

VARIABLES CLAVE EN LA INTEGRACIÓN  
SOCIOCULTURAL EN LA ESCUELA: UN ANÁLISIS DEL  
CONTEXTO EDUCATIVO DESDE LA ANTROPOLOGÍA  
SOCIAL

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
CONVOCATORIA 1994  
CIDE/MEC

Director: Carlos Giménez Romero

Investigadores: Adela Franzé  
Johan Stierna  
Carmen Velasco

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
Dto. de Sociología y Antropología Social  
Instituto de Ciencias de la Educación

Madrid, Diciembre 1996

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....                                                                                                                   | 5  |
| I.1 Antecedentes .....                                                                                                                            | 5  |
| I.2. Métodos y técnicas.....                                                                                                                      | 6  |
| I.3. muestra de centros.....                                                                                                                      | 10 |
| I.3.1. El centro público X .....                                                                                                                  | 10 |
| I.3.2. El centro público Y .....                                                                                                                  | 18 |
| I.3.3. El centro públicoZ.....                                                                                                                    | 23 |
| II. PRIMERAS EXPERIENCIAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN<br>INTERCULTURAL: PERSPECTIVA ESCOLAR E INSTITUCIONAL .....                                      | 41 |
| II. 1 Introducción .....                                                                                                                          | 41 |
| II. 2. Problemas socioculturales, económicos y pedagógicos. ....                                                                                  | 47 |
| II.2.1 Política institucional .....                                                                                                               | 51 |
| II.2.2 Primeros decretos. la educación especial.....                                                                                              | 55 |
| II.2.3 La «compensatoria» como lugar de “refugio” de los niños extranjeros.....                                                                   | 59 |
| II.2.4 Gitanos, extranjeros y otros grupos desfavorecidos. Barreras lingüísticas,<br>limitaciones económicas y/o diferencias socioculturales..... | 66 |
| II.3 Los contextos barriales y las escuelas .....                                                                                                 | 70 |
| II.3.1 Colegio X.....                                                                                                                             | 71 |
| II.3.2 Colegio Y .....                                                                                                                            | 73 |
| II.3.3 El colegio Z.....                                                                                                                          | 76 |
| III. PERSPECTIVAS Y POSICIONES ANTE EL DISCURSO OFICIAL SOBRE LA<br>DIVERSIDAD CULTURAL .....                                                     | 88 |
| III.1 Un discurso coherente y mensajes contradictorios.....                                                                                       | 88 |

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| III. 2 Perspectivas escolares y etnificación de la escuela .....            | 92  |
| III. 2.1 Posiciones en los centros frente al discurso oficial .....         | 95  |
| III. 2.2 Tensiones o contradicciones.....                                   | 106 |
| III.2.3 Efectos de censura .....                                            | 117 |
| III. 2.4 Por lo que se refiere al referente.....                            | 126 |
| III. 2.5 La valoración del "otro" .....                                     | 130 |
| III. 2.6 El colegio en su contexto.....                                     | 135 |
| III. 3 La perspectiva juvenil, entre discurso y práctica .....              | 143 |
| IV. EL COTIDIANO ESCOLAR: LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA<br>DIVERSIDAD..... | 148 |
| IV.1 Consideraciones Previas.....                                           | 148 |
| IV.1.1 Concepto y campo de las prácticas .....                              | 148 |
| IV.1.2 Interculturalidad y diversidad .....                                 | 151 |
| IV.2. La diversidad en la práctica.....                                     | 155 |
| IV.2.1. La riqueza de la diversidad.....                                    | 155 |
| IV.2.2 La diversidad como problema.....                                     | 164 |
| IV.2.2 La diversidad en el aula.....                                        | 176 |
| IV.2.3 La diversidad fuera del aula: la educación compensatoria.....        | 189 |
| V. CONCLUSIONES .....                                                       | 196 |
| VI. BIBLIOGRAFÍA.....                                                       | 209 |



## I. ASPECTOS METODOLÓGICOS

### I.1. ANTECEDENTES

La singularidad del equipo de investigación compuesto por antropólogos de diferentes nacionalidades y enfoques teóricos, abrió un nuevo campo para la reflexión de las lecturas y análisis de la información recogida a través del trabajo de campo realizado en los centros seleccionados. Las comparaciones que pudimos observar a lo largo del estudio y con respecto a la educación formal en nuestros países de origen, nos permitió de alguna forma, acercarnos a la realidad escolar española desde perspectivas más objetivas y críticas. Igualmente, las sesiones de discusión en el Seminario, realizado en la Universidad Autónoma, estuvo enriquecido con la participación de profesores e invitados especializados o relacionados con el campo de la educación dentro y fuera de España.

En cuanto a la incorporación de los investigadores al presente proyecto de educación intercultural, ésta fue estableciéndose por etapas y llevada a cabo en colegios diferentes. De esta forma, el primer contacto tuvo lugar durante el curso 1992-1993 y su área de estudio abarcó ocho centros localizados en [el centro de] Madrid. A partir del siguiente curso 1993-1994, se vió la posibilidad de extender el *ratio* de investigación hacia zonas más alejadas del casco urbano capitalino, con el objetivo de poder establecer variables comparativas (medio

*Variables clave en la integración sociocultural en la escuela*

urbano, zona periférica y medio rural) en nuestro estudio. Se escogieron entonces, Móstoles y El Molar que eran lugares que presentaban y aún mantienen, una larga tradición como centros de destino de grandes contingentes de inmigrantes por las características económicas y sociales descritas en nuestro informe. De aquí, que el factor migratorio se reflejara en todas las escuelas públicas seleccionadas, mediante un alto porcentaje de población extranjera dentro de las aulas, desde el nivel infantil hasta el último ciclo de EGB. Paralelamente, los tres centros son de integración y han también incorporado a los programas generales del centro, el proyecto de educación compensatoria (aunque su puesta en marcha ha variado) con lo cual, han generado — de acuerdo a contextos institucionales y sociales específicos— un particular tipo de respuesta.

## **I.2. MÉTODOS Y TÉCNICAS**

En cuanto a la metodología y a las herramientas empleadas en nuestra investigación, seguimos los lineamientos que presenta la antropología social tanto para el análisis de los documentos y de la bibliografía general, como para el trabajo de campo. A continuación, describimos brevemente la manera en que se realizaron:

### **a) Análisis de los documentos y de la bibliografía en general.**

1. Selección y análisis del material de trabajo. Tanto el encontrado en los colegios públicos como pueden ser los documentos de archivo, las

actas, los diversos programas del centro, los datos estadísticos, las fichas de alumnos, etc.; como el obtenido por canales extra escolares o sea, los servicios sociales del Ayuntamiento, las oficinas de la Dirección Territorial del Centro, o de otras instituciones u organismos oficiales y/o no gubernamentales, etc.

2. Revisión y discusión bibliográfica. A partir de una serie de lecturas seleccionadas por el director y el grupo de investigación, realizamos un programa de Seminarios en el cual discutimos y reflexionamos entorno al papel de la educación en la nueva era de la globalización que pretende —parafraseando a Heinz Dieterich— (Chomsky y Dieterich. *La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia*. Introd. Luis Javier Garrido, Contrapuntos,, Joaquín Mortiz, México (2a. reimpresión), 1996.) convertir al ser humano en una mónada económica con buzón electrónico.

3. Examen y debate de los informes periódicos. Conforme el avance en nuestra investigación iba cumpliendo sus objetivos, el equipo trabajaba separadamente algunos temas que desarrollaba de acuerdo por un lado, a la información y a los datos de cada centro y por otro, a las lecturas realizadas en conjunto. De esta forma, la discusión posterior permitió la reelaboración y/o profundización de los análisis y los escritos presentados.

Por lo que se refiere al trabajo de campo, nuestro ámbito de investigación estuvo enfocado principalmente al último ciclo de EGB aunque debido a la propia organización de la clase de compensatoria, donde acudían alumnos de ambos ciclos, también pudimos hacer ciertas inferencias acerca de la relación del alumnado de otros niveles educativos con la dinámica escolar.

### **B) Metodología del trabajo de campo.**

1. Observación participante. Se realizó dentro y fuera del marco escolar. Las aulas, los recreos, el comedor (de niños y maestros), las reuniones informales de los profesores ("la hora del café") o con los padres de familia, los cursos institucionales, las llamadas "horas de exclusiva", los pasillos, la "hora de salida" de la escuela o excursiones programadas, etc. En fin, mientras nuestra presencia fue adquiriendo cierto grado de familiaridad, a través de la participación casi natural en la vida escolar, pudimos acercarnos a una realidad menos condicionada por la figura "del investigador"; con lo cual se buscaban, entornos más espontáneos y menos estereotipados.

2. Entrevistas formales (abiertas o cerradas) e informales. Por lo general, las entrevistas informales fueron realizadas a los profesores del centro tanto a los de tiempo completo como a los de medio tiempo (profesores especializados) y que tenían alguna relación con el programa de educación intercultural. Otras entrevistas de este tipo, se



hicieron a las trabajadoras sociales, al personal de intendencia o de apoyo de cada escuela y a los padres de familia en general (APA y otros). En algunas ocasiones, las entrevistas formales se dirigían hacia personas del ayuntamiento o de alguna institución educativa; donde los datos o información facilitada era más concreta. Estas entrevistas si bien mantenían una cierta estructura en cuanto a temas a tratar o interrogantes, podían en determinadas ocasiones, abrirse a nuevas posibilidades de información, según pudiera verse en la marcha.

3. Encuestas. Aunque no fue una técnica usual en los tres centros, pudo obtenerse un tipo de orientación del profesorado en lo referente al tema de “representaciones o valoraciones de la inmigración” y de la “diversidad cultural”.

4. Realización de un taller de escritura. El trabajo con los niños estuvo a veces dirigido hacia talleres de reflexión de algún tema, como por ejemplo, la incorporación de compañeros extranjeros al centro, o la inmigración en España. Para llevar adelante esta tarea, se contó con la aceptación y la cooperación del profesorado.

5. Tests sociométricos. Tuvieron singular importancia para la obtención de datos extra escolares, donde los niños reflejaban ciertos rasgos de su situación familiar y social. Algunos de estos tests fueron realizados no

sólo por iniciativa de los investigadores sino también, por los propios docentes de los centros.

6. Organización de “grupos de discusión”. Si bien no fue una técnica muy utilizada, Esta “*especie de entrevista de grupo espontánea y dirigida*”, nos permitió conocer y reconocer determinados discursos, opiniones y actitudes del profesorado y de padres de familia, que no siempre suelen observarse a través de otras técnicas de investigación. De alguna manera, la información recabada contextualizaba parte de los resultados que iban generándose. Esta técnica requirió la utilización de la grabadora; la cual nos facilitó el análisis del discurso.

Queremos reconocer nuevamente, la inestimable colaboración de todos los profesores de las tres escuelas que abarcó nuestro estudio, sin la cual, no hubiera sido posible llevar a cabo muchas de nuestras estrategias de trabajo.

### **I.3. MUESTRA DE CENTROS**

#### **I.3.1. El centro público X**

El centro público X está situado en uno de los barrios de casco histórico de la ciudad y pertenece al Distrito Centro de Madrid (Cf: Mapa N°1).

La composición social de los barrios del Distrito Centro presenta en conjunto una estructura polarizada (Alguacil, 1990; Ayto. de Madrid, 1994), es decir que en un mismo espacio cohabitan grupos sociales contrapuestos. Por una parte la presencia de estratos bajos de población queda atestiguada por la alta proporción de analfabetos, las altas tasas de paro y actividad- en este caso ligada a la significativa incorporación de mujeres al mercado laboral por la necesidad de contribuir a la economía familiar y a la escasa presencia de niños en edad escolar o jóvenes estudiantes- y de trabajadores eventuales.

Por otra parte se observan altas tasas de estudios superiores y de empresarios que emplean personal, indicadores ambos de la presencia de estratos altos de población. Ambos fenómenos, de apariencia contradictoria, señalan la estructuración social bipolar de los barrios considerados. El Distrito Centro es, después de los de Chamartín y Fuencarral, uno de los que presenta mayor índice de inmigrantes asentados en su territorio.

El barrio del centro X, más homogéneo, ha sido tradicionalmente un espacio social definido por el asentamiento de clases populares. Además presenta, como la mayor parte del distrito, altas tasas de fracaso escolar (CAM, 1991). Se trata de un barrio que, por el proceso de envejecimiento y terciarización, registra una escasa población, alta proporción de ancianos y un bajo componente infantil. El deterioro progresivo de su antigua estructura habitacional, y urbana en general,

al mismo tiempo que se expande la corona metropolitana, ha supuesto el trasvase de parte de los antiguos residentes, aquellos con mayores recursos, hacia zonas renovadas o de reciente construcción, y la conservación o atracción de los sectores más desfavorecidos. La revalorización de parte de este espacio urbano central, por efecto de la terciarización, ejerce a su vez una presión sobre las clases populares hacia zonas de viviendas más asequibles. De todas formas no puede soslayarse el fenómeno, más bien reciente, de recuperación y renovación urbana, que aunque incipiente, produce sus efectos sobre la composición social del entorno, atrayendo a grupos sociales medios y profesionales. Por sus características el barrio se ha convertido en un polo de atracción de la población inmigrante, él ilustra el fenómeno de asentamiento de inmigrantes económicos en las llamadas "zonas de transición" (Giménez, 1994) de viviendas antiguas, en mal estado y baratas, ubicadas entre el núcleo administrativo de las grandes ciudades y los barrios y suburbios residenciales periféricos. Es el barrio que posee, dentro del Distrito<sup>1</sup>, el índice más elevado de habitantes de origen extranjero/inmigrante, un 32,5%, que supera ampliamente la media del distrito. Los ciudadanos provenientes del Magreb y de África Subsahariana constituyen el colectivo mayoritario (29%), le siguen en

---

<sup>1</sup> Hay que tener en cuenta que los datos corresponden al Censo de población del año 1991, de modo que no reflejan la realidad total de la inmigración (dada la subrepresentación de algunos colectivos, y en general e la población en situación irregular que evita los censos) Elaboración propia sobre: Comunidad de Madrid, Consejería de Economía, 1994.

importancia los de la UE (21%) y los de América del Sur (19,6%) (CAM 1994).

En los colegios sostenidos con fondos públicos del barrio estaban escolarizados durante el curso 95/96 en Educación Infantil y Egb/primaria, un total de 2138 alumnos de los cuales 232 eran de origen inmigrante (datos obtenidos en el trabajo de campo).

El colegio X, cuya construcción se remonta a la década del 30, posee tres unidades de educación infantil/ preescolar (de 3 a 5 años), 8 de primaria/EGB. El cuerpo de profesores, en su mayoría con plaza definitiva en el centro, está compuesto, además de los tutores de cada curso, por un profesor de gimnasia, una profesora de religión, una de educación compensatoria y una de apoyo a la integración.

La ratio es muy baja, en torno a los 15 alumnos por curso. Las instalaciones y recursos del centro están compuestas por las 8 aulas donde se imparten los cursos, un aula de tutoría, una de compensatoria, una de apoyo, la secretaría, un pequeño gimnasio cubierto, un aula sede de la APA y una de audiovisuales, el comedor escolar, además de dos patios descubiertos.

La estructura socio-cultural del barrio, así como sus transformaciones, se reflejan en parte en la composición interna del colegio: con el tiempo el número de alumnos y de unidades ha decrecido, en parte por efecto

del descenso de la población en edad escolar, el envejecimiento del barrio y el ascenso de la matrícula de los colegios privados.

Por una parte, el centro ha visto en los últimos años crecer notablemente la matrícula de niños de origen inmigrante, tanto en lo que respecta al número absoluto como a su proporción respecto al total del alumnado, lo que lo ha convertido en uno de los centros de Madrid con mayor concentración de alumnos de origen inmigrante. Coincidiendo con el fuerte incremento de los flujos inmigratorios hacia España, y hacia Madrid en particular, la matriculación de niños de origen extranjero muestra su punto de inflexión a principios de los 90, y entre los cursos 91/92 y 92/93 se evidencia el incremento más acusado, ya que de un curso al otro prácticamente se duplica su número, para luego estabilizarse relativamente. Durante el curso 95/96 el porcentaje de alumnos de origen inmigrante sobre el total de la matrícula, se situó en torno al 33%. La mayor parte de estos niños son de origen marroquí (60%), en segundo lugar latinoamericano (14,3%); en tercero de la Unión Europea (12,5%, sobre todo de origen portugués) y en cuarto asiático (7,1% sobre todo de origen filipino) (Claustro de Profesores CPX, 1996).

Por otra parte, como lo evidencian los datos relativos a la inserción socio-profesional de los alumnos, el colegio recluta mayoritariamente a niños cuyas familias pertenecen a estratos socioeconómicos y culturales populares, independientemente de su origen etno-nacional, entre ellos

a las fracciones equivalentes de los colectivos inmigrantes y gitano. La proporción de éste último colectivo en el centro se eleva al 13% del total. Una gran parte de las familias de los niños (83% de padres y 32 %de madres) pertenecen a categorías socioprofesionales de menor cualificación. Esto es, se trata de tabajadores asalariados insertos predominantemente en los sectores servicio doméstico (las madres), hostelería, construcción y venta ambulante (los padres). Sólo el 16 % de los padres y el 6% de las madres pertenecen a la categoría profesioanles y técnicos<sup>2</sup>.

Pero aunque ciertamente la estructura social del barrio se traduce en la composición del alumnado del colegio, si se considera la distribución de los niños inmigrantes y gitanos en los colegios de la misma área de influencia, puede concluirse que sólo lo hace parcialmente. En esa área se encuentran situados otros 8 colegios sostenidos con fondos públicos, cuatro de ellos públicos y cinco concertados. En efecto, esa distribución es desigual, dado que 3 centros (públicos) incluyendo el CPX poseen una mayor proporción de estos colectivos, y el resto una porporción que no se adecua a la media del barrio. De tal modo puede decirse que nuestro centro se ve afectado por un proceso de concentración, tanto en lo que refiere al conjunto de la ciudad de Madrid, como en particular dentro mismo de su entorno.

---

<sup>2</sup> Datos obtenidos de los expedientes escolares de 78 alumnos de 4º a 8º curso. Curso

Pero no se trata solamente de la concentración del alumnado de origen inmigrante, sino en realidad de unos niños que, como se ha dicho, independientemente de su origen etno-nacional poseen unas características socio culturales y económicas que los vuelven especialmente vulnerables a las dificultades escolares (Franzé, 1996c).

El centro posee un bajo rendimiento de conjunto y sus profesores lo consideran "difícil" por la conjugación de problemáticas socioeconómicas. Si se tienen en cuenta los índices de desfase escolar de los niños (desfase edad/curso) el de los alumnos autóctonos ronda el 25%, y el de los de origen extranjero el 56%<sup>3</sup>.

El centro desarrolla desde 1992 un programa de educación compensatoria orientado fundamentalmente a la enseñanza y refuerzo del castellano como segunda lengua para los niños de origen extranjero/inmigrante, con una profesora dedicada a ello a tiempo completo. Durante el curso 95/ 96 algo más de la mitad de los niños de origen extranjero (un 55%) asistía a clases de compensatoria. Ese porcentaje se eleva notablemente si tenemos en cuenta que se trata de 31 niños no hispanohablantes, sobre un total de 48 no hispanohablantes,

---

93/94. Elaboración propia (Franzé, 1996a).



los que acuden a clase de apoyo (lo que representa en realidad un 64.6%). Los niños de origen extranjero no hispanohablantes sufren en mayor medida el desfase escolar que sus compañeros hispanohablantes.

Desde 1994 el centro se ha convertido en un colegio con plazas de integración, por lo que cuenta con una profesora de apoyo a tiempo completo y con la asistencia periódica de los profesionales del equipo multiprofesional de la zona (asistente social, psicopedagogos, etc.). Desde hace dos años gran parte del claustro se ha comprometido en la labor de desarrollar estrategias de atención a la diversidad. Ese compromiso queda reflejado en la elaboración del Proyecto Educativo del Centro y el Proyecto Curricular, donde se asumen como señas de identidad del colegio la diversidad socio-cultural de su alumnado, y como principios educativos, entre otros, el "*respeto hacia las diferentes tradiciones y culturas*" a través de "*la educación para la paz, la cooperación, la solidaridad y tolerancia entre los pueblos*" (Claustro de Profesores CP. X, 1995).

Como primer paso de la adaptación del centro a ese contexto el centro por decisión del claustro forma parte del Proyecto Educativo de

---

<sup>3</sup> Datos obtenidos de los expedientes escolares de 78 alumnos de 4º a 8º curso. Los datos referidos a alumnos de origen extranjero corresponden al total. Curso 93794 (Franzé, 1996a).

Educación INtercultural de la Unión Europea. A partir de allí el claustro se ha constituido en seminario permanente a fin de incorporar en el Proyecto Educativo y el Curricular los valores ligados a la atención a la diversidad, reflexionar sobre el currículum oculto, al tiempo que busca establecer vías de comunicación y apertura al contexto "externo" del centro . A partir de entonces se han desarrollado una serie de proyectos orientados no sólo a favorecer la integración socio-educativa y afectiva de los niños y su compromiso con la vida escolar, sino a interesar al conjunto de la comunidad educativa con el funcionamiento del centro y la educación de los niños. Los profesores del centro y los miembros del APA comparten la idea de que, además, a través de este conjunto de iniciativas se logre mejorar la "imagen" del centro, desprestigiada en el barrio por las problemáticas socio-educativas que lo afectan.

El centro participa, por otra parte, activamente en el Proyecto de Prevención e Integración con Menores Hijos de Inmigrantes y Otras Familias de los Distritos Centro y Arganzuela que desarrolla desde hace tres años el Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid con las Juntas Municipales de los Distritos Centro y Arganzuela. Uno de sus objetivos fundamentales es la coordinación de la red social (pública y no gubernamental) para el apoyo de la población menor y sus familias en situación de riesgo.

### **I.3.2. El centro público Y**

El Colegio Público Y se localiza en una de las ciudades conurbanas de la Comunidad de Madrid —el municipio de Móstoles— a 18 km. al SW de Madrid<sup>4</sup> y pertenece al área Metropolitana-Zona Sur. Su ubicación con respecto al Casco Antiguo (Ayuntamiento, Juzgados, Oficinas) es al NE en lo que corresponde a la zona Estoril II que poco a poco, se ha ido repoblando y actualmente, la rodean una serie de escuelas públicas, y nuevas construcciones vecinales (Ver Mapa nº2). Algunos de estos nuevos pisos estaban ocupados recientemente por la ONG de “mensajeros de la paz”.

De acuerdo con el mapa escolar, este colegio pertenece a la Zona E junto con otras 11 escuelas; sin embargo sólo dos de ellas, están catalogados como Centros de Integración pero, es el CP Y el único que tiene un programa de compensatoria, iniciado en el curso de 1992-1993. Hasta el curso 1995-1996 habían en total 49 colegios públicos distribuidos en 6 zonas escolares (Zona Centro, Zona A, Zona B, Zona C, Zona D y Zona E) y de ellos, sólo 7 estaban considerados como Centros de Integración. Además de estas escuelas, hay un Centro de Educación Especial (Zona E), dos Centros de Formación Profesional, 8 Escuelas Infantiles, 11 Institutos de Bachillerato, 4 Institutos de Enseñanza

---

<sup>4</sup>Dentro de los servicios de comunicación para llegar a Móstoles se encuentra la línea de cercanías y de autobuses interurbanos.

Secundaria y otros talleres, Escuelas de Idiomas, de Educación para Adultos y 1 Centro de Profesores que —nos comentan— es poco frecuentado. Recientemente, este Centro ha llevado a cabo durante cuatro meses (18 de enero al 16 de mayo de 1996) un «curso de educación intercultural»

El edificio del Centro fue inaugurado en 1989 con 16 unidades de Educación General Básica y 4 unidades de Preescolar. A partir del curso 1992-1993 ha funcionado con 15 unidades de primaria y EGB y 7 de educación infantil aunque en el curso de 1995-1996, sólo habían 3 aulas de educación infantil. Desde 1993, la escuela ha contado con el servicio de comedor, becas de ayuda de comedor y de transporte escolar gratuito, ambas otorgadas por la Comunidad de Madrid y del Ministerio de Educación y Ciencia. Muchos de los niños que demandan este servicio, son precisamente los extranjeros y los de integración.

Durante el curso de 1995-1996, la plantilla de profesores estaba formada por 32 personas que atienden a un total de 430 alumnos (dos grupos por nivel). La mayoría de los maestros cuentan con plazas definitivas, a excepción de la profesora de compensatoria (con plaza provisional) y otra profesora de EGB (con plaza temporal). En general, podemos afirmar que la antigüedad de los maestros guarda un promedio de hasta 6 años. También se nos informa que de una a dos veces a la semana (3 horas de promedio), el Ayuntamiento de Móstoles envía a

una trabajadora social con la tarea de atender casos específicos de colectivos de gitanos o de extranjeros (documentación, vivienda, situación económica, situación de paro, becas, salud, etc.). Desde hace aproximadamente 5 cursos, la dirección y algunos miembros de la mesa directiva han sido los mismos; por lo cual, la reconstrucción de los censos escolares pudo ser comentada.

De igual forma, al ser un Centro de Integración, el alumnado de la escuela no viene en su totalidad de la misma Zona E, objetivo trazado por la misma Delegación para concentrar alumnado residente en la misma Zona, con lo cual, la demanda de niños pertenecientes a otras zonas se incrementa. Si ha este aumento, se agrega el que la Delegación Educativa envía como niños de «compensatoria» que principalmente pueden ser los extranjeros; gran parte de la población estudiantil resulta ser residente de otra zona escolar.

Con respecto a la atención de las necesidades educativas, este colegio cuenta con un equipo de profesores de apoyo a la integración (logopeda, psicólogos) y una profesora de compensatoria. En cuanto a los tres maestros de integración, estos atienden a niños que presentan leves deficiencias físicas que pueden estar causados por ceguera, síndrome de Down, ambliopía, o por problemas de personalidad. La maestra de compensatoria en cambio, atiende a niños que debido a su “pertenencia a grupos social y económicamente desfavorecidos

[tienen problemas para] su integración escolar” y estos son: gitanos, extranjeros y niños provenientes de la ONG «mensajeros de la paz».

Con respecto al alumnado gitano, este no es representativo en el colegio y la atención en compensatoria se concentra en los únicos dos niños que existen. De los extranjeros tenemos que de los 41 que hay en el colegio dentro de una población estudiantil de 358 (para el curso 1995-1996), sólo 10 de ellos asisten a compensatoria. De estos 10 niños, alrededor de 7 son de países africanos y el resto son de países europeos; lo cual guarda una estrecha relación con la población extranjera que hay en Móstoles (ver gráfico). En cuanto a los «mensajeros de la paz», hay en el colegio alrededor de 8 y otros niños que también tienen fuertes problemas socioeconómicos pero que se mantienen dependientes de su familia nuclear. Los profesores cuentan que los verdaderos niños “problema” no lo son los estudiantes extranjeros aunque su aprovechamiento escolar sea bajo debido al idioma; sino lo son los «mensajeros de la paz» por ser ante todo conflictivos y altaneros.

Por otro lado, tenemos que si bien la población extranjera se ha mantenido más o menos constante (aunque la procedencia ha variado desde el curso 1992-1993), la población total ha disminuido. Con respecto al ambiente escolar, los maestros parecen llevar una cierta armonía en su trato cotidiano y mantienen definida su posición personal y la de los “otros” en relación a cómo perciben «al estudiante

extranjero». Sin embargo, no existe una profunda comunicación acerca de los estudiantes en general, y sólo se concentra cuando el caso realmente lo amerita. Las tareas de proyecto curricular o de centro se atienden “lo suficiente” para canalizar la información a la Delegación respectiva, pues el problema de batalla de todos los días y de todos los cursos es —nos dicen— el *tiempo*.

### **1.3.3. El centro públicoZ**

El pueblo en el cual se desarrolló el estudio es un municipio de la sierra al norte de Madrid. El superficie del pueblo es de 50,3 km cuadrados. Los primeros pobladores fueron árabes, dedicados a ser pastores. Durante la Guerra de Sucesión (años 1703-1713) los soldados ingleses fusilaron al sacristán de la parroquia y quemaron el Archivo Municipal. Entonces en el pueblo vivían unos 120 personas. Lo que dio fama al pueblo fueron sus aguas medicinales, sus antiguos baños. Hoy, atraen forasteros de Madrid que buscan tranquilidad, aire puro o una visita a uno de las bodegas. El pueblo celebra varias fiestas del año, de los cuales había la feria de ganado con una larga tradición. Gentes de otros pueblos de la comarca acudía a esta feria con toda clase de animales para vender y comprar ganado. Con la mecanización de la agricultura esta feria ha desaparecido y el ayuntamiento lo ha rehabilitado dedicándola totalmente al deporte y bailes populares (también de gran tradición en el pueblo). Otra fiesta importante es la fiesta de mayo o la fiesta de los

toros, cuando los habitantes del pueblo (incluso alumnos de EGB) se organizan en grupos o "peñas".

La población de ha aumentado con un ritmo constante desde 1970 (1911 habitantes) a 1986 (2621 habitantes). Está repartida de manera equilibrado entre los sexos y en general la población es bastante joven con una concentración demográfica entre 10 y 30 años. Entre la población en edad de trabajo (por encima de 16 años) un 56% es inactivo o parado (unos 50% "inactivo").Las tasas de paro han aumentado desde 2,7% en 1975, 16,25% en 1986 y 11 % en 1995.

La actividad de los habitantes ha cambiado: hasta hace una generación ganaron su vida con cultivo de la tierra (incluido viñedos) y siendo pastores; hoy dominan servicios (unos 50% de la actividad, y cada vez más), industria (25%), agricultura (en proporción cada vez menor, ahora unos 10% de la actividad) y la construcción. El pueblo tiene una cooperativa vinícola, pero sus bodegas está en desuso y en algunos casos han sido transformado en punto de reunión entre los jóvenes.

De las competencias del municipio se encuentran atención primaria de la salud, servicios sociales y promoción o reinserción social, organizar actividades culturales y deportivas, participar en la programación de la enseñanza y estimular el turismo. En lo que se refiere a los derechos y



deberes de los vecinos los *extranjeros* domiciliados mayores de edad tienen los mismos derechos que los vecinos menos los de carácter político. El pueblo es, según el propio ayuntamiento, uno de los ayuntamientos con menor presión fiscal por habitantes, compensando esto por impuestos indirectos. El Ayuntamiento invierte fundamentalmente en obras públicas y saneamiento (un 60% del presupuesto). Los otros áreas de inversión son "salud y bienestar social", "cultura y deportes" y "educación y juventud". En área de servicios sociales y sanidad, el municipio es una Zona Básica, que abarca pueblos vecinos rurales.

Sin embargo, el ayuntamiento no tiene ninguna política inmigratoria, ni de inserción social de los inmigrantes. El alcalde dice en una entrevista que los extranjeros en el pueblo (se refiere principalmente a los polacos) "no tiene ningún problema de integración", que están "perfectamente integrados". Por esto no considera necesario desarrollar ninguna política de integración o de atención especial: "son como cualquiera del pueblo". Los servicios sociales por su lado hacen lo que pueden para resolver los problemas que les presentan los inmigrantes del municipio. Son en mayoría mujeres marroquíes que acuden a los servicios sociales.

Hace unos ocho años llegaron las primeras familias extranjeras (polacos) al pueblo como refugiados políticos. Su proyecto era estar solamente de paso para después continuar a los Estados Unidos o Canadá. Hoy en

día, los que no se fueron están bien aceptados en el pueblo y considerados ser trabajadores, con costumbres parecidas a las españolas ("costumbres 'occidentales' consumistas", de la religión católica) y con formación académica ("Todos los polacos tienen algún título o alguna carrera", dicen los vecinos). Una panadera del pueblo dice que los polacos "están muy bien integrados, ningún problema".

Hoy en día hay muchas otras nacionalidades en el pueblo - que todos han llegado después del 1992!. Sin embargo, cuando la gente del pueblo o del colegio habla de inmigrantes se refieren casi siempre a polacos, o en segundo lugar a marroquíes. En realidad, viven de hecho en el pueblo, según el padrón municipal, 19 distintas nacionalidades! Y hace solo seis años, en 1990, casi no vivía ningún extranjero allí - lo que da a entender que la presencia multicultural no ha hecho que empezar. Es un cambio drástico, pero igual al resto de España todavía hay pocos extranjeros por autóctonos comparando con otros países de la Unión Europea. En el pueblo había en 1994 un total de 181 extranjeros: los colectivos más importantes eran polacos (55% - solamente! del total), marroquíes (18%), argentinos (7%) y peruanos (6,6%). También residen allí inmigrantes de China, Guinea, Arabia Saudí e Israel, entre otros. Entre los colectivos de extranjeros hay en medio unos 20% de niños. En lo que se refiere a sus títulos del país de origen se puede observar que 80% de los polacos tiene bachillerato elemental y 15% son sin estudios; 88% de los marroquíes no tienen estudios o solo estudios primarios; el colectivo

argentino está dividido en dos, con un 20% de licenciados o doctores y un 35% que no tienen estudios o solo estudios primarios. En el pueblo viven igualmente extranjeros de los países comunitarios y de los Estados Unidos (en total unos 10 personas), quienes tienen realizados formación profesional (39%) o bachiller superior (40%).

Otro rasgo de interés concierne la localización geográfica de los extranjeros (Cf Mapa N° 3). Los polacos se agrupan de manera muy nítido en una urbanización de pisos de cuatro plantas en las afueras del pueblo, al otro lado de la autopista (ver zona A en el mapa). Allí los alquileres son un poco más bajos, pero a veces viven hasta dos o tres familias en un piso. En esta urbanización los polacos son casi el único colectivo extranjero, a parte de un argentino y un uruguayo. Los polacos mejor adaptados o abiertos a la sociedad española se han decidido salir para mudar al otro lado de la carretera, en un barrio cerca de la plaza del pueblo (ver zona B). Los marroquíes están mas repartidos, pero muchos viven en un barrio céntrico del pueblo (ver zona C), cerca de donde viven varios argentinos (ver zona D). Finalmente hay argentinos y una familia de Uruguay (quienes son los que mayor formación universitaria tiene) que viven en una zona residencial de clase media bien (ver zona E).

De los 81 centros de Educación infantil y Primaria en la zona Norte de Madrid la mitad, 40, escolarizan niños inmigrantes. En 6 de estos centros

hay un "proyecto de compensación", con 4 profesoras (2 itinerantes y dos que se quedan en su centro todo el tiempo).

El total de alumnado en la zona Norte es 26 643 alumnos, de los cuales 305 son inmigrantes y 21 gitanos, es decir la presencia multicultural monta solamente a un 1,2%. Sin embargo, los niños inmigrantes están concentrados en ciertos centros, especialmente en centro Z, con 31 niños inmigrantes sobre un alumnado total de 548, es decir 5,7 %). Otros pueblos con altos y crecientes porcentajes relativos de alumnos inmigrantes son llegan a 3,1% o 3%. Entre los alumnos inmigrantes en la zona Norte están representados 44 nacionalidades, de los cuales marroquíes, polacos, latinoamericanos y portugueses son las más importantes numéricamente.

