



universität
wien

DIPLOMARBEIT

La educación intercultural como respuesta a la diversidad
en las aulas

¿Una brecha entre teoría y práctica?

Verfasserin
Kathrin Stütz

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 353 406
Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Spanisch
Betreuerin / Betreuer: Mag. Dr., ao. Univ.-Prof. Peter Cichon

INDICE

	Pág.
1 Aclaración de los conceptos clave	9
1.1 La cultura	9
1.1.1 El concepto antropológico de cultura	10
1.1.2 El concepto de cultura en el habla común y la educación intercultural	11
1.2 Raza y grupo étnico	14
1.3 Diversidad, diferencia y desigualdad	17
1.4 Apuntes terminológicos sobre multiculturalidad e interculturalidad	19
1.5 Modalidades de exclusión social	22
1.5.1 El prejuicio	23
1.5.2 La discriminación	23
1.5.3 El nuevo racismo o racismo cultural	24
1.6 La Integración social	25
2 La inmigración y las minorías étnicas en España	27
2.1 El fenómeno de la inmigración	27
2.2 Datos generales sobre la inmigración	29
2.2.1 Los flujos migratorios en la Unión Europea	29
2.2.2 Evolución de la inmigración en España	31
2.2.3 Origen de los inmigrantes	32
2.2.4 Distribución de los inmigrantes en el territorio español	34
2.2.5 Estructura demográfica de la inmigración	35
2.2.6 Impactos de los flujos migratorios sobre la sociedad española	35
2.3 Las políticas de inmigración e integración	36
2.3.1 Políticas de inmigración e integración en el marco de la UE	36
2.3.2 Políticas de inmigración e integración en España	38
2.4 La situación actual de los inmigrantes en la sociedad española	39
2.4.1 Inmigrantes en el mercado laboral	39
2.4.2 Características de las viviendas de los inmigrantes	41
2.4.3 La opinión pública acerca de la Inmigración	41
2.5 La situación actual de los gitanos en España	43
3 La situación educativa de los alumnos de origen inmigrante y de los gitanos	46
3.1 Breve descripción del sistema educativo español	46
3.2 Marco legal de la escolarización de los hijos de inmigrantes	48
3.3 La escolarización del alumnado extranjero en España	48
3.4 La inserción del alumnado de origen inmigrante en el sistema escolar	49
3.5 Gitanos en el sistema escolar	54
4 La atención a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria	56
4.1 La atención a la diversidad en el marco de la política educativa	57
4.2 Medidas de atención a la diversidad	60
4.3 Medidas dirigidas al alumnado de origen inmigrante	63
4.4 Español para inmigrantes o refugiados	65
4.5 Enseñanza de la lengua y cultura de origen	67
5 La educación intercultural como respuesta a la creciente diversidad cultural	69
5.1 Delimitaciones conceptuales	69

5.2	Conceptualización teórica de la educación intercultural	73
5.3	Los Objetivos de la educación intercultural	74
5.4	Metodologías didácticas de la educación intercultural	79
5.5	Evolución de la educación intercultural en España	81
5.6	Elementos interculturales del currículo actual	83
5.7	La diversidad cultural en la materiales curriculares	87
5.8	La Formación del profesorado en educación intercultural	88
5.8.1	Las actitudes de los profesores	89
5.8.2	Competencias necesarias para los docentes desde un enfoque intercultural	90
5.8.3	La formación inicial en educación intercultural	93
5.8.4	La formación permanente en educación intercultural	96
5.9	Reflexiones críticas sobre la educación intercultural y su puesta en práctica	97
6	La práctica educativa: Experiencias en un Centro de Secundaria de Madrid	100
6.1	Justificación de la investigación	100
6.2	Objetivos de la investigación	101
6.3	Metodología y Plan de trabajo	102
6.4	Objeto de investigación	106
6.4.1	Descripción del entorno	107
6.4.2	Características del centro	107
6.4.3	Características del alumnado	108
6.5	La atención a la diversidad en el GM Jovellanos	110
6.5.1	La diversidad en el PEC, el PCC y otros documentos oficiales	110
6.5.2	Medidas de atención a la diversidad	114
6.6	Resultados obtenidos por la observación	115
6.7	Resultados obtenidos por las entrevistas	132
6.8	Conclusiones: El tratamiento de la interculturalidad en el IES GM Jovellanos	148
7	Conclusiones generales	153
8	Bibliografía	156
9	Anexo	164
9.1	Anexo I: Anexo estadístico	164
9.2	Anexo II: Guías para la Investigación	169
9.2.1	Guía de registro con las características del centro	169
9.2.2	Guía de Observación 1	170
9.2.3	Guía de Observación 2	171
9.2.4	Guía de Observación 3	172
9.2.5	Guía de Entrevistas	173
9.3	Abstract	174
9.4	Lebenslauf	176

TABLA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1: Modalidades del Pluralismo Cultural	21
Cuadro 2: Esquema del Sistema Educativo	46
Cuadro 3: Distribución de los alumnos entre centros públicos y privados	50
Cuadro 4: Proporción de los alumnos de origen inmigrante en las diferentes enseñanzas	51
Cuadro 5: Medias de los alumnos nativos e inmigrantes y diferencias entre ellas (CCAA españolas; Ciencias; Pisa 2006)	53
Cuadro 6: Niveles de atención a la diversidad	58
Cuadro 7: Elementos interculturales del currículo	84
Cuadro 8: Objetivos a investigar y procedimientos respectivos	105
Cuadro 9: Plan de trabajo de investigación	106
Cuadro 10: Alumnos de origen inmigrante en el IES GM Jovellanos	109
Cuadro 13: Contingente de la población extranjera en los Estados Miembros	164
Cuadro 14: Evolución de inmigrantes legales (según datos del Observatorio Permanente de la Inmigración) y empadronados (según datos del INE)	164
Cuadro 15: Evolución del número de inmigrantes rumanos, colombianos, ecuatorianos y marroquíes, en condición regular	165
Cuadro 16: Evolución del número de inmigrantes rumanos, colombianos, ecuatorianos y marroquíes, empadronados	165
Cuadro 17: Población extranjera en el Estado Español, según nacionalidad	166
Cuadro 18: Distribución de extranjeros por comunidades autónomas	166
Cuadro 19: Evolución del alumnado (total del alumnado/alumnos autóctonos)	167
Cuadro 20: Resultados de la encuesta del CIS: Simpatía por las personas de los siguientes países o regiones del mundo. Escala de 0 a 10.	167
Cuadro 21: Alumnos extranjeros según zona de origen. Evolución desde el curso 1997-98 hasta 2006-07.	168

Introducción

La educación intercultural ha constituido un ámbito de reflexión e investigación creciente durante los últimos años. Los estudios, tesis doctorales y artículos publicados sobre este tema son numerosos, abordando este proceso de enseñanza-aprendizaje desde varias perspectivas y dimensiones, lo que lo convierte en una tarea difícil aportar algo significativamente nuevo. Sin embargo, a pesar de que se ha escrito tanto sobre la educación intercultural y a pesar de los evidentes avances, todavía queda mucho por investigar y hacer para fortalecer el enfoque intercultural en la enseñanza. Es imprescindible reflexionar y analizar críticamente las nuevas prácticas educativas planteadas y seguir trabajando en la búsqueda de respuestas adecuadas a las situaciones cambiantes en las sociedades multiculturales. La propia docencia es una profesión que siempre debe estar abierta al cambio, la reflexión y al reto de responder a las demandas sociales de las circunstancias que la rodean.

La diversidad interna de las sociedades, siempre ha existido, pero es actualmente más grande que nunca y es cada vez más común encontrar personas procedentes de otros lugares conviviendo en una misma sociedad. Organizar esta convivencia es uno de los retos más importantes a los que las sociedades y los sistemas educativos han de responder en la actualidad. Ante estas nuevas circunstancias se hace necesario revisar los tradicionales paradigmas de integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras y analizar las intervenciones realizadas hasta ahora. La escuela en esta situación juega un papel complejo e importante, ya que es un lugar de encuentro e interacción, en el que el alumnado adquiere los conocimientos y valores culturales de la sociedad.

Con el presente trabajo pretendo, por un lado, reflejar críticamente la discusión teórica corriente sobre la educación intercultural, estudiar las definiciones planteadas de interculturalidad y evaluar si siguen siendo válidas o deben modificarse, y por otro, analizar la implementación de las propuestas interculturales en la práctica educativa cotidiana de los centros escolares de España.

En consecuencia, son varias las preguntas que me he planteado para el presente trabajo, entre ellas las más importantes y significativas son:

1. ¿Cuál es la situación de partida en España? ¿Cuál es la situación actual de los inmigrantes y de los gitanos y cuál es su situación educativa?
2. ¿De qué manera actúan las políticas educativas para responder a la diversidad, especialmente la diversidad sociocultural y cuáles son las estrategias que se desarrollan para ello en el sistema educativo español?
3. ¿Qué papel ocupa la educación intercultural en las consideraciones sobre la atención a la diversidad del alumnado? ¿Cuáles son sus principios y objetivos y qué consecuencias tiene ello para los planteamientos institucionales, el currículo y la intervención educativa cotidiana? ¿Cuáles son los avances que se han logrado y cuáles son las dificultades que rodean el concepto?
4. ¿Cómo es la realidad educativa intercultural? ¿Cuál es la relación entre las posiciones y medidas planteadas en la ciencia educativa con la realidad educativa? ¿Existe una brecha entre teoría y práctica?

