, Ethnicity and Schooling in the United States: Past, Present and Future», en J. A. BANKS y J. LYNCH (eds.): *Multicultural Education in Western Societies*. New York, Praeger, 1986, pp. 30-50.
- BARTOLOMÉ, M.: «Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Catalunya», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs, 1997, pp. 27-81.
- CASTELLÀ, E.: «Les polítiques escolars adreçades a l'alumnat d'origen immigrant». Barcelona, Trobada de Treball Catalunya-Quebec 24, 25 i 26 d'abril, 2001. (no publicado).
- COLECTIVO IOE: *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.
- CRESPO, R.: «Inmigración y escuela», en: *II Informe sobre inmigración y trabajo social*. Barcelona, Diputació de Barcelona, 1997, pp. 625-663.
- *Currículum. Educació primària*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992.
- *Educació secundària obligatòria*. Ordenació Curricular. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992b.
- *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació infantil i primària*. Modificacions i adaptacions del currículum. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1995.
- *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1996.
- *Educació Secundària Obligatòria. Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1996b.
- *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2001.
- ESTEVE, J. M.: *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel, 1997.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada, Proyecto Sur Ediciones y Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.
- GARRETA, J.: *La integració en l'estructura social de les minories ètniques*. Lleida, Universitat de Lleida, 1999.
- *El miratge intercultural. L'escola de Catalunya davant la diversitat cultural*. Lleida, Universitat de Lleida (no publicado), 2002.

- GARRETA, J.; SAMPER, L.; LLEVOT, N. y CHASTENAY, M. H.: «Les rapports interethniques à l'école catalane: recherches récentes», en M. MCANDREW, y F. GAGNON, (dir.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/París, Harmattan, 2000, pp. 203-214.
- GARRETA, J.; SAMPER, L., y LLEVOT, N.: «Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane (Espagne)», en *Revue des Sciences de l'Éducation de la Université de Montreal*, 2002 (en prensa).
- GARRIDO, M. J. y TORRES, J.: «El problema de la educación de la población gitana», en SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo*. Madrid, Alianza, 1986, pp. 129-140.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y post-modernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- JORDÁN, A. (coord.): *Multiculturalisme i educació*. Barcelona, Universitat Obrera de Catalunya-Proa, 1998.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1986.
- LIÉGEOIS, J. P.: *Tsiganes et Voyageurs*. Strasbourg, Conseil d'Europe, 1985.
- LIÉGEOIS, J. P.: *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.
- LIÉGEOIS, J. P.: *Minoría y escolaridad el paradigma gitano*. Madrid, Editorial Presencia Gitana, 1998.
- LLEVOT, N.: «Familias gitanas y centros educativos en Cataluña (España): la necesidad de una negociación», en *Orientamenti Pedagògic*, 6 (2000), pp. 1055-1072.
- OUELLET, F.: *L'éducation interculturelle*. París, L'Harmattan, 1991.
- PALAUDÀRIAS, J. M.: «Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya», en X. BESALÚ; G. CAMPANI y J. M. PALAUDÀRIAS (comp.): *La educación intercultural en Europa*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1998, pp. 171-180.
- PASCUAL, J.: «La socialització dels fills de magrebins a Osona», en J. L. ALEGRET, J. BOTÉY et al: *Sobre interculturalitat*. Girona, Sergi, 1992, pp. 139-146.
- PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1980.
- SAMPER, L.; LLEVOT, N., GARRETA, J. y CHASTENAY, M. H.: «Éducation et ethnicité: le cas catalan», en M. MCANDREW, y F. GAGNON, (dir.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/París, Harmattan, 2000, pp. 127-145.
- SECRETARIADO NACIONAL GITANO: *La escuela puente para niños gitanos*. Madrid, Secretariado Nacional Gitano, 1982.
- SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ: *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2001.
- TARROW, N.: *A tri-level model of intercultural education in two regions of Spain*. Frankfurt, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1990.
- VARELA, J.: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en M. FERNÁNDEZ (edlit.): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 739-746.