Desde la "Unidad de programas educativas" en la Subdirección Territorial Madrid-Norte se ha trabajado principalmente para sensibilizar el profesorado en Educación intercultural o el resto del claustro (aunque no suelen asistir si no es en su centro mismo) con "Jornadas sobre Educación Intercultural" y en promocionar cursos de formación de castellano como segunda idioma (en CEP Centro) para las profesoras de apoyo. La dimensión intercultural se realiza desde la educación compensatoria, con una atención inicial de 4 - 5 meses de duración al llegar el niño en el centro hasta su incorporación completa en la clase.

En la realidad muchos niños se incorporan directamente en una clase normal y a un ritmo de enseñanza normal - por su edad.

El colegio Z, con una capacidad de 560 puestos escolares en Educación General Básica y 140 en Preescolar, ha sido designado Colegio Comarcal, lo que significa que su funcionamiento y mantenimiento está financiado por la Conserjería de Educación.

El número de alumnos inmigrantes, así como la población inmigrante, tiende a aumentar cada año. En el centro Z están escolarizados 30 alumnos inmigrantes, de los cuales 9 reciben ayuda de español como segunda lengua. Los alumnos extranjeros son en su gran mayoría (90%) de Polonia - lo cual representa una proporción mayor que el porcentaje de polacos entre la primera generación de inmigrantes en el pueblo.

Los polacos suelen tener un alto grado de dominio del castellano, 2 o 3 sobre 3, están escolarizados en Polonia, tienen una actitud positiva a la escuela y la enseñanza, han ingresado en el centro entre 1989-1992, no tienen ningún retraso escolar y no suelen tener becas de transporte o de comedor. En la actualidad hay clases de apoyo dos veces por la semana, dirigidas por la profesora de apoyo. En estas clases los alumnos polacos han trabajado principalmente sus conocimientos del castellano y su progreso es positivo.

Los alumnos marroquíes son en la actualidad 4. Dos viven en un pueblo vecino y tienen becas de transporte y comedor - los que viven en el mismo pueblo del centro no lo tienen. Los alumnos marroquíes tienen un nivel 2 sobre 3 en castellano pero algunos tienen problemas a la hora de escribir, por ejemplo con la ortografía. En las clases de apoyo han trabajado fundamentalmente la lengua castellana, fuera de la clase normal. Han estado algunos años escolarizados en el pueblo vecino y antes en Marruecos. El niño marroquí en quinto tiene "bastante" retraso escolar y todos necesitan apoyo escolar y social, según la profesora de apoyo.

El centro también tiene una alumna china, que está en preescolar desde que empezó su escolarización a los tres años 1992. No tiene ningún retraso escolar, un nivel 2 sobre 3 en castellano, y en las clases de apoyo se ha trabajado principalmente en conversaciones, ya que llegó al colegio "sabiendo hablar bastante bien".

El centro de tiene una dirección que es muy positiva a los programas de educación para los alumnos inmigrantes. Está abierta a todos tipos de proyectos y colaboración e intentan a sensibilizar el claustro, que a su vez responde a un 40% - es decir un 40% de los profesores han por ejemplo participado en curso de formación intercultural (y no todos son activos ni regulares). Fuera del horario escolar, una profesora polaca ha organizado clases de polaco para los alumnos polacos, pagados por las familias polacas pero con en los locales del colegio.



**Mapa nº 0: Localización de áreas geográficas**

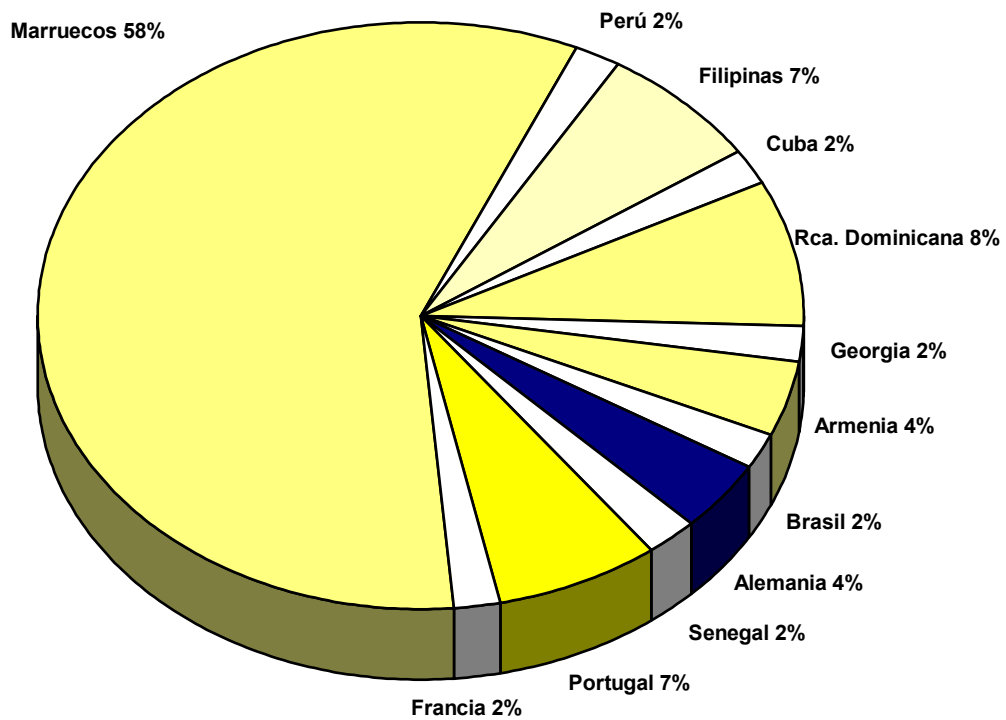


**Mapa nº 1: Localización CPX**

**Mapa nº 2: LOCALIZACIÓN CPY**

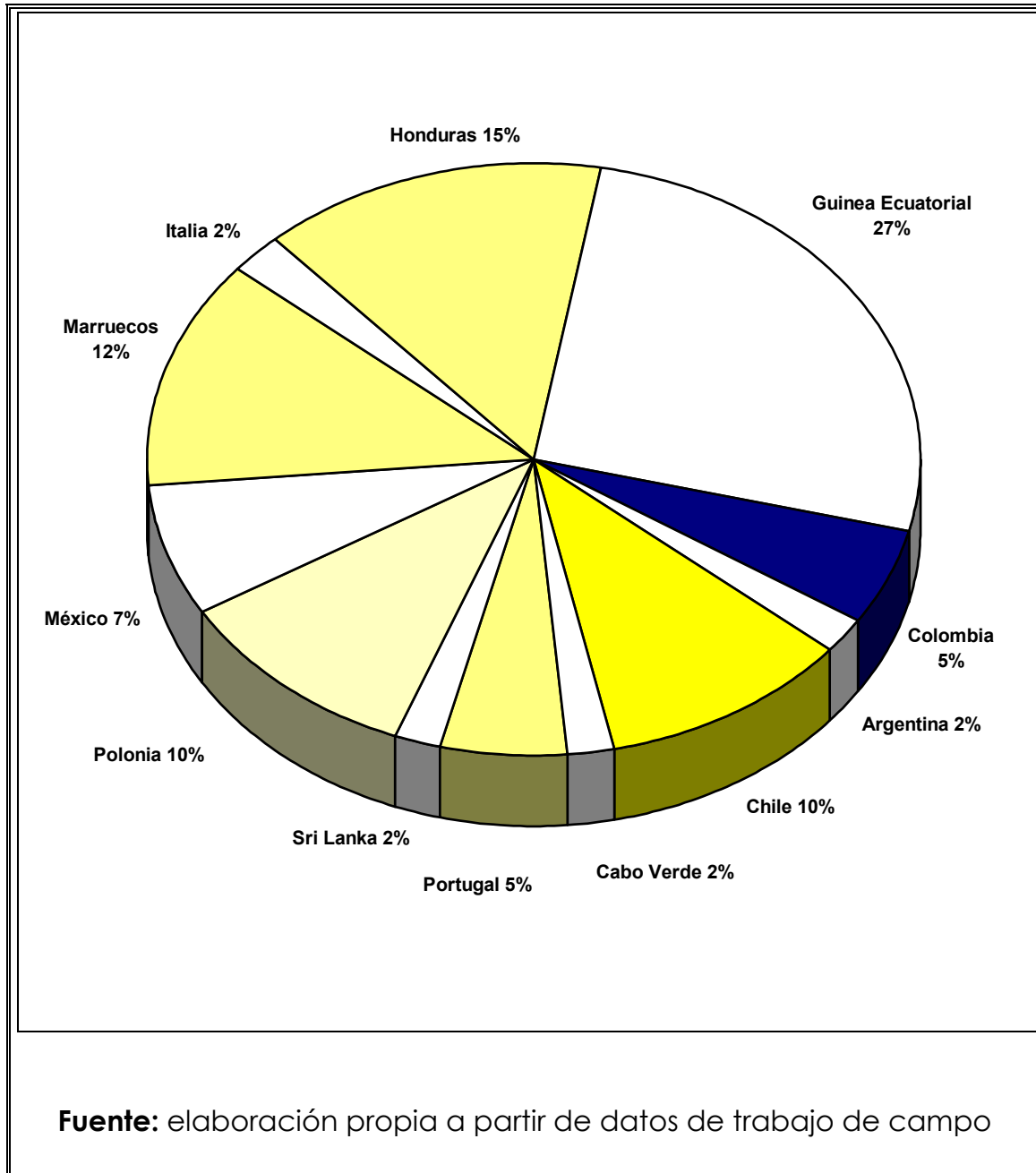
**Mapa nº 3: Localización CPZ**

**Gráfico 1: CPX Origen de alumnos extranjeros  
por países Curso 95/96**

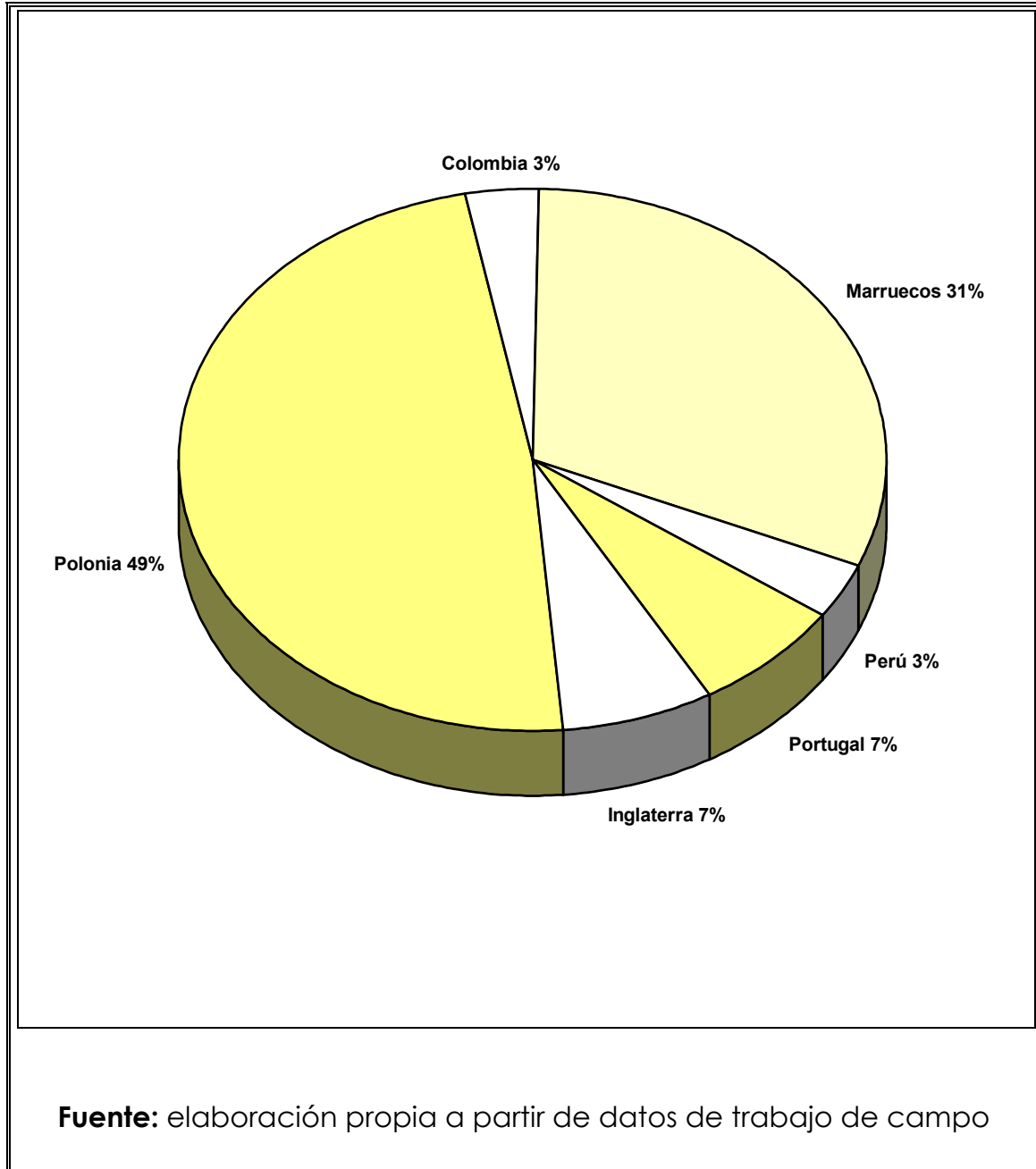


**Fuente:** elaboración propia a partir de datos de trabajo de campo

**Gráfico 2: CPY Origen de alumnos extranjeros  
por países Curso 95/96**



**Gráfico 3: CPZ Origen de alumnos extranjeros  
por países Curso 95/96**



**Tabla 1: alumnos extranjeros  
por centro y curso escolar**

| CURSOS       | CP. X         |                     |                       | CP. Y         |                     |                       | CP. Z         |                     |                       |
|--------------|---------------|---------------------|-----------------------|---------------|---------------------|-----------------------|---------------|---------------------|-----------------------|
|              | Total alumnos | Alumnos extranjeros | % Alumnos extranjeros | Total alumnos | Alumnos extranjeros | % Alumnos extranjeros | Total alumnos | Alumnos extranjeros | % Alumnos extranjeros |
| <b>92/93</b> | 170           | 45                  | 26,5                  | 425           | 40                  | 9,4                   | 559           | 30                  | 5,4                   |
| <b>93/94</b> | 173           | 45                  | 26                    | 426           | 51                  | 12                    | 548           | 31                  | 5,7                   |
| <b>94/95</b> | 162           | 44                  | 27,2                  | 431           | 42                  | 9,8                   | 555           | 40                  | 7,3                   |
| <b>95/96</b> | 175           | 56                  | 32                    | 358           | 41                  | 11,5                  | 516           | 29                  | 5,6                   |

**Fuente:** elaboración propia a partir de datos de trabajo de campo

**Tabla 2: Origen del alumnado extranjero  
por centro, área geográfica y curso escolar**

| CURSO        | MAGREB         |     |     |       | AFRICA SUBSAHARIANA |     |     |       | UNIÓN EUROPEA |     |     |       | RESTO EUROPA |     |     |       |
|--------------|----------------|-----|-----|-------|---------------------|-----|-----|-------|---------------|-----|-----|-------|--------------|-----|-----|-------|
|              | CPX            | CPY | CPZ | Subt. | CPX                 | CPY | CPZ | Subt. | CPX           | CPY | CPZ | Subt. | CPX          | CPY | CPZ | Subt. |
| <b>92/93</b> | 20             | -   | 3   | 23    | -                   | 10  | -   | 10    | -             | 1   | 2   | 3     | -            | 5   | 21  | 26    |
| <b>93/94</b> | s/d            | -   | 4   | (4)   | s/d                 | 10  | -   | (10)  | s/d           | 5   | 1   | (6)   | s/d          | 8   | 21  | (29)  |
| <b>94/95</b> | 29             | 4   | 7   | 40    | -                   | 9   | -   | 9     | -             | 6   | 3   | 8     | 1            | 3   | 26  | 30    |
| <b>95/96</b> | 33             | 5   | 9   | 47    | 1                   | 12  | -   | 13    | 3             | 3   | 4   | 10    | 3            | 4   | 14  | 21    |
| CURSO        | AMÉRICA LATINA |     |     |       | AMÉRICA DEL NORTE   |     |     |       | ASIA          |     |     |       | OTROS        |     |     |       |
|              | CPX            | CPY | CPZ | Subt. | CPX                 | CPY | CPZ | Subt. | CPX           | CPY | CPZ | Subt. | CPX          | CPY | CPZ | Subt. |
| <b>92/93</b> | 17             | 10  | 3   | 30    | -                   | -   | -   | -     | -             | 11  | 1   | 12    | 1            | -   | -   | 1     |
| <b>93/94</b> | s/d            | 16  | 5   | (21)  | -                   | -   | -   | -     | s/d           | 11  | 1   | (12)  | s/d          | -   | -   | -     |
| <b>94/95</b> | 6              | 15  | 3   | 24    | -                   | -   | -   | -     | 2             | 4   | 1   | 7     | -            | 1   | -   | 1     |
| <b>95/96</b> | 8              | 16  | 2   | 26    | -                   | -   | -   | -     | 4             | 1   | -   | 5     | -            | -   | -   | -     |

**Fuente:** elaboración propia a partir de datos de trabajo de campo



## II. PRIMERAS EXPERIENCIAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PERSPECTIVA ESCOLAR E INSTITUCIONAL

### II. 1 INTRODUCCIÓN

A través del estudio etnográfico realizado en tres centros públicos de la Comunidad de Madrid<sup>5</sup>, intentaremos abordar de forma general los inicios como cada equipo profesional -dirección y docencia- vivió la incorporación escolar de niños nacidos fuera de España: latinoamericanos, africanos, europeos o asiáticos. Asimismo, describiremos las circunstancias en las cuales, la presencia de población estudiantil -no hispano hablante- dentro de las aulas, significó para los profesores, el alumnado en general, los padres de familia y el entorno social una reelaboración de la filosofía educativa y de la convivencia física; trastocándose directa o indirectamente, las inercias y tendencias estructurales dentro y fuera de la escuela. El comentario de uno de los maestros —con más de diez años de docencia en uno de los centros y residente en la misma población— refleja este hecho:

“[Todos los profesores] *nos dimos cuenta de un día para otro que no podíamos seguir con el mismo ritmo en la clase porque*

---

<sup>5</sup>Aunque el presente proyecto se ha realizado en las escuelas X (Distrito Centro), Y (Móstoles), y Z (El Molar) haremos alguna referencia puntual de la problemática que viven otros colegios públicos donde miembros del equipo han también trabajado.

*simplemente había niños que no comprendían absolutamente nada de lo que decíamos y los otros [los niños españoles] se daban cuenta que algo pasaba en su clase [...] [La programación marcada por el MEC] era difícil de cumplir y si me preguntas si entre los niños se comunicaban o tenían sus amigos [...] eso es con el tiempo [...] quizá un poco más o no sé [que entre los niños españoles] Tu ves a Antonio [un niño gitano] y tiene más problemas [de relación entre sus compañeros]". (CP.Y, Junio 1996).*

De esta forma podemos resumir de manera general, el sentir de los profesores cuando se encontraron sorprendidos en sus aulas por una cantidad significativa de niños "que hablaban otra lengua". Es entonces cuando "los problemas empezaron a aparecer" -nos comentan- y agregan que la principal dificultad era "hacerse entender" en sus clases; "no había forma de explicarles de lo que se trataba [...], para ellos hablaríamos en chino [...] y claro, toda la clase lo pagaba [con retrasos escolares]". Por otro lado, la percepción que la mayoría de los maestros tiene acerca del extranjero o inmigrante<sup>6</sup>, muchas veces se reduce a la presencia de niños no hispanohablantes. En cuanto a la valoración que hacen los padres de familia en general, acerca del centro escolar de sus hijos, nuestra investigación recoge principalmente la actuación y las actitudes de los miembros de las APAS (Asociación de

---

<sup>6</sup> Puede apreciarse que los profesores de los colegios estudiados [confirmar con la opinión de Adela y Johan] no distinguen entre el uso cotidiano de ambos términos — salvo raras excepciones en las cuales, los docentes rehúsan aplicar la categoría de niño «extranjero» a sus alumnos provenientes de otros países por considerarla una expresión "fuerte" o "dura" que implica "de entrada, un rechazo"—, y utilizan de forma indistinta las palabras «extranjero» e «inmigrante». Nosotros entendemos que son "categorías sociales o jurídicas que no siempre coinciden" cf. Giménez, 1992: 79.

padres de alumnos), las cuales mantienen una relación particular con la escuela, y la de las familias extranjeras que ven la asistencia a las mismas, como: 1. Un camino para que España acoja a sus hijos sin problema y 2. un lugar que les facilitará el encuentro de un trabajo. Sorprende sin embargo que de los tres centros estudiados, sólo en uno de ellos, exista la visión generalizada, tanto de maestros como de padres del APA, acerca de la falta de interés y de participación real del resto de las familias. No podemos sin embargo, pasar por alto, la singularidad de cada escuela investigada, es decir; sus características internas como externas, sus coyunturas históricas pasadas y presentes que las han hecho diferentes pues “(la) inserción en el tejido social es un elemento clave en los procesos de integración” (Bartolomé, 1995: 91). Y es que, no es gratuito el tipo de respuestas que dan los profesores ante la incorporación de una población estudiantil determinada (la gitana, la peruana, la argentina, la árabe, la polaca o la proveniente de “organismos tutoriales” de niños “conflictivos socialmente”) o, las actitudes negativas que muestran ante la “amenaza” certera de convertir su centro de trabajo en un gueto de población marginal. En todas ellas, desde la que afirma una marginación en el mapa escolar o una preocupación por el progresivo aumento de la matriculación de niños de diferentes culturas y de otros sectores marginados, hasta aquella que vive la diversidad de lenguas y culturas como señal de identidad, encontramos el comentario general —aunque con ligeros matices— acerca de negarse a aceptar a “*más niños de fuera porque*

*simplemente no podemos [...]”, [es injusto que] nos pongan a todos los niños que las otras escuelas no quieren [...].*

*“[Si incrementamos el número] de niños de integración (niños con una “leve” deficiencia física o motora), de mensajeros de la paz (ONG que recoge niños con serios problemas familiares o de inadaptación) y marroquí pues se nos van los otros [niños españoles], los digamos “normales” aunque no me refiero a que los otros, sean anormales [...] pero tu me entiendes ¿no? [...]. [Además] no tenemos suficiente personal especializado y [comenta los recortes presupuestarios en la rama educativa] no se nos daría nada [...]. Mejor nos vamos a otro lado porque si empezamos a guetizar [los colegios] ¿hacia dónde nos llevaría?, ¡te das cuenta!” (CP.Y, mayo 1996).*

En el tratamiento de las «desiguales oportunidades» a nivel escolar, han tenido mucho que decir las instituciones u organismos oficiales — nacionales e internacionales— relacionadas con el contexto educativo y por supuesto, entrelazadas con las políticas migratorias de la Comunidad Europea. Al respecto, Perotti (1989) señala los aspectos de voluntad política para la integración, de reconocimiento del carácter pluricultural de la sociedad, de desarrollo de políticas educativas, sociales y culturales de conjunto, de repensar el papel y el funcionamiento de la institución escolar y de establecer la importancia de los valores en las acciones encaminadas a la construcción de un nuevo tejido social<sup>7</sup>. Tal perspectiva nos obliga a estudiar, el papel de estos agentes a través de las leyes, cédulas o decretos establecidos en

---

<sup>7</sup> (Los trabajos de Gómez Dacal (1992) y Saéz, et.al. (1992) analizan la educación intercultural mediante el análisis de variados informes de investigación y su relación

torno a las necesidades educativas planteadas de acuerdo al “carácter” de los colectivos de los niños (el tipo de “oleadas” de inmigrantes). De esta manera, la “preocupación” oficial por el modelo educativo se verá cimentado por pedagogías, prácticas establecidas, instituciones heredadas del pasado que le hará adoptar una apriencia unitaria para establecer formas de transmisión y modos de socialización específicos (Varela: 1984).

Por último, queremos mencionar el hecho de que actualmente, las tres experiencias referidas, pretenden llevar a cabo una pedagogía intercultural —quizá más debido a las propias circunstancias que les fuerzan a realizarlo que como una alternativa u opción educativa—<sup>8</sup> donde se reconozca el valor mutuo de todas las culturas. Cabe aclarar que no obstante, en la práctica, los planteamientos en esta línea se

---

con los entornos nacional, regional y local. Se proponen también algunas orientaciones de la planificación educativa multicultural.

<sup>8</sup> La «Educación Intercultural» planteada por la LOGSE e incorporada a los programas de colegios particulares, es parte de un largo proceso que cada colegio entiende, retroalimenta y sintetiza a su manera —según sus objetivos primordiales y los recursos con los que cuente— por lo cual, las actitudes o las acciones implementadas al respecto tienden a cambiar tanto por la situación interna del centro (experiencia en la multiculturalidad, características propias de cada profesor, tipos de conflictos, percepción hacia fuera, etc.), como por la política educativa que el gobierno en turno establezca.

vuelven complejos e imprecisos<sup>9</sup> ya que las propuestas educativas en esta línea, recogen muchas veces, las tensiones entre los docentes, los diferentes grupos étnicos, las generadas por el mismo barrio y todo esto, repercute en la sistematización del proceso educativo intercultural que al menos, coincide en el interés de continuarlo y profundizarlo.

Son pues, las siguientes interrogantes las que nos ayudarán a configurar el presente capítulo: ¿cómo y cuándo perciben los profesores las «desiguales oportunidades educativas» de sus alumnos y cómo las definen?, ¿cuándo surge la necesidad de implementar nuevas estrategias educativas para “normalizar” (alcanzar ciertos objetivos definidos por cada docente) la enseñanza?, ¿qué parámetros se consideran a la hora de definir lo que abarca una “cantidad significativa” de niños extranjeros? o, ¿cuándo y a través de qué, se perciben “diferencias” culturales que van más allá del floclor o una curiosidad aislada?, ¿qué tipo de consecuencias —a nivel escolar y a nivel externo— va teniendo la multiculturalidad de la población estudiantil?, ¿qué ventajas o desventajas encuentran principalmente los docentes y los padres de familia en ser partícipes al «compartir» —de alguna manera— la experiencia «intercultural» en la escuela?, ¿cómo

---

<sup>9</sup> Desde esta perspectiva debe leerse la “historia legislativa” de la educación. El análisis de “lo que se dice y lo que se hace” en las escuelas alrededor de la «interculturalidad» lo trataremos profundamente en los capítulos III y IV.

afectan los proyectos institucionales nacionales e internacionales en las nuevas normativas de la educación?

## **II. 2. PROBLEMAS SOCIOCULTURALES, ECONÓMICOS Y PEDAGÓGICOS.**

Si partimos de la definición de escuela de Giroux (1995) que señala su importancia como sitio social y como sitio político donde se procesan conocimientos y gente, tendremos que analizar a los colegios como instituciones que forman parte de un determinado contexto socioeconómico y en donde los valores, las creencias y las prácticas que guían y estructuran los salones de clase están basados en supuestos normativos y políticos específicos. A partir de esta primera consideración, describiremos por un lado cómo —en cada una de las escuelas— se fue presentando la multiculturalidad, y por otro, cómo se fueron aplicando los programas destinados de modo específico a solventar las demandas planteadas por la diversidad étnica y cultural del alumnado<sup>10</sup>. De aquí resulta importante no perder de vista, la presencia o ausencia de otros proyectos educativos antes de la llegada

---

<sup>10</sup> En este capítulo sólo describiremos el papel que jugaron algunos agentes sociales en los inicios de la experiencia multicultural: las primeras percepciones de lo que suponía la llegada a las aulas de niños no españoles y la puesta en marcha de acciones encaminadas a “arreglar” la situación. No ahondaremos en la reflexión y análisis de los proyectos curriculares, ni de las estrategias de educación «intercultural» que realiza cada uno de los centros pues estos aspectos los trataremos en los capítulos correspondientes.

“masiva” de niños extranjeros en las tres escuelas públicas estudiadas pues, de alguna manera —consciente o inconsciente—, los profesores reconocían su centro de trabajo como “diferente y especial”. Como señalan un par de profesores,

*“tal vez porque estamos algo alejados del centro [de la población] y eso que ahora menos, pero ya saben que somos una escuela con problemas” y “tenemos prioridad en conseguir recursos [maestros especializados, becas de comedor o transporte, material didáctico, etc.] pero no es gratis [...]. Hay niños de integración y tenemos la compensatoria que ya ves [...], tiene sus problemas y fáciles ¡qué va!”*

O, el comentario de una funcionaria de la delegación de educación en el poblado, cuando se le preguntó acerca del colegio referido

*“¡ah! el CP.Y, le llamamos la ONU!”.*

Por otro lado, la multiculturalidad nos dice un maestro se “toma en cuenta en el centro” cuando el niño de fuera ya no es uno más, sino muchos más, implicando mayores requerimientos en tiempo y atención.

Y agrega:

*“tal vez antes ni nos dábamos cuenta de que teníamos niños extranjeros porque uno se las iba apañando [eran pocos], no hacía falta que nos echaran una mano [...]”.*

Estas expresiones nos muestran que la diversidad cultural se palpa o se traduce a través de la cercanía física de gente de fuera (de España), que maneja códigos culturales distintos a los de la población occidental (lengua, costumbres, religión, etc.) y que en muchas ocasiones —si no en la mayoría— mantienen retrasos escolares significativos (la edad del



estudiante no responde al nivel que supuestamente tendría que ser). De aquí a considerar la carga valorativa que tiene la frase: “*cantidad significativa*”, porque la heterogeneidad cultural para los profesores guardó en principio, una relación directa con el número de estudiantes extranjeros (y sobretodo no hispanohablantes) incorporados en “su” escuela. Por otro lado, el hecho de que el colegio estuviera reconocido como Centro de Integración y algunos mantuvieran un proyecto de compensatoria

-dirigido a gitanos y niños “desfavorecidos socialmente”- incidía en la proyección de incrementar la situación multicultural. Podemos afirmar también que actualmente este hecho se ha vuelto un arma de doble filo porque si bien es cierto que los profesores temen una “guetización” de sus colegios (centros que concentran a cualquier colectivo marginado) y por lo tanto se oponen a seguir recibiendo más alumnos extranjeros, también es verdad que reconocen su “*supervivencia*” (como centro) “*gracias*” a la matriculación de estos niños.

Cabe señalar que algunos maestros de los centros que contaban con alguna experiencia en los proyectos de integración y compensatoria, de alguna manera estaban más sensibilizados a la heterogeneidad de su alumnado y por lo tanto “iban llevando” sin mayores complicaciones los desajustes en el rendimiento escolar de sus estudiantes. Más

adelante<sup>11</sup>, surgen nuevos problemas de adaptación y convivencia en el salón de clase, el comedor, el recreo, etc., que implicaban - teóricamente- un tratamiento especial que respondiera menos a decisiones particulares (cada docente con “su” problemática) y más a planteamientos globales (toda la plantilla de profesores). Sin embargo, los profesores no estaban preparados para enfrentar esta avalancha imprevista de alumnos extranjeros, tampoco conocían los programas relacionados con la Educación Intercultural o en la diversidad, por lo cual, la “solución” a la peculiar docencia en estos centros, tuvo que irse adecuando a lo que los profesores entendían que debía hacerse y que se reducía a la enseñanza del castellano.

---

<sup>11</sup> La irrupción de niños extranjeros en las escuelas públicas de España no puede separarse del análisis del fenómeno de la inmigración nacional pues, la procedencia (países del Tercer Mundo, por ejemplo), la situación social y económica (de los colectivos en la Comunidad de Madrid) u otras características de la población inmigrante (migración familiar o por sexos), etc., son cruciales para contextualizar la incorporación escolar de esa llamada *segunda generación*.

### **II.2.1 Política institucional**

Cuando intentamos establecer el punto de origen de la educación intercultural ("formal" o institucional otorgado por decreto del MEC) en las escuelas seleccionadas, comprendimos que no podíamos trazar una línea que nos indicara el momento justo en el cual, el centro asumiera como característica del mismo, la diversidad cultural. A partir de las experiencias concretas de cada una de las escuelas, la plantilla de profesores se hacía consciente de la necesidad de implementar -con determinados alumnos- programas específicos. Entendimos entonces, que estábamos presenciando un proceso de reciente inicio y aunque podíamos diferenciar matices del fenómeno multicultural en los centros (asunción y conscientización del profesorado de la diversidad, proyectos del centro, hábitos, etc.); resultaba imposible señalar y definir un origen, una transición y una consolidación. ¿Qué características debía tener cada una de estas etapas?, ¿podía considerarse la matriculación de alumnado extranjero como inicio de una nueva política escolar?, ¿la puesta en marcha del proyecto de compensatoria, fue respuesta de esa nueva política?

La revisión de los censos estudiantiles en los tres centros, reflejaba la presencia de niños extranjeros desde hacía cinco o más cursos; mucho antes que se hubiera planteado ningún programa educativo que atendiera la multiculturalidad. Sin embargo, cuando el ingreso de niños

extranjeros, sobretodo de países no hablantes del castellano, aumentó notablemente en las aulas, la inquietud e inexperiencia de los profesores ante la nueva realidad, provocó en muchos casos malestar y miedo. Es entonces quizá, cuando los profesores se percatan de que para «manejar» la situación generada por la entrada del nuevo alumnado, necesitaban de ayuda y asesoramiento. De esta forma el Ministerio de Educación y Ciencia perfila las políticas encaminadas a compensar las desigualdades, siguiendo -de alguna forma- la experiencia acumulada a través de la legislación alrededor de la educación especial. Obviamente, la respuesta del MEC, tuvo que ser consecuencia de una «petición» del centro (claustro de profesores) con sus específicos puntos de vista (oposición, indiferencia o aceptación) relacionados por supuesto, con la historia particular de cada uno de ellos.

Antes de pasar de lleno a las circunstancias que rodearon los orígenes de los proyectos de compensatoria en los colegios que hemos denominado X, Y y Z, creemos pertinente abordar aunque resumidamente, la singular aparición de la Educación Especial. De esta manera intentaremos —a través de las respuestas a las siguientes preguntas— mostrar el «marco» dentro del cual se insertaron las posteriores políticas “interculturalistas”: ¿Cuáles han sido las regulaciones institucionales en torno a la educación?, ¿cuáles sus prioridades?, ¿cómo se ha traducido el concepto de «fracaso escolar» en el aprendizaje de colectivos diferentes a “los normales”?, ¿qué papel

han jugado las organizaciones civiles u otros servicios voluntarios de la comunidad en la redefinición de las “actuaciones y responsabilidades de las administraciones educativas”?

Como veremos, a lo largo del siglo XX pueden encontrarse cambios en el tratamiento de las necesidades educativas (especiales) en donde la «visión gubernamental» supone “un reconocimiento de lo que ya se está realizando de forma aislada o dispersa en el sistema educativo y [...] el establecimiento de un marco más amplio que orienta e impulsa en una determinada dirección las actuaciones de los distintos agentes educativos”.