Para contestar a todas estas preguntas, he seguido el siguiente esquema estructurado:

Conviene, de entrada, una aclaración de la terminología vinculada a la educación intercultural, ante todo del concepto básico de la educación intercultural: la cultura. Solo después cabe dedicarse a breves reflexiones sobre otros términos relacionados a las cuestiones de la educación intercultural y un análisis de los modelos de multiculturalidad e interculturalidad.

El segundo y el tercer capítulo tratan la evolución y las características principales de los procesos inmigratorios, la situación actual de los inmigrantes y brevemente la de los gitanos en España, ya que el conocimiento de estos aspectos es imprescindible para entender la forma de gestionar la política respectiva y así las respuestas educativas que se plantean. Mientras que el segundo capítulo aborda el

fenómeno en el conjunto de la sociedad española, el tercer capítulo se concentra en la situación educativa de los hijos de inmigrantes¹ y de las minorías étnicas.

El cuarto capítulo explica la forma de actuar de los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado y en concreto la diversidad sociocultural. A parte de los programas de atención a la diversidad dirigidos a todos los alumnos, analizo medidas específicas en respuesta a las necesidades concretas de los alumnos de origen inmigrante.

En el quinto capítulo me adentro en una reflexión sobre las diferencias entre educación multicultural e intercultural, así como un análisis de la conceptualización teórica de la educación intercultural. Además abordo importantes aspectos para la puesta en marcha de la educación intercultural, como las propuestas organizativas para integrar la educación intercultural en el funcionamiento cotidiano de la escuela y la formación del profesorado en este campo.

El último capítulo se destina a la práctica educativa a partir de la evaluación de mis experiencias en un centro de secundaria en Madrid. Quiero realizar una aportación a la investigación sobre la inclusión del enfoque intercultural en la práctica educativa cotidiana basándome en observaciones y entrevistas realizadas, reflexionando críticamente sobre ella y contrastándolas con lo planteado a lo largo del presente trabajo.

Mi última intención ha sido conseguir escribir un texto lo más práctico posible conectando la amplia teoría sobre la educación intercultural con los resultados de mis propias observaciones, experiencias y reflexiones, con lo que quiero llegar a responder a la pregunta: ¿Existe una brecha entre teoría y práctica en la educación intercultural?

¹ Debido a que muchos de los niños han nacido en España y por lo tanto no son inmigrantes y debido a que muchos tienen la nacionalidad española y por lo tanto no son extranjeros, voy a utilizar los términos «alumnos de origen inmigrante» o “alumnos hijos de inmigrantes”.

1 Aclaración de los conceptos clave

El primer capítulo está dedicado a dar a conocer los conceptos básicos relacionados con la diversidad cultural y la educación intercultural, omnipresentes en los debates sociopolíticos, pedagógicos y científicos y cada vez más complejos y polisémicos. Al concepto de la educación intercultural subyacen, de manera explícita o implícita, varios conceptos controvertidos que, a menudo, se utilizan sin la reflexión pertinente. Sin embargo, considero imprescindible un análisis previo de los conceptos más importantes:

1.1 La cultura

Hoy, en el contexto de un aumento de los movimientos migratorios, y el consecuente auge del discurso sobre la diversidad cultural en nuestras sociedades, la palabra “cultura” se ha puesto de moda. La cultura se ha convertido en un elemento básico de las consideraciones sobre minorías étnicas e inmigrantes y es tema central en las investigaciones pedagógicas, en los discursos políticos y también en el habla común. La cultura también ocupa un papel central en la teoría de la educación intercultural. Pero, a pesar de la importancia que se le atribuye a la cultura en la educación intercultural (y a lo largo del presente trabajo voy a ir discutiendo si realmente es conveniente concederle tal importancia), se ha prestado, en general, poca atención a la cuestión de lo que realmente significa. De esa manera el concepto de cultura en las consideraciones sobre la educación intercultural queda a menudo difuso y sin concretizar, como si su significado fuera evidente, pero todo lo contrario: la búsqueda de una definición útil del término cultura no es tarea fácil. Más de una centuria antropólogos y otros científicos sociales llevan discutiendo la noción de cultura y se han presentado un sinfín de definiciones del complejo y ambiguo concepto. (Baumann, 1996: 10-11, Erickson, 2007: 33-38)

Diversos autores (García/Pulido/Montes, 1997: 235) señalan que la falta de consideraciones acerca de la cultura ha constituido una barrera para el avance en las investigaciones de la educación multicultural e intercultural y que ha sido uno de los problemas básicos que han contribuido a su imprecisión. Esto lo considero

un aspecto importante, ya que es imposible tener una idea clara de lo que es la educación intercultural (o multicultural), si el concepto subyacente queda borroso y ambiguo. Por lo tanto, conviene reflejar las consideraciones básicas sobre la cultura y analizar la idoneidad de cierto concepto de cultura aplicado en la teoría de la educación multicultural e intercultural. Me parece importante conocer el concepto antropológico, así como el entendimiento común de cultura, ya que por un lado un acercamiento científico es pertinente para el análisis del concepto de educación intercultural y por otro lado es imprescindible conocer qué connotaciones transmiten ciertas concepciones de cultura en el habla común y en las teorías sobre la interculturalidad.

1.1.1 El concepto antropológico de cultura

No es mi intención revisar en detalle el desarrollo del concepto de cultura en la antropología. Aquí sólo voy a mencionar las principales connotaciones que ha adquirido.

El término de cultura fue desarrollado por los antropólogos. La primera definición antropológica de relevancia de cultura, que hasta hoy en día se cita frecuentemente, es la de Edward Burnett Tylor, quien en su libro “Primitive culture” publicado en 1871 presentó la siguiente definición:

“Culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (Tylor, 1913: 1)

Desde esta definición de Tylor -y otras de la segunda mitad del XIX- el concepto de cultura se fue convirtiendo en un término de referencia central en la antropología, abriendo todo un campo de significaciones. (Malgesini/Giménez, 2000: 84) En 1952 Kroeber y Kluckhohn revisaron las definiciones de cultura que se habían escrito hasta entonces y colectaron en su obra “Culture / a critical review of concepts and definitions” nada menos de 164 definiciones publicadas entre 1871 (la definición de Tylor) y 1950. (Kroeber/Kluckhohn, 1963: 291) La variedad de definiciones de cultura evidencia la dificultad de encontrar un acuerdo en cómo definirla. Desde 1952 hasta hoy en día se han añadido aún mucho más definiciones y

concepciones de cultura. Un importante aporte contemporánea de cultura hace Clifford Geertz proponiendo un concepto de cultura, en el que considera el hombre “un animal inserto en tramas de significaciones que el mismo ha tejido” (1973: 5). Estas tramas se pueden entender como un sistema de símbolos creado por el hombre, compartido y aprendido, que posibilita que pueda orientarse hacia el otro y al mundo que lo rodea. (op.cit: 250) Ese sistema organizativo de símbolos Geertz lo llama “cultura” y especifica que el hombre lo necesita para no “vivir un caos baldío de conductas”. La razón por la cual el hombre necesita estos patrones simbólicos, es que es, entre lo que nuestro cuerpo nos dice y lo que debemos saber para funcionar hay un vacío que nosotros mismos tenemos que llenar y lo llenamos con la información sustentada por nuestra cultura. El borde entre lo poseído de manera innata y lo adquirido de manera cultural es borroso. Algunas facultades del hombre son obviamente innatas p.ej. no necesitamos cultura para saber cómo respirar o hablar. Pero la capacidad de saber hablar español o alemán es cultural. Por lo tanto casi la totalidad de la compleja conducta humana es un producto interactivo de factores innatos y culturales. Desde este punto de vista la cultura es la base principal de la especificidad de la existencia humana. (op.cit.: 44 - 49)

Así que desde Tylor le dio al término de cultura una de sus primeras definiciones, se han construido diversas definiciones enfatizando diferentes aspectos del vasto campo de significaciones contenidas en este concepto, por lo que no extraña que también en los trabajos sobre educación multicultural e intercultural existan varias diferentes definiciones de cultura.

1.1.2 El concepto de cultura en el habla común y la educación intercultural

A continuación voy a analizar críticamente los conceptos de cultura que se encuentran de forma explícita o implícita en el habla común, en los discursos políticos y en muchos enfoques de la educación multicultural e intercultural.