*“Durante la primera mitad del siglo XX el concepto de deficiencia, disminución o handicap incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. Las personas deficientes lo eran por causas fundamentalmente **orgánicas**, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difícilmente modificables posteriormente. Esta concepción impulsó gran número de estudios que trataron de organizar en distintas categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse. A lo largo de los años, las categorías iban modificándose, ampliándose y especializándose, pero mantenían este rasgo común de que el trastorno era un problema inherente al niño, con escasas posibilidades de intervención”. (Subrayado nuestro, Marchesi y Martín, 1990: 2).*

Sin embargo, es hasta la década de los años ´70 cuando el sistema educativo comienza a intervenir más directamente en la formación de estos niños y se plantean nuevos métodos de enseñanza y evaluación. Este reconocimiento práctico y directo del sistema educativo con los alumnos «deficientes», responde al hecho de reconocer la importancia

de aspectos ambientales así como la obtención de una adecuada respuesta educativa: “[la] mayor o menor deficiencia se contempla vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados” (Ibidem: 3); de esta forma, el “déficit” deja de tratarse como factor puramente clínico. La interacción en el aprendizaje cobra igual importancia ya que posibilita el reconocimiento de la heterogeneidad en los alumnos con algún tipo de discapacidad: cada alumno tenía un problema concreto de acuerdo a sus propias posibilidades de aprendizaje. Paralelamente, estas peculiares y particulares demandas educativas entre estos niños, promovió la aparición de un mayor número de profesores especializados que cuestionaron —al menos con sus alumnos— el tradicional sistema educativo y propusieron también nuevos métodos de evaluación. Obviamente, los cambios que iban surgiendo a raíz de todas estas novedades e incorporaciones en la enseñanza-aprendizaje (objetivos, función, nuevas formas de escolarización, etc.), tuvieron sus efectos en la dinámica interna de las escuelas catalogadas como “normales”, lo cual, propició “un replantamiento de las funciones de la escuela [la cual], debía ser comprensiva es decir, integradora y no segregadora” (ibídem: 4). Unido a estos nuevos requerimientos, se replantearon los conceptos de «normalidad», «fracaso» y «deficiencia» y por supuesto, la interrogante de lo que se concebía como un niño que acudía a una escuela ordinaria y otro que lo hacía a una escuela especial.

“El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos. la difusión de la información, la participación en estos proyectos de sectores cada vez más amplios y variados, y el **apoyo que recibían de las administraciones educativas** de diferentes países ampliaron sus repercusiones, y fueron creando un clima cada vez más favorable hacia esta nueva perspectiva”. (Subrayado nuestro, ibídem: 4).

### II.2.2 Primeros decretos. la educación especial.

Encontramos la relación entre el grado de deficiencia física, psíquica o social y el aprovechamiento de los estudios correspondientes a la edad cronológica del alumno en el Decreto de 1965 (23/09) donde la reforma educativa contempló dos clases de deficientes: las profundos y las leves. No obstante, no se especifican los contenidos técnicos que diferenciaban los tipos de minusvalía aunque ya se establecen dos modalidades educativas: los Centros de Educación Especial (CEE) y las Aulas de Educación Especial (AEE) creadas en centros ordinarios.

Este nuevo planteamiento supuso la incorporación de niños con deficiencias mentales leves a los centros ordinarios aunque siempre confinados a «áreas de estudio separadas» de las del resto del estudiantado; lo cual, implicó la puesta en marcha de un temario curricular diferenciado y la formación de un profesorado<sup>12</sup> especial. Institucionalmente, se argumentaba que el hecho de que los niños

deficientes “compartieran” un espacio y un tiempo común (el patio y el horario de recreo); les permitiría “integrarse” a la dinámica escolar.

Poco a poco y conforme se iba regulando el programa experimental de las llamadas “aulas cerradas” en las escuelas ordinarias, aparecieron confusiones y malos entendidos acerca del funcionamiento del nuevo proyecto. Los maestros de las aulas ordinarias comenzaron a mandar a cualquier alumno con “problemas de aprendizaje” a las aulas «cerradas», no solamente a los niños discapacitados por lo cual, el ambiente creado en las aulas “cerradas” (de “mezcla explosiva”) y en el conjunto escolar era tenso y difícil. La solución se buscó en los servicios médico-escolares y los de orientación educativa y profesional que decidían la entrada o no de los niños a las aulas «cerradas».

*“De repente te encontrabas con que en una clase había niños con retraso [mental] y otros que eran chavales muy indisciplinados [...] ¿¡Imaginas el desorden y la incapacidad para hacer nada con ellos?! [...]” (Centro de Profesorado y Documentación de Móstoles, mayo de 1996).*

En el ámbito internacional, durante las décadas de 1960 y 1970, las Naciones Unidas establecieron un Convenio Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación (21-12-65) y la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (ONU: 27-11-1978).

---

<sup>12</sup> Estos profesores tenían diplomas en pedagogía terapéutica.



En el ámbito regional europeo, encontramos (1) la resolución 68 (30) del 31-10-1968 que se refería a la prohibición de la discriminación racial, nacional, religiosa, etc. (2) la recomendación 563 de 1969 relativa a la situación de los gitanos y otros nómadas de Europa y (3) la recomendación 72 (22) que hablaba sobre las medidas a tomar contra la discriminación racial.

En España, la Constitución de 1978 estableció la igualdad de los españoles ante la ley aunque no se especificó el tipo de integración que llevaría a cabo. Su compromiso consistía en:

*“[Realizar] una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e **integración** de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos” (art. 49. Subrayado nuestro).*

Aseguraba una atención especializada, creando una comisión en el Congreso de los Diputados *"para el estudio de los problemas y propuestas de soluciones más urgentes que conciernen a los deficientes, inadaptados y minusválidos"* (Artieda, s/f: 80). Como ya apuntamos, el concepto de necesidades educativas especiales para estas fechas, comienza a hacer incapié tanto en las dificultades de aprendizaje como en los recursos educativos disponibles. De esta forma, los niños con deficiencias mentales ligeras (DML): psíquicas, físicas, motóricas y auditivas tuvieron cabida en los centros ordinarios, donde profesor especializado detectaba y evaluaba las necesidades

educativas del niño, estudiando sus posibilidades de aprendizaje, conociendo sus perfiles evolutivos, sus limitaciones y sus retrasos, para concluir “si existe una etiología orgánica o ambiental”. Actualmente existen: a) Los Centros de Educación Especial CEE (centros específicos) que atienden problemas de sordera o audición, b) los Centros de Deficiencias Visuales: integración auditiva (Deficiencias Mentales Ligeras), c) los de integración psíquicas (DML), d) integración motórica (DML).

En el caso de las escuelas que contempla el estudio, las tres escuelas son Centros de Integración psíquico.

### **II.2.3 La «compensatoria» como lugar de “refugio” de los niños extranjeros.**

Es hasta 1983, cuando se promulga el Real Decreto 1174, de 27 de abril, sobre educación compensatoria que aparece como garantía imprescindible para alcanzar unos niveles mínimos de prestación del servicio público educativo en toda España. Conforme a lo cual, el artículo 3o. establece:

*“Dentro del programa de educación compensatoria se considerarán zonas de actuación educativa preferente aquellos ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional de analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en EGB, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas medias y, en particular, en Formación Profesional de primer grado, y abandonos en Formación Profesional de primer grado” (13110)*

El objetivo final era impulsar una serie de iniciativas para *"mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas en situación de desventaja ante un sistema educativo [aún insuficiente e inacabado]"* (BOE# 62:9902).

El Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio instaura el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado para *"aquellos colectivos particularmente necesitados de protección por razón del fracaso escolar o por otras circunstancias marginadoras"* , 23578).

En la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación encontramos la referencia a los extranjeros residentes en España cuando se les reconoce el derecho de gratuidad y obligatoriedad de la educación general básica y del derecho a acceder a niveles superiores de educación sin importar las condiciones sociales, económicas o de residencia. Por otro lado, se refleja una vez más, la pluralidad y el respeto a todas las culturas; destacando la importancia de llevar a cabo -si así se requiriera-, «adecuaciones curriculares» que dieran respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales. Se agregaba además como disposición adicional, la necesidad de incorporar en los centros correspondientes, a "un profesor de apoyo para atender a los alumnos que [presentaran] problemas de aprendizaje" (LOGSE, 1993:43).

En la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo se retoma la concepción integradora de la sociedad plural española, asegurando una educación no discriminatoria y la posibilidad de ofrecer a los alumnos -sin importar sus condiciones personales y sociales-, una formación completa. De esta forma, se establecen como líneas de trabajo, para responder a las necesidades que plantean los alumnos en desventaja; a) un marco curricular flexible y b) una enseñanza comprensiva.

*“[Garantizando] con efectividad la ausencia de discriminación en la elección del centro por parte de los alumnos, sino que los centros; a su vez, puedan incorporar a su proyecto educativo y a las enseñanzas que imparten todas las mejoras cualitativas que las sucesivas disposiciones legales vienen auspiciando” (BOE# 278: 33652).*

Más adelante, en el título V: De la Compensación de las desigualdades en la Educación, se habla de la Educación Compensatoria como acciones que refuercen el *"sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole"* (28937). Para lo cual, tanto la organización como la programación docente de los centros que realicen la EC, se adaptarán a las necesidades específicas de los alumnos.

En 1991, un nuevo artículo insiste en reconocer y garantizar la riqueza de la diversidad cultural a través de la integración plena de todos los niños.

*“Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales” (LOGSE Art. 4o. (g): 148).*

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre se reafirma la plena garantía del derecho a la educación, *"sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación*

*responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa..."* (BOE#278: 33652). Se determina, la obligación que las escuelas sostenidas con fondos públicos tienen de escolarizar a alumnos con necesidades:

- Derivadas de discapacidad y trastornos de la conducta.
- Asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Los límites y proporciones se establecerán proporcionalmente "entre todos los centros de la zona de que se trate". Resulta sin embargo, curioso, por ejemplo, que el C.P.Y, sea el centro -dentro de la zona E a la cual pertenece- que acoja a mayor población extranjera y de niños "mensajeros de la paz".

Esta ley empieza reconociendo la pluralidad sociocultural de la sociedad y la rescata como factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural, por lo cual, *"reclama de la educación una especial atención hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado..."*. De esta forma, se afirma que podrán preverse y resolverse los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, inadaptación, etc.

*"[Corresponde a la Administración educativa] que articule las respuestas eficaces para la atención de los alumnos procedentes de grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco escolar común y multicultural; que arbitre las medidas necesarias para que las situaciones personales transitorias de salud no generen*

condiciones de desigualdad en el disfrute del derecho a la educación; que no queden excluidos o en situación de desventaja en el ejercicio del derecho a la educación los hijos de los trabajadores que por razón de la naturaleza itinerante de su trabajo o por deber realizarse en diversos lugares por temporada, se desplazan de sus domicilios habituales; que la escuela eduque en los valores de la tolerancia, el respeto, la paz, la libertad y la solidaridad; y que se arbitren los medios para hacer efectiva la educación permanente. [Sobre los principios de] globalización y convergencia de las intervenciones, de normalización de servicios, de atención a la diversidad, de flexibilidad en la respuesta educativa y de integración, incorporación e inserción social. [En síntesis, se regularán] los aspectos relativos a la ordenación de las actuaciones de compensación educativa dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole personal o social" (Subrayado nuestro, BOE# 62:9903).

El artículo 8 de esta misma ley, establece las condiciones para considerar a un Centro como de compensación educativa:

"[Tendrán escolarizados a grupos] *significativos de alumnado en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción del sistema educativo, y, prioritariamente, aquellos que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones especiales de desventaja*". (Resaltado nuestro)

Por otro lado, se mencionan dos tipos de centros con actuaciones de compensación educativa; a) aquellos de carácter permanente "en función de la permanencia de los factores que las originaron" y, b) aquellos de carácter transitorio "en función de la permanencia de los factores que originaron su puesta en marcha y de la evaluación que se

realice de las mismas". En nuestro estudio, los tres centros a que hacemos referencia tienen carácter permanente desde sus inicios.

En el artículo 9 se señala que en las escuelas de carácter permanente, el MEC decidirá y apoyará con un número mayor de profesionales; autorizará bajar el número de alumnos por aula -si de esta forma se garantiza la calidad de la oferta educativa-; favorecerá las dotaciones presupuestarias de complementariedad (para las actuaciones compensatorias correspondientes) y, finalmente, les otorgará prioridad en las convocatorias de proyectos de formación en centros, en las de proyectos de innovación e investigación educativa y en los programas promovidos por la Unión Europea.

El artículo 10 enfatiza sobre las características y necesidades del Proyecto educativo y del proyecto curricular de los centros que llevan a cabo actuaciones de compensación educativa.

*"[...] los centros establecerán [dentro del] marco de la atención a la diversidad, las medidas de flexibilización, adaptación y diversificación necesarias para adecuar la atención educativa al alumnado en desventaja" (BOE#62: 9906).*

En cuanto al ámbito internacional, durante las décadas de 1980 y 1990; las Naciones Unidas establecen la Declaración de la Asamblea General sobre los derechos de los integrantes de minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas, aprobada por la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas el 21 de febrero de 1992.



En el ámbito regional Europeo, el Consejo de Europa aprueba a) la Declaración sobre la intolerancia, una amenaza para la democracia el 14 de mayo de 1981 b) la Declaración 196 (1981) concerniente al antisemitismo y la intolerancia con los grupos étnicos en Europa y recomienda en 1990 acerca de los derechos de las minorías étnicas y las obligaciones para los Estados miembros. La unión Europea también dictamina una propuesta relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia 23-11-88 y a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes (22-05-89).

Hasta aquí hemos apuntado el contexto legislativo del sistema educativo español y algunas de las órdenes y resoluciones internacionales dentro de las cuales se enmarca. A través de nuestra revisión conceptualizadora de la Educación Especial y el posterior reconocimiento al derecho a la diferencia y a la igualdad de oportunidades surge el proyecto compensatorio de la llamada Educación Intercultural y se nos plantean una serie de adaptaciones que el sistema escolar ha realizado. ¿A partir de qué realidad?, ¿quiénes o quién “conformaba(n)” la diversidad cultural?, ¿fue la presencia de los hijos de extranjeros, los que de alguna forma determinaron el enfoque “compensatorio” de la educación?

#### **II.2.4 Gitanos, extranjeros y otros grupos desfavorecidos. Barreras lingüísticas, limitaciones económicas y/o diferencias socioculturales.**

Como hemos apuntado, a principios de la década de los ochenta se empezó a considerar con un nuevo matiz a la educación. Si bien se le veía como un camino real para la integración, también se hacía factible que a través de ésta, se lograra promocionar socialmente a aquellos niños de sectores marginales o, a los que debido a la existencia de prejuicios y dificultades de adaptación, pudieran encontrar serias desventajas dentro de la dinámica escolar. Uno de los colectivos más palpables y manifiestos de padecer cualquier tipo de discriminación, xenofobia y racismo era la población gitana<sup>13</sup>. El programa de compensatoria como propuesta de actuación de carácter educativo, se proponía acabar o reducir las actitudes de rechazo de estos niños con su entorno más inmediato (compañeros y docentes), proporcionándoles apoyos extra-clase encaminados a fortalecer sus conocimientos escolares en todas las áreas. Paulatinamente, fueron incorporándose también al programa, alumnos pertenecientes a sectores económicos bajos o a familias desintegradas por problemas de

---

<sup>13</sup> Considerada la minoría étnica mayoritaria en España (600.000 personas). Se estima que casi la mitad de su población es menor de 16 años. *Programa para el desarrollo del pueblo gitano* (1995).

alcoholismo, drogadicción, paro, etc.<sup>14</sup> y niños extranjeros o hijos de inmigrantes que no dominaban el castellano. En general, el aprendizaje de estos niños (gitanos o no) era lento o nulo -muchas veces resultado del abandono o absentismo escolar- y por lo tanto, no alcanzaban los objetivos señalados por cada etapa y ciclo escolar. Dichos colectivos, tenían la similitud de padecer una discriminación social dentro y/o fuera de la escuela.

Hay que señalar sin embargo, que no en todas las escuelas, el programa de compensatoria hubo surgido como respuesta a la problemática planteada por los niños de familias gitanas y que en algunos casos, fue la sorpresiva incorporación de un número cada vez mayor de niños extranjeros que no hablaban ni entendían el español.

En esta línea, las actuaciones psicopedagógicas para compensar los déficits "socio-económicos-culturales" de los alumnos cobran el claro sentido de "*aliviar el (posible) fracaso escolar*", debido a los desfases curriculares. Con lo cual, el plan de actuación de los profesores de compensatoria persigue como objetivo primordial, la integración escolar tanto de gitanos como mensajeros de la paz o inmigrantes, ofreciéndoles dentro de su escuela asesorías puntuales (con horarios

---

<sup>14</sup> Una de las **ONGs** que recoge y representa tutorialmente a niños con estas características son los *Mensajeros de la Paz*.

determinados) y al margen de su aula ordinaria. Así tenemos que en el CP.X, en el CP.Y y en el CP.Z, el plan de actuación de las orientaciones y los seguimientos de los profesores de compensatoria dependerán 1) del tipo de alumnado a que se haga referencia y 2) de la cantidad y particularidades de los niños que se atiendan. Muchos de los cuales, llegan a tener necesidades diametralmente opuestas.

A partir de esta situación, los profesores de los centros se plantearon conjuntamente, la tarea de determinar los objetivos educativos de su escuela como resultado de una reflexión colectiva. Pudieron establecer entonces, novedosas adaptaciones curriculares (en cada etapa, ciclo o área de aprendizaje) y un nuevo tipo de organización del centro escolar. Los profesores no podían ignorar las diferencias entre sus alumnos aunque muchas veces, trataban de buscar una cierta uniformidad para cumplir con el programa del curso. Uno de los canales para regularizar a los alumnos "problema" era organizarles un horario con la profesora de compensatoria que se encargaría de proporcionarles las herramientas adecuadas a sus necesidades. Sin embargo, los niños que empezaban a acudir a sus clases, no mantenían entre ellos un nivel común, ni en nivel ni en materias; lo cual implicaba una atención dispersa con el consiguiente bajo aprovechamiento. Una de las profesoras de compensatoria nos dice:

*“Para mí, [la clase] se vuelve como un «cajón de sastre» en que se mete todo [...]. Surgen problemáticas y se va ampliando [la tarea], entonces [...] todo se descontrola. Otra cosa es que tampoco siento mucho interés en el tema [por parte de la Subdirección Provincial]”.*

Por lo general, cuando inicia un nuevo ciclo escolar, la dirección de la mesa directiva de la escuela, ya tiene acordado el número de alumnos que atenderá la clase de compensatoria. La manera de hacerlo es revisando los informes de todos los maestros e incrementando a los alumnos de nuevo ingreso que no hablan ni entienden el castellano.

Algunas veces, se hace necesario el punto de vista de la psicóloga para aprobar o reprobado la atención especializada. En algunas ocasiones, la psicóloga rechaza los argumentos de los tutores al no percibir un “caso especial” y otras veces, es la propia maestra de compensatoria la que discute con la psicóloga la posibilidad de incorporar a un nuevo niño a su clase que ella considera “normal”. Por otro lado, el hecho de que muchos niños extranjeros se matriculen tarde a un colegio, dificulta no sólo la reorganización del centro, sino origina la tensión que sufre principalmente la maestra de compensatoria, a la cual se le canalizan inmediatamente todos estos niños. Paralelamente, el hecho de que por acuerdo general se priorice la asistencia de estos alumnos a las asignaturas “menos formales y más asimilacionistas” como pueden ser el taller de pintura, de música o de educación física; la maestra de compensatoria tendrá que depender del horario prefijado. Si además, los problemas de aprendizaje suelen encontrarse en áreas de

matemáticas o lengua, la profesora de compensatoria deberá “batallar” para su organización tutorial con todas estas inconveniencias.

*“Un día puedo tener a 5 niños que atienden diferentes cursos y tienen distintos problemas. Otro día puedo tener a 3 y así [...] Como algunos de [estos niños] necesitan mucha atención y no porque estén atrasados en sus clases o como Tsima que no sabe el español; sino porque son muy nerviosos y rebeldes [menciona algunos ejemplos]. [En ocasiones], he tenido que suspender la clase con los otros niños porque me es imposible controlar a uno”.*

### **II.3 LOS CONTEXTOS BARRIALES Y LAS ESCUELAS**

Las respuestas ante la diversidad cultural en el CP. X (Madrid centro), en el CP. Y (ciudad periférica) y en el CP. Z (pueblo de la comunidad de Madrid) deberán ubicarse desde sus especificidades que le otorga la particular localización geográfica dentro de la Comunidad de Madrid: centro, periferia urbana y ámbito rural y el status socioeconómico de los inmigrantes. Esto nos lleva a distinguir [los siguientes factores]: la proximidad del trabajo, el precio de la vivienda y la red étnica» (Atlas de la Ciudad de Madrid. s/f: 197).

Cabe aclarar que en este apartado no haremos una descripción profunda de cada barrio, municipio o colonia donde se ubican los colegios (cf Cap. I); sino sólo destacaremos aquellas características generales que puedan ayudarnos a explicar la historia particular de cada escuela y la situación actual como colegios públicos con presencia de gran diversidad cultural en su alumnado.

### II.3.1 Colegio X

Este colegio público está ubicado en el barrio Embajadores del Distrito Centro de la ciudad de Madrid, tenemos una primera característica que condiciona las primeras respuestas y actitudes de los profesores y del vecindario ante la matriculación de niños extranjeros y es el tipo de Distrito en el que se asienta. Por un lado, sabemos que es el que mantiene una mayor densidad de población inmigrante —11% del total de la Comunidad de Madrid—, quizá debido a la decadencia de la estructura urbana y de deterioro social que hacen más viable el acceso a la vivienda (depreciación inmobiliaria) y por otro, el elevado índice de envejecimiento de la población con el consecuente despoblamiento del área. Una explicación que justifica la aparición de economía sumergida y de la ilegalidad.

*“[Embajadores, Universidad, Justicia, Sol y Cortes son] barrios degradados, donde los extranjeros habitan inmuebles en malas condiciones a la espera de la renovación o ínfimas pensiones que aprovechan para meter el mayor número de personas por cuarto, rentabilizando así al máximo el alojamiento existente y ofertando una habitabilidad que ya no admite la población autóctona. La tendencia de estos barrios es a consolidarse cada vez más como focos de atracción de extranjeros, fundamentalmente africanos, de bajo nivel socioeconómico, mientras son abandonados por la población local” (Atlas de la ciudad de Madrid:).*

La estructura polarizada que presentan en conjunto los barrios del Distrito Centro, compuesta de grupos sociales diversos, se caracteriza tanto por un alto número de analfabetos, personas en paro, trabajadores eventuales, una alta proporción de mujeres asalariadas o jóvenes estudiantes, pocos niños matriculados en escuelas; como por gente con estudios superiores, empresarios, comerciantes, etc. No es extraño que se le tenga como un barrio “peligroso e inseguro” por su marginalidad que concentra la prostitución, las drogas, la delincuencia o cualquier otro tipo de violencia por lo que han aparecido políticas públicas —a través de planes de rehabilitación— que intentan “secretamente la «limpieza de la marginalidad””: “Se confía y espera que el encarecimiento de las viviendas y su rehabilitación expulse a los marginales, al consagrar los bienes inmobiliarios y culturales del casco antiguo, como bienes excepcionales” (Franzé, 1996c).

De esta forma, este colegio concentra un alto porcentaje de alumnos de origen inmigrante que se ha visto incrementada aproximadamente en un 12 % aproximadamente, desde la década de los 90´ (Cf. capit.I). Niños procedentes principalmente de Marruecos y de la República Dominicana. También hay inscritos niños gitanos que representan el 15% dentro del total del alumnado en el curso de 95/96. Sumada a esta situación, el colegio presenta un fenómeno de despoblamiento estudiantil que tiene como consecuencia la reducción de unidades escolares. En resumidas cuentas, Embajadores, reúne las condiciones



para ser un polo de atracción de población inmigrante. [Donde] el colectivo más representado es el africano, fundamentalmente de origen marroquí, al que le sigue en igual proporción los de origen latinoamericano.

Esta composición también se refleja dentro de la población estudiantil que como consecuencia de la movilidad en el trabajo (aunque en España) y en los cambios de residencia de sus padres; los niños presentan una inconstante presencia estudiantil. Así, la incorporación a los centros escolares es imprevisible y al igual que en los demás colegios estudiados, su llegada “cogió de sorpresa” a los profesores. En este colegio, el Proyecto Educativo asume desde un principio la multiculturalidad como perfil del centro y elabora objetivos haciendo referencia a este hecho; por ejemplo en la elaboración de objetivos educativos se plantea la adecuación a un contexto que queda definido por el propio claustro como “multicultural”; lo cual a su vez se supone debe guiar la posterior elaboración de los documentos del centro.

### **II.3.2 Colegio Y**

Este colegio se encuentra a 18 km. al sudoeste de Madrid, en el municipio de Móstoles que de forma general se caracteriza por su rápido crecimiento poblacional, aumentando de 1980 a 1994 casi un 30

% su número de habitantes (Ayto de Móstoles, 1994). Sin embargo, la población extranjera es proporcionalmente menor en el conjunto de la población total.

*“[De] modo que la población no percibe tanto la presencia de inmigrantes, siendo, por otro lado, una población constituida a su vez mayoritariamente por inmigrantes interiores, poco integrada y que, en sus propias palabras, se siente «tolerante» con gentes de otras tierras” (La inmigración extranjera en ...: 482).*

A partir de la década de los 80' se convierte en un «polo de atracción» para una población extranjera. Para 1990, habían 1.823 extranjeros empadronados y en 1996 son 2.951. (Ayuntamiento de Móstoles, 1994). A esta cantidad habría que sumar la población "ilegal" o clandestina. De igual forma, *“la distribución de los inmigrantes es relativamente homogénea en su espacio urbano [aunque] los distritos 2, 3 y 4 [en 1990] mantenían el 90 %”*, este colegio se encuentra en el distrito 2.

No obstante, la concentración es mayor mientras se agranda la distancia con el centro (Ver Mapa 2). Actualmente el mayor número de habitantes (de derecho en 1996) provienen de: Marruecos con 369, Polonia con 241, Portugal con 239 y Argentina con 222. (Datos proporcionados por La Asistente Social para extranjeros del Municipio de Móstoles, 1996).

También es importante señalar que la población extranjera proviene de “países en desarrollo” y que existe cierta inestabilidad en el empleo, el cual ocupa actividades del sector terciario (Giménez, 1993).

En esta población encontramos la presencia de diversas asociaciones religiosas y ONG´s que trabajan con colectivos extranjeros, brindándoles asesorías y diferente tipo de apoyos como el abastecimiento de ciertos alimentos, localización de vivienda económica, trabajo o regularización de su situación "ilegal".

Como ya apuntamos anteriormente, el barrio al cual pertenece el colegio referido (Estoril II) se caracteriza por ser relativamente nueva (1985) y estar constituido por sectores medios que viven en pisos o chalets propios o alquilados y algunos sectores marginales como familias desplazadas de la urbanización Guadarrama a quienes el Ayuntamiento de Móstoles y la Comunidad de Madrid les proporcionaron (alquiler-donación) algunas viviendas debido a los destrozos causados por inundaciones donde vivían. También existen pisos alquilados por la ONG de «Mensajeros de la Paz». Junto con esta escuela, hay diversas escuelas de E.I. y EGB, de Educación Especial de Integración e Institutos.

Al contrario de la escuela X, aquí los profesores no asumieron la multiculturalidad para adecuar sus programas a las nuevas necesidades. Si bien, los profesores estaban consientes de que su estudiantado les obligaba a efectuar ciertos cambios en la organización y en los objetivos educativo; éstos sólo los concibieron — consciente o inconscientemente— como un apéndice de su tarea. Es

decir, los cambios o dinámicas multiculturales se concentrarían en la clase de compensatoria o en actividades extra-clase; con lo cual, si los niños extranjeros presentaban dificultades en determinadas materias, la compensación o "regularización" sería impartida por la maestra especialista. Es hasta el curso de 1994-1995 cuando los maestros asumieron la nueva dinámica y presentaron ante las autoridades educativas, la solicitud de un curso de «educación intercultural» con la esperanza de encontrar en dicho curso, la respuesta a sus problemas de "no saber tratar al nuevo alumnado".

### **II.3.3 El colegio Z**

El Municipio El Molar, al cual pertenece el colegio Y, se ubica a 42 km. al norte de Madrid y presenta dentro de sus características un aumento constante de la población de 1.911 en 1970 a 2.621 en 1986. Existe equilibrio entre ambos sexos y por lo general la gente es bastante joven. El sector de servicios ocupa el 50% de la población activa. No existe política alguna de inmigración e inserción social de los inmigrantes pues -según palabras del alcalde- *"no tienen ningún problema...[porque] están perfectamente integrados... son como cualquiera del pueblo"*. Sin embargo, en los servicios sociales del poblado, las mujeres marroquíes son el sector más beneficiado.

Los comentarios encontrados a lo largo de la investigación de campo, hacen referencia a la aceptación positiva de los extranjeros; a los cuales identifican como inmigrantes polacos —representando el 55% de los extranjeros— y que mantienen una cierta “*formación académica*” y son personas de “*costumbres similares [a las lugareñas]*”. No es extraño, encontrar que casi todos los polacos que viven en El Molar dominan perfectamente el español y que su llegada se remonta a la última mitad de la década de los 80. Es en 1987, cuando se registra la primera llegada de familias polacas a la población de El Molar y en 1994 se cuentan en el censo unos 181 extranjeros. Si comparamos los otros colectivos de extranjeros con el polaco, encontramos que no sólo desciende la proporción de éstos, sino que existe una clara diferencia de «*formación académica*» aunque en España se dediquen a actividades no profesionales. Tal vez, este hecho, es lo que mantenga dentro de la población de El Molar, la visión considerar a un extranjero como un polaco y como una gente “*educada*” y “*bien preparada*” pues el 80% de ellos ha terminado el bachillerato.

En cuanto a la vivienda, los polacos se concentran en lugares específicos situados a las afueras del municipio; con lo cual; los lugareños los tienen bien localizados y a la vez caracterizan a sus barrios de una manera concreta. En cambio, el colectivo marroquí se encuentra disperso dentro de un barrio céntrico.

En la zona norte donde se localiza la escuela Z, existen en total 81 centros de Educación Infantil y de Educación General Básica. La población estudiantil está compuesta de cerca de 26.643 niños; de los cuales 305 son extranjeros (44 nacionalidades) y 21 son gitanos. De esta población, el colegio Z concentra 30 niños extranjeros dentro de su población estudiantil de 548 alumnos y únicamente —según la evaluación escolar—, los niños polacos no presentan retrasos escolares y tampoco tienen concedidas becas de comedor o de transporte. La gran diferencia de los niños polacos se encuentra con sus compañeros marroquíes que sí necesitan apoyos escolares y sociales y presentan serias deficiencias en casi todas las materias.

Cuando se inicia la “avalancha” de niños extranjeros en esta escuela, los maestros no tenían ninguna experiencia «intercultural» por lo cual *“todo se [improvisó], nos apañamos como pudimos”* y la primera percepción de los profesores ante este nuevo alumnado se definía como “alumnos que había que enseñarles el español”. Son los maestros, los que solicitan a las autoridades del Ministerio de Educación apoyo financiero para hacerle frente a los alumnos extranjeros pero es hasta 1995 cuando el colegio cuenta con un proyecto intercultural y ha participado en cursos de «educación intercultural y de castellano como segundo idioma» aunque siempre se han impartido dentro del centro. En cuanto al proyecto de educación compensatoria, éste se suele aplicar de acuerdo a la edad de los niños.

En resumen podemos decir que las tres escuelas a las que hacemos referencia son centros públicos que cuentan con Educación Infantil y Educación General Básica. Coinciden también en que a finales de los 80, se ve incrementada notablemente, la inscripción escolar de niños inmigrantes —provenientes en su mayoría de Europa del Este, y Asia— y que la mayoría de estos alumnos, no terminaba sus cursos por su corta estancia en España o por problemas de movilidad de trabajo o de residencia.

*“Estas siguiendo tu clase y sin avisarte, te das cuenta que te han metido a un chico que además de no tener idea de dónde está, tampoco sabe nada de español y te ve asustado. Los otros [compañeros de clase], se distraen y dependiendo de donde sea o cómo sea [físicamente], [los compañeros] comentan sus cosas y... Me distraen y distraen a todos. Luego te encuentras con que de repente, ya ni viene más... Se van y muchos ni recogen sus papeles, simplemente desaparecen...”*  
(colegio Y,1995).

Según nos confirman los profesores, pareciera que en esta época, los padres de los niños extranjeros tenían como finalidad el establecerse en los Estados Unidos de Norteamérica; por lo cual España era vista -desde su perspectiva- como "trampolín", "como país de paso". Ambos fenómenos, el de provenir de países con lengua diferente y el hecho de "truncar" sus estudios, crea en el ambiente escolar una situación difícil y una sensación desesperante. Los profesores se encontraron ante un

problema extraño que los toma desprevenidos y sin “herramientas” para hacerle frente.

*“Hace unos [cinco años] recibimos de un día a otro una precipitada cantidad de chavales que no sabían castellano y que no duraban nada con nosotros. Así cuando venían unos [niños] irakíes, las coreanas se iban y luego [venía] otro tanto de polacos... [Entonces] lo que habíamos adelantado con unos [alumnos], lo perdíamos cuando se iban y a veces ni se llevaban sus papeles, ni nada... No sabíamos qué hacer porque no los entendíamos y creo que ni ellos a nosotros... Cuando eran poco ni los notamos pero cuando ya teníais en tu curso más de 4 o 5 que no sabían de lo que hablabais pues se notaba...” ( Colegio Y, 1995).*

En las tres escuelas, los maestros son los que solicitan al Ministerio de Educación apoyo —humano o financiero— para afrontar la nueva situación creada por la incorporación de los niños extranjeros. Sin embargo, las primeras actuaciones al respecto fueron espontáneas y muy específicas de cada centro (su contexto); eran planteamientos para responder a la “urgencia del momento” como el de impartir asesorías extraescolares o dar tareas accesorias, etc. De esta forma, el grupo promotor del centro es el que inicia las primeras estrategias que le impone la multiculturalidad del alumnado que más tarde, responden a los mandatos y prioridades de la LOGSE y de la Unión Europea.

*“Tuvimos que reunimos porque ya no podíamos trabajar [...] Nos dimos cuenta que teníamos muchos niños extranjeros [que no dominaban] el idioma o que venían con unos retrasos educativos fuertes [...]. En un primer momento [fue difícil aceptar que] nosotros solos no podíamos con el problema [...] y entonces contactamos con el Ministerio [...]”*



Así podemos ejemplificar la primera reacción del profesorado ante una situación que salía de «sus manos», que les generaba "inestabilidad" en su quehacer educativo. Los maestros comprendían -consciente o inconscientemente- la necesidad de solicitar asesoría u orientación al respecto. Sin embargo, esa decisión le supuso al profesorado en general; dudas acerca del futuro de «su» escuela, de «su» trabajo como profesores, de las expectativas de «su» delegación provincial (y del Ministerio de Educación) o de "sus" derechos y "sus" responsabilidades creadas por la nueva situación, etc. Así, cada escuela vio y planteó de forma específica la incorporación del nuevo alumnado.

*"Te puedo decir que al principio teníamos la mayoría [del profesorado] en contra... se oponían a pedirle al [MEC] un maestro que nos apoyara con los niños extranjeros que tenían otra lengua y con otros, que sumados a los [extranjeros], nos hacían un problema gordo... No fue fácil convencer a los compañeros porque se temía que nos fuéramos a convertir en gueto ¿sabes?, en escuela con puros niños difíciles y que [ese hecho] nos supondría una baja calidad [académica], que ya no vinieran los niños normales y corrientes... Entonces dijimos que pediríamos el apoyo pero que pondríamos nuestras condiciones... No dejaríamos que nos mandaran puro niño extranjero o mensajeros [de la paz]" .*

Lamentablemente, es difícil reconstruir el número y las características de la población estudiantil desde las inauguraciones de los centros hasta el

presente<sup>15</sup>. En el caso de uno de los colegios estudiados, sabemos que en el año de 1989, el edificio contaba con 16 unidades de EGB y 4 unidades de preescolar y que para el curso 1992-1993, eran 6 las aulas de preescolar (EI). Actualmente, tenemos sólo 3 unidades de preescolar. Este hecho ha supuesto una notable baja en la matriculación de los estudiantes; lo cual parece deberse al bajo índice de natalidad . Sin embargo, según la tabla #--- , el número de alumnos extranjeros desde el curso 92-93 hasta el 95-96 ha sido más o menos estable - aproximadamente ha representado el 12% de la población total-, obteniendo un mayor incremento (25% de la población extranjera) durante el curso 93-94. [Buscar el censo de extranjeros en el municipio: 92-95 y si es posible identificar procedencia]. Coincide en que es precisamente en el curso 93-94 cuando empieza a «marchar» el proyecto de compensatoria en el centro. También podemos percibir en este curso, que aunque la mayor cantidad de los niños provenía de países hispano-parlantes (Argentina, Guinea Ecuatorial, Honduras, etc.), había un 20% de niños de Africa Subsahariana, un 22% asiáticos, un 10% de países pertenecientes a la Unión Europea y un 16% de países del resto de Europa (principalmente polacos).

---

<sup>15</sup> En muchos casos contamos con la excelente disposición de la dirección para revisar expedientes e informes de los alumnos y del centro; sin embargo, gran parte de la documentación requerida había sido traspasada a la subdirección respectiva o, en otros caso, se encontraba incompleta.

Si comparamos las tablas y los gráficos del curso 95-96 con los de la población extranjera en donde se encuentra esta escuela, podemos inferir la relación directa entre la procedencia de los extranjeros de países americanos y la mayor concentración de niños latinoamericanos en la escuela. De esta misma forma, países del Magreb (e.g. Marruecos), del resto de Africa (e.g. Guinea Ecuatorial), de la Unión Europea (e.g. Portugal) y del Resto de Europa (e.g. Polonia), tienen correlación con la procedencia del alumnado del centro. Podemos concluir entonces, que en este caso, es mínima la problemática originada por la enseñanza del castellano y que en referencia a «otros» colectivos -como los mensajeros de la paz o aquellos con problemas socioeconómicos y familiares-, el número de niños en atendidos por la maestra de compensatoria llega a representar casi el 90%.

En los tres colegios existe el temor latente de que su centro de trabajo pudiera convertirse en una escuela-gueto compuesta de estudiantes extranjeros, de mensajeros de la paz o de gitanos; todos ellos sectores marginales. Esta «visión a futuro» les obliga a plantearse una serie de acciones o planteamientos que mediaticen o minimicen tal expectativa como por ejemplo; actividades de «educación para la paz», el racismo, o la tolerancia; o protestas más concretas en las administraciones educativas para que realicen una justa y mejor distribución del alumnado extranjero o “problemático”. También reclaman la incorporación de parte de este alumnado en las escuelas privadas que

de alguna forma reciben “ayuda económica” del Ministerio y que por lo tanto, tendrían la obligación de apartar un número determinado de plazas para alumnos de «integración» o de «compensatoria». Por otro lado, de alguna forma están conscientes que se encuentran entre “la espada y la pared” al ver que si se llevara a cabo tal política distributiva, su colegio quizá tendería a desaparecer al no completar el número de alumnado requerido ante el Ministerio, pues gran parte de los niños inscritos en su colegio, son niños de «integración» y de «compensatoria». De igual forma, sufrirían el recorte de «personal» y «presupuestario» que hasta ahora se les canaliza al ser un colegio con determinadas características.

*“Si te fijas [señalándome el plano de la ubicación de las escuelas públicas] ... hay 49 escuelas [públicas] divididas en 5 zonas, [más un centro de educación especial]. A nosotros nos corresponde la zona E con 11 centros más... y solamente 2 somos también centros de integración [se refiere al Severo Ochoa]. Pero somos nosotros los que cargamos con los extranjeros y los mensajeros [de la paz] aunque [en el caso] de los mensajeros, sus centros de acogida estén más lejos de nosotros que de por ejemplo Pablo Casals, Salzillo Valle Inclán o García Lorca... Es que se debería -si no tienen- solicitar un maestro de compensatoria para alguna escuela de ese rumbo... Al final, el temor de convertirnos en gueto ¿es cierto? Ahora que te digo una cosa... quizá gracias a integración y compensatoria este centro todavía existe.» (CP.Y, 1996). Es difícil responder a toro pasado pero creo que si no hubiesen venido tantos niños de fuera que no [manejaban] el castellano, nunca se nos hubiese ocurrido solicitar ayuda porque el problema no nos rebasaba... Date cuenta que esta escuela ya era de integración y que no nos sorprendían las diferencias de nivel que había entre los chavales... pero si además de los de integración, tienes a los revoltosos, [casi siempre] mensajeros de la paz y luego, se te inscriben los extranjeros pues, por muy capaz o ... no quieras descuidar tu grupo, no puedes... Sí, fueron los niños de países ... las*

*coreanas o los marroquíes y polacos con los que ya no podíamos seguir... Nos reunimos y ya ves... no fue fácil pero ahora tenemos compensatoria y ya no está tanto para enseñar el castellano sino para atender los retrasos..."[En este colegio, la mayoría de la población inmigrante, son latinoamericanos], (CP.Y, 1995).*

Cuando surge el hecho palpable de tener en la escuela, niños que no hablan, ni escriben el castellano, los profesores se ven forzados a buscar alguna solución a su problema. Pues, en un aula con 25 o 30 alumnos y donde casi un 5% de los estudiantes no sigue la clase, la concentración y la calidad de la enseñanza tiende a bajar.

*"[...] las clases tienen diferentes tipos de chicos y chicas... nosotros teníamos los problemáticos [mensajeros de la paz], y los de integración, y luego nos sumaron, los que no manejaban el español... Al principio, tratábamos de ver cada uno cómo le hacía en su clase pero cuando llegan te llegan [muchos] entonces pues, no controlas y no avanzas... Las clases de repente de cambiaban de un día a otro [la «aba con alguna experiencia alrededor de problemas de integración de minorías étnicas y se empieza discutiendo la problemática planteada por el desconocimiento del castellano en estos niños. Las acciones fueron y -en algunos casos- siguen siendo improvisadas"*

En cuanto a la percepción que tienen los niños españoles de sus compañeros extranjeros, podemos afirmar que una primera reacción tiene su origen en la apariencia física (color de piel) o el "manejo" del castellano que el compañero tenga: "para mí, lo que importa aquí es el color de la piel, no que seas inmigrante. A lo mejor a un inmigrante blanco, le pueden tener un poquito discriminado pero a otro, de distinto color, ya le tienen discriminado". Otras veces, los niños dicen que el

posible rechazo de los extranjeros es resultado de la propia actitud de los inmigrantes que de antemano se sienten discriminados. Sin embargo, el hecho de llamar a alguien “turco” o “polaco” si bien, literalmente (como justifican los niños), no implica ninguna grosería, la forma o entonación en que utilizan tales términos, lleva consigo una carga negativa y quizá esa sea la razón, por la cual, muchos de los niños extranjeros mantengan siempre una actitud desafiante o defensiva. Una niña polaca dice que a pesar de que sus compañeros cuando llegó por primera vez al colegio,

*“la trataron como una más, a veces se pasaban conmigo, unos para burlarse y otros, de broma aunque muchas veces esas bromas terminan sentando mal ...”*

Uno de los niños comenta que un compañero guineano le reclamó sin motivo y gritando: “¡qué pasa que soy negro!”. Otro estudiante comenta:

*“en el comedor he visto que los negros tienen miedo no de mí, sino de casi todos; creo que se sienten inferiores ...”.*

En general, los niños de octavo coinciden en sus comentarios, cuando aseguran que actualmente, existe una mayor aceptación de los niños extranjeros en la escuela y creen se debe a los medios de comunicación y a las actividades escolares relacionadas con la migración, el racismo y la xenofobia. Jorge —niño español— asegura:

*“yo creo que ninguno [de sus compañeros extranjeros] tiene ningún problema porque en esta clase no hay ningún racista a no ser Isidro cuando se vuelve idiota”.*

En cuanto, a la impresión que tienen los alumnos españoles ante la llegada masiva de estudiantes extranjeros, también encontramos una diferencia si la procedencia de la chica o el chico es de un país no hispanohablante o por el color de piel del compañero.

*“Cuando llegué a este colegio me preguntaba porqué había tanta gente diferente a mí [...] En el colegio que iba antes no había gente de color o de otros países, excepto una chica peruana, pero no era cosa de otro mundo porque al igual que nació allá, pudo nacer en cualquier otro sitio y hablaba como yo[...].”*

### III. PERSPECTIVAS Y POSICIONES ANTE EL DISCURSO OFICIAL SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

#### III.1 UN DISCURSO COHERENTE Y MENSAJES CONTRADICTORIOS

Existe un discurso oficial, más o menos coherente, sobre la inmigración y los inmigrantes. Con el proyecto de la Unión Europea, que cada vez se expresa con mayor énfasis en los estados miembros, nace al nivel supranacional un compromiso -no tan fácilmente aceptado al nivel nacional- entre diferentes posiciones respecto a la inmigración dentro del campo del poder.<sup>16</sup> Es que la construcción europea lleva consigo dos problemáticas internamente europeas, *la libre circulación de trabajadores*, respondiendo a una política económica optimando las condiciones de producción, de oferta (en contraposición a políticas enfocando la demanda) y *la Europa de las regiones*, respondiendo a una política sociocultural basada en raíces regionales e incluso locales (con el principio de subsidiaridad) en contraposición a la idea de Estado-nación.

---

<sup>16</sup>Esto no significa que la Unión Europea no tiene una política de inmigración restrictiva cara a terceros países (lo que sin duda tendría por igual siendo una federación). La política europea de asilo e integración social de inmigrantes de países terceros se centra en tres objetivos claves: "actuar sobre la presión migratoria, controlar las corrientes migratorias y profundizar en las políticas de integración" (COM 94, 23 p.5).



De esta nueva constelación en el campo de poder al nivel europeo, donde se une lo supranacional y lo regional a costa de lo nacional, nace un discurso explícito y dominante (a estos niveles) sobre la *no discriminación* y la *multiculturalidad*. La libre circulación de trabajadores dentro de la Unión exige económica- y políticamente una política de no discriminación, y un proyecto de unión política de Europa occidental (y oriental) exige a su vez una defensa unívoco de la diversidad cultural, lingüística, regional o local en Europa.

Paralelamente al proceso de construcción europea los estados miembros se convierten en países receptoras de inmigración procedente de sus ex colonias, de las condiciones materiales difíciles del llamado Tercer Mundo o de guerras y dictaduras (respondiendo al convenio de Ginebra del Consejo de Europa). La defensa de los derechos de los inmigrantes de terceros países y la lucha por la integración sociocultural de su primera, segunda o incluso tercera generación está en principio en concordancia con el discurso interno europeo sobre la no discriminación y el derecho a diferencias culturales y lingüísticas.

La política europea de integración social de inmigrantes engloba una política educativa paralelo a una política de formación profesional, de empleo y de vivienda. La política educativa respecto a la problemática de diversidad cultural y lingüística se centra en orden cronológico en la

enseñanza/aprendizaje de la lengua del país de acogida, la enseñanza/aprendizaje de la lengua y cultura del país de origen y finalmente -respondiendo a la no discriminación- la educación intercultural.

La educación intercultural tiene por fin "*integrar los hijos de inmigrantes en los sistemas de educación y de formación profesional*" (DOC 42/191) y se dirige a todos los alumnos, tanto a los alumnos nativos de los estados miembros como a los hijos de migrantes de países terceros. El objetivo es incluir la educación intercultural en los currículum en vigor, en la enseñanza de lenguaje, de historia y de matemáticas, tanto en las aulas multiculturales como en las aulas monoculturales. Así los alumnos se preparan para "*las exigencias e oportunidades de la vida en las sociedades caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística*" (DOC 42/189).

La educación intercultural se dirige por objetivos generales cargados de valor positivo en la tradición europea del humanismo: solidaridad, democracia, lucha contra diferencias sociales, contra segregación sociocultural y exclusión, contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo. Pretende infundir el espíritu cívico, los valores del pluralismo cultural y la tolerancia, estimular la igualdad de oportunidades, rechazar todo tipo de discriminación, fomentar innovaciones conceptuales y prácticas en el campo pedagógico

(según el lema: la diversidad enriquece), aumentar la calidad de la enseñanza y la competencia de la fuerza de trabajo. Se trata en breve de mejorar, flexibilizar y diversificar la enseñanza por dentro del sistema educativo existente, con su relativamente reciente énfasis en la enseñanza/aprendizaje de procedimientos y valores al pie de igualdad con los contenidos conceptuales. Adquiere así un carácter global y se inscribe de manera natural en los sistemas educativos de los Estados miembros.<sup>17</sup>

Al nivel *nacional* este compromiso dentro del campo del poder no está tan claro. España, un país con una estructura política que reconoce la diversidad regional y cultural-lingüística, sería en principio un modelo para este compromiso. Pero como todo Estado-nación se define por sus fronteras (materiales o mentales) y una distinción necesario entre "ellos" y "nosotros". De allí la política de inmigración, la llamada Ley de extranjería, que (con presión de la Unión europea) enfatiza el control de los flujos migratorios a las fronteras nacionales (y europeas)

---

<sup>17</sup>Es posible que la visión optimista que tiene la educación intercultural sobre las posibilidades de influir de manera constructiva y "enriquecedora" sobre los encuentros de cultura y la diversidad cultural en contextos locales y prácticos, provienen de su propia existencia como producto "cosmopolita". La educación intercultural está creada y inventada por "cosmopolitas", un élite intelectual, postmodernistas que se identifican con la variedad de las culturas del mundo y sus mezclas, desde una posición por encima de todo mundo cultural particular (Friedman, 1996). Este mundo está en Europa de hoy muy vinculada con la idea neoliberal de que el sincretismo cultural es "dinámico" (para la economía), y de la imposición más o menos directa de esta idea a una práctica profesional en un mundo cultural particular es tal vez una de las causas de las dificultades de la educación intercultural en su implantación en el mundo escolar (cf. Dahl, 1996).

(Dahl/Giménez/Stierna, 1995). Se podría por lo tanto afirmar que al nivel nacional existe un discurso intercultural oficial paralelo con mensajes legales o informales opuestos.

El propósito de este capítulo es estudiar esta problemática, esta situación discursiva, desde una *institución* estatal y nacional, la Escuela, que tiene asignado una función reproductora del estado político-cultural vigente (es decir algo homogéneo, también culturalmente, y los conocimientos, actitudes y valores que implícitamente o explícitamente construye el ser "español" o "catalán"). Esta institución es en este sentido una clave puesto que *una reproducción sociocultural entra en el fondo en contradicción con una educación intercultural*, y esta contradicción se actualiza, se plantea de manera concreta (pero no siempre consciente) en la práctica educativa.

### **III. 2 PERSPECTIVAS ESCOLARES Y ETNIFICACIÓN DE LA ESCUELA**

Conviene ahora, de manera teórica, apuntar explícitamente la distinción que hace Hannerz (1981) entre dos fuentes del contenido del consciente: "perspectiva" y "mensaje". Mientras que el primer fuente nos llega por la situación profesional o existencial en la cual estamos inciertos, el último nos llega como ideas o imágenes de los medios de comunicación o de la reflexividad colectiva dominante en nuestro

entorno cotidiano. Así explica Hannerz lo que es "la perspectiva" en la construcción del consciente:

*"Es una estructura social más diferenciada, es decir, las experiencias, las ideas que surgen de ellas y las concepciones de lo que es relevante, se distribuyen de manera diferente ... las cosas en la vida de la sociedad parecen como parecen porque uno les ve desde una posición específica" (Hannerz, 1981:165)*

"El mensaje" proviene en cambio de la sociedad directamente:

*"Todo en el consciente no proviene de una experiencia propia. A través de la capacidad humana de usar símbolos podemos construir el consciente en segunda mano (o tercera, cuarta... mano). Sabemos comunicar sobre lo que está lejos, lo que ha pasado o lo que va a pasar en otro tiempo." (Ibíd:165)*

La implantación de la educación intercultural en los centros con un alumnado "extranjero" importante, se interpreta desde una perspectiva escolar, desde la perspectiva de una institución y un personal designado a un nivel medio en el espacio social nacional (lo que conlleva ciertos conocimientos y valores respecto al discurso dominante y legítimo) y a una función de reproducción social y de acción práctica educativa. Esta perspectiva es la clave para entender la concreción específica que tiene la lucha en el campo del poder, con las siguientes tensiones en el discurso oficial.

Sin embargo, como hemos visto, los centros escolares son objetivamente diferenciados entre sí, primero por el propio Ministerio de Educación y Ciencia que de manera más o menos directa señala cuáles son centros de inmigrantes y cuáles no, y segundo por el entorno escolar (familias, barrio, etc.) que diferencia los centros al nivel socioeconómico y cultural-académico (Franzé 1993). Existen, por lo tanto, *varias perspectivas escolares*, que influyen en la interpretación del discurso intercultural oficial, dominante y legítimo.

Es más, esta idea de diferentes constelaciones culturales en la organización escolar, grupos o individuos que se diferencian en parte por su lectura, conocimientos y toma de posición ante el discurso dominante, oficial y legítimo sobre la diversidad cultural y lo intercultural, nos permite hablar de una *etnificación de la Escuela*. Porque, como Barth señala, la etnicidad no es necesariamente ni "grupos étnicos" ni "cultura":

*"En 1969 argumenté que la etnicidad representa la organización social de diferencias culturales. Esto nos lleva a preguntar por la constitución de lo que llamamos cultura, pero solamente su fuente. Contrario a lo que todavía sigue siendo una opinión ampliamente compartida, argumenté que grupos étnicos no son grupos formados sobre la base de cultura compartida, sino más bien grupos formados sobre la base de diferencias culturales. Pensar etnicidad en relación con un grupo y su cultura es como intentar dar palmadas con un mano. El contraste entre "nosotros" y "ellos" es lo que engloba la organización de etnicidad..." (Barth, 1995)*

Abrimos por lo tanto el análisis a la organización de la etnicidad en la Escuela, las diferencias de cultura por dentro de una organización social visto desde un discurso sobre la etnicidad.

### **III. 2.1 Posiciones en los centros frente al discurso oficial**

La introducción de un elemento nuevo en la realidad material o mental en un grupo social, en una subcultura o en una organización suele conducir a una reflexión colectiva sobre la realidad cambiada (especialmente en nuestras sociedades postmodernas y reflexivas) en función de fines pragmáticos. Por lo tanto, la introducción del tema de lo intercultural en ciertos centros de EGB en Madrid tendría en principio que conllevar una nueva reflexión colectiva entre el personal docente sobre términos como interculturalidad, diversidad cultural y "culturas". Esta reflexión colectiva sería por un lado *cultural*, en lo que se incorporaría en un discurso preexistente entre el personal docente en base de disposiciones prácticas con cierta inercia, y por otro lado *social*, en lo que sería una expresión de una posición dominada entre el discurso intelectual dominante sobre interculturalidad, y por último *organizativa*, en lo que se llevaría a la práctica en el marco de una organización definida con fines socioeducativos:

*"En la práctica, surgen varios conflictos de las tensiones entre la reproducción de sistemas reflexivos y la inercia de costumbres o de los aspectos externos de la tradición."  
(Giddens, 1991:150)*

Comparando los tres centros de nuestro estudio se revela sin embargo que esta reflexividad colectiva sobre lo intercultural o sobre la presencia de un alumnado extranjero no siempre se da de manera espontánea (a veces se reduce a los seminarios de interculturalidad, organizados conjuntamente con la subdirección territorial del MEC) y de diferentes grados de intensidad según los centros. Después de la fase de introducción y formación se cristaliza una *posición dominante* respecto al discurso oficial sobre la diversidad cultural y algunas posiciones discrepantes, dominadas y doblemente *censuradas*, tanto por el discurso oficial como por la posición dominante del centro.

Sin embargo, los tres centros de nuestro estudio se distinguen por un lado por el contenido de la posición dominante y por otro lado por su forma, es decir su nitidez o nivel de explicitación y por lo tanto fuerza ante discrepancias eventuales.

De los tres centros estudiados es el C.P. X que más claramente y con más fuerza ha tomado posición en favor del discurso dominante, legítimo. El centro incluso adopta el término (aunque la conceptualización subyacente a ese término sea difusa, ambigua y dé lugar en la práctica a su lectura doble, como riqueza y como problema).



- Los interiores del colegio están empapelados de carteles realizados por los chicos para la celebración del día de La Paz, donde se ven todo tipo de alegatos a la convivencia, contra el racismo, etc. Estos carteles se cambian y renuevan año a año (según lo que trabajen en las clases de Educación para la paz para celebrar ese día).

- Un elemento significativo es que en la entrada misma del colegio hay un enorme cartel -también hecho por los niños- y que no se ha cambiado desde hace por lo menos dos años, que dice "*La diversidad es nuestra riqueza*". Junto al mismo, otro cartel en el que los niños han escrito la palabra "*hola*" en todos los idiomas presentes en el colegio. Este cartel ha ido variando a medida que se incorporan nuevas lenguas -nuevos niños- al colegio.

- Otro elemento fundamental: en el Proyecto educativo de Centro donde se definen los elementos de la realidad a la cual deben adecuarse los objetivos educativos, se define esa realidad (contexto) como "multicultural".

De esa realidad "multicultural" derivan los principios educativos adoptados por el centro que luego se plasman en diversos objetivos, atravesados en su mayor parte por el tema de la diversidad cultural. Por ejemplo (citando dos de los cinco principios que más claramente están vinculados al reconocimiento de la multiculturalidad):

"2° principio: Favorecer la autoestima de los alumnos. Los profesores de este centro haremos un reconocimiento explícito de nuestra variedad cultural y de forma intencional nuestra práctica educativa irá encaminada hacia el conocimiento mutuo, favoreciendo sentimientos positivos de pertenecer a una étnia desde la valoración y respeto de los demás y de este modo aceptar su propia identidad, formando una imagen positiva de si mismos.

Objetivos: 2.a) Reconocer y valorar como tal las distintas étnias para encauzar el conocimiento mutuo cultural.  
2.b) Favorecer y crear relaciones personales que permitan una apertura y conocimiento de unos y otros.  
2.c) Propiciar la libre expresión de los alumnos para compartir rasgos culturales (...).

3° principio: Respeto hacia las diferentes tradiciones y culturas. El profesorado de este centro opina que la educación de nuestros alumnos debe basarse en una educación para la paz, la cooperación, la solidaridad y tolerancia entre los pueblos, orientando dicha formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural de las distintas étnias. Para ello debemos identificar y manejar los parámetros y variables interculturales, así como las sociales del entorno que hay en la escuela.

Objetivos:  
3a) Relacionar y apreciar la pertenencia a grupos sociales con características propias  
3.b) Superar prejuicios raciales mediante el trabajo cooperativo en el aula.  
3.c) Desarrollar el respeto a las distintas creencias y opiniones.  
3.d) Aprovechar adecuadamente los recursos que nos ofrece el entorno relacionados con la integración cultural.  
3.e) Considerar que los valores positivos de actitudes, cultura y convivencia son patrimonio de todas y cada una de las culturas.(...)" (Claustro de profesores, Proyecto Educativo de Centro, 1995)

En la descripción de ese contexto que antecede a la formulación de los principios educativos y objetivos, se comienza haciendo hincapié en la alta proporción de población de origen inmigrante, con atención

especial al colectivo marroquí, y luego se pasa a destacar la presencia del colectivo gitano. Por último se habla de los índices de marginalidad y pobreza que existen en el barrio, la precariedad general en la vivienda, y la dedicación a trabajos propios de la economía sumergida y precaria (la venta ambulante), y las necesidades generales de atención social de la población del barrio.

*"Como consecuencia de todo esto tenemos un nivel económico y cultural de las familias generalmente muy bajo, lo que conlleva una continua inestabilidad familiar que repercute en el desarrollo del niño y en buena parte en el fracaso escolar de los alumnos. Si a esto añadimos el absentismo de cierto colectivo [se hace alusión sin nombrar al colectivo gitano] y la tolerancia a la frustración casi generalizada, tenemos un visión bastante completa del elemento humano de nuestro entorno (...) Reconocida una cierta diversidad cultural y que la educación multicultural tiene validez sí la asociamos al reconocimiento del otro, en su igualdad no en su diferencia, elaboramos el PEC (...)" (Claustro de profesores, ibíd)*

Como puede verse existe una toma de posición en el C.P. X muy contundente. Desde la perspectiva escolar y organizadora perciben el discurso sobre la educación intercultural de cierta forma y intentan explícitamente a adaptar esta lectura a su realidad concreta local.

En el C.P. X se confía en la educación intercultural como *recurso frente a los problemas* que la diversidad plantea. Y uno de los aspectos vinculados a su adopción es la posición que en el campo escolar (cfr capítulo 4) posee el EGB, que por una parte debe responder por su "imagen" frente a la comunidad escolar (administración, padres, otros

centros, etc.) y por otra, porque la multiculturalidad es un discurso prestigiado y legitimado en ciertos ámbitos- en el de los intelectuales de la reforma y de los cuadros superiores de la administración educativa, así como el científico.

En los otros centros estudiados no encontramos tal prioridad a la toma de posición sobre lo intercultural. En el C.P. Y la diversidad cultural se asume de forma indirecta como una de las identidades del centro. La presencia de un alumnado inmigrante no se destaca en el proyecto educativo, pero sí se contempla en la elaboración del *plan de actuación* y en los discursos de los profesores.

- En la *Memoria del colegio, 1993-1994* tenemos la siguiente aclaración:

*"Llama mucho la atención el número de alumnos extranjeros que hemos tenido. A continuación se relacionan por cursos..."*

De manera que en este centro la toma de posición por lo intercultural no está escrita oficialmente, existe más bien al nivel de argumentación informal en el equipo directivo y una parte del claustro. Ha habido cierto cambio en la importancia dada a la presencia de un alumnado extranjero, aunque en general la plantilla de los maestros se haya mantenido estable, relacionado por los factores siguientes:

- a partir de la entrada espectacular y sorpresiva de muchos niños extranjeros (principalmente no hispanos) los profesores se vieron rebasados en sus capacidades.
- la nueva situación creada de inseguridad pedagógica, retrasos académicos, distracción del alumnado, etc. estimuló el claustro a reflexionar sobre la necesidad de solicitar a las instancias adecuadas, algún apoyo (recursos humanos) para atender al nuevo estudiante.

Sin embargo, la discusión del equipo docente para aprobar la solicitud de apoyo no fue fácil, porque *la mayoría del profesorado se oponía a la propuesta de un nuevo maestro*. Se tenía miedo a que el centro pudiera convertirse en un gueto de inmigrantes y niños problemáticos provocando una "baja calidad" académica y una imagen negativa de la escuela. El miedo se refería principalmente a la reacción de los padres:

*"Los padres no querrán inscribir a sus niños", "nos quedaremos con los más retrasados" (refiriéndose a los de integración y los extranjeros), "El miedo de que los padres pueden pensar que la escuela está mal, baja su nivel pero no por los inmigrantes sino -creo yo- que más bien por los mensajeros y por los de integración". (Entrevistas con profesores en el C.P. Y).*

Así, mientras la toma de posición en el C.P. X es explícita, contundente y en línea con una lectura favorable del discurso oficial sobre lo intercultural, en el C.P. Y, la toma de posición es un no tomar ninguna posición oficial, explícita, por miedo a los mismos mecanismos socioculturales que el primer centro intenta reconvertir

estratégicamente. Uno de los centros elabora una *estrategia* para *reconvertir* la imagen negativa que perciben que el centro tiene, el otro centro no quiere elaborar ninguna estrategia, o mejor dicho su estrategia es el *status quo*, el silencio, ante un miedo a esta misma imagen negativa potencial o real.<sup>18</sup>

Las respuestas diferentes de estos centros, en cierto sentido opuestos, en otro muy similares, expresa de manera enigmática y compleja las consecuencias contextuales de la tensión en el discurso sobre la realidad multicultural -la diversidad cultural como riqueza y problema al mismo tiempo. Pero antes de mirar esta tensión más de cerca consideramos el tercer centro, el C.P. Z.

En el proyecto educativo de centro no figura una referencia directa al alumnado extranjero entre la enumeración de las "señas de identidad del centro" del PEC. Se le menciona de manera indirecta, intercalado entre prioridades didácticas/metodológicas de carácter general y referencias al "clima" en el centro:

*"Somos un centro público, aconfesional, en el que conviven personas de diferentes religiones y también agnósticas" (...)*

*"Es un centro de Integración"*

---

<sup>18</sup>En este contexto sería interesante estudiar la comunicación entre los colegios, o bien con reuniones entre equipos directivos o personal docente especializado, o bien en forma de rumores, de mensajes sociales o masmediáticos.

Y más adelante,

*"Trabajamos la coeducación evitando que existan diferencias reales entre sexos, ni discriminación en tareas ni aprendizajes"*

*"Valoramos el derecho a la diferencia, entendiendo ésta con una visión amplia" (Claustro de profesores, Proyecto educativo de centro, 1995)*

Entre los objetivos educativos del centro destaca también el contenido didáctico, entendido de manera amplia y en concordancia con el L.O.G.S.E. (contenidos curriculares, habilidades y actitudes sociales), y una aplicación muy amplia de los conceptos de cultura y de diversidad permite englobar tanto los colectivos extranjeros como los autóctonos, tanto la diversidad "extranjera", como la "rural" o de "integración". Así se puntualiza:

*"Hacer efectiva la atención a la diversidad (integración, alumnos extranjeros, alumnos con 'cultura rural',...)"*

*"Estimular el conocimiento, el respeto y la estima por otras culturas y pueblos" (Claustro de profesores, Ibíd)*

Estos son los dos objetivos de un total de diecinueve que de alguna forma hace referencia al alumnado inmigrante. Sin embargo, cuando se presentan las "características familiares y del alumnado" no se menciona la presencia de familias inmigrantes o extranjeras. Se describe las familias en el pueblo desde un punto de vista demográfico, socio-económico y académico pero no con una clave de nacionalidades. (Claustro de profesores, *Ibíd*)

Como podemos ver este centro se diferencia de los dos antes mencionados, porque la dirección del centro y parte del profesorado trabaja activamente por dentro de seminarios de educación intercultural, trabajan los valores (autoestima) organizan un intercambio con dos colegios de Polonia a pesar de no considerar la educación intercultural como identidad por preferencia del centro, ni percibir una amenaza al imagen del centro. El centro muestra un tercer camino, una *naturalización* de la presencia inmigrante, de tratarlo como una parte natural del entorno que no destaca en las tomas de posición educativas. Este efecto de naturalización -que también se encuentra en el C.P. Y- expresa y marca un tono en la subcultura del centro al mismo tiempo que influye, como cualquier otro postura, en las lecturas del discurso oficial referente a lo intercultural (lo veremos más adelante).

Existen sin embargo más que las tomas de posición oficiales de los centros. Hemos podido constatar en capítulos anteriores, que la implantación de proyectos de educación intercultural en los tres centros en cada uno fue impulsada y realizada gracias a una parte del claustro, un "motor" (cuya parte más activa siempre fue el equipo directivo), mientras que al resto del claustro le quedaba dos alternativas, aceptar con resignación los nuevos objetivos o oponerse a ellos de forma silenciosa, informal. Y esta última postura es también una toma de posición, que puede apoyarse en un discurso oficial pero no legítimo,



que en España es una conjunción entre el fascismo/nazismo y el nuevo racismo de la extrema derecha o el "conservatismo radical".

En el C.P. X, un profesor (que tiene conflictos con los niños e incluso con sus colegas) tiene el siguiente diálogo con un miembro del equipo investigador:

*"[Estos chicos de aquí [señala la cabeza] son nullos (...) hijos de prostitutas, de drogatas, de separados, de solteras... todos no, pero casi (...) Este es un trabajo frustrante, como profesor te sientes frustrado, no consigues nada con ellos... Pero estos niños solo entienden el lenguaje de los gritos y las amenazas, no entienden otra cosa. Dice que las cosas en España han cambiado mucho. Con Franco se vivía mejor. Ahora es un caos, "claro tenemos un gobierno de ladrones, y además se gastan el dinero por ahí, ayudas a Nicaragua, aquí y allá, siempre filántropos (...) Ya ves a esta gente que viene de por ahí, éstos... [se refiere a los niños del colegio, a los extranjeros] comen de balde, todos tienen becas... así se gasta el dinero".*

Estas contraposiciones, que se definen en contra de las posiciones dominantes en los centros, conllevan un discurso con elementos del nuevo racismo (Giménez Romero, 1994).

Sin embargo, en términos generales, no es correcto hablar de racismo en los centros, sino más bien de un gran continuum de tomas de posición más o menos explícitas, más o menos conscientes, y con más o menos conocimientos de y interés por el discurso oficial sobre diversidad cultural. Y sumando las divergencias entre estas diferentes posturas con las propias incoherencias en el discurso oficial no es extraño constatar

que al nivel de la aplicación del discurso a un contexto práctico se produce tensiones y contradicciones conceptuales.

### **III. 2.2 Tensiones o contradicciones**

En este apartado vamos a analizar las tensiones o contradicciones dentro de las lecturas existentes del discurso oficial, lecturas dentro de un contexto concreto y práctico (siguiendo la filosofía social del pragmatismo). En tal análisis es de suma importancia recordar el pensamiento del sociólogo y filósofo Georg Simmel, que ya en el principio de este siglo nos enseñó que tensiones o contradicciones internas o incluso conflictos no son necesariamente destructivas ni perjudicativas, sino que son más bien constructivas, no separan sino unen, no ocultan el entendimiento mutuo sino lo facilitan... (Simmel, 1970). Desde una perspectiva analítica, es por lo tanto importante percibir, aceptar y resaltar las contradicciones y tensiones en lugar de buscar una realidad empírica falsamente coherente y unívoco.