Hoy, en el habla común en general se entiende que hay distintas culturas y que cada uno de nosotros pertenece a una de ellas. Muchas veces se equipara una

cultura con una región geográfica, agregando adjetivos territoriales como p.ej. cultura catalana, cultura española, cultura maya o cultura occidental. Evidentemente esa identificación entre cada cultura y “su” unidad geopolítica no funciona y la concepción de la cultura como fruto exclusivamente del entorno geográfico no se puede sostener. No tiene sentido afirmar que el entorno geográfico determina la construcción de una cultura por completo, porque las culturas, siempre han estado en contacto, y de esta forma interactúan, cambian y generan nuevas culturas. (Pulido, 2005: 30; García/Pulido/Montes, 1997: 232-233) Al identificar una cultura con una determinada región surge la falsa impresión de que existe un lazo indisoluble entre cada individuo y « su » grupo. Criticando esa visión de cultura no significa negar el impacto que los entornos tienen sobre la cultura, sino solamente afirmar que también hay otros importantes factores que influyen. La cultura no es independiente de las circunstancias cambiantes, sino algo extremadamente dinámico. (Pulido, 2003: 18)

Asimismo, a menudo, la pluralidad cultural queda representada en un mosaico de culturas, lo que es una imagen bonita, pero equivoca, ya que conlleva la falsa idea de que la cultura es algo cerrado y limitado. Las culturas aparecen como categorías fijas con características particulares a partir de las cuales se pueden distinguir con nitidez las unas de las otras. Sin embargo tal categorización provoca inevitablemente contradicciones, ya que habría que definir cuántas manifestaciones diferentes son necesarias para reconocer que todas ellas forman una cultura determinada y distinta a las demás, lo que sería una tarea irrealizable. No es posible decir con claridad dónde acaba y dónde empieza cada cultura. (Pulido, 2003: 23-25) Entender la cultura de esa manera sería un reduccionismo con graves consecuencias para la práctica educativa, ya que pareciera que podemos encajar a los alumnos por su cultura.

Además es importante tener en cuenta que nadie maneja una sola cultura, sino que cada individuo tiene acceso a más de una cultura y adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. La totalidad de esos trozos de experiencias configuran una visión personal y subjetiva del mundo. Así que cada individuo tiene una visión particular de lo que le rodea y de “su” cultura. La cultura de un grupo es la organización de la heterogeneidad intragrupal y está

compuesta por los conceptos, las creencias y los principios de las acciones e interacciones de un grupo. (García/Pulido/Montes, 1997: 11-12)

Otra forma inadecuada de entender la cultura es reducirla a los productos culturales (las artes, las letras, la comida, la música, etc.) Sería una simplificación restringir la cultura a sus formas de expresión (visión folklórica). Cultura no solo son productos culturales y formas de expresión, sino también las actitudes y conceptos de vida subyacentes. (Malgesini/Giménez, 2000: 85) Por ello, según mi opinión, lemas, aunque bienintencionados, que pretenden promover la tolerancia hacia otras culturas como el lema: “Si tu Dios es judío y tu coche japonés; si tu pizza es italiana y tu gas es argelino; si tu café es brasileño y tus vacaciones marroquíes; si tus cifras son árabes y tus letras son latinas. ¿Cómo te vas a atrever a decir que tu vecino es extranjero?” no pueden lograr mucho, porque podemos aceptar fácilmente la diversidad cultural y su carácter enriquecedor si solo nos referimos a los productos culturales, sin embargo crear una aceptación hacia los diferentes modos de vivir, creencias y valores ya es una tarea mucho más difícil y compleja.

A menudo en el habla común, en los discursos políticos e incluso en estudios sobre educación inter- y multicultural se utiliza la cultura de tal manera que se evocan esas falsas connotaciones, con lo que la cultura parece funcionar en gran medida como el primer concepto de “raza” al marcar de forma totalmente absoluta y artificial límites entre grupos a partir de ciertos (falsos) criterios. (Baumann, 1996: 11)

Es preciso corregir esas ideas de cultura, ya que las intenciones de la educación intercultural son romper barreras y ayudar al entendimiento entre personas y grupos y no reforzar falsas barreras mediante tales categorías estáticas, esencialistas y homogeneizadoras. (Pulido, 2003: 20) Por ello concluyendo, resumo los factores clave de un concepto de cultura adecuado para hablar de interculturalidad:

- La cultura es “una construcción intelectual utilizada para describir (y explicar) un complejo conglomerado de comportamientos, ideas, emociones y obras humanas.” (UNESCO, 1998).

- La cultura se adquiere, no se nace con ella. Es aprendida y transmitida a través de las generaciones. Estamos aprendiendo cultura durante toda nuestra vida y en cierta medida contribuimos a la construcción de la misma. Por ello la cultura es un producto de la actividad humana. (Erickson, 2007: 41)
- La cultura es abierta y dinámica. En el nivel personal y grupal algunos aspectos de la cultura están sujetos a cambios y modificaciones permanentes, otros permanecen iguales durante la vida de una persona y a través de generaciones. Cada cultura cambia al largo del tiempo debido a la influencia mutua entre las culturas. (que ha aumentado en los tiempos de la globalización, pero siempre ha existido)
- Existen diferencias intraculturales y por ello un grupo considerado un “grupo cultural” cuenta con una heterogeneidad interna. Cada grupo, subgrupo e individuo de una sociedad vive la cultura común de forma diferenciada, dándole su tono particular, por lo que las culturas son internamente diversas. (Malgesini/Giménez, 2000: 86)
- No se pueden contar las culturas. La cultura no es una cosa fija, palpable ni limitable hacia otras culturas, sino que las diversas culturas son permeables entre sí. Las supuestas culturas diferentes también tienen mucho en común. Para expresarlo de manera matemática: El mundo, como yo lo entiendo, es una intersección de conjuntos abiertos (las culturas) y no una unión de conjuntos cerrados.

1.2 Raza y grupo étnico

Los miembros de un determinado grupo humano tienen ciertos rasgos culturales, físicos, lingüísticos o religiosos en común, comparten experiencias actuales e históricas y basándose en ello forman una conciencia de solidaridad y un sentimiento de pertenencia. Esta circunstancia es una característica central de la humanidad, que ya ha sido denominada de diferentes maneras, como p.ej. tribu, pueblo, nación, raza o grupo étnico. Estos términos surgen de la necesidad de analizar los fenómenos de interacción social entre grupos de personas que muestran diferencias, o sean de índole fenotípica o cultural. (Heckmann, 1998:

52) Sobre todo los conceptos de raza y etnicidad están muy presentes en la literatura sobre la educación intercultural, por lo cual conviene definirlos apropiadamente y establecer una diferenciación entre ambos.

El término de raza se aplica tradicionalmente para clasificar a las personas según sus características físicas observables. (Massot, 2003: 56) Aunque suele basarse en la observación fisiognómica, la idea de raza alude a la variabilidad genética de la especie humana concibiéndola como un conjunto de caracteres anatómicos y fisiológicos hereditarios a partir de los cuales se pueden dividir las personas en diferentes grupos. Tales clasificaciones presuponen que una raza es un arquetipo que tiene ciertos rasgos a partir de los que se puede encuadrar a cualquier individuo. (Gómez, 1993) Pero se ha mostrado que en términos biológicos no existen tales características diferenciadoras, sino que los grupos de la población humana son un “continuum” y que las diferencias genéticas entre los grupos son biológicamente insignificantes, en el sentido de que las variaciones genéticas en el interior de los grupos denominados razas son igual de grandes que entre ellos. Así que, gracias a los conocimientos modernos de la genética ya no se puede legitimar biológicamente el uso del concepto de raza para distinguir a las personas. (Bös, 2005: 300; Giddens, 2001: 246)

Si bien se mostró que la humanidad es una unidad indivisible a partir de criterios biológicos, hay que reconocer que existen diferencias físicas entre los seres humanos y que algunas de ellas son hereditarias. No obstante la cuestión por qué algunas de ellas se convierten en sujeto de discriminación y prejuicios y otras no, no tiene nada que ver con la biología. Diferencias en el color de la piel por ejemplo son consideradas significantes, mientras que diferencias en el color del pelo no lo son. Por ello diferencias raciales no deberían entenderse como entidades biológicas, sino como variaciones físicas consideradas socialmente significantes por los miembros de una sociedad y deben concebirse a la luz de la historia y de las relaciones sociales (Giddens, 2001: 246)

Sin embargo, la palabra raza en el entendimiento común en general todavía se asocia (erróneamente) con lo biológico. Aunque en el entendimiento científico raza no se usa en ese sentido, hay que estar consciente de que términos siempre conllevan algo no intencionado. El problema no se puede esquivar al redefinir el término minuciosamente. A pesar de que una definición precisa es sumamente

importante, no se puede evitar que el término siga transportando emociones y significados que se asumen en el habla común. (Bös, 2005: 335) Pero también hay que tener en cuenta que solo con desechar la palabra raza no se resuelve el problema del racismo.

Por ello varios científicos sociales han reemplazado el término “raza” por el de “etnia”, concepto que considera las diferencias entre los grupos humanos como fenómenos histórico culturales transmitidos generacionalmente a través del aprendizaje social, en lugar de identificarlas por rasgos físicos y hereditarios. (Massot, 2003: 55)

El concepto de grupo étnico tampoco es fácil de definir y no se pueden establecer criterios claros a partir de las cuales se puede determinar lo que es un grupo étnico y lo que no. (Bös, 2005: 21-22) Sin embargo se pueden establecer algunas características, que parecen como criterios fundamentales para una definición del concepto etnia en la literatura. A partir de estos criterios se puede describir un grupo étnico como un grupo: (Malgesini/Giménez, 2000: 213 – 220; Heckmann, 1998: 56-60)

- que cuenta con un origen y una descendencia común
- que tiene una historia común y una memoria colectiva
- cuyos miembros comparten, en forma dinámica y cambiante, ciertos afinidades socioculturales (costumbres, comportamientos, lenguaje, dialecto, dieta, vestido, música, creencias religiosas)
- que forma una coherencia a partir de una identidad colectiva y un sentido de pertenencia al grupo (= identidad personal)².