Las expresiones de *la reflexividad* sobre la interculturalidad, las concepciones de la diversidad cultural o las actitudes hacia diferentes colectivos de inmigrantes, tienen su propia vida, su propia dimensión de la existencia social en la escuela, pero cuando se concretan o se materializan en prácticas educativas pueden o no cambiar, modificarse o incluso entrar en una contradicción. Por que aquí entran en juego los

otros factores de la reflexividad, como la *inercia de disposiciones sociales o organizativos* o las exigencias cotidianas o profesionales.

Estas concepciones se basan por un lado de un discurso oficial, por otro lado en posturas ante la práctica educativa en el aula y por último en actitudes y concepciones entre los propios alumnos. Es por lo tanto un fenómeno complejo, de varios niveles de abstracción y de edad, pero es el eje principal para entender la problemática de la interculturalidad y de las manifestaciones de las culturas en un marco social mas amplio, necesario para evitar "culturalismos" o percepciones y descripciones folclóricas.

Hemos podido constatar la situación contradictoria en la cual se encuentran las instituciones educativas a la hora de implantar un modelo educativo de "educación intercultural". Este modelo, expresión de una posición heterogéneo dentro del campo de poder, desafiando la posición dominante (cada vez más débil) del Estado-Nación, implique un *cambio profundo* en las organizaciones y mentalidades, un cambio que entra en contradicción, y por lo tanto choca, contra la función social de la escuela en tanto institución estatal (tal vez la última o por lo menos la más fuerte que controla el estado al nivel micro) encargada de *reproducir* la ideología y las pautas culturales dominantes).

Sin embargo, este cambio profundo no se ha impulsado ni desde la administración ni desde los propios centros escolares, lo que ha producido, entre otro, nuevas tensiones que complican la lectura del discurso oficial legítimo. Estas tensiones profundas y complejas se *cristalizan en todos los aspectos de la etnificación de los centros*, así que veremos en todo este capítulo.

En los tres centros se puede ver, ya en el nivel discursivo -en los documentos del centro-, como aparece la tensión entre la *diversidad como riqueza y como problema*. Por un lado, en los principios y objetivos la diversidad cultural aparece como patrimonio de todos, y se sugiere que el conocimiento mutuo cultural, y el fomento a la expresión de las diferencias son formas de la riqueza educativa; pero por otro lado, aparece implícito el hecho de que el fomento de la interculturalidad y sus expresiones es una forma de prevención ante problemas latentes (prejuicios raciales...). Lo cual queda explícito en la descripción del "elemento humano" del entorno del centro X, cuando se menciona la desestabilización, el bajo nivel cultural y económico, la precariedad de la vida en el barrio para pasar a asociarla con la "diversidad cultural y social".

Podríamos afirmar que una parte de la contradicción entre interculturalidad como riqueza o defensa proviene del hecho que la argumentación y tomas de posición del personal docente sobre la

diversidad cultural se basan tanto en perspectivas como en mensajes y que hay una discrepancia entre su perspectiva y los mensajes (que provienen de otras perspectivas). Mientras que los mensajes dominantes profesan riqueza intercultural, las perspectivas pintan la interculturalidad como una solución a un "problema". También existen mensajes potentes con este contenido, poniendo énfasis en una lucha contra una presunta "xenofobia". Esta tensión en el mundo de vida del personal docente (y de padres) implican una fusión conceptual y un discurso sumamente racionalizado, por no decir *censurado* (las tensiones y los efectos de censura están íntimamente relacionados, como veremos en adelante).

En el C.P. Y esta tensión se manifiesta también. Aunque en general los maestros seguían el curso de Educación Intercultural (1996), destacando la riqueza cultural de la escuela por la presencia de extranjeros, en la realidad, de los 4 maestros que tenían matriculados en el colegio a sus hijos, sólo uno lo sigue manteniendo. Los demás se han "sacrificado" al apuntar a sus hijos en escuelas privadas que dicen "*son mejores*", "*tienen mejores maestros*", "*a los hijos hay que darles lo mejor*", etc. Otra manifestación de esta dinámica de *guetización de la escuela*, que tiene similitudes con la guetización residencial creando barrios étnicamente diferenciados y socialmente marginales en las grandes ciudades del Primer y Tercer Mundo, acelerado por el mecanismo de

"white flying", la población autóctona (blanca) se "espantan" (Giménez Romero, 1991).

En el centro público Z, comparando con los otros dos centros, lo interesante es que no se ha producido ninguna estigmatización del centro, a pesar de ser colegio de integración y de ser un centro caracterizado por MEC por tener un alumnado inmigrante significativo. Esta situación contextual suaviza las tomas de posición y la tensión misma: no se cristalizan ni la concepción problemática de la interculturalidad como acción para compensar un déficit ni la visión de la interculturalidad como riqueza cultural y académico -aunque ambas dimensiones están presentes. Y por parte del personal docente y de la subdirección territorial norte, la presencia de un alumnado de inmigrantes no se percibe como un "problema".

La tensión entre diversidad como problema o como riqueza no proviene únicamente de las condiciones prácticas-profesionales del profesorado, sino también de una cierta lectura del discurso oficial sobre diversidad cultural, éste asimismo ambiguo:

*"En principio me extrañaría porque no entendería porqué solamente los inmigrantes. Quiero decir, qué razón ha movido a eso; si es una razón xenófoba me mosquearía más que un pavo en nochebuena. Ya no sería por el hecho sino por lo que significa, aquí está pasando algo gordo, si vamos a empezar en plan nazi, mal la cosa y sería para echarse a temblar porque si es que hay que modificar el Centro por alguna*

*circunstancia pues no solamente son los inmigrantes, seríamos todos... Si solamente son los inmigrantes a nivel profesional y personal me mosquearía mucho y me intentaría movilizar de alguna manera porque sería señal de que algo se está moviendo negativamente y en vista de la historia que no hay que olvidar la historia más vale que no se dé. Pienso que estar con gente... que no vivimos en burbujas aisladas y más ahora con los medios de comunicación porque el mundo no tiene fronteras, o las tiene políticamente hablando pero... el intentar cerrar me parece absurdo porque va la sociedad por delante de eso... y bueno, pues pienso que el intercambio de gente de cualquier raza, color, religión, siempre enriquece..." (profesora en C.P. Y)*

Todo induce a que existe otra tensión -íntimamente relacionada con la primera- lo que también queda patente en las charlas con los profesores, una tensión entre *diversidad cultural* y *desigualdad social*: en las condiciones de vida de los niños y sus familias ¿Dónde termina la expresión de una pura diversidad y dónde comienza la manifestación de la desigualdad social? De allí tal vez lo que pueda parecer una expresión contradictoria con lo intercultural como es

*"reconocida una cierta diversidad cultural y que la educación multicultural tiene validez si la asociamos al reconocimiento del otro, en su igualdad no en su diferencia" (Claustro de profesores, Proyecto Educativo de Centro, C.P. X, 1995).*

La tensión y a veces confusión entre los términos diversidad y desigualdad se expresa asimismo en *la propia referencia empírica que lleva el término diversidad*: a veces se refiere a los colectivos "étnicos" - gitanos y/o inmigrantes- en otras ocasiones y en la misma planificación curricular o espacial de los centros, la diversidad engloba los "mensajeros de paz", los alumnos de integración (los tres centros

estudiados son designados centros de integración por el MEC), y finalmente se da el caso de que se evoca una diversidad más amplia que toca al conjunto de la comunidad del centro, como cuando el claustro en el C.P. X escribe en el PEC que *"Los profesores de este centro haremos un reconocimiento explícito de nuestra variedad cultural"* o cuando el claustro en el C.P. Z se propone, estimulados por un asesor en valores interculturales del MEC, en trabajar el "autoestima" de los alumnos, de los profesores e incluso de los padres.

En términos generales, se puede observar un cierta inercia de categorías de pensamiento propias de un "habitus" educativo/profesoral (que no deja de tener contacto con las tradicionales categorías más amplias del sentido común) y que se expresan en juegos de oposición del lenguaje (los normales/los problemáticos; los buenos/malos alumnos; los de integración o con deficiencias/los otros, etc.). Tienden a retraducir, y por lo tanto convertir, a su propio esquema de percepción y apreciación, las nuevas categorías que aparecen en un campo social (el educativo en este caso) (Franzé, 1996).

Es en este contexto que debe entenderse las lecturas del discurso sobre la diversidad sociocultural: un nuevo elemento en la diversidad cultural (los alumnos inmigrantes) se retraduce en términos de diversidad académica y lingüística con conotaciones negativas en oposición de



los normales, buenos, los otros, etc. Esta oposición y valoración implícita (una mayoría de los profesores con alumnos inmigrantes recién llegados a su aula manifiestan vivirlo como una acumulación de trabajo o una sobrecarga) se transmite corporalmente, académicamente o a través de la organización del espacio social a los alumnos. De allí, la tendencia por parte de los alumnos inmigrantes de denegar su propia diferencia cultural (mire apartado específico más adelante).

En una mayoría, los profesores en el C.P. Z se mostraron positivos hacia la Educación intercultural, según una encuesta realizada en el centro. Consideran que enriquece a todos, que da la posibilidad de aprender cosas nuevas y que es incluso necesario para que los alumnos extranjeros se integren y que conocen sus raíces. Hay que añadir que esta actitud tan positiva puede muy bien ir acompañada de la concepción problemática mencionado arriba. El claustro se muestra inspirado por los cursos de "Educación intercultural", y interpreta la interculturalidad en términos de internacionalidad y humanismo, destacando las diferentes maneras de vivir y celebrar las fiestas de Navidad, el día de la Paz, el día de los derechos del niño o el día de la mujer trabajadora.

Los profesores en el C.P. Z expresaban actitudes positivas hacia la Educación intercultural en general, apoyan las clases de lengua y

historia polaca en el centro, siempre y cuando que se les dan fuera del horario escolar y del currículum escolar (encuesta en el C.P. Z).

En entrevistas con el equipo directivo de los centros o con los que más promuevan la implantación de la educación intercultural, se destacó un discurso positivo hacía la inmigración que corresponde en términos generales con la política oficial de inmigración en España. Así afirma una profesora en una entrevista en el C.P. Z, que ve la inmigración como algo inevitable pero no negativo, y que valora un respecto mutuo entre la cultura española y las culturas de los inmigrantes.

Parece haber una concepción de un cierto *límite* de alumnos extranjeros tanto en los centros como en un aula. Este efecto o reacción se produce principalmente cuando hay un aumento drástico de los recién llegados o cuando se trata de muchos alumnos de una misma nacionalidad: *"hubo una avalancha enorme de polacos"* y entonces *"paralizaban las clases con 6 polacos en una clase de 24 alumnos"* (profesor en el C.P. Z). El personal docente de los centros estudiados consideran que es deseable no dejar la formación permanente de grupos uniétnicos, porque podría impedir o dificultar la integración de ellos. Se habla de *"un clan"*, o *"un montón"*: se *"autodiscriminan"*, hablan menos el castellano, etc. Los padres inmigrantes pueden apoyar la división de los grupos para una mejor integración y castellanización no obstante, los grupos suelen persistir los primeros dos años.

Las resistencias ante la diversidad están asociadas con una actitud problemática y pragmática ante la diversidad académica. Por lo tanto, el propio marco de la presión profesional hacía una mayor coherencia didáctica contribuye en la construcción escolar de alumno extranjero, según la tendencia a hacer una distinción, no entre inmigrantes y nativos, sino entre los que trabajan mal, más "problemáticos", con actitudes negativas ante el trabajo, poco esfuerzo, poco interés, etc. y los otros.

Sin embargo, y parcialmente en contradicción con lo anterior, en cuanto al papel que los profesores imputan a la escuela como institución social, destaca el énfasis a los aspectos sociales (que los alumnos se integran bien, que se conocen y se respetan, etc.) y los profesores manifiestan resignación en cuanto al rendimiento académico, "*que aprendan lo que puedan*".

Pero, al mismo tiempo, los profesores manifiestan temer exigir más de los niños extranjeros que de los españoles. Esta postura está en la línea del esfuerzo por evitar "discriminación positiva". Al llegar los primeros alumnos inmigrantes, los profesores temían que los alumnos españoles les iban a pegar, por lo que la reacción de los profesores fue de protegerlos y

"ser comprensivos, teniendo en cuenta que tienen unos principios y normas diferentes" (encuesta en el C.P. Z).

La misma postura ante la discriminación positiva hubo en el APA y el Consejo Escolar, expresaron un "rechazo fuerte" a la propuesta del centro de financiar parte de la enseñanza de polaco por las tardes, argumentando que la propuesta no fue dirigida a todo el alumnado.

A veces, cuando se habla de integración en términos de no a la discriminación negativa, no al "paternalismo ese hacia el inmigrante" (profesor en el C.P. Y), se está rozando a un objetivo "asimilacionista" (para un desarrollo de la diferencia entre este concepto y el de integración, mire Giménez Romero, 1993). Así afirma un profesor:

*¿Qué sí llevan mucho tiempo viviendo aquí acaben españolizarse...? Aunque hasta cierto punto considero yo, en que eso no está mal, ¿eh? (risas). Si el problema aquí es que hay una comunidad gitana, con sus leyes, con sus cosas, sus historias; mira macho, yo me puedo abrir a buscarte pero tu me tienes que buscar a mí. E que si no, llega el momento en que no sé, seríamos como los aztecas aquellos que los sacrificios... ¿eh? y bueno, pero ahora en serio yo no hago ninguna discriminación, ni les hago un tratamiento especial a ninguno. A ninguno, cuando llegan están perdidos totalmente, entonces se les suele buscar de los mejores elementos de la clase, sus lazarillos... acompáñala por allí, enséñala un poquito, habla con ella..." (profesor en el C.P. Y)*

Así se estimula más o menos conscientemente un proceso de socialización, mediante otros significativos, que termina más bien en una asimilación que en una integración en la diversidad.

Un alumno extranjero está "totalmente integrado" cuando ya no existe en tanto alumno extranjero, cuando es "uno más":

*"...preguntas de qué nacionalidad es pero no porque es nada se note, ni en el comportamiento de sus compañeros con ella y de los demás..."* (profesora en el C.P. Y)

Así, esta tendencia a negar la diversidad cultural por los mecanismos diversos y complejos que hemos analizado puede producir un efecto de censura, una "desaparición" de la diversidad cultural, que sin embargo y paradójicamente forma parte íntegra de la *etnificación del colegio*.

### **III.2.3 Efectos de censura**

Una de las consecuencias más importantes de estas dos tensiones que hemos analizado y de la fuerte carga simbólico-social que lleva el discurso oficial sobre la diversidad cultural y lo intercultural -que por lo tanto se transmite a cada toma de posición explícita por dentro del campo escolar- es *un efecto de censura o de autocensura*, de la existencia del discurso en sí, de la conflictividad que conlleva la diversidad o la negación de la dimensión cultural o "étnica" (lo más peligroso simbólicamente) reduciendo la diversidad a factores sociales, personales, etc. negándolo o naturalizándolo.

Esta censura no tiene nada que ver con una censura cinematográfica o dictatorial, es decir implica ninguna dimensión ética (no es ni bueno ni malo) sino corresponde a *condiciones sociales específicas a un campo*

social y de las diferentes posiciones y capitales que poseen los individuos o agentes por dentro de este campo (en el presente estudio, el campo escolar), según el sociólogo Pierre Bourdieu, quien añade:

*"toda expresión es un ajuste entre un interés expresivo y una censura constituida por la estructura del campo en el cual se da esta expresión, y este ajuste es el producto de un trabajo de eufemismo que puede llegar hasta el silencio, el límite del discurso censurado."* (Bourdieu, 1984)

Cuando realizamos una encuesta en el C.P. Z sobre interculturalidad en la práctica docente, no conseguimos más que un 50 % de respuestas a pesar de que había un trato personal y una confianza y respecto mutuo entre investigadores y personal docente. Al ir preguntando por las respuestas una profesora dio la siguiente explicación de no haber entregado la encuesta: *"No sabía qué poner. Tenía miedo de responder mal"*. El doble sentido de la palabra "mal", la paralización de la respuesta y la desconfianza en su propia respuesta (las preguntas no implicaban ningún juicio de valor -pero la mayoría de las respuestas conllevaban tales) apuntan todos a la tensión conceptual ante la cuestión de la interculturalidad. En este caso, quizás por un capital lingüístico determinado (en el sentido de Bourdieu, 1984), el resultado fue una autocensura.

Sin embargo, en otros casos, especialmente entre los profesionales del mundo escolar o entre las portavoces de los padres, la misma tensión se expresa en una *racionalización* del discurso, en el cuál el locutor pesa cada palabra evitando una problemática étnica. Esto fue el caso de

una entrevista con representantes del APA en el C.P. Z, en el cual los propios límites puestos al discurso redujo la "cultura" a una dimensión insignificante, casi inexistente, del vida escolar y extraescolar de los alumnos, tanto autóctonos como extranjeros. No explicaban nada en términos culturales -ni siquiera comportamientos por parte de los niños socialmente aceptados, al mismo tiempo que afirmaban que no existe ningún rechazo "étnico". Se individualizan las causas: si hay rechazo es porque el niño es conflictivo, no porque es extranjero. Hubo problemas con un niño chino en el primer tiempo de preescolar, los padres entonces lo sacaron en el tiempo libre a jugar con niños españoles, y como resultado mejoró su situación en la clase. No hubo nada de conflictos culturales en estas situaciones, apuntaban los representantes del APA. Lo mismo va por la representación de los inmigrantes adultos. Afirman que no hay rechazo, ni que causan problemas. Ha habido peleas entre polacos en la salida de bares por causas de bebida, pero "es normal". En la misma línea confirmando estas expresiones racionalizados sobre la diversidad cultural, los extranjeros están "*perfectamente integrados en el pueblo*", según las palabras de una entrevista con el alcalde (lo mismo se dice en las entrevistas sobre las familias gitanas).

Los profesores en el C.P. X evitan continuamente la vinculación del conflicto, de los problemas de integración, o del bajo rendimiento escolar con el origen, más cuanto el discurso es pública- ver el caso

antes mencionado de la referencia al absentismo reiterado de ciertos alumnos, que apunta a los niños gitanos evitando explícitamente nombrarlos. Se afanan por dejar claro que,

*"no se trata de que sean inmigrantes o gitanos, sino de una clase de alumnos, problemáticos".*

Y se reenvía a la familia ("desestructuración, paro, alcoholismo, drogas", etc.)

*"Pero es de la familia. No por su condición de inmigrante. ... mientras la familia está unida y va bien, son como los de aquí, igual... Ahora si la familia está desequilibrada... también tenemos blancos desequilibrados." (profesor en el C.P. Y)*

o a la condición social ("pobreza", "marginación") el origen de los conflictos y dificultades de integración socio-escolar de los chicos, autóctonos y extranjeros. Asimismo es frecuente que los profesores individualizan las causas de conflicto:

*"Si hay rechazo es porque el niño es conflictivo, no porque [sea] extranjero" o porque el mismo niño se autorechaza. (profesor en C.P. Y)*

En una entrevista con una profesora hablando de una niña de Turquía que tuvo serias dificultades para integrarse al grupo y a la escuela, afirmaba:

*"Sí, ella como que tiene interiorizado mucho el tema de que es inmigrante, de que es un poco rechazada. Lo que pasa es que yo dudo mucho de que sea rechazada por venir de un país distinto, ya creo que más bien viene dado por su carácter, su manera de relacionarse... pues, muchas veces es que somos espejos mismos..., nosotros interiorizamos una cosa y la llevamos para afuera. Creo que ella... porque como está tan al cabo de la calle el tema este de la xenofobia y el*



*racismo, muchas veces los chavales se les está haciendo un flaco beneficio; lo están utilizando en provecho propio unos y otros, lo asimilan todo eso ... Pero vamos más bien creo yo que no es por eso porque de hecho hay niños de otra nacionalidad también allí y de color por ejemplo y para nada está rechazada. Creo que es cuestión de carácter, cuestiones de ya adaptarse al grupo que a lo mejor ella no está adaptada pero tiene ya eso asimilado para adentro entonces ya cree que es por eso" (profesora en el C.P. Y)*

El colectivo cultural minoritario que el mundo escolar percibe y explica casi indiscutiblemente con claves culturales, es el colectivo gitano, los alumnos gitanos:

*"... yo tengo un gitano en 6B, Antonio y éste también es famoso no por ser gitano, creo yo que es por su carácter porque es una persona que pelea mucho con los compañeros... Lo que noto yo es que en general, el grupo social de la raza gitana quizá por sus condiciones de vida, por su idiosincrasia o porque no les queda más remedio que vivir así porque no se han adaptado todavía es que son en general... a parte de que tienen sus propios conceptos, sus propias leyes, ellos reniegan deshacerse de ello y adaptarse a la mayoría;" (profesora en el C.P. Y)*

A parte del efecto de la racionalización, la censura que pesa sobre las tomas de posición ante la diversidad cultural también se debe al problema antes tratado de distinguir entre aquello que se puede relacionar a la "diferencia" (como valor positivo) y lo relacionado a la "desigualdad" (como aspecto que la escuela debe modificar). En este sentido hay que tener en cuenta que el discurso de la primera reforma se centró en proveer un modelo de escuela cuyo objetivo era la "igualdad de oportunidades", por oposición a una escuela que

reproducía las desigualdades tratándolas como diferencias de "capacidades". De allí la educación compensatoria, por ejemplo como modo de reducir las desigualdades de origen socioeconómico o cultural. Por tanto cabría pensar en que el profesorado vive preso de la tensión diversidad-desigualdad, también producto de un discurso "oficial" (esta vez educativa).

Otra forma de esta censura es la *naturalización*. Una manera de naturalizar es ampliar tanto el concepto de extranjero o el de "cultura", hasta que engloban mucho y nada específico o hasta que un extranjero se reduce a una idioma.

*"A mí me preguntas ya si tengo inmigrantes y yo tengo que pensármelo porque yo no me voy a la ficha a mirar de dónde vienen. Yo no sé, yo no me pregunto si este chico es de Cádiz o es de Badajoz o si a venido del País Vasco o si ha venido de Chile. Quiero decir que para mí... Hombre, lo tendré en cuenta si eso desencadena una problemática porque el niño se encuentra que no tiene su mismo idioma y eso haga que se sienta rechazado; tengo que hacer una adaptación curricular para integrarlo en la clase pero desde el momento que por ejemplo los chavales tienen un mínimo de vocabulario con lo cual se relacionan con los demás, vamos no sé se sea de buena o mala profesional pero a mí lo que menos me importa es de dónde vienen."* (Profesora en el C.P. Y)

Otra profesora del mismo centro expresa algo parecido incluyendo al colectivo adulto del centro:

*"Pues, yo les explique en principio que nadie es digamos... que las raíces de cada uno nunca están en el mismo sitio; entonces, que todos somos extranjeros, que no todos los niños que viven en Móstoles han nacido en Móstoles. Entonces a lo*

*mejor si son de Cuenca pues de alguna manera también somos extranjeros, ¿no? y que nos gusta que nos acojan bien..."* (profesora en el C.P. Y)

En el C.P. Z la naturalización se manifiesta en por ejemplo una entrevista con representantes del APA, quienes asocian una buena acogida a los inmigrantes en el pueblo con la continuidad y tradición en el pueblo de acoger a forasteros por motivo del antiguo mercado de la comarca. Y en el colegio, unos profesores lo señalan como comarcal, lo cual significa que acoge no solamente a alumnos inmigrantes sino también a alumnos de los pueblos y aldeas de alrededor, ("culturas rurales").

La naturalización puede finalmente hacer un *eufemismo* del propio concepto de "lo extraño", "lo raro". Así explica un profesor, refiriéndose a la idea de relativismo cultural en su lectura de "todo es normal":

*"... porque son del mismo padre pero de distinta madre porque este señor debe ser de religión musulmana y tiene dos mujeres y vive con las dos... A nosotros, desde el punto de vista occidental nos parece un poco extraño, pero vamos..."* (profesor en el C.P. Y)

Cabría pensar en que esa censura es *una historia de censuras*, en el sentido de que en cada momento (y según las filosofías predominantes), el discurso educativo dominante legitima cierta configuración terminológica. Un ejemplo es el tema de las "necesidades educativas especiales": concepto acuñado en el marco de una filosofía que quiere entender la deficiencia no como algo inherente a los

individuos, sino como el producto entre unas necesidades educativas y los recursos que la escuela tiene para hacerles frente. Una profesora del 2º curso en el C.P. X decía que ella, originalmente profesora de los cursos superiores, se había cambiado a los iniciales porque con los mayores se deprimía por la cantidad de dificultades que manifestaban, y señalando, a una alumna con deficiencias psíquicas, expresa "*digan lo que digan* [una referencia implícita a la política de integración escolar] *estos niños (deficientes) no son como los demás (normales), nos dicen que son iguales pero sin la frescura de los otros [los normales]*".

Estos cambios en el lenguaje legítimo, y las censuras que ello impone, son equivalentes se trate de los niños "de integración" o de la "cuestión inmigrante". Un día llevamos al colegio de C.P. X un libro sobre el concepto de "raza", donde en un lenguaje de divulgación se hace la historia de su nacimiento y se muestra su carácter de *constructo* teórico. Cuando entregamos el libro a una profesora, y al ver el título sin saber de que va (algo así como "Razas y Racismo") dice casi desconcertada, "*¿!Pero cómo no es que el concepto de raza no debe usarse?!*" Esta censura del lenguaje ordinario se percibe en todo el desarrollo de los principios educativos del PEC de los centros: en todo momento se evita utilizar el término razas -término por demás habitual en el lenguaje común y de los medios de comunicación- y se lo reemplaza por el de étnias o culturas.

El mismo mecanismo destaca en otra manifestación de los efectos de censura, confundiendo esta vez de manera consciente-intuitivo, bromeando sobre la tensión entre los términos de integración y de raza. En el comedor de los profesores en el centro Z hubo como a menudo un ambiente relajado y jovial, incluso con la presencia del director, quien está considerado como un compañero que se trata con respecto cordial. Un profesor estaba protestando de que tenían, según sus cálculos, un día festivo menos que los demás sectores profesionales del país debido a una falta de compensación de un día festivo que cayó durante las vacaciones de verano. En esta ambiente de protesta humorística cuenta otro profesor sobre un mongol que es de los mejores profesionales en la liga española de balonmano a pesar de su estatura baja. "Es un mongólico!" proclama el compañero en tono de broma provocado, desde su sitio de la mesa. Un silencio sorprendido sigue, luego dice un profesor corrigiendo el orador que esto no se puede decir. Éste responde sonriendo, "Mongólico, diminutivo de ...!". Hay una risa general con cierto alivio. Con este ejemplo se puede ver que la tensión alrededor de la diversidad cultural, según la cual hablar mal de otras culturas corre el riesgo de reacciones de sacrilegio, da lugar a y produce situaciones de risa, distendiendo la tensión, en analogía con las bromas pseudosecretas sobre la religión o el sexo en otras culturas o estados socioculturales de nuestro propio país.

Estos *efectos de censura* están vinculados a contextos determinados y especialmente contextos institucionales (como la escuela y el encuentro entre el campo educativo y un discurso oficial sobre la diversidad cultural y una deseable interculturalidad) (Bourdieu, 1984), que se manifiestan en su relativa ausencia de una de las dimensiones más importantes del contexto externo del centro, las familias (cfr. más adelante).

### **III. 2.4 Por lo que se refiere al referente**

Existen otras lecturas posibles de la contradicción en las expresiones y representaciones de la diversidad cultural. Se puede interpretarla como una contradicción que no reside en las lecturas del discurso en sí, sino en *el referente*, en las concepciones divergentes del otro, del extranjero, incluyendo lo que se dice sobre la diversidad cultural.

En este sentido, el otro, que en este caso es el extranjero o incluso el alumno inmigrante, se percibe en la mayoría de los casos como un "problema" o problema potencial. Desde la perspectiva del enseñante, lo que destaca ante todo es la *competencia lingüística* (del castellano) -"No se plantearon que eran extranjeros, lo único era enseñarles el castellano" (profesor en el C.P. Z)- y el nivel académico del alumno inmigrante. Puede llegar a casos como cuando un alumno inmigrante de un país comunitario que además habla el castellano como un nativo no sea considerado extranjero, por lo menos no en el mismo grado que

un alumno marroquí, que carece de las mismas competencias lingüísticas y académicas. Son los dos extremos de un *continuum* de "extranjeros".

Es en este sentido que el alumno extranjero se percibe como *una dificultad más, un problema añadido*. Es incluso un discurso oficial, porque cuando los colegios presentaron al ministerio de Educación y Ciencia su solicitud de recursos de apoyo se basaron en un argumento definiendo la realidad con esta problematización. "Cuando salía A [a la clase de apoyo] era como un descanso", comenta una profesora en CP.Z.

En el otro lado de la moneda está la imagen del alumno *extranjero ideal para la interculturalidad*, siempre de manera implícita: el que comparte su cultura con sus compañeros de clase para enriquecerlos a ellos y a la enseñanza en sí misma. Esto es así precisamente en cuanto la interculturalidad se entiende como un modo de floclor, de contenido factible de integrar en el curriculum. Efectivamente, no hay conflicto en el colegio cuando se trata de que los niños cuenten en clase sobre el ramadám, o sobre la comida china, etc. Se fomenta e incentiva esta manifestación de la diversidad. Incluso, en el C.P. X los profesores además de mostrar interés por los cursos de educación intercultural, tuvieron un tiempo una "asesora" marroquí en temas de cultura árabe musulmana.

También en el CP.Y se manifiesta esta tendencia a concebir lo intercultural como un modo de floclor en una entrevista con representantes del APA, quienes valoraban la diversidad cultural en la escuela desde ese punto de vista: costumbres exóticas, vestidos, música, comida, etc. Unas de las consecuencias de estas manifestaciones es su refuerzo de la concepción esencialista de la cultura junto a una "nacionalización" del extranjero, se define por su nación de origen o incluso de un bloque de naciones (Magreb) o un continente ("*africanos*"/ "*negros*", "*sudamericanos*").

Hay que apuntar que el concepto de cultura no corresponde en términos antropológicos al concepto de nacionalidad, ni siquiera al concepto de étnia. En una misma nación existen varias culturas y subculturas, constantemente en cambio, y nuevas culturas nacen del encuentro de elementos étnicos diversos. Existe una tendencia entre el personal docente (al igual que entre muchos otros grupos profesionales y actores sociales) a concebir y problematizar la "cultura" de los latinoamericanos, los marroquíes y los polacos, como algo, tanto constante, como homogéneo en una nacionalidad (puede haber el caso de algún objetivización de los grupos de inmigrantes o de cada colectivo nacional: "*no sé si en este colegio habrá habido alguna vez portugueses o cosas así, que eran los que normalmente venían, no*" (profesor en C.P. Y). Esta concepción esta relacionada con la idea de que dicha "esencia cultural" puede explicar o aclarar ciertas maneras



de actuar o pensar en alumnos inmigrantes particulares, según un modelo causa/efecto. Y la tarea del antropólogo y del sociólogo no es de juzgar o valorar, sino basarse en las concepciones existentes entre los actores sociales, considerándolos parte integral de la realidad empírica.

Es interesante que los propios referentes empíricos del "extranjero" o "inmigrante" varían según los contextos y según la valoración en las manifestaciones. Es significativa la frecuente analogía que se establece entre el inmigrante y el gitano, "*aquí tenemos marroquíes, chinos y gitanos*" (profesor en C.P. X), y, por otra parte, el hecho que en muchos colegios los chicos del Primer Mundo no son incluidos en la categoría "extranjero o incluso "inmigrante". Sin embargo esos colectivos de inmigrantes desarrollan estrategias culturales muy parecidas en relación a su situación entre España y el país de origen (Stierna, 1995).

Cuando, lo que es frecuente, "el extranjero" se asocia con conflictos o "problemas", la propia referencia empírica puede llevar a ser más ambigua y amplia incluyendo otros grupos o colectivos "problemáticos" desde el punto de vista educativo o social. Así se da un mecanismo de relativismo sociocultural alrededor del referente:

*"El problema de inmigrantes ... es cuando unos inmigrantes pueden plantearte otra problemática en algunos casos..., más está el problema con este grupo mensajeros de la paz que los hay buenos, ¿eh?, los hay buenos aunque estadísticamente son más conflictivos, ahora se les sumas la integración... Entonces si coges: integración, mensajeros de la paz, más*

*encima después los inmigrantes que tienen problema de habla, más otros." (profesor en el C.P. Y)*

En resumen, "el extranjero" no es empíricamente siempre el mismo objeto, el mismo referente, y al contrario, un mismo referente puede, en algunas circunstancias, teniendo o faltando algunas características objetivas, ser extranjero cuando no lo es en otro contexto.

Hasta ahora, nos hemos limitado a una perspectiva *étic*, desde fuera, o sea a la "objetivación" sociocultural del extranjero. El escenario se complicaría aún más si se parte desde una perspectiva *émic*, es decir desde la "subjetivación" de ser "extranjero" o no serlo -lo que es una problemática más pronunciada cuanto más importante numéricamente es la segunda o tercera generación de inmigrantes (Stierna, 1993).

### **III. 2.5 La valoración del "otro"**

Una vez analizado quién es el "otro" en las percepciones dominantes de los colegios, sigue la dimensión de la valoración de este otro (estas dos dimensiones son apuntadas de manera sutil en el excelente artículo sociológico-histórico de Georg Simmel, 1981).

En los diferentes colegios existen diferencias en cuanto la diversidad de las diferentes nacionalidades de alumnos inmigrantes: unos centros se

distinguen por una gran variedad de nacionalidades (X e Y) y otros por una o dos predominantes (Z).

En las expresiones y manifestaciones de las "culturas" o la diversidad cultural está casi siempre presente un elemento o dimensión de evaluación, de valoración y de juicio de valor. En los centros Z e Y están presentes una gran variedad de nacionalidades entre el alumnado extranjero, lo que ha generado una cierta clasificación de la valoración de éstos.

La diferencia que se establece en los centros entre diversos colectivos en términos de valor es clara: en general son los niños marroquíes que sufren la peor imagen (sobre todo de los varones) por su "agresividad", "chulería", etc. Aquí aparece una dimensión cultural como una identificación de sus actitudes ante la escuela en las manifestaciones del profesorado. Esa agresividad y chulería se atribuye a un valor cultural propio, y sobre todo a los valores que rigen las relaciones entre géneros (los varones no tienen respeto a las profesoras).

Entre los latinoamericanos suele hacerse la distinción entre los hijos de exiliados políticos, "*gente de muy buen nivel*", y los inmigrantes económicos (lo mismo sucede en el caso de los polacos). También en el C.P. Y se distingue entre una "primera ola" de latinoamericanos, "*los niños de los refugiados políticos tenían mejor nivel pero no se quedaban*

[en la escuela]". Estos alumnos hispano-parlantes "*aventajan más*", tienen "*la facilidad del idioma*", están "*mejor integrados*" y se benefician del "*paralelismo entre los sistemas escolares*". En el colegio X hay una chica brasileña que, según el presidente del APA, es notable puesto que fue la mejor en un concurso de cuentos que se hizo en el colegio. Mientras los autóctonos ni siquiera saben escribir, la redacción de esta niña fue impecable, "*para que veas que no se trata de ser inmigrante o autóctono*", dice el padre.