² La identidad es otra de las palabras muy presentes en las consideraciones sobre la educación intercultural. Pero también es un concepto complejo que requiere una reflexión más profunda. No es posible detenerme aquí en un análisis detallado del concepto de identidad, pero sí que cabe señalar brevemente una cuestión con relevancia para el tema aquí tratado: Todas las personas poseemos un sentimiento de identidad fruto de nuestras múltiples pertenencias a diversos grupos con los cuales nos identificamos. Compartimos lealtades grupales de sexo, edad, clase, pueblo, nación, religión, etc. y además nos unen intereses y experiencias vitales. La pregunta es, en qué medida la pertenencia a un grupo étnico contribuye a generar un sentido de identidad. Por ejemplo los procesos de construcción de identidad serán diferentes en un niño de origen inmigrante pero nacido ya en el país de acogida que el de un niño que ha pasado su infancia y ha sido socializado

- que se define a través de la delimitación de otros grupos, a los que se considera diferente.

Hay que resaltar que lo que un grupo cree tener en común no tiene que existir necesariamente en la realidad, basta con que exista en la imaginación de las personas. Lo que cuenta es el aspecto creído de pertenencia, la convicción subjetiva, que los miembros se identifican a sí mismos como miembros del grupo y que son adscritos al grupo por los demás. (Bös, 2005: 294; Griesse, 2004:140)

Tampoco la diferenciación entre raza y etnia a partir de la separación entre lo biológico y lo cultural no está claro en absoluto, ya que ambos tipos de rasgos se pueden superponer en las prácticas sociales. Por ello en las definiciones de etnicidad también encontramos rasgos de tipo racial y en algunas concepciones el grupo racial aparece ser un subconjunto del grupo étnico o una de las características definitorias de etnicidad. (Malgesini/Giménez, 2000: 215)

Concluyendo se puede decir que más allá de las discrepancias que haya sobre las delimitaciones conceptuales de raza y grupo étnico, lo que parece indudable es que ni raza ni grupo étnico deberían entenderse como algo dado por naturaleza, sino como constructos sociales utilizados para analizar los fenómenos de interacción social entre diferentes grupos de personas. Para decirlo a través de las palabras de Baumann:

“The term ‘race’ itself is a fallacious nineteenth-century fiction, and the term ‘ethnicity’ in its presumed biological sense is its late-twentieth-century photocopy” (1999: 20).

1.3 Diversidad, diferencia y desigualdad

La diversidad humana es muy amplia y se concreta en una infinidad de aspectos de tipo social y cultural. Ha existido y existiría siempre en nuestro mundo, y ya

en su país de origen y que solo después ha emigrado a otro lugar. Ni tampoco experimentan el mismo proceso de construcción de identidad aquellos chicos que por su color de piel pasan inadvertidos en la sociedad de acogida, que aquéllos que por ser claramente diferentes se distinguen del grupo mayoritario. (Sandín, 2007: 38-41) Para profundizar en este tema recomiendo consultar Massot (2003).

existía cuando todavía no había nadie quien la hubiera identificado como tal. Las especies animales y vegetales solo han podido sobrevivir y desarrollarse gracias a un proceso de diversificación a través del cual se han ido adaptando a ciertas condiciones medioambientales y también los avances de la humanidad siempre han sido consecuencias de la diversidad de la misma. (Delgado, 2005: 37)

Mientras que la diversidad designa una realidad de la naturaleza, la diferencia designa una realidad de pensamiento. La diferencia es la representación mental de la diversidad. En este sentido la diversidad humana puede entenderse como un hecho objetivo y la diferencia como la representación cognitiva de la diversidad, refiriéndose los dos términos a la mera observación sin juzgar. (Pulido/Carrión, 1998)

Agregando a la diferencia una dimensión afectiva y valorativa se forja lo que se llama “desigualdad”. Sin embargo, aunque cualquier proceso de inferiorización es el resultado de una operación diferenciadora previa, la diferencia no tiene que llevar necesariamente al establecimiento de una jerarquía. Es decir, la desigualdad presupone diferencias, pero la diferencia no presupone desigualdad. (Delgado, 2005: 39) Por lo menos en teoría se puede dar o no la igualdad entre los miembros de una sociedad, independiente de lo similares o diferentes que sean las personas que la forman. La desigualdad no es nada dado biológicamente, sino que es, más bien, impuesto socialmente. (Pulido/Carrión, 1998: 503-505) Además hay que destacar que no todas las diferencias generan desigualdad. Como ya he expuesto, solo ciertas características son consideradas socialmente significantes (como el color de la piel), mientras que otras no lo son (como el color de pelo) y por ende no contribuyen a generar desigualdad.

Una tendencia extendida en la actualidad es explicar problemas sociales con diferencias culturales. En una sociedad existen diversas categorías de diferencias (de género, de clase social, de edad, de estatus económico) y, aunque la cultura dentro de ello es un factor creador de diferencias importante, no es el único. (Allemann-Ghionda, 1999: 22)

A menudo niños de grupos minoritarios cuentan con desventajas en el sistema escolar no solo, porque su cultura es diferente a la del grupo dominante, sino debido a su estatus socioeconómico. No se debe abusar de las diferencias culturales para explicar fenómenos como fracaso escolar o exclusión social. No se deben declarar conflictos, cuyas causas, efectivamente, se hallan en diferencias económicas, sociales, de poder o de carácter, erróneamente de cultural.

Aunque es cierto que influyen muchos factores en las relaciones interpersonales, tampoco se debe negar el papel que diferencias culturales puedan ocupar en ello. Efectivamente, se mantiene una zona de interacciones acunadas culturalmente que no se deben olvidar. Sería igual de inadecuado sobrevalorar el papel de la cultura en los contactos interpersonales que minimizarlo. Miembros de la misma capa socioeconómica, pueden aun procediendo de diferentes culturas, tener un núcleo común de actitudes, conductas y símbolos, sin embargo pueden diferir en importantes aspectos, de tal manera de que se puede hablar de diferencias culturales y de dificultades de comunicación que se deben a factores culturales. Sin embargo estudios sobre diferencias culturales entre autóctonos e inmigrantes que viven socioeconómicamente en condiciones parecidas hoy todavía son muy escasos. (Alleman-Ghionda, 1999: 26-27)

Por lo tanto hasta hoy existe un desacuerdo sobre si en la convivencia de personas de diferente procedencia geográfica pesan más los factores socioeconómicos o los factores culturales. Claro está, que la pluralidad cultural adicional aportada por la inmigración cuenta con una calidad especial, debido a que va unido a una falta de integración social y un desequilibrio en el estatus socioeconómico. La diferencia cultural gana de importancia si los miembros del grupo minoritario además forman parte de los niveles económicos y de educación más bajos. Frente a esa interdependencia de factores culturales y sociales parece adecuado hablar de diversidad sociocultural. (op.cit: 22-25).

1.4 Apuntes terminológicos sobre multiculturalidad e interculturalidad

Las dos denominaciones más utilizadas en Europa con respecto a la diversidad cultural son “multiculturalidad” (y “multiculturalismo” respectivamente) e

“interculturalidad” (e interculturalismo respectivamente) teniendo connotaciones diferentes ambos términos. (Sabariego, 2004: 149) Pero antes de establecer una distinción entre ambos términos nombrados anteriormente³, conviene hacer un breve apunte sobre la diferencia entre interculturalismo e interculturalidad por un lado y multiculturalismo e multiculturalidad por otro:

Muchas palabras que terminan con el sufijo “-ismo” normalmente indican movimiento ideológicos, teorías o formas de intervención acera de alguna realidad social, o sea en la política (p.ej. liberalismo), en el arte (p.ej. el surrealismo) o en las ciencias (el cognitivismo). El sufijo “-idad” sin embargo indica más bien fenómenos que existen en la realidad y que podemos percibir. En este sentido multiculturalidad hace hincapié a un sentido fáctico, multiculturalismo, en cambio, a un sentido normativo. Es decir, mientras multiculturalidad e interculturalidad describen circunstancias que están vigentes en la realidad social - la coexistencia de personas de distintos grupos culturales en un mismo espacio o las relaciones que se dan de hecho entre esos grupos, multiculturalismo e interculturalismo se podrían definir como las propuestas de cómo se deberían tratar la diversidad cultural. (Giménez, 2003a; Pulido, 2005: 20-21.) Sin embargo hay que señalar que muchos autores no hacen esa distinción y entienden el multiculturalismo no solo en el sentido normativo, sino también como hecho. (Malgesini/Giménez, 2000: 292)

Interculturalidad y multiculturalidad surgen ambas del paradigma del “pluralismo cultural”, el cual hace referencia a la coexistencia de poblaciones con distintas culturas en una sociedad, afirmando que esa diversidad es enriquecedora y apostando por el desarrollo en plena libertad e igualdad de todas las expresiones culturales, étnicas, religiosas y lingüísticas. (Giménez, 2003a). Una sociedad se considera multicultural cuando en ella existen diferentes grupos de personas que se distinguen entre sí en criterios de gran fuerza social divisoria, como por ejemplo creencias religiosas, pertenencias etnoraciales o etnonacionales y/o lingüísticas.

³ Al hacer esta distinción entre multiculturalidad e interculturalidad me refiero al uso de los términos en los países no anglosajones, ya que en los países anglosajones (EEUU, Reino Unido, Australia) no existe una distinción entre ambos términos. Se usa más como sinónimos, prevaleciendo claramente la aplicación de “multicultural”.

(Pulido, 2005: 21) Mientras el multiculturalismo parece conformarse con la mera coexistencia de las culturas, aunque sí afirma el respeto mutuo, el interculturalismo afirma explícitamente la realidad del dialogo, la interacción y dinámica de los encuentros culturales. Expresa un propósito en el que la interrelación activa entre las culturas se considera una fuente de enriquecimiento mutuo. (Campillo, 2005: 169; Sabariego, 2004: 149). En este sentido Pulido (2005: 28) explica “De “multi” a “inter” hay un gran paso, pues este último prefijo denota la idea de interactuar, de compartir, así como la existencia de complementariedades”. Teniendo en cuenta que la interculturalidad designa un hecho, se puede afirmar que para algunos la interculturalidad es algo por hacer, es “un objetivo, que probablemente siempre será móvil y nunca del todo alcanzado” por lo que “el interculturalismo es una estrategia que siempre ha de estar vigente.” (Proyecto Atlántida, 2003: 10)

La siguiente figura ilustra bien lo dicho hasta aquí:

Cuadro 1: Modalidades del Pluralismo Cultural

PLURALISMO CULTURAL		
	Modalidad 1	Modalidad 2
Plano Fáctico o de los hechos LO QUE ES	MULICULTURALIDAD = diversidad cultural, lingüística, religiosa; yuxtaposición de los diferentes grupos	INTERCULTURALIDAD = relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas ; interacción entre los grupos
Plano Normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas LO QUE DEBERÍA SER	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia Principio de Igualdad Principio de Diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad Principio de Igualdad Principio de Diferencia Principio de Interacción Positiva

Fuente: Adaptación a partir de Giménez, 2003a.

Sin embargo tampoco en el ámbito europeo la línea divisoria entre interculturalidad y multiculturalidad siempre queda recogida de forma tan clara. Hay autores que asumen los términos intercultural y multicultural como equivalentes y atribuyen también al multiculturalismo una dimensión que va más allá de la mera coexistencia. Malgesini y Giménez, por ejemplo, afirman que el multiculturalismo es un “camino, más allá de la mera coexistencia, hacia la convivencia (...) y el mestizaje” (Malgesini/Giménez, 2000: 292)

Hoy en día en una multitud de disciplinas la orientación intercultural se ha convertido en parte importante del discurso académico, como por ejemplo, la pedagogía intercultural, la filosofía intercultural, la teología intercultural, la sociología intercultural, la lingüística intercultural, la ética intercultural, la mediación intercultural, la comunicación intercultural, la gestión intercultural, el marketing intercultural, etc. En casi todas las disciplinas vinculadas a contactos interpersonales la interculturalidad parece estar presente de alguna manera y se ofrecen innumerables cursos, talleres y conferencias para adquirir las competencias necesarias. Tener una competencia intercultural hoy en día parece indispensable para trabajar en equipos o en trabajos con contacto social. Lo intercultural parece omnipresente en muchas áreas. Este año (2008), por ejemplo, ha sido declarado el “Año Europeo del Diálogo Intercultural”.

Por último hay que subrayar que el concepto de interculturalidad tampoco está exento de problemas y presenta algunos puntos débiles. (Volveré a hablar sobre esto en el conjunto de las consideraciones sobre la educación intercultural.)

1.5 Modalidades de exclusión social

El concepto de “exclusión social” hace referencia a los diferentes mecanismos a través de los que se limita el acceso de determinadas personas o grupos sociales a los recursos básicos y los derechos de carácter político, laboral, económico y social. Algunos grupos se encuentran en un riesgo elevado de sufrir exclusión social, como mendigos, alcohólicos, drogadictos, personas “sin techo” e inmigrantes. (Molero/Morales/Navas, 2001: 12-13)

Cada uno de los distintos mecanismos de exclusión social aparece en varias escalas de intensidad y puede formar desde un estado de opinión difuso hasta llegar a asumirse como ideología oficial de un estado y definir la política de un gobierno (como era el caso en la Sudáfrica del apartheid o la Alemania nazi). Las prácticas sociales de exclusión se basan siempre en la suposición de que el grupo de personas excluidas se merecen tal trato y que son culpables de generar la situación de la que son víctima. (Delgado, 2005: 46-49)

1.5.1 El prejuicio

El prejuicio es la forma más elemental de la lógica de la exclusión (Delgado, 2005: 47). El prejuicio hace referencia a opiniones o actitudes que los miembros de un grupo tienen sobre otro grupo. No se basa en la experiencia directa, sino en materiales imaginarios, en algo que nos dicen los otros o en experiencias aisladas con unos miembros de otro grupo. Se apoya en informaciones parciales, distorsionadas e incluso incorrectas.

Prejuicios se atribuyen a que los propios juicios de valor son considerados universales y sirven como criterio y norma para la conducta de las demás personas. (Giddens, 2001: 247)

Prejuicios son difíciles de borrar y tienen un peso extraordinario a la hora de definir las relaciones cotidianas. Los homosexuales, las personas de piel oscura, los discapacitados tienen que soportar diariamente todo tipo de presunciones injustificadas. Lo que hagan estas personas en la realidad difícilmente puede servir para desmentir los atributos estandarizados que se les han asignado previamente. Sin embargo, se aprovechará cualquier ocasión para confirmar las imágenes negativas que se tiene de este grupo. (Delgado, 2005: 47)

1.5.2 La discriminación

Mientras los prejuicios describen actitudes y opiniones, la discriminación hace referencia al comportamiento con otro grupo o persona. (Giddens, 2001: 251). De discriminación se habla cuando un grupo de personas experimenta un trato diferenciado, que le imposibilita acceder a ciertos ámbitos o que solo le deja

participar en una condición de desventaja. La discriminación es el proceso a través del cual la inferioridad moral atribuida a un grupo recibe su correspondencia en el marco de las relaciones sociales. La discriminación se puede manifestar en diversos ámbitos como menos salarios por un mismo trabajo, menos posibilidades en el acceso a un trabajo, una vivienda digna o el sistema educativo. (Delgado, 2005: 55)

1.5.3 El nuevo racismo o racismo cultural

A diferencia del “viejo racismo” (el racismo biológico, que se basa en una jerarquización de los seres humanos en función de sus genes), el nuevo racismo ya no pone el énfasis en las diferencias raciales o biológicos, sino en la distintividad étnica y en la imposibilidad de la convivencia entre culturas, o mejor dicho en que existen culturas que no se pueden integrar.⁴ (Malgesini/Giménez, 2000: 305) El nuevo racismo o racismo cultural presume que ciertos rasgos temperamentales – positivos o negativos – son parte inseparable del carácter de un determinado grupo humano y de esa manera da por sentado que existen características innatas de las que los miembros del grupo son portadores hereditarios. Así que el nuevo racismo, al igual que el viejo, presume que las diferencias humanas son irrevocables. Pero al contrario del viejo racismo el nuevo discurso racista no está basado, en general, en supuestas bases científicas, sino en consideraciones ideológicas.

En la línea del racismo cultural los considerados extraños frecuentemente son presentados como una amenaza para la supervivencia de la cultura autóctona y se pretende defender el derecho de preservar una pureza cultural (inexistente) y de

⁴ La concepción de que hay culturas que no se pueden integrar es muy común y va dirigida contra aquellas culturas cuyos valores se consideran opuestos a los de la propia sociedad y sobre todo en contra de aquellas en las que se llevan a cabo prácticas que vulneran los derechos humanos como la ablación del clítoris o los matrimonios de menores por imposición paterna. A pesar de la cuestionabilidad de tales prácticas, hay que tener en cuenta que tales conductas son aprendidas y transmitidas y por lo tanto cambiables. Además no se debe confundir el plano individual y el plano colectivo. Una cosa es que en una determinada tradición esté presente en una determinada sociedad y otra, bien distinta, que todas las personas relacionadas con ella la practiquen o lo vayan a practicar siempre (Giménez, 2003b: 84-87).

mantener la homogeneidad de lo que se considera su patrimonio cultural. (Delgado, 2005: 58-86).

1.6 La Integración social

El término integración, muy presente en el debate sobre la inmigración, es un concepto controvertido y ampliamente criticado, ya que su significado real no siempre está muy claro y a menudo queda implícito. Desde diversos ámbitos se escucha que los inmigrantes deben integrarse en la sociedad de acogida. Pero, ¿qué se está reclamando con ello exactamente?