En el centro Z, se encuentran principalmente dos colectivos de inmigrantes, polacos y marroquíes, junto con algunos alumnos procedentes de países de Latinoamérica. Hay una clara polarización de los juicios de valor de estas nacionalidades (en concordancia con lo que se ha visto en los otros dos centros), una tendencia que además persiste en el tiempo.

Desde su primera llegada, al final de los años 80, el personal docente de Z (igual que la población del pueblo en general) ha tenido una imagen muy positiva de los polacos, tanto de los padres como de los hijos o alumnos: tienen "*una cultura similar, la misma religión*", explicaba el director del centro. Los primeros inmigrantes de Polonia eran refugiados políticos, "*gente con mucha influencia política*", "*muy seria*". Su proyecto no era quedarse en España, sino continuar a Los Estados Unidos o a Canadá, lo que también muchos hicieron.

Con la caída del sistema comunista de los países de Europa del Este y la apertura de sus fronteras, los polacos ya no podían disfrutar de un estatus de refugiados políticos y además ya no eran disidentes políticos que llegaban a España, sino emigrantes económicos buscando un mayor poder adquisitivo y un mayor nivel de vida material en los países de la Europa Occidental. Esta segunda llegada de inmigrantes polacos, no provocaba actitudes tan positivas que sus antecedentes. "*Una evolución bastante fastidiosa*", tenían "*un nivel cultural mucho más bajo*", y los padres mostraron "*menor interés por la educación*".

Esta imagen positiva también se da en la concepción de los hijos. Según una encuesta en el centro en Z, el personal docente tiene una concepción muy favorable de los alumnos polacos: "*se integran bien*", tienen buenos conocimientos académicos (principalmente los de la "*primera ola*", "*eran muy inteligentes*", "*sabían muchísima matemáticas*").

Los propios niños polacos perciben, sin embargo, un tono despreciativo cuando un adulto o niño español les llaman "*polaco!*". Lo recuerdan, "*Éste me ha llamado polaco!*". En términos generales, existe entre los alumnos un rechazo a los alumnos extranjeros "*peleones*" o "*violentos*". Así cuenta un chico español de 4º refiriéndose a un chico polaco en su clase:

*"Hace el bobo, pega a pequeños. Unos mayores le han pegado con tablas de madera. Si yo fuera él me quedaría en casa... Como él pega a los pequeños, después los hermanos mayores le pegan."* (Stierna, 1996)

Sin embargo, el mismo rechazo se dirige a los alumnos españoles que son peleones. Un chico de 8º describe a dos de sus compañeros de clase como *"muy torpes"*, porque forman parte de una pandilla *"muy mala"* que rompe cristales en las cabinas telefónicas o en las paradas de autobús (Stierna, 1996).

Como contraposición a la percepción del alumnado polaco en el centro Z, tanto los profesores como los alumnos españoles ven a la *"cultura marroquí"* como *"mucho más diferente"*, *"muchísimo más exótica"* y -para la mayoría- más interesante que la *"cultura polaca"*. Los compañeros de clase del niño marroquí en 3º, le veían como *"si hubiera vivido en un oasis en el desierto, aún cuando dice que ha vivido en un pueblo como puede ser este"* (Ibíd).

Sin embargo, las actitudes hacía y la percepción de los alumnos marroquíes son mucho más negativos: tienen *"poca cultura"*, *"un nivel sociocultural bajo"*, *"problemáticos"*, *"las chicas son demasiado tímidas y se relacionan poco"*, los chicos son *"violentos y machistas"* (C.P. Z, encuesta).

Una posición intermedia ocupan los alumnos de países latinoamericanos, en Z principalmente argentinos. Según la encuesta realizada entre el personal docente en Z, se considera que los alumnos de países latinoamericanos "se integran bien", pero que tienen "bajos conocimientos".

Al mismo tiempo, existen tanto entre el personal docente como entre otros actores sociales de Z, una preocupación por saber *distinguir entre lo cultural o lo social* en las valoraciones (una consecuencia más de las tensiones entre riqueza o problema y entre diversidad o desigualdad en la lectura de la diversidad cultural: ¿Este comportamiento o problema es debido a causas sociales en la familia (por ejemplo que los niños son "desatendidos") o a causas culturales asociadas a el origen cultural-étnico (que "es así en su cultura")? El evitar la discriminación positiva (o las reacciones a ella entre la población nativa) junto con los mecanismos de racionalización del discurso mencionados más arriba inclinan a los profesores hacía explicaciones sociales ("problemas sociales o económicos", "vivir varias familias en el mismo piso") -aunque ni los profesores ni el personal del ayuntamiento o del servicio social niegan que puedan influir factores culturales.

### **III. 2.6 El colegio en su contexto**

En línea con la descentralización del sistema educativo tal como lo dicta la L.O.G.S.E. la atención de los centros se centra a la relación entre

la escuela y su contexto socioeducativo. Este "contexto" es un término algo ambiguo, porque por un lado es una realidad objetiva y externa que tiene que entrar en diálogo con el centro en el sentido restringido y por otro lado es parte integrada al centro siendo el propio centro que define lo que es su contexto o entorno (a partir de encuestas). Por último, este término tan complejo, ambiguo pero también rico teórica o conceptualmente (se abre alternativamente a modelos positivistas y hermenéuticos) se queda reducido a "los padres" en la expresión concreta y práctica de los centros. Otro ejemplo de las dificultades y los procesos divergentes implicados en la *lectura* del discurso oficial desde una perspectiva de la práctica educativa.

En términos generales, en los tres colegios estudiados el contacto con los padres extranjeros está muy limitado (en el C.P. X tampoco hay un contacto fluido con los padres *autóctonos*, mientras que esto se da en los otros dos centros estudiados). En general la falta de comunicación entre el colegio y su entorno sociocultural es atribuido por el colegio X a las dificultades laborales de los padres, pero sobre todo al tema de que los padres "*pasan de sus hijos*". Y los tres centros coinciden en decir que cuanto más alto es el nivel cultural y educativo entre los padres más relación mantienen con el colegio. También coinciden en decir que los marroquíes sí que aparecen cuando tienen que pedir algo (dinero, becas, etc).



Los profesores en C.P. Z tienen más contacto con los padres polacos que con los padres marroquíes, aunque afirman que en los dos casos la iniciativa suele proceder de los profesores (los padres del APA lo explican por desinterés, comodidad, mucho tiempo en el trabajo o una falta de necesidad por parte de los padres inmigrantes). Según el personal docente pocos padres o madres marroquíes viene a las reuniones. Existe un riesgo de pasividad creciente, teme la dirección del centro. Los profesores conocen mejor como viven y trabajan los padres polacos que los padres de otras nacionalidades inmigrantes. Afirman que entre los padres polacos suelen trabajar los dos, que viven varias familias en una vivienda, que son legales la mayoría y que los hombres suelen trabajar en la construcción mientras las mujeres trabajan como asistentas.

También los padres españoles de Z tienen más contacto con padres polacos que con padres marroquíes, afirman dos padres en APA. Hay padres polacos que van a fiestas de españoles o a la fiesta del pueblo y un padre afirma haber participado en una boda polaca en el pueblo, pero al mismo tiempo apuntan que ni siquiera los padres polacos se involucran en las actividades del APA, del centro o del pueblo en general.

Dos profesores del centro Z afirman por el contrario que existe poca o ninguna relación entre padres extranjeros y padres españoles. En todo

caso, hay menos contacto con los marroquíes, se "aislan más", porque no quieren o por su color de piel/diferencia cultural (entrevista con representantes del APA). En los servicios sociales se pueden oír comentarios negativos entre españoles del pueblo en la sala de espera: "*¡Qué no ayuden a los inmigrantes, porque entonces vienen más!*". Existen también muchos prejuicios contra los marroquíes, surgidos de las imágenes en la televisión del fundamentalismo islámico o de libros como "*Dónde está mi hija?*". Esto se expresa en recelo, aunque también hay ejemplos de solidaridad en la vida cotidiana, entre mujeres vecinas donde la española ayuda a la mujer marroquí maltratada por su marido.

En el distrito y barrio del C.P. X, la asociación de vecinos es muy sensible al tema de inmigrante y de discriminación. En el barrio ha habido ya casos de agresiones y violencias en los que han estado implicados inmigrantes y esto se quiera o no, unido a la imagen de peligro del barrio crea un clima de recelos. Al quite salen todas las organizaciones de apoyo y solidaridad, como la asociación de vecinos, que por ejemplo organiza desde hace tiempo encuentros entre mujeres españolas e inmigrantes del barrio, u otras que se ocupan de prevenir -con diversas actuaciones- un temido estallido de violencia entre vecinos.

Al contrario, en el centro en Z los padres autóctonos consideran que ni el tema de la interculturalidad ni la creciente presencia de alumnado extranjero o inmigrante constituyen una preocupación dominante (aunque bien presente), según revela una encuesta que realizó el centro Z con motivo de un estudio del contexto educativo siguiendo la LOGSE. En la pregunta "Qué les preocupa más de la educación de su hijo?", la mayoría de las respuestas destacaron la educación de la persona y el nivel de estudios. Sin embargo, hubo un 20 % (4 de 22 respuestas) de los padres que señalaba "la tolerancia" y "la solidaridad" (preguntas abiertas), incluso precisando como elemento favorable "convivir con otras culturas". En la interpretación de estos datos conviene prudencia, porque ignoramos lo que piensa el otro 80 % (y hubo además una frecuencia de respuestas muy baja) de los padres de la situación cada vez más multicultural del centro. En una respuesta se afirmaba una preocupación por "la discriminación de los niños del pueblo hacía algunos", y otra respuesta lo contrario, "las influencias que pueden recibir de otras personas".

Esta concepción positiva contrasta con la experiencia de los Servicios Sociales en el pueblo, a los cuales se han dirigido quejas de que los inmigrantes trabajan cuando gente del pueblo está en paro o de que no habría que dar asistencia social a los inmigrantes (los inmigrantes en el pueblo acuden proporcionalmente más a los servicios sociales que los españoles).

Detrás de las declaraciones oficiales, subyace una realidad donde también existen límites y conflictos culturales: rechazo, prejuicios y tratos despreciativos hacia la población inmigrante (insultos cotidianos de "mora de mierda!", peleas entre marroquíes o, al principio, entre polacos borrachos, rechazo por parte de arrendatarios de inquilinos inmigrantes por no pagar el alquiler y vivir varias familias en un mismo piso, etc.).

Este contraste entre el discurso normalizador y sentimientos sublevados corre el riesgo de producir situaciones muy agresivas, en las cuales jóvenes pueden desempeñar un papel protagonista. Hubo, por ejemplo, en la fiesta del pueblo en 1995 una pelea que expresa esta tensión. Según informa el animador juvenil, tres jóvenes marroquíes de un pueblo vecino con una creciente población de inmigrantes entraron en una pelea con algunos de los jóvenes (con unos 18 años) más violentos o agresivos del pueblo Z. Quizás la pelea se empezó con insultos tipo "moros!", nadie sabe con exactitud. El hecho es que uno de los jóvenes marroquíes sacó una navaja y rajó a uno de los españoles. Entonces varios jóvenes españoles atacaron a los marroquíes, que huyeron hasta un puesto de churros. Allí se encontraban varios adultos del pueblo Z, que primero intentaron a proteger a los marroquíes. Pero cuando se enteraron de que los marroquíes habían herido un joven del pueblo con una navaja, se volvieron todos, incluso los adultos, contra los tres jóvenes marroquíes en un ambiente masivo de cólera. Los

marroquíes recibieron varios golpes fuertes hasta que llegó la Guardia Civil, intentando transportarles al Centro de Salud del pueblo. La gente les perseguía con sentimientos "de matar", e incluso dentro del Centro de Salud el médico se veía obligado a proteger el marroquí peor golpeado.

También entre las familias inmigrantes existe una gran diversidad de experiencias, sentimientos y estrategias ante la escuela y la educación, entre estrategias de asimilación por un lado y una reflexión que podíamos llamar transcultural por el otro.

Hay familias que se plantean una estrategia que podría llamarse "asimilacionista", como el caso de una madre marroquí musulmana) en el C.P. X que cuando inscribe a su niño en el colegio y le preguntan si opta por religión o ética contesta: "*religión, religión, como los de aquí*".

Entre algunas familias inmigrantes polacos en pueblo Z existe al contrario *una afirmación de la diversidad cultural*. Los padres intentan estimular y apoyar a sus hijos en un doble aprendizaje cultural y lingüístico, haciendo deberes en polaco una vez terminado los deberes en español, dónde el mismo contenido de los deberes incluso puede tomarse de los dos países. Están orgullosos de la adaptación de sus niños a la escuela, sus resultados académicos y ven como positivo que sus hijos hagan amigos entre sus compañeros españoles. Sin embargo, al mismo tiempo no hay que olvidar el idioma y la cultura polaca,

intentando los padres polacos cuidar esto contando a sus hijos sobre la historia polaca. Además ven como algo muy positivo las clases de idioma polaco que se han empezado a dar en el colegio por las tardes en horario extraescolar, *"Muy bien esto. Para nosotros mucha ayuda. Ya no tenemos que hacer los deberes en polaco y en castellano"*. Y la mayoría de los padres llevan a sus hijos a las clases de polaco. *"Hay muchos que se preocupan por la educación"*, dice la profesora polaca. Parece, sin embargo que el aprender contenidos académicos prima sobre el transmitir la cultura e idioma de origen. Los padres dan mucha importancia y confianza a la escuela como institución y ven por lo tanto importante que sus hijos dominen el castellano. Incluso algunos pensaban esperar hasta que sus hijos hablasen bien el castellano antes de empezar a "empujar" más metódicamente el polaco (hablan polaco en casa) para que los niños no mezclen o resulten perjudicados en la lectura o comprensión en la escuela (Stierna, 1996).

Al mismo tiempo los padres que están familiarizados con las dos realidades culturales, la de origen y sobre todo la española, puede desarrollar una *reflexividad transcultural* con fines *pragmáticos*. Sin embargo, esta reflexividad transcultural, es más a menudo una *defensa* que una *ofensiva* (la familia es muy respetada y querida en el pueblo). El padre lleva casi veinte años en España, y sabe que sus hijos viven en una sociedad de consumo, con ropa de marca, presión de los grupos de amigos, etc. Al mismo tiempo no quiere que sus hijos gasten dinero

sin sentido, sino que aprendan a vivir dentro de límites económicos estrictos, por ejemplo que lleven bocadillos a la escuela. El padre sabe también el riesgo de que estas limitaciones impuestas se interpreten por los compañeros de clase como signo de pobreza o desprecio. Es una reflexión transcultural cotidiana en un marco de educación.

### **III. 3 LA PERSPECTIVA JUVENIL, ENTRE DISCURSO Y PRÁCTICA**

La perspectiva de los propios alumnos se distingue en muchos aspectos de la perspectiva escolar adulta dominante. Existe una dinámica propiamente juvenil que solamente en parte está educada, formada o manipulada por los adultos, y ésta *socialización intercultural* puede o no estar en concordancia con las reglas generales del centro (Stierna, 1996). Forman parte del contexto interno y son la finalidad última de todas intervenciones educativas.

Hemos observado que los propios alumnos se han mostrado muy reacios hacia la idea de ser agentes cotidianos de la interculturalidad: "les da vergüenza" y entonces el profesor "lo deja". Los alumnos extranjeros intentan "esconder" su diferencia cultural o actuar de manera que los demás en la clase olviden que son de otra cultura, de otro país, es decir, *diferente*. Quieren ser como los demás, *normales*. Hay niños que se cambian sus nombres por nombres españoles, o que no quieren hablar de "sus culturas". Incluso los alumnos extranjeros con bastante prestigio

social, académico y deportivo en la clase, como es el caso de un niño polaco del 3º en el C.P. Z, hablan muy poco de "su cultura" (la "cultura polaca" en este caso), solo ha dicho algo sobre el clima frío, el tipo de casas o algunas palabrotas. Tampoco el niño marroquí de la misma clase habla nunca de su origen o país o en su idioma. Sus esfuerzos no es el de distinguirse sino el de ganar aceptación, respeto o incluso entrar en relaciones de intimidad (amistad profunda o relaciones amorosas) como uno más. Este proyecto lo logran en algunos casos, pero siempre dentro de las normas de la cultura dominante, la española. En el C.P. Z, un chico polaco de 6º está "completamente aceptado" (según los profesores) por saber jugar bien al fútbol. Otro chico polaco tiene ganas de inscribirse en el equipo de fútbol en el pueblo, pero no se atreve, porque *"hay mayores allí que me pegan"*.

En este punto hay que tener en cuenta que se les exige una reflexión sobre sí mismos y su entorno que implica un ejercicio de extrañamiento hacia su propia realidad, al tiempo que se los pone en el centro como diferentes. Además los mismos chicos rechazan la generalización etnocostumbrista que les impone la mirada exotizante. Una chica marroquí en el C.P. X, por ejemplo, se queja de que los chicos marroquíes son chulos con las mujeres, pero al mismo tiempo critica de que se piense que *"todos son así"*.



Es a partir de los últimos cursos del EGB, que los alumnos en general y los extranjeros en especial comienzan a reflexionar sobre su propia identidad cultural, sus raíces (Ehn, 1988), y a menudo reclamándolas, buscándolas, echando algo en falta, mientras que más jóvenes no quieren más que ser como lo demás, no destacar (Rojas, 1995). La adolescencia puede generar nuevas expresiones culturales, nuevas experiencias multiculturales, pero en el sentido más amplio y menos exotizante: participan de culturas juveniles que utilizan diferentes músicas y ropas como símbolo y expresión de identidad. En 8º curso en el C.P. X cuatro niñas (dos españolas y dos marroquíes de 15 años) forman un compacto grupo de amigas, una de sus aficiones es el baile: ellas bailan tan pronto bacalao como rap o funky... e introducen en la coreografía que practican y elaboran en sus ratos de ocio elementos de baile árabe o africano.

Pero también hay chicos que rechazan lo que, en un ejercicio similar al que hace el colegio con ellos, identifican como lo "otro". Un chico marroquí de 14 años, que entró en el colegio X en 6º curso este año sabiendo poco castellano, es muy rechazado entre sus compañeros y sus profesores que lo ven como muy mentiroso, falso y agresivo. Él no participa en la fiesta de Carnaval, ni en la de fin de curso, por que "eso es español".

Finalmente se da el caso de alumnos que quieren integrarse a costa de renunciar a su cultura aún a esta edad (8º), pero encuentran una nueva dificultad en el hecho que los compañeros ya han llegado a una edad en la que reflexionan y objetivizan la diferencia cultural, por que si este hecho se suma con que el alumno extranjero posee bajo prestigio o *capital* en el grupo que a su vez posee muy poco capital académico (exigido por la institución escolar) se puede generar dinámicas como la siguiente: un profesor de 8º en el C.P. Z explicó que habían chicos en su clase, los que llevaban peor las clases, que se juntaban en un pequeño grupo contra un chico marroquí en la clase, para sentir que por lo menos tenían a alguien "por debajo". Es un grupo de chicos un poco "brutos", más "de pueblo", especialmente tres chicos en esta clase y dos en el otro 8º. Cuando el profesor estaba explicando en la pizarra un chico en la última fila escribía en su libro de texto, "Me cago en los moros". Y lo siguiente ocurrió durante una observación participante:

En el fondo de la clase de 8º estaban sentado cuatro chicos, dos chicos españoles en la última fila y un chico español junto a un chico marroquí en la fila de al lado. Ninguno de los cuatro seguía la clase y tampoco mostraba ninguna intención de querer hacerlo. El chico marroquí intentaba bromear con su compañero español de al lado haciendo un comentario "contracultural", pero el otro no quería jugar el mismo juego. Pretendía no entenderlo, con la complicidad de los otros dos alumnos autóctonos, comentaban con miradas entre ellos que consideraban una tontería o algo incomprensible lo que había comentado el chico marroquí. De esta manera jugaban un doble juego "sucio". Fingían escucharle pero después se reían a su costa indirectamente pero de manera que el chico marroquí se diera cuenta. Aprovecharon que él les buscaba, queriendo participar en sus juegos contraculturales (contra la

profesora aburrida en la pizarra, con la cual se habían enfrentado antes). Cuando la clase se acabó y la profesora se fue, creció el volumen en el aula. Uno de los cuatro chicos habló directamente con el chico marroquí pero indirectamente con sus amigos españoles con palabras como "Brum, brum", imitando el árabe. (Observación participante, C.P. Z)

Las diferentes reacciones, experiencias y sentimientos entre los alumnos dependen en cierta medida de las tomas de posición entre el personal docente frente al discurso oficial y legítimo acerca de la diversidad cultural, pero dependen igualmente a la *practica educativa*, los actos de los adultos y su simbología, interpretaciones y significaciones. Los alumnos extranjeros (y los autóctonos), en un colegio con una gran diversidad cultural, viven en un sentido hermenéutico su experiencia práctica *entre el discurso y la práctica*.

## **IV. EL COTIDIANO ESCOLAR: LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA DIVERSIDAD**

### **IV.1 CONSIDERACIONES PREVIAS**

Nos proponemos en este apartado el análisis de las prácticas educativas, esto es, de las acciones, operaciones y representaciones que tienen lugar en el ámbito escolar y que se relacionan, directa o indirectamente, con la integración de los alumnos de origen inmigrante y la intervención "intercultural" (en sentido amplio).



#### **IV.1.1 Concepto y campo de las prácticas**

El supuesto normativista, en sociedades y específicamente instituciones (como la escolar) donde la codificación de las prácticas que las constituyen se presenta como altamente elaborada, induce habitualmente a pensar que esas prácticas obedecen a las normas, reglas o principios de comportamiento y acción establecidos más o menos explícitamente.

Desde este punto de vista bastaría, pues, con realizar un análisis de todo aquello que se expresa como deber ser de la institución, la escolar en nuestro caso. Pero tal perspectiva corre el riesgo de dejar de lado todos los aspectos del pensamiento y la acción que, de hecho, escapan a la

simple ejecución de unos principios que se piensan, por así decir, exteriores y trascendentes a los agentes que actúan el día a día de la realidad social. Lejos de constituir meras "desviaciones" subjetivas o personales de la norma, esos aspectos constituyen el principio mismo de la adecuación a la multitud de situaciones (a los contextos) que se presentan en el día a día y que ninguna regla por elaborada que sea puede prever (Bourdieu, 1988).

El análisis de las prácticas que proponemos realizar en este apartado, parte del supuesto teórico (Bourdieu, 1991) según el cual los agentes sociales, antes que meros autómatas que responden a reglas y normas, sin por ello operar como entidades autónomas obedeciendo a los principios del cálculo racional, actúan a partir de unas disposiciones elaboradas en el curso de la experiencia, las cuales dan sentido a sus acciones, las orientan a fines, aunque no estén conscientemente dirigidas por esos fines.

Esto supone, entonces, que en virtud de este "sentido práctico" (Bourdieu, *ibíd.*) adquirido en el curso del ejercicio en un campo determinado - el educativo en nuestro caso-, los agentes actúan anticipando de modo intuitivo (práctico, no como acto racional consciente y deliberado) las condiciones del presente potencial en función de la experiencia acumulada.

Pero la acción sobre el presente, por referencia a la experiencia pasada, supone a un tiempo la inventiva e improvisación, siempre dentro del marco de las constricciones que, tanto ese pasado como el presente, imprimen a la acción: un ajuste estratégico a las situaciones imprevisibles.

De lo dicho se desprende, en primer lugar, que cuando tratamos con las prácticas, no estamos oponiendo la "acción" al pensamiento o a su objetivación discursiva. Antes bien, la práctica se concibe mediada por unos principios de visión y apreciación, unas estructuras de pensamiento (*habitus*) constituidas a lo largo de la experiencia, que a su vez estructuran y dan sentido a esas prácticas. Sin embargo, no es suficiente el análisis de *lo que se dice sobre lo que se hace*.

La reflexión sobre el propio hacer supone para el agente interpelado una respuesta en parte dirigida por la anticipación sobre lo que el interlocutor busca o pretende, en parte por el efecto de censura -aquello que debe decirse frente a determinados interlocutores-, etc. Precisamente, no se trata de dirimir la verdad o falsedad de lo expresado por un agente o grupo de agentes sobre su actividad, contrastando *lo dicho con lo hecho*. Sino, en todo caso, de apreciar el sentido estratégico -en relación a unas condiciones dadas del campo escolar presente- que tienen los discursos elaborados sobre la acción, la interculturalidad, etc.

Si en el capítulo anterior (Cfr. III) se analizaron las perspectivas y posiciones ante un discurso legítimo sobre la interculturalidad, en éste pondremos énfasis sobre el modo en que esas perspectivas se retraducen a la práctica en la gestión de “lo intercultural” y “la diversidad”.

#### **IV.1.2 Interculturalidad y diversidad**

Aunque la LOGSE no incluya explícitamente la educación intercultural - se la considera incluida en la Educación para la Paz, en tanto tema transversal- (Jares, 1995), se inscribe y vincula plenamente a los principios de la *educación en la diversidad* que subyacen a la actual filosofía educativa.

En la LOGSE se recogen dos nociones claves, las cuales articuladas contribuirían a la mejora de la calidad de la enseñanza y a la consecución de la efectiva igualdad de oportunidades educativas para todo el alumnado. Tales son, por una parte, el concepto de adaptación al entorno o contexto, y por otra, el de fomento de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros escolares. La autonomía otorgada a los centros y sus equipos docentes favorecería, en sus aspectos fundamentales, la adecuación del currículo (en la distribución de contenidos, aplicación de criterios de evaluación,

adaptaciones curriculares, metodología y actividades didácticas, etc.) a las circunstancias y características socioeconómicas y culturales del alumnado que reclute cada centro. La educación primaria se concibe como una etapa de formación integral que debe incluir prioritariamente una educación social y ética tal que permita a los alumnos adquirir los valores propios de una sociedad pluralista, no discriminatoria por razones de sexo, raza, extracción social etc., y fomente el respeto a las creencias y valores de los demás.

Es evidente que las diversidades emergentes de la presencia de un alumnado de origen extranjero/ inmigrante quedan incluidas o amparadas en esta concepción amplia.


En este marco, pues, y en resumidas cuentas, la atención a la diversidad supondría dos dimensiones de actuación (Jares, op.cit):

1) La incorporación de la diversidad al proceso de enseñanza aprendizaje (en sus metodología, didácticas y estrategias), esto es que forme parte de la filosofía educativa y de una metodología que impregne todas las actividades.

2) La introducción en el curriculum, en tanto contenido específico, de los valores que permitan apreciar y respetar la diversidad socioeconómica y cultural propia de un sociedad plural. Esta acepción se entiende como la introducción de temas y actividades concretos en



todas las áreas de todas las etapas educativas -transversalidad-integrador e interdisciplinar.

Como se ha visto, s centros escolares sobre los que se ha trabajado en profundidad, se han propuesto a lo largo de los últimos años, de diferentes maneras y con distintos grados de compromiso, la cuestión de la intervención específica con el alumnado de origen inmigrante. Y lo han hecho a través de diversas estrategias cuyo cometido explícito es, en términos generales, favorecer su integración socio-educativa y afectiva. En tal sentido, puede decirse que en dichos centros -como en otros de Madrid- existe una corriente favorable a la incorporación de "lo intercultural" o de "la interculturalidad", o de aspectos ligados a estos amplios conceptos -aunque no siempre precisos-, en la dinámica escolar.

Avanzando en el desarrollo de este capítulo, del análisis de las prácticas educativas e institucionales, se desprende que aún habiendo asumido la escuela la diversidad como elemento a incorporar al proceso de socialización (en el conocimiento y en la relación con los demás), el desarrollo de las potencialidades educativas y sociales implícitas en las dimensiones descritas del principio de educación en la diversidad, queda en verdad restringido. A tenor de la distinción realizada en cuanto a las dos dimensiones de la educación en la diversidad, puede decirse que su extensión suele restringirse a la incorporación de "valores",

en tanto contenido o temática (Dimensión 2)(más adelante se vuelve sobre este tema).

Dicho de otro modo, la cuestión de la asunción de la diversidad y la diferencia como principio educativo en todas las dimensiones del proceso, se retraduce, en y por la práctica, a los términos normalizadores o asimilacionistas.

Un conjunto de factores contribuye a ello. Pero en términos generales -y he aquí nuestra hipótesis- las dificultades de su asunción plena por el sistema escolar, derivan, antes que de voluntades, de la contradicción o tensión estructural<sup>19</sup> existente entre la tradicional orientación normalizadora o asimilacionista de la escuela<sup>20</sup>, y los principios -y consecuencias derivadas- del pluralismo cultural.

---


<sup>19</sup> Nótese, y sobre ello nunca se insistirá lo suficiente, que no se trata de opciones de tipo personal -de un profesor o grupo de profesores o de un centro educativo- sino de las estrategias -que no significan otra cosa que *hacer lo que se puede hacer, dentro de los límites de lo posible*- que los agentes sociales ponen en juego en un momento determinado y en función de las condiciones que el campo socio-educativo presenta en ese momento. De tal suerte los intentos de responsabilizar en tanto personas de tal o cual política u orientación educativa al profesorado, y más aún la referencia de sus consecuencias a voluntades discriminatorias, integradoras, asimilacionistas, pluralistas, etc, es del todo impropio siempre que tratamos con procesos sociales, y por ende, con personas cuya trayectoria y posicionamiento presente es un producto de ciertas condiciones sociales pasadas y actuales.

<sup>20</sup> Cuando nos referimos a "la escuela", estamos considerándola no en tanto aparato de estado, institución monolítica y centralizada en términos de poder (como la ha conceptualizado cierto estructuralismo o estructural-marxismo del que es clásico el análisis de Althusser), sino justamente como institución social. Esto es, como campo que refleja y es atravesado por las tensiones, conflictos y asimetrías existentes entre los grupos sociales -latentes o expresos- que le dan carácter. Como se pone en evidencia a lo largo de este trabajo, son esas tensiones y relaciones de fuerza las que se articulan de

## IV.2. LA DIVERSIDAD EN LA PRÁCTICA

Hechas las aclaraciones pertinentes, nos centramos de aquí en más en la descripción y análisis de los aspectos relativos a las maneras de enfrentar en la diversidad en la escuela.

### IV.2.1. La riqueza de la diversidad

Como se ha visto, en general  estaca la opinión de los profesores en favor de la riqueza que significa la diversidad cultural en las aulas y centros escolares. Esa disposición positiva tiene su reflejo en diversos aspectos de la organización y en la promoción de diversas actividades en los centros educativos estudiados.

Por una parte, los claustros docentes de los tres colegios han realizado o realizan, dentro de los programas de formación del profesorado ofrecidos por las respectivas subdirecciones territoriales, seminarios vinculados a la temática intercultural. La realización de la formación en los centros resulta de una decisión consensuada de sus claustros.

Dichos seminarios se desarrollan habitualmente en tres fases según los contenidos:

---

manera específica para configurar el universo de lo *posible*, de las condiciones de posibilidad y constricciones en cada momento.

- La primera, de tipo informativa, promueve entre los docentes un mayor conocimiento sobre las culturas a las que mayoritariamente pertenecen los alumnos extranjeros de cada centro. Los tres centros estudiados han recibido seminarios de formación en este sentido: en el CPX sobre cultura marroquí y latinoamericana; en el CPZ sobre cultura polaca y marroquí y en el CPY sobre Magreb, Latinoamérica, África Subsahariana y Este de Europa

- La segunda se orienta a la formación en valores, y se trabaja sobre valores interculturales que favorecen el respeto mutuo, y otros relacionados como la “autoestima” para promover el desarrollo personal y los logros académicos. En los tres centros se ha desarrollado también estos contenidos.

- Por último, se desarrolla la tercera fase de traducción e incorporación a los Proyectos Educativos y Curriculares de centro y demás documentos de los elementos trabajados en las fases anteriores.

Como paso previo al abordaje de esta tercera fase, el claustro de profesores del CPX se constituyó en seminario permanente. Este seminario tenía por objetivo realizar el análisis de contexto y así elaborar los principios educativos rectores del centro. Dentro de ese seminario los docentes reflexionaron especialmente sobre su papel como educadores en tanto “personas significativas”, esto es como portadores de valores y educadores en valores. En otros términos, acometieron la

tarea de explicitar mediante el debate interno el “currículum oculto”. La tarea de reflexión sobre la cuestión de los valores y las actitudes del cuerpo docente, se planteó, justamente, como una necesidad derivada de la realidad “multicultural”.


El colegio CPX, participa desde el año 92 del Proyecto Educativo de educación Intercultural patrocinado por la Unión Europea y llevado a cabo por la Dirección Territorial del MEC. Situado en el centro de la ciudad, ha sido uno de los primeros de Madrid en desarrollar este tipo de iniciativas junto con otros colegios de la misma área. Este hecho se explica por ser uno de los centros educativos de la ciudad que ha recibido mas tempranamente una numerosa población de origen inmigrante. Las primeras iniciativas fomentadas por el MEC en relación a la cuestión inmigrante se dirigieron hacia aquellos centros con mayor concentración de este alumnado.

Por otra parte, este centro se ha incorporado desde 1994 a un proyecto llevado a cabo por el Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid, denominado “Proyecto de prevención e inserción social con menores hijos de inmigrantes y otras familias del Distrito Centro y Arganzuela”, uno de cuyos objetivos es favorecer la integración de los menores en el ámbito escolar. Entre las actividades promovidas por este proyecto, el claustro del CPX recibió asesoramiento de una mujer

musulmana mellillense sobre temáticas relacionadas con cultura árabo-musulmana.


El centro CPY, se dedicó todo un curso de formación al claustro a las tres fases anteriormente descritas. En el marco de dicho curso diferentes especialistas impartieron diversos contenidos relacionados con la cuestión inmigrante, el conocimiento de las culturas y valores de origen, el análisis de los recursos didácticos y metodológicos en el aula y la interculturalidad en los documentos del centro. También se constituyeron grupos de trabajo entre los docentes, de cara a realizar un análisis de la realidad (del contexto familiar de alumnos extranjeros y autóctonos a través de encuestas, del método, de los textos y materiales didácticos para abordar la diversidad en el colegio) y elaborar un diagnóstico del contexto con las correspondientes alternativas (objetivos y actuaciones) a los problemas detectados.

Los centros CPZ y CPX por su parte participaron, además, junto a otros centros educativos en marzo del 95, en las Jornadas de Educación para la Tolerancia organizadas por la Dirección Provincial del MEC. En esas jornadas ambos centros expusieron las actividades desarrolladas como parte del proceso de adaptación a sus respectivas realidades "interculturales". Así, el claustro del CPX presentó el desarrollo de adaptación de objetivos educativos a la "diversidad" de su alumnado. Por su parte, el CP. CPZ expuso el estudio de contexto interno realizado

con apoyo de un antropólogo (Stierna, 1996) en el marco de la primera fase de los seminarios anteriormente descritos. 

Tal como lo indica la LOGSE en la prescriptiva elaboración de los documentos del centro (PEC,PCC,etc.) éstos han de partir de las características del contexto a fin de adaptar sus objetivos educativos a la realidad sociocultural de su alumnado. En tal sentido, como paso previo a dicho proceso de formulación y adaptación de objetivos, los claustros han de elaborar lo que en algún caso se ha dado en llamar “*las señas de identidad*” del centro.