El proceso integrador tiene un carácter multidimensional al incluir dimensiones como la inserción laboral, la participación política, los beneficios económicos y hasta las adaptaciones culturales. (Giménez, 2003b: 69)

Un aspecto fundamental de la integración frecuentemente descuidado es que la integración es un proceso recíproco que plantea exigencias tanto a la sociedad de acogida como a los inmigrantes. Por ello para posibilitar la integración se debería equiparar, dentro del marco de lo posible, las oportunidades de participación política, económica y social de los inmigrantes a las de la población nativa. La integración es cosa de dos: quien está en proceso de asentamiento y quien ya forma parte de la sociedad de acogida. Supone procesos de cambios permanentes en los dos lados y por ende ambas partes tienen que esforzarse para adaptarse a la nueva situación y establecer una nueva cohesión social. Aunque parezca utópico, pero para llegar a vivir en una sociedad integrada y no fragmentada, autóctonos e inmigrantes deberían participar en un proceso de construcción social común y aceptar y respetar a las personas que consideran diferentes. (Soriano, 2004: 187)

Sin embargo en los documentos oficiales y en el discurso público respecto a la integración de los inmigrantes se transmite que quién se debe integrar es el inmigrante, la integración es presentada como un proceso unilateral y no se dice nada sobre los cambios en la sociedad receptora. (Giménez, 2003b: 77-78)

Además hay que subrayar que la integración no tiene por qué implicar que las personas de origen extranjero pierdan o vean alterada profundamente su identidad

y cultura propia. (Giménez, 2003b: 78-79) Al entender la integración de esa forma, llegaríamos a lo que se llama “asimilación”, propuesta al que subyace el supuesto de la posibilidad de la homogeneidad sociocultural y la idea de que una vez asimilado, la minoría vivirá sin discriminación en igualdad de condiciones que el autóctono. Aunque hoy en día se escucha frecuentemente frases como “nosotros somos partidarios de la integración, pero no de la asimilación”, muchos antropólogos opinan que todavía se está lejos de haber superado las tendencias de asimilacionismo y de que bajo tales llamadas en el fondo se siguen escondiendo tendencias asimilacionistas. (Malgesini/Giménez, 2000: 49-55)

En este sentido se puede decir que la integración, que haya superado el asimilacionismo, debería definirse como la

“generación de cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre dos sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, mediante los cuales a, las personas de origen extranjero se incorporan en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la población autóctona, sin por ello perder su identidad y culturas propias” (Giménez, 2003b: 78-79)

Por ello una de las cuestiones principales a las que una educación intercultural debe responder es: “¿Qué cambios deberán producirse para que los procesos de integración no sean simplemente procesos de adaptación, que únicamente involucran a una parte de la población en el esfuerzo?”

2 La inmigración y las minorías étnicas en España

En Europa la educación intercultural ha surgido principalmente como respuesta al aumento de los flujos inmigratorios y con el objetivo de lograr la integración escolar del alumnado de origen inmigrante. (Auernheimer, 2007) También en la actualidad la preocupación por temas relacionados con la inmigración sigue ocupando un papel importante en las propuestas de educación intercultural, por lo que no se puede hablar de la multiculturalidad o de la educación intercultural en un determinado país sin tener en cuenta sus características específicas de la inmigración. Por lo que me parece conveniente abordar los aspectos más destacados del fenómeno de la inmigración en España. Describiré su evolución y sus características mediante datos estadísticos, junto con una descripción de las políticas migratorias y un análisis de la aceptación social de los inmigrantes. Sin embargo, quiero subrayar en este lugar, lo que especificaré más adelante: “[S]i bien la inmigración ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, la problemática intercultural no puede quedar reducida a la cuestión de la inmigración y a la inserción de los hijos en la escuela.”. (Besalú/Campani/Palaudàries, 1998: 7) El concepto de educación intercultural abarca dimensiones mucho más amplias y profundas.

Es importante tener en consideración también a las minorías autóctonas, ya que no se debe olvidar que también estos grupos a menudo viven grandes desventajas y discriminación. En el caso de España, requiere una atención especial contemplar la situación de los gitanos, lo que voy a hacer brevemente al final de este capítulo.

2.1 El fenómeno de la inmigración

En la actualidad la inmigración es debatida enérgicamente en varias ocasiones, es sujeto de campañas electorales, destaca por su enorme presencia en los medios de comunicación y es uno de los temas centrales en las agendas políticas. Es contemplada con recelo y preocupaciones por gran parte de la población de los países receptores de inmigrantes. “La inmigración es un gran problema”, es una

afirmación que se puede escuchar frecuentemente, no solo en la calle, sino que también la transmiten los políticos y los medios de comunicación.

Surge, así, la impresión de que los emigrantes de los países del llamado “tercer mundo” “invaden” a los países ricos. Pero en realidad más de la mitad de los emigrantes de países en desarrollo emigran a otros países en desarrollo. Hay que estar consciente de que la inmigración es un fenómeno global que ocurre en todos los continentes. Además es importante subrayar que siempre en la historia de la humanidad ha habido procesos migratorios, los que sin embargo, se han acelerado en la actualidad como consecuencia de rápidos procesos de cambios respecto a las interrelaciones económicas, políticas y culturales entre los países. (Giménez: 2003b: 19)

Inmigración, el movimiento de personas hacia un país para asentarse y emigración, el proceso de salir de un país para asentarse en otro, combinan para formar estructuras de migraciones globales uniendo los países de origen con los de destino. (Giddens, 2001: 258) El inmigrante viaja a su país y regresa, envía remesas de dinero, cartas y paquetes, hace llamadas desde los locutorios y apoya la llegada de un pariente o amigo. En consecuencia la migración es un fenómeno importante para entender la conexión entre los diversos lugares del globo. Se generan campos transnacionales, esto son realidades familiares, comerciales, políticas e identitarias que transgreden la lógica de los Estados-nación. (Giménez, 2003b: 30). De tal modo hay que considerar que migraciones pueden suponer un factor de innovación y desarrollo en el país de destino así como en el de origen, que pueden contribuir al desarrollo económico del país receptor y emisor (por ejemplo a través de remesas), pueden aliviar la presión demográfica y de desempleo en el país de origen y al mismo tiempo contribuir a un rejuvenecimiento de la pirámide de edad en el país receptor y suponen un factor de enriquecimiento cultural. Sin embargo, tampoco se deben negar las consecuencias negativas que pueden traer consigo, como por ejemplo, la « fuga de cerebros » de los países emisores, la creación de mafias de tráfico de personas, la necesidad por un mayor control fronterizo o la creación de guetos residenciales. (Giménez, 2003b: 51-52)

2.2 Datos generales sobre la inmigración

Dos son las fuentes estadísticas básicas de las que voy a extraer los datos disponibles sobre la inmigración en España: La primera, el Observatorio Permanente de la Inmigración, está adscrito al ahora llamado Ministerio de Trabajo e Inmigración⁵ y registra el número de extranjeros que disponen de un certificado de registro o una tarjeta de residencia en vigor, o sea, personas con residencia legal. La segunda, el Instituto Nacional de Estadística (INE), pone a disposición datos sobre los empadronados en los municipios españoles. La diferencia entre ambos es de gran relevancia, ya que el INE incluye tanto a las personas con residencia legal como a los que se encuentran en situación irregular, ya que ellos también pueden empadronarse⁶. En consecuencia el INE da cifras mucho más elevadas que el Observatorio Permanente de la Inmigración.⁷

2.2.1 Los flujos migratorios en la Unión Europea

En 2007 vivían casi 29 millones de personas con nacionalidad extranjera en el total de los países de la UE-27 (total de extranjeros de terceros países y de otros Estados Miembros)⁸. Los países comunitarios con la mayor tasa de inmigrantes en

⁵ Hasta abril de 2008 se llamaba „Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales”.

⁶ La inscripción en el ayuntamiento es obligatoria para acceder a las plazas escolares y conseguir la tarjeta sanitaria. Para ello solo se necesita dar la dirección del domicilio habitual y no hace falta demostrar que se tiene permiso de trabajo o de residencia. Por lo que entre los empadronados hay muchos inmigrantes que han entrado a España de manera irregular.

⁷ Es prácticamente imposible obtener cifras exactas de inmigrantes. Primero, se desconoce el número de inmigrantes irregulares, aunque gracias a una comparación entre los datos del INE y del Observatorio Permanente de la Inmigración, se puede obtener una cifra aproximada. También la eficacia del intento de sacar a la luz los inmigrantes irregulares a través de regularizaciones., está limitada ya que continuamente siguen llegando más inmigrantes de forma irregular. Segundo, al adquirir la nacionalidad española los inmigrantes desaparecen del censo.

⁸ Comunitarios que viven en otro país de la UE por lo general no son considerados inmigrantes porque son ciudadanos de la UE. (Eurostat, 2007) Sin embargo, al hacer referencia en este trabajo a “inmigrantes” incluyo a las personas procedentes de otros países comunitarios, ya que frecuentemente la alternativa “extranjero” no es adecuada tampoco debido a que muchos después de haber residido en España durante un tiempo adquieren la nacionalidad española y ya no son considerados extranjeros.

esa fecha eran Luxemburgo, Letonia, Estonia, Chipre, Irlanda, España, Austria, Alemania y Bélgica. (Véase anexo I: cuadro 13) Lo destacado en el caso de España, ocupando el sexto lugar en 2007, es que ha llegado a este contingente de inmigrantes en muy poco tiempo ocupando con el 1,36% el lugar dieciocho en 1997. Así que respecto a los flujos migratorios los países que más inmigrantes han recibido, en términos absolutos, en los últimos cinco años, son España, (balance migratorio neto 2003-2007: + 3.2 millones), Italia (+ 2.4 millones) y Reino Unido (+ un millón). En relación con la población total del país, el mayor incremento neto mediante migración internacional fue registrado en Chipre, España e Irlanda (Eurostat, 2007). Así que España, a diferencia de los países receptores de larga tradición (como Alemania, Bélgica, Francia o Reino Unido) donde ha transcurrido un gran lapso de tiempo hasta llegar al porcentaje de inmigrantes actual, ha experimentado un aumento de inmigrantes mucho más brusco.

La mayoría de los países europeos comparten el mismo destino demográfico caracterizado por el envejecimiento de la población debido a la baja tasa de fertilidad y las crecientes expectaciones de vida. En consecuencia a largo plazo (hasta 2050) y sin inmigración masiva, casi todos los países europeos van a experimentar un decremento en el volumen de la población activa entre 15 y 65 años de edad de entre el diez y el cincuenta por ciento. Esto va a llevar inevitablemente al reclutamiento de trabajadores extranjeros en medidas más grandes de las que se han hecho hasta la actualidad. (Hoffmann, 2003: 16-24) La Comisión Europea toma conciencia de que si bien la inmigración no proporciona soluciones para todos los efectos de los cambios demográficos, sí será necesario un aumento de los flujos migratorios para poder satisfacer las necesidades del mercado laboral en el futuro. (Comisión Europea, 2007b: 8) Las preguntas que se plantean son si los europeos están preparados para aceptar la inmigración de gran escala, no solo como fenómeno temporal, sino como un proceso permanente y si los países europeos van a desarrollar una estrategia común para atraer a los inmigrantes cualificados. (Hoffmann, 2003: 16-24)

2.2.2 Evolución de la inmigración en España

La característica más destacada de los movimientos inmigratorios en España es su incremento espectacular en los últimos veinte años. De ser un país de emigrantes ha pasado a ser un país de inmigración en términos de flujos anuales desde mediados de los años ochenta del siglo pasado y en términos de volumen global desde los principios de este siglo, debido a la coyuntura sociopolítica que ha experimentado en las dos últimas décadas y el crecimiento acelerado de la economía desde mediados de la década de los años noventa. (MTAS, 2006: 7-8; Vicente, 2005: 2)

Tal transformación acelerada puede dificultar la correcta comprensión del fenómeno y la reacción adecuada a desafíos como la desigual distribución en el territorio nacional, el impacto en el mercado laboral y en el sistema educativo o la progresiva integración de los inmigrantes en la sociedad española. Además esto influye, sin duda, en la opinión pública acerca de la inmigración. (MTAS, 2006: 31)

Según los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración⁹ el número de inmigrantes con permiso de residencia en vigor pasó de poco más de 700.000 en el año 1998 (representando el 1,8% de la población total) a cerca de cuatro millones en el año 2007 (representando el 8,8% de la población total). Es decir, el número de inmigrantes legales se multiplicó por casi seis durante esos diez años. Contemplando los datos del INE¹⁰ incluso se obtiene un aumento de 4.5 millones de inmigrantes en ese lapso de tiempo, lo que significa una multiplicación por siete. (Véase anexo I: cuadro 14)

⁹ Al apoyarse en los datos del Observatorio Permanente de Inmigración hay que tener en cuenta que a lo largo de 2005 se produjo una regularización a gran escala que se refleja en un incremento llamativo del número de residentes extranjeros legales, ya que aproximadamente 700.000 inmigrantes irregulares fueron legalizados. (Pajares, 2007: 74).

¹⁰ Al analizar los datos del padrón municipal hay que tener en cuenta que en 2006 se hizo una depuración de datos por parte del INE, dando de baja a un total de casi 500.000 extranjeros debido a que a finales de 2005 muchos extranjeros debieron haber renovado su inscripción en el padrón pero parte de ellos no lo hicieron. Se desconoce las causas exactas por qué no se hicieron las renovaciones, pero se supone que se debe principalmente a que las inscripciones antes estaban duplicadas. (Pajares, 2007: 75).

Otro aspecto interesante que se puede observar es que en el año 2004 el número de extranjeros irregulares empadronados era de alrededor de 1.700.000 personas y en 2005 de 1.100.000.¹¹ Es decir, a pesar de las ambiciosas metas que tuvo el proceso de regularización de 2005, seguía habiendo más de un millón de inmigrantes irregulares.

Por último hay que constatar que, aunque los datos del Observatorio sobre los residentes legales y los datos del INE sobre empadronados (legales e irregulares) son de muy diferente dimensión, el crecimiento que han experimentado en los últimos años ha sido importante en los dos casos. El aumento de empadronados puede indicar una mayor entrada de personas en España, dado que empadronarse es lo primero que pueden hacer, mientras que adquirir la residencia legal es algo que la mayoría hacen después de haber llevado ya un tiempo en el país. (Pajares, 2007: 77)

2.2.3 Origen de los inmigrantes

A la intensificación del número de inmigrantes hay que añadir la progresiva diversificación de la inmigración. En 2007 en España residían extranjeros de más de 175 nacionalidades. (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2007)

En este contexto destaca sobre todo el ascendente peso de los flujos latinoamericanos¹², especialmente de colombianos y ecuatorianos frente a la africana. Los inmigrantes latinoamericanos se consolidaban como origen principal de la inmigración extracomunitaria en España en los últimos años, superando en 2005 por primera vez los nacionales procedentes del Norte de África. Junto con los colombianos y ecuatorianos, el colectivo que más ha crecido

¹¹ Estas cifras solo son una aproximación más o menos exacta, resultado de una comparación entre los datos del Observatorio Permanente de la Inmigración y del CIS.

¹² Al analizar el número de iberoamericanos en España hay que considerar que efectivamente su contingente es aún superior. Primero, porque muchos de ellos conservan la nacionalidad española de sus padres o abuelos y por ello constan como de nacionalidad española. Segundo, porque cuentan con ventajas frente a otros extranjeros para nacionalizarse, por lo que en relativamente poco tiempo adquieren la nacionalidad española. Tercero, porque el alto porcentaje de italianos censados en España oculta para la inmensa mayoría a argentinos, chilenos y uruguayos de ascendencia italiana que han mantenido esa nacionalidad.

en los últimos años son los inmigrantes del Este de Europa, especialmente los rumanos. Llama la atención en especial el aumento del número de inmigrantes en condición regular de 2006 a 2007, lapso de tiempo en el que el número aumentó en 400.000 personas. (Véase anexo I: cuadro 15) Este aumento abrupto se puede explicar por la entrada de Rumanía en la UE el 1 de enero de 2007 y de esa manera la incorporación a la legalidad de casi 200.000 rumanos. En el 2007 los inmigrantes procedentes de Rumanía ya suponían la nacionalidad con segunda mayor presencia en España, solo ligeramente superada por los inmigrantes de Marruecos. Observando los datos del INE se llega a resultados parecidos, solo que las personas con nacionalidad rumana superan a las de nacionalidad colombiana ya en el 2004, a los ecuatorianos en el 2006 y a los marroquíes en el 2007. De tal manera que el incremento del número de inmigrantes rumanos es más continuo y el ritmo no cambia con la entrada de Rumanía en la UE, lo que significa que la entrada de Rumanía en la UE no ha causado un incremento masivo de las entradas de ciudadanos rumanos. (Véase anexo I: cuadro 16)

Debido a tal aumento acelerado cabe preguntarse por sus causas. A finales de los años noventa del siglo pasado, cuando España ya se estaba convirtiendo en destino para emigrantes, la emigración a países como Austria, Alemania o Francia se estaba haciendo cada vez más difícil y se empezaba a optar por otros países con un nivel de economía sumergido como España e Italia, donde aún tenían esperanza de encontrar trabajo en condición irregular, lo que en los demás países europeos mencionados se había hecho prácticamente imposible. Otro motivo para elegir Italia o España como destino de emigración es la proximidad del idioma. (Pajares, 2007: 94)

El factor del idioma también juega un papel importante para la inmigración latinoamericana. La elección de España como destino emigratorio por parte de los latinoamericanos se debe, a parte del factor del idioma, a la mayor semejanza cultural y religiosa y los vínculos históricos. Este hecho no solo convierte a España en un destino atractivo para los latinoamericanos, sino que también lleva a que la población española muestra una mejor aceptación hacia esta población frente a otros grupos como los árabes. Además en la actualidad la reunificación familiar se está incrementando en importancia y en consecuencia aumenta la

llegada de familiares directos que siguen la llegada de la persona pionera. (Vicente, 2005: 31)

Contemplando la población extranjera empadronada en la actualidad por continente de procedencia, se observa que la Unión Europea es la principal región de origen, seguido por procedentes de América Latina y de África. (Véase anexo I: cuadro 17)

2.2.4 Distribución de los inmigrantes en el territorio español

La población inmigrante tiende a concentrarse en las zonas de mayor actividad económica, las que más mano de obra necesitan como Madrid y Barcelona y en las zonas turísticas litorales como las islas, Alicante y Málaga. Según los datos oficiales del Observatorio Permanente de la Inmigración en 2007 los extranjeros se concentraban principalmente en Cataluña (el 21% del total de extranjeros), Madrid (18%), Andalucía y Valencia (13% cada una). (Véase anexo I: cuadro 18). Sin embargo al hacer tal observación hay que tener en cuenta que justamente estas comunidades son las que registran el número de población total más elevado de España. Así que, considerando el porcentaje de extranjeros del total de la población de cada comunidad, se observa que el mayor contingente de inmigrantes lo tienen las Islas Baleares (con un 15,97% de la población total), seguidas por Murcia (13,36%), Cataluña (11,89%) y Madrid (11,5%).