Ahora bien, como se ha visto (cfr.capítulo III), si se analizan los documentos elaborados por los centros, producto del trabajo consensuado de los respectivos claustros, uno de ellos, el CPX, asume explícitamente la “*diversidad cultural*” como principal elemento definidor del contexto. Como “*seña de identidad*” del centro. Y más aún, reconoce la interculturalidad como eje de sus principios educativos.

En el CPY, si bien existen dos principios educativos que reconocen la interculturalidad, lo hacen antes que como elemento definitorio del contexto -aunque de algún modo queda implícito- en primer lugar como aspecto a tener en cuenta a la hora de favorecer actitudes de solidaridad, tolerancia y respeto; y, en segundo lugar, como referentes 

culturales y valores a integrar a las actividades escolares de cara a la promoción del conocimiento de las diferencias culturales, sociales y étnicas del entorno.

Aunque en CPZ la realidad multicultural no se rescata como elemento definitorio de la propia identidad del centro, entre los objetivos educativos del PEC, se hace mención a ello también como elemento a tener en cuenta para favorecer el respeto hacia otras culturas y pueblos.

Por otra parte, la preocupación de los centros escolares en relación a lo “intercultural” se refleja en la incorporación de actividades formativas.

Por ejemplo, aquellas relacionadas con la educación para la paz, que se ubican en el marco de los objetivos transversales del curriculum. El CPX promueve, en este sentido, actividades como la participación en concursos de cuentos bajo la temática de “solidaridad entre los niños de distintos pueblos, razas y culturas”, o la organización anual de la “semana cultural y del libro” donde se recogen aspectos relacionados con otras culturas, o realización de juegos populares y tradicionales.

De otro lado, el centro CPZ consideró la posibilidad de incluir en el curriculum escolar la enseñanza de la lengua y cultura polacas, e incluso su dirección propuso al Consejo Escolar la cofinanciación de tales actividades. La inspección escolar se opuso a la incorporación al



currículum de tales actividades. Aunque no a la realización de las clases en horario extraescolar. Decisión que es coherente con las líneas de actuación que hasta el momento lleva el MEC en relación a las enseñanzas de lengua y cultura de origen conveniadas con los ministerios de educación de países emisores de emigración (pe: Programa experimental hispano-marroquí para la enseñanza de lengua y cultura de origen). El Consejo escolar, por su parte, se negó a la cofinanciación, por oponerse a toda medida de discriminación positiva. Este centro ha realizado un intercambio con dos centros educativos polacos, por iniciativa de la delegada cultural e la Embajada española en Varsovia que fue financiado por iniciativa del director por la Dirección de la Juventud y el MEC. Así un grupo mixto de polacos y españoles de El Molar viajó a Polonia en diciembre, y en junio esas mismas familias (un total de 22) recibieron a alumnos polacos en España.

Por último, los centros suelen desarrollar o potenciar diversas actividades de participación y convivencia intercultural. Tal el caso de la participación de dos centros en las (CPZ y CPX), en diversas actividades barriales (Fiestas de Navidad, de fin de curso, etc. organizadas junto con otros centros del barrio) que incluyen entre sus actividades algunas relacionadas con la interculturalidad; la organización en el propio centro de jornadas interculturales donde se incluyen comidas típicas de los diversos países con la participación de los padres de los alumnos

(CPY); exposición de trabajos realizados por los niños en el marco de la semana de la paz (CPX), etc.

Pero no se trata solamente de la diversidad del alumnado de origen inmigrante, sino también de las diversidades "autóctonas". De hecho, la reforma educativa basa su filosofía en la educación en la *diversidad* entendida en un sentido amplio por el cual dicho concepto se extiende a las características sociales, culturales, económicas, etc. de todo el alumnado, y no se restringe a contenido puramente étnico-cultural.

En los tres centros escolares la diversidad "autóctona" abarca un amplio espectro:

En uno de ellos (CPX) se escolariza un número significativo de niños proveniente del colectivo gitano.

Los tres centros son de Integración y por tanto escolarizan niños con necesidades educativas especiales, tanto de origen psíquico como sensorio-motor.

Además, en dos centros (CPX y CPY), aunque más numerosos en uno de ellos (CPY) toman clases niños provenientes de centros de acogida de menores.



El CPZ por su carácter comarcal escolariza niños de origen rural de localidades vecinas.

Por último es de considerar el contexto social en el que se encuentran situados los centros. Este se refleja en el perfil de sus alumnados respectivos, que pertenece a estratos sociales populares. La población inmigrante de los centros pertenece a estratos sociales equivalentes a los de los autóctonos, con independencia de su procedencia.

Los dispositivos de atención a la diversidad son aquellos derivados de las medidas establecidas por la administración educativa dirigidas a concretar el principio de igualdad de oportunidades.

Respecto a los niños con minusvalías, los tres centros cuentan con programas de Integración y por tanto con los equipos de especialistas correspondientes (profesor de apoyo a la integración, pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, etc.).

Por otra parte, poseen programas de Educación Compensatoria, que en dos casos se centran fundamentalmente en el alumnado de origen inmigrante y dirigen la atención a la enseñanza de castellano como segunda lengua (CPX y CPZ), y en el otro (CPY,) además de los niños con desfases lingüísticos atienden a niños que requieren apoyo académico, fundamentalmente aquellos provenientes de centros de acogida y de origen gitano.

Por último se realizan, en el marco del currículum flexible, las adaptaciones curriculares consideradas convenientes para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada caso.

#### **IV.2.2 La diversidad como problema.**

A pesar de la disposición favorable y positiva, gestionar la diversidad en la práctica constituye un problema. Y ello es así toda vez que la diversidad tiene un correlato práctico en el plano académico. En definitiva cuando se traduce a niveles de aprendizaje y rendimiento, cuando incide, condiciona y supone una transformación de las dinámicas, disciplinas, actividades y ritmos normalizados de la escuela.

La preocupación recurrente del profesorado es, justamente, armonizar para unos grupos altamente heterogéneos, los ritmos, contenidos, metodologías y hasta la disciplina en clase:

*" .. los problemas, claro, surgen a nivel tanto para los tutores como para mí ¿no?, es que si tienes muchos grupos y con distintos niveles ¿no? y ahora llegan niños pues, bueno, los últimos que han llegado, como el caso de dos marroquíes y otro guineano... es acostumbrarse a las costumbres, a la forma del colegio en España,(...) tienes que empezar desde eso, un alfabeto distinto...(...). Los problemas sí que son fuertes y además como está organizado, que tienes que **atender a todos los niños** (...)" (Profesora CPY. Resaltado nuestro)*

Las diversidades no atañen al niño extranjero como tal, ni la integración se restringe a la cuestión exclusivamente cultural (a una disparidad de "costumbres").

De hecho, entre los docentes es habitual que se haga explícita la opinión de que el que el alumnado de origen inmigrante no es en sí mismo una fuente de problemas en el colegio. Tan habitual como referir la dificultades de adaptación escolar de un niños a los problemas de "desestructuración" que padezca la familia, o a sus condiciones socioeconómicas y socioculturales (en sentido amplio).

En todo caso, y en la medida en que las competencias educativas y culturales de los niños de origen extranjero -lingüísticas, formativas, etc.-, introducen un factor mayor de heterogeneidad, o que su situación socio-familiar sea problemática y repercuta en la conducta del alumno, se vive su presencia -sobre todo cuando es numerosa- como un añadido a la complejidad que la diversidad supone para el colegio.

*"(...) no se trata de que sean inmigrantes o autóctonos, sino de una clase de alumnos, muy problemáticos" (Profesor CPX)*

*"(...) no es porque sean extranjeros, es porque tienen otros problemas añadidos (...)" (Profesor CPY)*

De hecho, en la escala de valores escolar, que toma en cuenta fundamentalmente la adaptación del niño a sus normas -explícitas o

implícitas-, los alumnos de origen inmigrante ocupan en ocasiones una posición más favorable que otras categorías de alumnos:

*“¡{ellos} no dan ningún problema, los verdaderos problemáticos son los mensajeros de la paz (los niños del centro de acogida), que más bien deberían llamarse mensajeros de la guerra” (Profesora CPY)*

En el lenguaje escolar se tiende a evitar la asociación explícita entre las dificultades y adscripción étnica. Pero se recurre a reenviar al exterior del sistema educativo las causas y responsabilidades del buen desempeño así como de la “*inadaptación*”: en el mejor de los casos, como se ha dicho, a la familia, y en el peor a aptitudes inherentes (positivas o negativas) de los alumnos: “*un niño muy cortito*”; “*un niño muy listo*”.

Aunque la reacción del profesorado de CPZ ante la llegada imprevista de niños de origen extranjero fue de preocupación, fundamentalmente por el desconocimiento del castellano, los niños polacos gozan actualmente de alta estima en el centro. Existe una relación entre la imagen positiva del alumnado extranjero, la aceptación social por parte de alumnos y profesores y los resultados académicos de los alumnos polacos: ellos adquieren un alto conocimiento de la lengua castellana, no poseen retrasos escolares, y evidencian un “*progreso positivo*”. Lo contrario sucede con los niños de origen marroquí (“*árabes*”), quienes poseen bajos niveles de castellano, retraso escolar, etc. Los profesores subrayan que los alumnos marroquíes son conflictivos puesto que sus familias son “*conflictivas*” o “*desestructuradas*”. (CPZ)

El hecho de evitar la referencia explícita del desempeño escolar a la categoría étnica, responde en buena medida al temor del cuerpo

docente de ser sospechados de discriminación o racismo por parte de todos aquellos actores sociales que disputan su injerencia y valor profesional en el campo escolar. Nos referimos especialmente al conjunto de dispositivos para-pedagógicos y pedagógicos relativamente “exteriores” a la escuela, aunque vinculados estrechamente a ella: trabajadores sociales, ONGs, Equipos de Orientación educativa (EOEP), APAs, e incluso a los mismos cuadros de la administración educativa sensibilizados con y promotores de la educación en la diversidad e intercultural.

R. y A. exponen con amargura y preocupación la situación conflictiva del centro: no se trata solamente del bajo rendimiento académico general, la falta de motivación e interés del alumnado, sino además de la indisciplina, falta de respeto y violencia. El colegio concentra una elevada proporción de niños de origen inmigrante, pero fundamentalmente de “*niños problemáticos*”, mucho más que otros centros del mismo barrio. La solución que intuyen es la distribución de los niños de modo equitativo entre los otros centros del barrio. Y lo han hecho saber a la inspección y otras instancias. A. estalla en llanto: “*a ver si esto sirve para algo (el estudio que realizamos), si tú pudieras..., es que nosotras no podemos ya, porque luego te acusan...*” (Profesoras CPX)

Pero también ocurre que el profesorado se encuentra ante un discurso sobre lo intercultural que oscila entre lo cultural como variable de contexto y como variable explicativa, entre el relativismo cultural y la educación dentro del marco de valores comunes y compartidos: en este marco no es infrecuente la duda sobre a qué atribuir el comportamiento de un niño. ¿Acaso la falta de respeto de un niño

marroquí a su profesora responde a las formas de relación de género en el mundo árabo-musulmán? ¿O se trata de un niño agresivo en razón de otras condicionantes familiares, económicas, etc.? Independientemente de que se trate de una u otra razón ¿qué hacer? ¿le inculcamos otros valores aún a riesgo de cuestionar su identidad?

Tras la demanda recurrente de algunos docentes de asesoramiento e información sobre "las otras culturas" se encuentran tales incertezas, y la confianza en que el conocimiento de los patrones culturales de origen hará posible determinar las fronteras entre lo cultural y el "resto" y gestionar la vida escolar con mayor eficacia y sin riesgos añadidos. Confianza que se transforma en desilusión toda vez que no se encuentran en tales cursos soluciones "prácticas" a sus dudas e incertezas.

Es la heterogeneidad - respecto a la norma escolar- lo que en la práctica diaria constituye la fuente de preocupación y tensión. El profesorado percibe que debe hacer frente a la heterogeneidad de disposiciones y competencias adquiridas por el alumnado en relación al aprendizaje -"muchos grupos con distintos niveles"-, y en relación a las conductas escolares (la disciplina, motivación, etc.).



El problema es adecuar el proceso de enseñanza/aprendizaje a la atención de "todos" los niños, con sus diversos "niveles" y obtener buenos resultados de conjunto.

*"Respecto a los niños que van a su nivel yo tengo que esforzarme mucho para que no lo pierdan (...) ese niño tiene derecho a seguir su curso (...) yo empiezo siguiendo el programa con los niños que me siguen (...) Llega la clase y yo tengo que seguir el tema, pero a la vez tengo que estar atendiendo a los otros aparte (...)"* (Profesora CPX).

Esta contradicción, en apariencia irresoluble, que expresa tan sintéticamente esta profesora, se genera y nutre del conjunto de exigencias que pesan sobre el mundo escolar (Franzé, 1996a):

Ellas provienen, por una parte, del mismo cuerpo profesional. El profesorado vive en un mundo signado por la evaluación: así como evalúa a sus alumnos, su desempeño profesional se mide en el resultado que de ellos obtiene. En el "ethos" docente es central la noción de eficacia educativa como dependiente de sus aptitudes, entendidas ya sea como vocación o saber técnico-pedagógico ("formación"). Así, los bajos rendimientos del alumnado y los fracasos escolares son vividos como resultados que tiñen de manera negativa el propio desempeño del docente, más cuanto mayor es la proporción de alumnos considerados "difíciles" o de "bajo nivel".

Tal es el caso particular de aquellos centros -como el CPX y el CPY- con una alta concentración de una población escolar considerada especialmente problemática por la conjugación de desventajas educativas y sociales. En ese contexto, la creciente matriculación de niños de origen inmigrante -de estratos sociales equivalentes a los de los autóctonos- es percibida como un agravamiento de las condiciones, tanto educativas como de desempeño profesional, por parte del profesorado.

*“Niños de integración, gitanos, ahora los extranjeros... y luego, claro, ¡es el colegio público, nosotros, los que vamos mal!”*  
(Profesora CPX)

Tales exigencias no dejan de influir en las relaciones entre los colegas profesionales de un mismo centro, jugando un importante papel en las posibilidades de puesta en común y coordinación de la actividad escolar. La promoción de los alumnos de un curso a otro al término del año escolar, por ejemplo, supone justificarse por su rendimiento y por los criterios de evaluación (mayor o menor exigencia, mayor o menor flexibilidad). Incluso genera tensión en los docentes el problema de la responsabilidad por la promoción de los alumnos de una etapa educativa a otra:

En una de las reuniones del seminario de formación en el centro, un especialista trabaja con los profesores el tema de los criterios de evaluación flexibles.

Una profesora expresa su preocupación sobre cómo evaluar a unos alumnos cuyas dificultades educativas se derivan de una insuficiente competencia castellana: “¿Cómo hacer...? es que éstos {alumnos} irán al instituto el año próximo así {en tales condiciones} ¿qué van a pensar en el instituto?” (Profesora CPX)

De otra, las exigencias provienen del resto de la comunidad escolar. Las tensiones -no infrecuentes- con los asesores pedagógicos, los técnicos de educación, la inspección, etc., no son solamente la expresión de las pugnas que se establecen entre cuerpos profesionales que comparten un mismo campo de trabajo por los criterios de actuación y definición de ese campo. En ellas se juega la convalidación del hacer del profesor, habitualmente a la defensiva frente a las posibles evaluaciones negativas sobre su tarea que puedan desprenderse de lo dicho por otros profesionales.

-Profesora: “¡Es que ese niño es un desastre, está... está... loco, te lo digo yo...no debería...{estar aquí}!”

-Psicóloga (EOEP): “No, no... es un niño con problemas familiares... hay que prestarle una atención... más atención...”

(luego de una larga discusión en tono crispado)

-Profesora: “¡es que vosotros venís aquí una vez... pero los que estamos con ellos somos nosotros, todos los días...!” (CPX)

Por su parte, los profesionales de los equipos de orientación, que deben atender a distintos centros, se lamentan de la tendencia a pedir de ellos una dedicación absoluta en cada centro.

Los padres por su parte constituyen un elemento de presión sobre los centros, de manera directa o indirecta, como es el caso, este último, de aquellos que ante el virtual descenso del “nivel” educativo del colegio, optan por cambiar a sus hijos de colegio y enviarlos a “mejores” centros. Aún cuando exista una visión positiva de los padres sobre la diversidad cultural del alumnado de los centros, suelen ser reacios a la promoción de actividades que compitan o supongan gastos alternativos. En el CPZ los padres se opusieron a la cofinanciación de las clases de polaco por considerarlas medidas de discriminación positiva.

Pero como se ha visto (cfr. Capítulo III) existen en cada uno de los centros educativos estudiados diversos grados de tensión o contradicción entre las nociones de diversidad como problema y como riqueza, tanto como distintas respuestas y tomas de posición ante la realidad multicultural de hecho que cada uno presenta.

Podría decirse que aquellos están condicionados en buena parte por la posición que ocupan los centros en el campo escolar (Franzé, 1996c): posición que se traduce en términos del mayor o menor prestigio (“buena imagen”, “mala imagen”) adquirido por el centro dentro de la comunidad escolar (en su contexto inmediato) y que se relaciona directamente con el perfil de un alumnado mayoritariamente percibido como “alumnado normal” o “alumnado problemático”.

El tema de la imagen de los centros está continuamente en juego y ello es vivido de maneras diversas e induce distintas estrategias de parte de los centros.

Así, uno de los aspectos vinculados a la adopción de la educación intercultural como recurso ante la diversidad en el CPX (independientemente del contenido concreto que adquiera en la práctica), es el desprestigio que pesa sobre el centro.

Por una parte, la “*mala imagen*” se forma en función de la concentración en dicho centro de problemáticas socio-educativas y circula por canales informales en forma de rumor o comentario anecdótico. De tal suerte el centro se ha convertido en un destino escolar y profesional poco deseado, como lo evidencia la baja en la matrícula, el movimiento de “emigración” hacia otros centros de una parte real o potencial de su alumnado, o como en el caso del CPY en la actitud de los profesores que quitan a sus propios hijos del colegio para enviarlos a colegios privados.

Pero la sonada conflictividad del centro no se atribuye exclusivamente al alumnado que recluta, sino en particular a la capacidad de su profesorado para hacer frente a la problemática que lo afecta. Al decir de un técnico de educación “*a cómo se lo curre*”. En tanto la interculturalidad se ha convertido en un discurso legitimado en el

ámbito de la educación, la del CPX puede entenderse como una apuesta por reconvertir la imagen negativa: frente a los padres (quienes constituyen un público potencial al que se intenta atraer) y frente a la administración y los técnicos, adoptando dispositivos ligados a la innovación educativa<sup>21</sup>.

Por otra parte, es de hacer notar que tal apuesta reporta beneficios concretos y deseables en un contexto conflictivo para el cual en los recursos siempre son escasos: apoyos extra, personal, formación, materiales, etc.

El temor anticipado a convertirse en un colegio-gueto, manifestado en distintos momentos por los centros escolares, expresa a un tiempo la preocupación por los efectos discriminadores de tal fenómeno sobre el alumnado, así como por las previsibles consecuencias negativas que ello tenga sobre los resultados globales del centro y por ende sobre su prestigio.

El umbral de tolerancia de alumnos de origen inmigrante está en relación en algunos casos, como el CPX o el CPY, con la problemática

---

<sup>21</sup> Para un análisis exhaustivo del proceso de constitución del campo escolar como un espacio diferenciado y jerarquizado en función de las propiedades sociales del alumnado reclutado por los diferentes centros educativos y sus consecuencias ver: Franzé, A. (1996) *“Une école difficile: sur la concentration scolaire d’élèves d’origine immigrante”*, Revue Européene des Migrations Internationales (en prensa)

de la imagen negativa del centro por la confluencia de alumnos “difíciles” -entre ellos un alto número de inmigrantes- que según la perspectiva de padres y profesores, dificulten “*un nivel académico aceptable*”.

Como se ha visto una de las consecuencias del desprestigio o mala imagen de los centros es la “fuga” de parte de los alumnos (“*los buenos alumnos*”) hacia otros del mismo barrio que no reclutan un elevado número de inmigrantes ni otros niños considerados “problemáticos”.

Por el contrario, en un contexto en el que no hay atisbos significativos de estigmatización ni desprestigio social del centro, como es el caso del CPZ, la presencia del alumnado inmigrante no se ha percibido cabalmente como un “problema”, ni los conceptos de diversidad cultural y desigualdad social tienden a solaparse.

Cabría pensar que el desconcierto inicial ante la llegada de alumnos de origen inmigrante no ha cristalizado en la superación del así llamado umbral de tolerancia puesto que allí no se percibe una “*acumulación*” de dificultades. No se trata de una elevada proporción de alumnos inmigrantes, sino del perfil socio-educativo de las familias (más o menos alejadas de la cultura escolar).

Así, parece significativo el hecho de que en este centro la mayor parte del alumnado extranjero pertenezca a un colectivo sobre el que existe una percepción social positiva, en razón, entre otras cosas, de su “*alto nivel cultural*” y, entre los docentes, en particular, por el buen desempeño y progreso escolar de los niños. Es justamente en este centro sobre el que no pesa el agravio de la “*mala imagen*”, donde lo intercultural no asume plenamente la connotación de dispositivo para hacer frente a una problemática global.

#### **IV.2.2 La diversidad en el aula.**

Es por todo esto que la inesperada irrupción de niños de origen extranjero ha supuesto para algunos centros escolares- para algunos más que para otros- una nueva fuente de preocupación en razón de la creciente heterogeneidad educativa que ello conlleva.

En efecto, en los centros educativos que han experimentado previamente los “*problemas*” de la heterogeneidad -a través de “*los niños de integración*”, los niños gitanos, y todos aquellos cuyo capital cultural se encuentra alejado de la norma escolar- la escolarización masiva de niños de origen extranjero se vive, en general, como un deterioro virtual de la calidad de la enseñanza (en verdad, del “*nivel*”), de las condiciones de ejercicio profesional de sus docentes, e incluso un riesgo para la “*imagen*” (prestigio) del centro.



Una de las manifestaciones evidentes de la heterogeneidad en el aula, y en el caso específico de los alumnos de origen extranjero, es la cuestión lingüística, la presencia de niños de lengua madre no-castellana.

Las primeras estrategias planteadas en los centros, relacionadas con el alumnado de origen extranjero/ inmigrante surgen fundamentalmente como respuesta a las urgencias que plantean las dificultades de integración educativa, asociadas en particular a las dispares competencias adquiridas en la lengua castellana.

Ellas fueron en principio más o menos espontáneas y resultaban de la disposición personal (en tiempo y dedicación) de los profesores frente a la ausencia de programas globalizadores e institucionalizados de intervención. Bien es verdad, que la administración educativa ha respondido con la gestión, formación y provisión de recursos específicos para el tratamiento del "problema lingüístico", a través del profesorado adscrito a los programas de Educación Compensatoria. Ellos dedican sus esfuerzos prioritariamente a la enseñanza y refuerzo del castellano como L2 y al refuerzo curricular, esto último, en ocasiones, no sólo orientado al alumnado de origen extranjero (cfr. más adelante).

Lejos de haberse superado, la enseñanza y aprendizaje del castellano sigue siendo un motivo de preocupación para el profesorado de la

mayoría de los centros que reclutan alumnos de origen extranjero/inmigrante. Por una parte, puesto que siguen ingresando año tras año a estos colegios niños de origen extranjero que poseen un dominio insuficiente de la lengua de acogida para el seguimiento de los cursos. Por otra, por cuanto muchos de ellos, aún cuando llevan unos años escolarizados en el sistema español, padecen o acumulan las desventajas curriculares originadas en sus desfases lingüísticos iniciales.

Independientemente de la eficacia de las estrategias utilizadas para la enseñanza de la L2, se observa que la competencia adquirida en castellano condiciona fuertemente la integración del niño a las actividades de su clase y grupo de pares. Como hemos señalado en otro lugar (Franzé, 1993) las estrategias de atención a la diversidad desarrolladas en el caso de los alumnos de origen inmigrante están, en buena medida, orientadas y condicionadas a la vez, por la cuestión lingüística.

Esto es, el "desfase" lingüístico de los alumnos condiciona desde su adscripción al curso, hasta el seguimiento del curriculum. Así, por ejemplo, aunque en general -y en teoría- se siga el principio normalizador, es decir, de adscripción al curso o nivel educativo en función de la edad del alumno, en la práctica se los sitúa uno o dos años por debajo del curso que les correspondería, con el objetivo de "ganar tiempo" en su integración educativa.

Por otra parte, en las observaciones de aula realizadas se pone en evidencia que habitualmente los niños que poseen una competencia castellana insuficiente en relación a las exigencias del curso, y de la materia que se trate, tienen escasas oportunidades de compartir con sus colegas la actividad diaria común del aula.

Cuanto mayor es el desfase lingüístico, mas restringida es su participación, no sólo en las actividades de conjunto, sino en el desarrollo del curriculum. En las materias consideradas de menor relevancia (sociales o naturales) respecto a lo que se entiende como contenidos básicos que la escuela debe garantizar (lengua y matemáticas), no es infrecuente que estos niños realicen actividades de lengua, estén en clase de compensatoria o simplemente que los niveles de exigencia sean menores que para la media de la clase.

En la práctica, la interculturalidad se retraduce a menudo a los términos de privación o déficit a compensar. Basta ver, que ella conlleva la implementación de dispositivos generados desde la política educativa para atender aquellos casos de “desventaja” originados en desigualdades sociales, económicas, etc., e incluso en trastornos del lenguaje u otros: la atención principal pasa por la educación compensatoria y se centra en general en el problema lingüístico; en algún centro (aunque no es el caso presente de los estudiados en este trabajo) se ha recurrido para la enseñanza del castellano a materiales,

metodologías y estrategias pedagógicas elaboradas para la atención de trastornos del lenguaje (logopedia).

En este sentido cabe una observación. La privación suele construirse, deducirse, sobre las habilidades lingüísticas, habilidad sumamente apreciada en la escuela (Franzé, 1993): la utilización, por ejemplo, de materiales destinados a la enseñanza de las técnicas instrumentales (lecto- escritura) con niños mayores alfabetizados en su lengua madre (no hispana), conlleva un tratamiento implícito de estos niños como si fueran no-verbales, como si no hablasen una lengua; esta noción deficitaria se percibe también en el hecho de privilegiar tareas infantiles (dibujar, copiar listas de letras, etc.) o potenciar habilidades manuales o corporales (plástica, educación física). Y, en caso extremo, toda vez que los docentes reclaman inmediatamente al equipo de orientación una evaluación psicopedagógica del niño que *"no progresa en clase"*.

Pero la puesta en el primer plano de la preocupación la cuestión lingüística, supone, en cierto sentido, la negación de otros factores culturales que median el proceso de enseñanza aprendizaje e integración del niño a su grupo.

La introducción de elementos relacionados con un concepto más amplio de la educación intercultural (como todo lo que hace a la recuperación del capital cultural de los alumnos) o bien se deja al

tratamiento de las transversales, o en línea con la noción del aula como espacio cuasi privado del profesor,

*“(...) depende de la persona (...) de la concepción que tiene {el profesor} del trabajo, que del hecho de tener alumnos extranjeros. Trabajan valores siempre, en muchos temas. O planteas trabajar valores o no” (Profesor CPZ)*

Así en algunos casos, los profesores elaboran formas de trabajar la diversidad cultural en clase: haciendo a los niños contar aspectos de sus países de origen (la casa, la familia, las fiestas, etc.) o a veces haciendo presente, a través de juegos, que el niño domina otras habilidades, generalmente lingüísticas.

Además de la cuestión lingüística está, en la perspectiva del profesorado, la formación anterior de los niños. Muchos de los profesores atribuyen los obstáculos a lo que consideran deficientes sistemas escolares de origen. Tal el caso de los niños de origen latinoamericano - casualmente aquellos para los que la lengua no es en principio una barrera-, los cuales traen habitualmente, en opinión del profesorado,

*“Una formación muy floja... este niño (peruano) ha hecho un quinto... pero tiene un nivel como de segundo. Yo no se como será... pero la formación que traen {los latinoamericanos} suele ser muy baja” (profesora CPX)*

Ante las dificultades que experimenta un niño -y la falta de certificados escolares que acrediten su escolarización anterior- se sospecha que no han asistido nunca al colegio en su país de origen. Sospecha habitual

respecto a los niños marroquíes, más cuanto que el proceso de aprendizaje de la lengua castellana supone el aprendizaje instrumental: un nuevo alfabeto, grafía y direccionalidad.

Pero el problema de la participación e integración plena en la actividad de clase, y por tanto de la distribución del conocimiento y las oportunidades de éxito escolar, excede la cuestión lingüística y afecta de modo equivalente a otras categorías de niños. Aquellos a los que, por una u otra razón, el lenguaje escolar caracteriza como alumnos con dificultades o desventajas educativas.

La organización de la actividad del aula, en un colectivo profesional que hace de la autonomía una reivindicación, depende en buena parte de lo que podría denominarse (Banks, 1988) el "estilo pedagógico" de cada profesor. El estilo pedagógico puede diferenciarse en relación a los objetivos predominantes, las estrategias utilizadas para alcanzarlos y el tipo de interacción enseñante/alumno que se establece en clase.

En un extremo, encontramos prácticas pedagógicas que favorecen un conocimiento acumulativo y muy formalizado, plasmado en un ritmo poco flexible marcado por la superación de etapas curriculares, en las que se tiende a que los niños reproduzcan los métodos y conocimientos escolares, asimilando "paquetes" de información. En este caso

generalmente el libro de texto adquiere una relevancia sustancial, se procura su seguimiento minucioso y la resolución de ejercicios bajo las formas prescritas. Habitualmente estas clases transcurren bajo un orden disciplinar de estricta quietud para los niños, disciplina asociada a la realización de actividades eminentemente individuales.

Así, la contribución cognoscitiva del alumno se reduce al mínimo y las interacciones entre compañeros de curso se ven bloqueadas, no sólo porque prima la concentración de cada niño en su tarea individual, sino además, porque la consulta entre colegas se suele sancionar negativamente por distorsionar la quietud y el silencio de la clase. En particular ello bloquea la participación de los niños con dificultades lingüísticas en las tareas y la colaboración con sus colegas "aventajados" en el aprendizaje.

En este contexto, el profesor (se trata con frecuencia de aquellos poco identificados con los modelos de la educación en la "diversidad") tiende a uniformizar sus estrategias educativas, o lo que es lo mismo a ignorar en el proceso de enseñanza las diferencias. Por tanto suele obtener -al tiempo que esperar y favorecer- los resultados positivos de aquellos alumnos que responden al "ritmo" uniforme que él mismo impone.

De tal suerte, la clase se fragmenta entre aquellos niños que “*me siguen, siguen la clase*” y aquellos “*problemáticos*”, sobre los que habitualmente se confirman las expectativas negativas. Estos docentes dejan así que las diferencias preexistentes estructuren la dinámica de la clase, estructuración de la que resulta que dichas diferencias se transformen y legitimen como desigualdades.

La disposición del espacio del aula, y las estrategias que elabora el profesor para atenderlos, no hacen sino reflejar simbólicamente el lugar que ocupan estos niños en el sistema escolar: aulas en cuyos espacios marginales (fondo y laterales) se sitúan los niños en “desventaja”, realizando habitualmente tareas especiales (tales como ejercicios con fichas de lecto escritura) al margen de la actividad colectiva. Muchas de éstas son inespecíficas y responden más a preconociones sobre las débiles posibilidades y capacidades de los niños (como dibujar, o copiar frases de un libro) que a la adecuación de los objetivos educativos a las necesidades del alumno. Cuando no se trata, simplemente, de mantener al niño ocupado “*en algo*”. Es también marginal, en estos casos, el tiempo que se les dedica. En general unos minutos al final de la clase para corregir el ejercicio. Además, el niño con tarea “especial” suele estar inactivo parte del tiempo, ya que él mismo debe solicitar al docente tarea.

En algún caso extremo, incluso, la inactividad del alumno se debe a la indiferencia del profesor, quien ni siquiera le pone tarea, ni registra el



esfuerzo del niño, y cuando el niño se impacienta lo sanciona por molestar en clase.

J, un niño marroquí de 14 años ha entrado este año al colegio en 6º curso, sin saber prácticamente castellano. Ocupa el último pupitre de la clase. Sin que su profesora de sociales se percate, J. al que no han dado tarea, se esfuerza por seguir la clase. Extrae su cuaderno, intenta copiar de la pizarra y tomar notas. La profesora sigue adelante al ritmo de los niños que la siguen desde la primera fila. J. frustrado su intento -la profesora borra la pizarra y cambia de tema cuando los niños situados delante le dicen que han terminado de copiar- saca su libro de lectura árabe, y en baja voz, comienza a leer. La profesora repara en él, se acerca y le pregunta que por qué no escribe, J. responde "*lo tengo en la cabeza*".<sup>22</sup> La profesora se aleja, diciendo en alta voz, "*es que no les interesa nada...*" y luego lo increpa "*tu J. ya sabemos, vienes aquí a aparcarte, como un coche...*" (CPX)

En el caso específico de la enseñanza de la lengua, suelen primar los criterios y objetivos formales que se anteponen a objetivos funcionales: la caligrafía antes que el dominio práctico de la escritura, la adaptación fonética y dialectal antes que el dominio funcional, la ortografía, etc. Gran parte del trabajo en el aula se desarrolla teniendo por principal protagonista lingüístico al profesor, lo que se agrava con el hecho de que se maneja en clase un género de lengua de mayor complejidad que la coloquial.

En otro extremo, los docentes más familiarizados y sensibles con la educación en la diversidad, suelen arbitrar estrategias que tienden a, aunque sea parcialmente, compensar las desiguales oportunidades de

los niños de participar en clase y beneficiarse del estímulo de su protagonismo y del saber elaborado en conjunto.

Adoptando criterios más flexibles, ellos intentan por una parte reducir al mínimo la realización de tareas individuales y diferentes. Por otra, crean un clima participativo en clase, y suelen dar mayor protagonismo a los niños que por sus propias dificultades (lingüísticas y otras) tenderían en un clima competitivo a retraerse. Así, intentan controlar la estructuración desigual la clase.

Algunas estrategias en este sentido consisten, por ejemplo, en distribuir a los niños en el espacio del aula de modo tal que puedan interactuar con sus colegas más aventajados, y beneficiarse de la cercanía a la pizarra y al profesor.

Otra, es la asignación de un "alumno tutor" al que se responsabiliza de la cooperación con su colega "en desventaja".

Por último, puede recurrirse al trabajo en pequeños grupos que cooperan en la formulación y resolución de las tareas. Estos grupos suelen estar formados por niños con desiguales competencias adquiridas, de modo de favorecer que cada niño se beneficie de las

---

<sup>22</sup> El niño estudia según el modelo de la escuela coránica: en las primeras etapas de la

diversas habilidades de sus colegas de grupo. De todas formas en un sistema escolar cuya tendencia es a premiar el trabajo individual y que se basa en una noción de disciplina altamente formal, este sistema es muy infrecuente o se utiliza en aquellas situaciones o materias que el profesorado concibe como más cercanas al juego (plástica, deportes) que a la actividad propiamente académica (lengua, matemáticas, etc.)

Ni que decir tiene que la modalidad flexible es infrecuente, y en todo caso algunos docentes recurren esporádicamente a alguno de sus elementos que utilizan en un contexto como el descrito en primer término. Aún así, estas estrategias se viven habitualmente como soluciones provisionales, y el profesorado no deja de percibir como un problema aquel de la heterogeneidad. Y es que los profesores suelen reconocer no contar con recursos suficientes para gestionar la diversidad en clase. En una encuesta realizada por un grupo de profesores del CPY entre sus colegas, las tres cuartas partes responde que solo *“en determinados casos estamos preparados para afrontar la diversidad en nuestras clases”*. Por ello en general de los cursos de formación relacionados con el tema esperan soluciones concretas a sus dificultades, pero justamente no es infrecuente que califiquen a esos cursos como *“muy teóricos”* u opinar que les faltan *“ideas prácticas para trabajar en clase”*.

---

enseñanza se aprenden de memoria los textos sagrados.

En líneas generales los profesores afirman no haber cambiado su modalidad de enseñanza con posterioridad a la llegada de alumnos de origen inmigrante. Aunque son conscientes de la diversidad académica, lingüística y cultural desde entonces, consideran que corresponde a las clases de compensatoria el atender la especificidad de los alumnos extranjeros. La opinión de que las clases de tutoría son demasiado numerosas para una atención específica, se confirma en una encuesta realizada entre el profesorado del CPZ. Por ello también se oponen a la “masificación” de los niños extranjeros en un colegio o en un aula, puesto que “paralizan” la enseñanza.

Una de las conclusiones del trabajo realizado por un grupo de profesores del CPY en el marco del “Curso intercultural” apunta en ese sentido. Ante el problema de la dificultad de seguimiento de las clases, se propone que:

*“asistir los primeros meses {los niños de origen extranjero} a clase de compensatoria el 80% del tiempo de clase (...)” (CPY)*

### **IV.2.3 La diversidad fuera del aula: la educación compensatoria.**

Como se ha dicho, los programas de educación compensatoria se desarrollan en los centros para apoyar la escolarización fundamentalmente a la población de origen extranjero/ inmigrante. Prioritariamente a la enseñanza y refuerzo del castellano como segunda lengua. Para estos docentes es prescriptiva la asistencia a seminarios permanentes de formación, cuyos primeros objetivos son justamente la elaboración de metodologías, estrategias y materiales para la enseñanza del castellano como L2. En segundo término dichos seminarios acometen la educación intercultural como marco más amplio para el trabajo en los centros.

Aún así no es infrecuente que estos docentes consideren insuficientes los recursos con que cuentan, materiales didácticos pero sobre todo métodos, para la enseñanza de la lengua: *"tiramos de aquí y de allá"*.

Los profesores de compensatoria trabajan con pequeños grupos de alumnos fuera del aula de tutoría.

A principios de curso, habitualmente, estudia las necesidades y objetivos con los profesores tutores y elabora los grupos de niños siguiendo el criterio combinado de edades y niveles de lengua castellana similares.

Cuanto mayor es el desfase lingüístico del niño se le dedica una atención más intensiva, que se traduce en un mayor número de horas de trabajo en el aula de compensatoria. Más cuanto mayor sea el niño en el momento de su ingreso en el sistema educativo español.

Respecto a los niños más pequeños, aquellos que han ingresado en el primer ciclo de enseñanza, se confía en un aprendizaje de la lengua gradual y armónico con el de la lecto-escritura en un contexto educativo donde prima la enseñanza de las técnicas instrumentales.

De los profesores de compensatoria se espera, además, que sean mediadores y sensibilizadores de la temática intercultural en los centros educativos. Muchos de ellos, en efecto, poseen experiencia anterior y especialización en el tratamiento de ciertas problemáticas educativas vinculadas a la integración de minorías, especialmente la gitana.

Pero los efectos de su labor dependen del contexto peculiar de cada centro y de las relaciones que el cuerpo docente mantenga entre sí. Así, en algunos casos se logra establecer una efectiva coordinación y colaboración del profesor tutor y el de compensatoria. Cooperación que supone un efectivo seguimiento de cada alumnos, de las actividades y metodologías realizadas en uno y otro ámbito, y de los objetivos perseguidos. Incluso en algunos centros el profesor de compensatoria llega a constituirse en promotor de actividades,

metodologías e iniciativas vinculadas a la interculturalidad a nivel general del centro y a nivel más específicos de aulas.

En el CPX buena parte de las acciones deben su impulso a la profesora de educación compensatoria, obviamente con el apoyo de la dirección de centro: la constitución de un seminario permanente del profesorado para el trabajo sobre el curriculum oculto, la incorporación a los objetivos del centro de aspectos ligados a la interculturalidad, etc.

En el CPZ la coordinación de la profesora de compensatoria llega a la realización de actividades en las clases de tutoría relacionadas con el conocimiento de valores, el trabajo sobre mayorías y minorías, no violencia y educación para la paz, y a la realización de dinámicas vinculadas al conocimiento de las culturas de origen de los niños extranjeros.

Sin embargo no es poco frecuente que el profesor de compensatoria tenga dificultades a la hora de establecer una coordinación eficaz y sistemática con sus colegas docentes. La falta de tiempo, la acumulación de tareas, las dificultades para tratar “caso por caso”, y en fin un sinnúmero de razones, reducen la coordinación a momentos esporádicos.

*“Intentamos hacerlo.. lo que ocurre es que ¡imagínate! para coordinarte con todos los tutores... lo hablas, sí, pero tampoco es que se haga una planificación muy concreta. Primero por las reuniones generales, y después porque para tener unos objetivos para cada niño.. En las reuniones de ciclo y nivel se pueden tratar temas generales... tendría que ser a nivel personal. Entonces pues bueno.. en unos casos se hace, en otros se hace mejor, en otros peor...”* (Profesora CPY)

Por otra parte, es de tener en cuenta que el profesorado es habitualmente receloso con las intervenciones que provienen del “afuera”, y el profesor de compensatoria en principio es visto como un agente externo

*“Aquí, es como si cada uno tuviera **su** clase, ¿no?”* (CPX)

Sobre el que a menudo, además, pesa la loza del desigual reparto de esfuerzos a su favor: trabaja con grupos pequeños de alumnos, y, lo que es más apreciado con un grupo relativamente homogéneo.

En general, e independientemente de la mayor o menor coordinación que pueda llevarse a cabo, el profesor de compensatoria es aquél del que se espera que logre la adaptación del niño al curso. Aquél que ha de poner a punto a los niños con dificultades de modo que la clase de tutoría se “normalice”.

El hecho de que a menudo sus colegas se refieran al profesor de compensatoria como “el de los niños inmigrantes”, o incluso “el de los



moros”, da cuenta de la fragmentación de la responsabilidad en el centro y más aún del riesgo de segregación de los niños “con dificultades” en la vida del centro.

No pocas veces los profesores de compensatoria se encuentran con que algunos tutores descargan en ellos el problema de un niño que no logra seguir la clase. Al punto, que se disputan, a la hora de distribuir grupos y horarios de compensatoria, la dedicación de aquél para “sus” niños. De hecho, y sugiriendo tácitamente que en algunos centros se abusa de este recurso, un miembro del equipo de orientación que abarca el distrito Centro, sostiene que es necesario replantear la tarea de los profesores de compensatoria, y su asignación a los centros. Puesto que no el tener muchos alumnos de origen inmigrante no justifica necesariamente un apoyo de este tipo a tiempo completo.

Por último cabe señalar, a la luz de lo expuesto y salvando las actividades episódicas dentro del aula de tutoría, que la atención a la diversidad en relación al niño de origen extranjero, queda reducida en los objetivos curriculares a la enseñanza de la lengua castellana, y en el espacio, a las aulas de compensatoria (“*el aula de los inmigrantes*”).

Por otra parte la transposición de la filosofía de compensatoria a la nueva situación “intercultural” comporta una serie de supuestos sobre la

realidad educativa y cultural de los niños de origen extranjero que merecen una breve consideración.

Los programas de educación compensatoria han sido formulados para la atención de poblaciones escolares con problemáticas derivadas de la marginación y la deprivación socioeconómica. Al quedar restringida en la práctica la atención a la diversidad a la educación compensatoria, se refuerza la equiparación - y confusión resultante- entre particularidad cultural y deficiencia educativa, al tiempo que se reducen las competencias culturales de los niños a la expresión de déficits a compensar, negando y desconociendo su potencial educativo y social.

Las adaptaciones que la escuela acomete en presencia de los alumnos inmigrantes, consiste en arbitrar dispositivos de compensación. Y cuando introduce la interculturalidad se restringe a la forma de contenidos "valores", por lo demás episódicos y circunstanciales (lo que se ha visto como dimensión 2 de la diversidad) que tienden más bien a folclorizar la cultura ( las fiestas, la gastronomía, la enseñanza de la lengua de origen, etc.)antes que permear todo el proceso de enseñanza con las culturas de los niños: la experiencia que el niño posee es válida y significativa y esa experiencia debería ser útil en el proceso de aprendizaje puesto que éste es un proceso constructivo interno.

*“No basta con presentar al individuo una información para que la aprenda sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia interior. La escuela debería tener este principio muy en claro, es importante prestar atención a las concepciones previas de los alumnos(...)”*  
(Carretero, 1993)

La verdadera recuperación por la escuela de la “diversidad” pasaría  
pues por

*“Partir de lo que el niño puede ofrecer, La introducción del niño a los significados escolares no es educación compensatoria, es educación”* (Bernstein, 1989)

## V. CONCLUSIONES

El presente estudio está dividido en tres dimensiones de análisis íntimamente relacionadas: la génesis de planteamientos educativos y organizativos en los centros frente a la creciente diversidad cultural; el discurso oficial sobre interculturalidad y las tomas de posición en los centros; y finalmente la retraducción de estos planteamientos conceptuales en la práctica educativa.

En tanto la génesis podemos afirmar que la diversidad cultural en los centros estudiados tuvo diversas implicaciones dentro de la cotidianidad escolar y de la vida social de la colonia, el distrito y/o la comunidad, aunque cada escuela hubo de imprimirle su sello propio de acuerdo - entre otras cosas - con las características del equipo profesional, el proceso inicial del centro, el tipo y el número del alumnado y los programas establecidos por el MEC. Así se cristalizó un "motor" de cambio (normalmente englobando el equipo directivo y parte del personal docente) tirando otro parte del personal docente menos positivo o incluso negativo ante la educación intercultural. Por otro lado, la localización de las escuelas X, Y y Z (zona urbana, semiurbana, periférica, barrio marginal, céntrico, etc.) matiza de alguna manera las acciones establecidas para abordar la nueva problemática generada por los niños extranjeros.

Por lo general, el primer impacto que reciben los profesores ante la llegada masiva e imprevista de contingentes de niños extranjeros y no hispanohablantes, fue de sorpresa y desorientación. Nunca antes habían replanteado su papel como docentes tanto el que llevaban al cabo hacia los niños no españoles, como el dirigido al resto del grupo o, si lo habían hecho, había sido dentro de un contexto limitado y explicitado “por fuera”, es decir a través de decretos y normativas establecidas por la LOGSE.

Esto significa que el Ministerio de Educación reconocía y fijaba ciertos espacios y singularidades que debía de tener la educación en niños con “algún problema de aprendizaje” los cuales demandaban “una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad”. De alguna forma, esas *necesidades educativas* estaban “escritas” y normatizadas para que el maestro pudiera implementarlas en aquellos alumnos que oficialmente se les designaba con el nombre de *niños de integración*. En cambio, la situación emergida por niños que no hablaban el castellano o que presentaban “ciertas desubicaciones” escolares o culturales, no tenía ninguna relación con la forma de llevar una clase con niños de integración. Las expresiones como “se salían del programa”, “parecían chavales pequeños” a los cuales había que enseñarles desde hablar “pero (a la vez eran niños) mayores”, con un coeficiente intelectual

normal, dan cuenta del tipo de repercusiones que provocó su entrada a todos los niveles: con sus tutores, con sus compañeros, con la comunidad escolar en general. De esta forma, podría decirse que la “extranjerización” de los niños venía siendo reconocida, en primer lugar, por no hablar castellano y, en segundo, por provenir de otro país.

La primera estrategia de los profesores fue más que nada personal, porque a pesar de percibir la no castellanización de los niños como un problema global, cada quien comenzó a resolverlo en su propia clase, y la estrategia fue hacerles sentir la necesidad de familiarizarse con la lengua española. El problema con el idioma obligaba a continuas interrupciones de las clases, influyendo en la distracción de todos los alumnos con el riesgo de provocar incluso retrasos escolares. Llegados a esta situación empiezan a plantearse la necesidad de abordar estrategias colectivas - del conjunto de maestros - para tratar de resolver el problema. Recurren al Ministerio con el objetivo de acometer un posible “nuevo tratamiento o aprendizaje” para los alumnos directamente afectados - es decir, la iniciativa llega tanto de los centros como del Ministerio. La solución ofrecida por las autoridades educativas fue la de incorporar a la materia de *educación compensatoria* la perspectiva “intercultural”; sin embargo, en algunos centros, esta clase ya existía, aunque dirigida a la población gitana o a niños “desfavorecidos socialmente”. Poco a poco se van reconociendo ciertas deficiencias en la dinámica de la clase de compensatoria que,

en el caso de los niños extranjeros, continúa centrandose en la enseñanza del castellano.

Por otro lado, la situación vecinal y nacional del fenómeno migratorio condiciona directamente la forma de abordar o “traducir” la incorporación de los alumnos inmigrantes a la escuela. Como se verá más adelante, el tipo de *identidad* del centro provoca un replanteamiento del paradigma del tipo de clase a seguir, el modelo más relevante y adecuado. La valoración de la identidad tiene en algunos casos una estrecha relación con el origen de los niños extranjeros, su procedencia (Tercer o Primer Mundo); es decir que el tipo de inmigrante provoca muchas veces una relación *a priori* de un posible problema: droga, delincuencia o cualquier tipo de violencia (física o social). Si a este hecho agregamos un contexto social conflictivo, el temor de los maestros acerca del futuro de su centro de trabajo aumenta, y por consiguiente, se incrementa también el rechazo a la *guetización* de los centros en general.

Finalmente, podemos decir que aunque estamos analizando un proceso “intercultural” de reciente inicio, el cambio cualitativo, desde que comenzaron a implementarse los proyectos “interculturales” en los centros, es significativo tanto en maestros y alumnos como en padres de familia y contexto externo. Un ejemplo es el autoreconocimiento como centro “diferente”, “particular”, “especial”, lo cual se percibe

claramente en los comentarios de: “contamos con niños de fuera”, “somos prioritarios en la adquisición de recursos”, “tenemos una psicóloga de tiempo compartido”, etc.

Al nivel discursivo, constatamos que existe un discurso oficial sobre la diversidad cultural en relación con minorías étnicas y culturales. Este discurso coexiste en tres niveles diferentes, el europeo, el nacional y el local (el presente estudio no analizó específicamente las diferencias regionales del discurso). Sin embargo, el discurso ni se expresa de la misma forma en los diferentes niveles *ni tiene el mismo significado*.

Al nivel europeo, el discurso es el resultado de un compromiso dentro de un estado específico de la integración europea: por un lado la liberalización de la economía, la libre circulación de personas, transferencias de poder desde el nivel nacional al nivel europeo y al nivel regional (la Europa de las regiones); por el otro lado, una presencia permanente de ciudadanos de “países terceros” como consecuencia del pasado colonial de algunos de los estados miembros y de la violación de los derechos humanos en países del Tercer Mundo. Estos dos procesos *coinciden* en el tiempo y tienen una estructura o forma homóloga pero sus referencias empíricas y sus significados socioculturales son diferentes e incluso opuestos. El resultado es una tensión interna entre dos procesos relativamente autónomos de



integración sociocultural, una tensión que se mantiene latente y ambigua a este nivel de abstracción.

Al nivel local, en la escuela, la importancia dada a la diversidad cultural en el discurso político europeo se manifiesta en una creciente *etnificación*, caracterizada por la necesidad de resolver una contradicción en parte provocada por la transposición del discurso oficial a tomas de posición al nivel local: *la función de reproducción sociocultural que desempeña la escuela en tanto institución social entra en contradicción con una educación intercultural exigiendo un cambio de fondo.*

La asunción de la educación intercultural o en la diversidad en ciertas escuelas está relacionada con un estado del "campo" educativo. Por una parte, se inscribe en las exigencias de la reforma educativa. No se trata de que se asuma porque la ley lo exige, sino más bien, porque se concibe como un instrumento de mejora del desempeño (y la imagen) de los centros escolares, desempeño e imagen que son fundamentales en el estado actual de la competencia de los centros escolares por atraer público, conseguir recursos, y en definitiva sobrevivir como tales. En este sentido, la educación en la diversidad, en la interculturalidad, constituyen una apuesta de ciertos centros por definir una línea de actuación no sólo legitimada por el discurso oficial, sino también por mantener plazas, conseguir recursos, etc. Y esto es así, no casualmente

en los centros que corren el riesgo de convertirse en guetos, o de quedarse sin matrícula, o de fundirse con otros centros ( y por tanto perder plazas sus profesores) o todo ello a la vez.

Este es el contexto que da su pleno sentido a las tomas de posición del personal docente ante la creciente diversidad cultural en los centros, a las diferentes lecturas del discurso oficial desde una perspectiva escolar. Dentro de un proceso colectivo de reflexión se cristalizan tomas de posición en parte específicas en cada centro en función de su propia dinámica sociocultural y organizativa y de su contexto externo determinado: uno de los centros adopta la interculturalidad como una estrategia ante un problema, otros prefieren poner énfasis en la fusión entre lo étnico y lo social en una lectura muy amplia de lo cultural.

Del mismo modo se manifiesta *una diferenciación dentro de cada centro* entre tomas de posición diferentes defendidos por grupos sociales determinados: a menudo las diferencias entre lecturas y actitudes hacia el discurso sobre diversidad cultural corresponden a diferentes posiciones y concepciones acerca del papel del profesor y de la enseñanza.

En esta *retraducción local* del discurso oficial se cristaliza y se actualiza la tensión implícita en el discurso oficial, lo que da una tensión en la concepción de lo intercultural y de la diversidad cultural como *riqueza* o

*problema* (carencia, desigualdad, etc.). En los tres centros estudiados se encuentra esta doble cara de la concepción de la diversidad cultural, pero en función del contexto externo de cada centro (incluyendo la visión que tiene el profesorado de los padres y del barrio) se da énfasis en un significado determinado de la diversidad cultural, lo que constituyen una diferenciación entre los centros por dentro de su etnificación. Para los centros que viven o perciben una amenaza de estigmatización sociocultural (que podría poner su existencia misma en juego) la tensión tiende a una polarización o incluso una *fragmentación interna*, mientras que el centro que no vive esta estigmatización tiene más margen de maniobra para conciliar entre los extremos de dicha tensión.

En los tres centros se encuentran una *censura* o *autocensura* ante el discurso oficial sobre la diversidad cultural. Esto se debe, por un lado, a un capital cultural determinado entre el personal docente dada su posición en el espacio social, y por el otro, lado a su perspectiva práctica, a su necesidad de transformar un discurso en instrumento conceptual para una práctica educativa. Pero dentro de esta similitud hemos encontrado varios procesos de censura: una racionalización (llegando hasta el silencio), una normalización, una naturalización, una objetivización o un proceso en parte contrario que es el destendimiento/distancia humorística, etc.

Otro aspecto en el cual se expresa la cristalización de la contradicción subyacente en el discurso oficial se refiere al referente de las lecturas de la diversidad cultural: la percepción y la valoración de la diversidad cultural se diferencian claramente en función de qué colectivo inmigrante constituye el referente. Existe en los tres centros una polarización entre el alumno extranjero problemático y el "alumno" ideal (puede incluso darse el caso de un alumno objetivamente extranjero que no se percibe así entre los actores sociales); de la misma forma hay un *continuum* en la "problematización" del alumno extranjero, desde el alumno marroquí (simbólicamente parecido a la percepción del alumno gitano), pasando por el alumno latinoamericano y el alumno polaco hasta el alumno de un país comunitario (que a veces no está considerado ni se percibe como "inmigrante").

El contexto educativo está enfocado en el L.O.G.S.E. como una parte de la descentralización educativa. En los centros estudiados, el contexto externo o socioeducativo se materializa generalmente en los padres, y en segundo lugar, en el barrio. Existen en términos generales limitaciones en el contacto entre los centros y los padres inmigrantes, así como conocimientos, representaciones y valoraciones diferenciados de los distintos colectivos de inmigrantes; coinciden que los colectivos de inmigrantes que están más valorados por el personal docente también son los que mayor contacto mantienen con los centros. Finalmente, se ha constatado una variedad de estrategias de los padres en relación a

los centros y a la escolarización de sus hijos, desde cambiar a sus hijos de centro ante la creciente presencia de una diversidad cultural, hasta los planteamientos que parten desde una actitud más o menos positiva hacia la escuela, lo que implica una reflexividad transcultural.

Al nivel de alumnado se ha detectado una dinámica relacionada con las lecturas del discurso oficial, aunque en parte autónoma. Entre esta dinámica juvenil se entrelazan las lecturas del discurso oficial transmitidas a los alumnos con representaciones y prácticas propias, lo que genera definiciones específicas de lo que es un "extranjero", quién es "normal", dentro de procesos culturales y contraculturales de cara a los adultos. En este sentido, la dinámica juvenil muestra la importancia de problematizar la relación entre las lecturas del discurso oficial y la práctica educativa del personal docente.

La interculturalidad es un recurso ante la escolarización de niños extranjeros inmigrantes. Cierta noción de interculturalidad aparece en los colegios a partir de la presencia de *cierta clase de alumnos extranjeros*: unos niños que por sus disposiciones socio-culturales de clase (lo que influye en su dominio lingüístico y en sus habilidades escolares en general) etc., presentan, frente a las exigencias medias de la escuela, dificultades educativas. No se trata de niños extranjeros pertenecientes a las clases medio-altas, esos no suelen considerarse "inmigrantes" ni necesitados de una intervención intercultural. De

hecho, los programas y dispositivos educativos (cursos de formación para profesores, la introducción de valores en el currículum, incluso las mismas actividades dentro de la escuela como fiestas, juegos, jornadas antirracistas, etc.) que tienen relación con la “interculturalidad” se desarrollan y proponen con mayor contundencia en ciertos centros educativos: aquellos que por lo general están más tocados por “el problema” inmigratorio, y en general por problemas derivados del tipo de alumnos que las escuelas reclutan. Es decir, colegios que por las peculiares circunstancias de la concentración de problemáticas socio-educativas, no sólo por reclutar niños inmigrantes sino también niños de los sectores sociales más “alejados” de la escuela. Distancia entre la cultura familiar y la escolar (que no sólo atañe a los niños inmigrantes) que produce, en la medida en que en la escuela maneja implícitamente los valores y procedimientos propios de las clases medias, altos índices de desmotivación educativa, fracaso escolar, violencia, en suma aquello que algunos llaman “inadaptación escolar”.

Esto está relacionado con la ruptura entre el contexto interno y el externo. Esa ruptura se aprecia precisamente en la discontinuidad existente entre la cultura escolar y las sub-culturas a las que pertenecen los chavales, autóctonos y extranjeros, puesto que la escuela al no incorporarlas (más que como folclor) no las legitima, más bien las desestima.

La diversidad/interculturalidad asume en la práctica educativa escolar un contenido ambiguo, o más bien, contradictorio: como riqueza y como problema. El primer contenido (riqueza) deriva fundamentalmente de una noción *humanista* o *romántica* de la cultura y de la educación intercultural (respeto a las diferentes tradiciones culturales, entendidas éstas como folclore). Ello se ve claramente en el tipo de acciones que se implementan relacionadas con lo multicultural: decoración de las aulas con elementos étnicos, promoción del conocimiento de los productos artísticos, culinarios, utensilios, etc. entre los alumnos y sobre todo la lengua de origen. El segundo contenido (problema) está relacionado con una preocupación eminentemente práctica, y que es central en el profesorado: el buen desempeño escolar o rendimiento del alumnado.

Puede concluirse con Jordán (1995) que existiría una cierta concepción de la educación intercultural o multicultural como algo marginal al currículum en tanto no se la percibe vinculada a la mejora en el éxito educativo y en el clima social de la escuela.

El resultado del divorcio entre la educación intercultural (o más ampliamente, en la diversidad) como "teoría" (como ideal de convivencia, respeto etc.) y su puesta en práctica como dispositivo propiamente educativo, es que, como se ha visto, la diversidad no aparece imbricada en el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje. Esto es, la experiencia del niño (*experiencia cultural*) no se recupera

como válida y significativa para el proceso de aprendizaje. No forma parte de la filosofía educativa y de una metodología que impregne todas las actividades escolares. (Cf. IV). En todo caso, se restringe episódicamente, a su incorporación como valor o contenido concreto (fiesta, acontecimiento, decoración, etc.). Al concebir la cultura como folclore, se tiende, además, a fijar y a estereotipar sus contenidos, excluyendo al tiempo que reduciendo, las transformaciones que todo proceso cultural conlleva.

En la práctica, la escuela tiende a transformar las manifestaciones de la diversidad en déficit o deprivación cultural. En tanto la escuela es una institución monocultural (en el sentido de que funciona sobre los códigos de las culturas medias) y por tanto normalizadora, la distancia (diferencia) entre las subculturas (de clase, étnicas, etc.) y la cultura escolar tiende a apreciarse como dificultad. La diversidad corre el riesgo de asimilarse a déficit o problema a compensar. Esa traducción a déficit por y en la práctica se observa en diversas situaciones analizadas: la concepción de la educación compensatoria como dispositivo para adecuar a los niños al ritmo de la clase; en la utilización de métodos de tratamiento de trastornos del lenguaje para la enseñanza del castellano como L2; en la reducción de la diversidad a problema lingüístico, etc.



Así, desde que la diversidad cultural en los centros se ha desarrollado con la llegada de alumnos de países extranjeros y los centros han adoptado unos planteamientos de educación intercultural, no dejan de cristalizarse contradicciones internas y con el contexto externo. Estas contradicciones en sí, pueden incluso ser constructivas, pero cuando provocan una polarización y una fragmentación es preciso adoptar un análisis crítico incluyendo todos los niveles políticos y administrativos de la práctica educativa. En el presente estudio hemos apuntado varias dinámicas socioculturales que coexisten en los centros educativos y fuera de ellos, y sus significados solamente se puede captar plenamente dentro de una perspectiva teórica crítica.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

AAVV (1993): "Inmigrantes" (monográfico) en *Política y Sociedad* N° 12. Madrid, Editorial Complutense.

AAVV (1994). "Emigración y Refugio". *Primeras Jornadas Educativas de Móstoles*, (mimeo.).

Adan Revilla, T. (1996): *Ultras y skinheads: la juventud visible. Imágenes, estilos y conflictos de las subculturas juveniles en España*. Oviedo, Ediciones Nobel.

Alguacil, (1990): "La estructura social de Madrid en función del espacio" en *Alfoz* N° 71, Madrid.

Artieda García, M. (s/f): "Legislación sobre Educación Especial" en *Integración del niño disminuido* IV Jornadas de Educación Especial. pp. 57-64.

Ayuntamiento de Madrid (1994): "Delimitación de zonas socialmente homogéneas en el Municipio de Madrid" en *Boletín Estadístico Municipal*, N° 23.

Ayuntamiento de Móstoles (s/f): *Guía Móstoles*.

Banks, J. (1988): *Multiethnic education*. Boston, Allyn & Bacon.

Barth, F. (1995): "Ethnicity and the concept of culture" en *Program on Nonviolent Sanctions and Cultural Survival*, Center for International Affairs, Cambridge, Harvard University.

Bartolomé Piña, M. (1995) "La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio" en *Revista de Educación*, N° 307 Madrid, pp. 75-125.

Bernstein, B. (1989): *Clases, Códigos y Control*. Madrid, Akal (2 vol).

Bourdieu, P. (1984): *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1988): *Cosas Dichas*. Buenos Aires, Gedisa.

Bourdieu, P. (1991): *El Sentido Práctico*. Madrid, Taurus.

Buero, C.(coord.) (1992): *Atlas de la Ciudad de Madrid. Capital Europea de la Cultura*, Madrid.

Carretero, M. (1993): *Constructivismo y Educación*. Zaragoza, Edelvives.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994): *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Sobre las políticas de inmigración y derecho de asilo*. COM (1994) 23 final, Bruselas, 23.02.1994.

Comunidad Autónoma de Madrid (1991): *El Malestar urbano*. Madrid, Consejería de Economía de la CAM.

Comunidad Autónoma de Madrid (1994): *Censo de población y vivienda de 1991 de la comunidad de Madrid (Tomos 1y2)*. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Economía.

Dahl, G. (1995): "Will the Other God fail again. On the return of Radical conservatism", *Rev Theory, Culture & Society*, London, SAGE.

Dahl, G. (1996): "Intercultural education in a multicultural society. A knowledge-sociological approach", conferencia en el seminario *Encuentro sobre multiculturalismo y escuela*, Madrid, Universidad Autónoma

Dahl, G.; Gimenez Romero, C.; Stierna, J. (1995): "Politikerna säger ett - verkligheten ett annat", *Rev. Invandrare & Minoriteter* nº6 .

Ehn, B. (1991): "Schabloner och mångfald" en *Ungdom och tradition*, Stockholm.

Fernandez Enguita, M. (1996): *Escuela y Etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid, CIDE/MEC.

Franzé, A. (1993): "Desafíos planteados, respuestas educativos e implicaciones pedagógicas y sociales" en *Alumnos extranjeros en las escuelas madrileñas: problemática educativa y propuestas de intervención* (Dir) Giménez Romero, Carlos, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Franzé, A. (1996a): *La integración socio-educativa de la "segunda generación": estudio socio-antropológico en un contexto multicultural*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Migraciones.

Franzé, A. (1996b): *Sobre la concentración escolar del alumnado de origen inmigrante: estudio de un barrio de Madrid*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Migraciones.

Franzé, A. (1996c): "Une école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves de origine immigrante". *Revue Européene de Migrations Internationales* (en prensa).

Friedman, J. (1996): "Global crises, the struggle for cultural identity and intellectual porkbarreling. Cosmopolitans vs. Locals, Ethnics and Nationals in an Era of De-Hegemonization", conferencia en el seminario *Encuentro sobre multiculturalismo y escuela*, Madrid, Universidad Autónoma.

Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press

Giménez Romero, C (coord) (1992): "Monográfico: Inmigrantes bajo sospecha" en *Alfoz*, Madrid.

Giménez Romero, C. (1991): "La cultura y la sociedad del gueto. Persistencia y proliferación de los enclaves étnicos marginales en la sociedad postindustrial" en *Suplemento "Un nuevo Mundo"*, Madrid *El País*

Giménez Romero, C. (1993): "¿Qué entendemos por integración de los inmigrantes? Una respuesta conceptualizada", *Rev. Entre Culturas* nº7, Madrid, Boletín del Programa de inmigrantes de Caritas Española.

Giménez Romero, C. (1994): "Del viejo al nuevo racismo" en *Entreculturas*, Madrid

Giménez Romero, C. (1995): "Inmigración e interculturalidad en Madrid. Apuntes para un balance social" en *Economía y Sociedad* N°12, Madrid.

Giménez Romero, C.(1993): "Perfiles del cambio cultural: asimilación, aislamiento, marginación y secretismo" en *Entre Culturas. Boletín del Programa de Inmigrantes de Caritas Española* N° 6, Madrid.

Giménez, C. (Coord) (1994): *Inmigrantes extranjeros en Madrid*. Madrid, Consejería de integración Social CAM.

Giroux, H. (1995): *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.

Gómez Dacal, G.(1992): "Institucionalización y planificación de la educación intercultural en Europa" en *Bordón* 44, N° 1, Madrid. pp. 37-51.

Hannerz, U. (1981): *Över granser*, Lund, Liber

Jares,R. (1995): "La educación intercultural en el currículum. Papel de la documentación internacional y su utilización didáctica". en *AAVV Actas del Seminario Educación sin Fronteras*. Madrid, CIDE/MEC.

Jordán, JA. (1995): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.

Krueger R. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada* Madrid, Pirámide.

*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, pp. 28927-28942. BOE N° 238 Jueves 4 de octubre 1990.

*Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio*. BOE N° 159 de jueves 4 de julio de 1985, pp. 2101521022.

*Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre*, pp. 33651-33654. BOE N° 278 Martes 21 de noviembre 1995.

Ministerio de Asuntos Sociales/Dirección General de Acción Social: *Programa para el Desarrollo del Pueblo Gitano*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales/Dirección General de Acción Social.

Ministerio de Asuntos Sociales/Dirección General de Migraciones (1995). *Plan para la integración social de los inmigrantes*, Madrid,

Ministerio de Educación y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid, MEC .

Ministerio de Educación y Ciencia (1993): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/ Ministerio de la Presidencia.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992): *Informe comunitario sobre la educación intercultural*. Madrid, MEC.

Minorías étnicas. ¿Integración o marginación?, (Cuadernos de pedagogía N° 196), Madrid, octubre, 1991.

"Nuevo reglamento de extranjería" (1996) en *Carta de España. Revista de emigración o inmigración* N° 502., Madrid.

*Orden de 18 de septiembre de 1990*. BOE N° 236 Martes 2 de octubre 1990., pp 28615-28616.

Parlamento Europeo (1985): "Resolution on the implication of Directive 77/486/EEC on the education of the children of migrant workers", *Official Journal of the European Communities*, N° C 122, DOC. A 2-12

Parlamento Europeo (1993): "Resolución sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de inmigrantes", *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, N° C 42/187, 15.2.1993

Periódico de la Comunidad Escolar (1986): "La respuesta educativa a los alumnos con necesidades especiales..." en *Disposiciones Legales*, Madrid, 17/23 de febrero, pp. 25-27.

Perotti, A (1989). "Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales" en *Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Proyecto N° 7*, Cuaderno 65. Fundación Encuentro.

*Real Decreto 2298/1963 de 28 de julio*. BOE N° 205 27 de agosto de 1983, pp. 23578-23580.

*Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero*. BOE N° 62 Martes 12 de marzo 1996, pp. 9902-9909.

Rojas, M. (1995): *Sveriges oälskade barn. Att vara svensk men ändå inte*, Köping, Brombergs

Simmel, G. (1970): *Kamp*, Uppsala, Argos

Simmel, G. (1981): *Hur är samhället möjligt och andra essäer*, Göteborg, Korpen

Stierna, J. (1993): *Multhiethnic socialization - towards a meadean erspective*, Lund, Sociologiska institutionen, Lunds Universitet.

Stierna, J. (1995): "Svenskarna i Spanien: hemlandet alltid närvarande", Rev. *Invandrare & Minoriteter* n°6

Stierna, J. (1996): "Socialización Intercultural, un estudio del Contexto Interno" en *Educación Plural y Solidaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Stierna, J. (1996): "Una Interpretación de la Cultura Polaca, desde una Perspectiva Migratoria" en *Educación Plural y Solidaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Varela, J (1984): *Modos de educación en la España de la contrarreforma*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.