La distribución geográfica de la población inmigrante varía según procedencia y edad. Los comunitarios jubilados, por ejemplo, se asientan principalmente en las zonas mediterráneas e insulares, como Canarias y Baleares y las provincias de Málaga y Alicante, aprovechando el clima más suave. Los comunitarios en edad activa ocupando mayoritariamente puestos muy cualificados, en cambio, se asientan preferidamente en Barcelona y Madrid. (García, 2003: 70) Los inmigrantes procedentes de África a su vez se concentran en Cataluña (el 29% del total de los inmigrantes africanos) y Andalucía (16%) trabajando principalmente en la agricultura. (INE, 2007)

2.2.5 Estructura demográfica de la inmigración

Si se analizan los residentes extranjeros por género se puede observar que entre las personas que emigran a España siempre ha habido una ligera mayoría de hombres. A finales de 2007 el 54,35% de los inmigrantes registrados eran hombres y el 45,65% mujeres, destacando los índices de mujeres muy bajos entre los inmigrantes africanos (35%) y en especial entre los senegaleses (25%) y los argelinos (28%). Llama la atención además el peso relativamente alto de mujeres entre los inmigrantes de algunos países iberoamericanos como p.ej. Brasil (66%), República Dominicana (59%) y Venezuela (59%).

Cabe resaltar que el 83,35% de los extranjeros residentes en España se encuentran en edad laboral y que un 12,66% son menores de 16 años. (Observatorio Permanente de la Inmigración).

2.2.6 Impactos de los flujos migratorios sobre la sociedad española

Desde el punto de vista demográfico la inmigración, aportando personas jóvenes, contribuye al rejuvenecimiento de la pirámide de edad de la población española. España, al igual que muchos otros países europeos tienen el problema de bajos índices de natalidad (con un 1,2 hijos por madre el más bajo de Europa) y de envejecimiento de la población. (Fernández/López, 2005: 139)

Respecto al impacto que tienen los flujos inmigratorios en el mercado laboral se puede resaltar que aportan a la economía española como tal. Están contribuyendo al sostenimiento de sectores económicos importantes, especialmente a la agricultura, la ganadería, el servicio doméstico, la construcción, la hostelería y el comercio, donde cubren puestos de trabajo que son rechazados por los españoles. Además los inmigrantes suponen un ahorro para la economía española, ya que los inmigrantes principalmente se asienten en edad laboral. Por último hay que señalar que la inmigración genera innovaciones en el mercado de trabajo, debido a que los inmigrantes también son consumidores de bienes y servicios, lo que activa la actividad económica. Además están surgiendo nuevos empleos como carnicerías, tiendas de artesanía, locutorios y restaurantes. (Fernández/López, 2005:140)

En cuanto al impacto educativo de la inmigración, hay que destacar que el aumento de alumnos de origen inmigrante en el sistema educativo permite el mantenimiento de las plazas escolares, en riesgo por el descenso de la tasa de natalidad en España. El número de alumnos autóctonos ha retrocedido de 7.200.000 en el curso 1997-98 a 6.500.000 en el curso 2006-07, lo que supone un descenso del 10,6%. Sin embargo, gracias al aumento de alumnos de origen inmigrante el nivel total de alumnos en el curso 2006-07 se sitúa aproximadamente en el del curso 1997-98 (con solo una leve regresión del 3%) (Véase anexo I: cuadro 19)

2.3 Las políticas de inmigración e integración

2.3.1 Políticas de inmigración e integración en el marco de la UE

A pesar de que hasta el momento las políticas inmigratorias de los distintos países europeos varían notablemente (debido a la diferencia en los flujos inmigratorios que han experimentado los diversos estados miembros), hay que resaltar que en los últimos años se han venido realizando pasos importantes hacia una política europea de inmigración común. A partir de la agenda de trabajo iniciada en Tampere en 1999 y continuada en La Haya en 2005, los Estados Miembros han ido estableciendo directrices comunes para tal política. Se han establecido los Principios Básicos Comunes sobre Integración (2004) y una Agenda Común de Integración (2005) como marco para la integración de inmigrantes de terceros países en la UE. (MEMO/07/188)

Los tres ejes de la política de inmigración en la UE son: el control de flujo, la integración social y la cooperación al desarrollo. El control de flujo abarca, entre otras cosas, la creación de programas de vigilancia de fronteras (como la Agencia Europea de Fronteras Exteriores, Frontex), la otorgación de permisos de estancias y la expulsión de inmigrantes ilegales. La cooperación al desarrollo tiene como fin intensificar las ayudas y programas de cooperación en los países emisores de emigrantes. Las medidas en el marco de la integración social incluyen centros de acogida, cursos para el aprendizaje de la(s) lengua(s) autóctona(s), escolarización de los hijos de inmigrantes, lucha contra la discriminación, mantenimiento de la lengua y cultura de origen, etc. (Giménez, 2003b: 70)

La integración de nacionales de terceros países en los Estados miembros es uno de los desafíos más importantes y un elemento clave para la cohesión social dentro la UE. En el Tercer informe anual sobre inmigración e integración, de 2007 la comisión confirma que la integración de nacionales de terceros países es un proceso de adaptación mutua de los inmigrantes y la sociedad de acogida. Se reconoce además que mejoras en el acceso al mercado laboral, mejores conocimientos del idioma del país de residencia y un mejor nivel educativo son fundamentales para una integración exitosa. Por ello la UE ha iniciado programas para promover la integración de los inmigrantes y un sistema para combatir discriminación, racismo y xenofobia, ya que esos factores pueden dificultar gravemente el proceso de integración. En esta línea también se ha iniciado el “Año del dialogo intercultural”, considerando el dialogo intercultural como elemento importante para la integración exitosa de los inmigrantes y la lucha contra el racismo y extremismo. (Comisión Europea, 2007a)

Al mismo tiempo que se reconoce la necesidad de inmigrantes en el mercado laboral y se va iniciando programas a favor de una integración de los inmigrantes legales, se está aumentando la lucha contra la inmigración ilegal y se está haciendo más restrictiva la política de inmigración. Las acciones van dirigidas a intensificar los controles de fronteras externas, establecer el retorno de los inmigrantes ilegales, luchar contra el tráfico de personas y desarrollar el uso de nuevas tecnologías para conseguir una mayor seguridad en los documentos de identidad o en los visados. (MEMO/07/188) Un paso para endurecer la política inmigratoria es el acuerdo "Pacto Europeo de Inmigración y asilo" presentado por Francia con la toma de la presidencia semestral de la UE el 1 de julio de 2008 y aprobado en octubre por los jefes de Estado y Gobierno. El pacto instala reglas comunes para los 27 Estados miembros, con el objetivo de regular la inmigración laboral, reforzar los controles en las fronteras Frontex y armonizar las exigencias para los pedidos de asilo. Renuncia a las regularizaciones masivas y las limita a «caso por caso, en el marco de las legislaciones nacionales, por motivos humanitarios o económicos» y restringe la reagrupación familiar a la capacidad de acogida de cada Estado. (El País: 07.07.2008)

En el contexto de la inmigración ilegal España ocupa un papel relevante dentro de la UE, ya que sus costas son la frontera sur de Europa y las puertas de entrada para millones de emigrantes. Los asaltos masivos a las vallas de Ceuta y Melilla a lo largo de 2005 y el aumento de la llegada de pateras/cayucos en las costas mediterráneas han llamado la atención a nivel internacional.

2.3.2 Políticas de inmigración e integración en España

Debido a que España ha sido tradicionalmente un país de emigración, hasta fechas muy recientes ha carecido de unas políticas claras de inmigración. Pero con el cambio en los flujos migratorios la necesidad de tales políticas se ha hecho obvia. Las características de la sociedad española en los próximos años van a depender de manera significante de la capacidad para enfrentar los nuevos retos que traen consigo la llegada e instalación permanente de inmigrantes. (Fernández/López, 2005: 131)

El período 2004-2008 ha significado un notable cambio en el panorama de la política de inmigración en España. Cuando Zapatero llegó al poder en 2004, para el nuevo gobierno la formulación de un enfoque adecuado para gestionar la inmigración en España era una de las supremas prioridades. La política migratoria cambió en algunos aspectos de modo significativo incluyendo modificaciones institucionales como la creación de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración adscrito al ahora llamado Ministerio de Trabajo e Inmigración, en 2004. A partir de este momento y hasta hoy en día esta Secretaría es responsable de desarrollar y gestionar las políticas migratorias de España.

Un paso muy controvertido fue el proceso de regularización extraordinaria de 2005 de los trabajadores extranjeros que habían estado en España al menos seis meses antes de la entrada en vigor de la regularización, que tenían una oferta de empleo de al menos seis meses de duración y que cumplían con varios otros requisitos.¹³ Aunque la regularización de 2005 no fue la primera (ya hubo unas en

¹³ Como motivo del proceso de regularización se encuentra no solo la disminución con la situación irregular de los inmigrantes sino también el beneficio económico que se esperaba de ello por las cotizaciones a la Seguridad Social y el pago de impuestos A la cuestión ambigua de la

1986; 1991; 1996; 2000 y en 2001), fue la más numerosa y la que más controversia provocó. (Pajares, 2007: 181-184)

Por último conviene mencionar un cambio reciente en las políticas de inmigración y la otorgación de la nacionalidad Española: La entrada en vigor de la “Ley de derechos y medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la dictadura” de 2007, conocida como “Ley de la Memoria Histórica”, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. Entre otras medidas, se recoge que los hijos y nietos de quienes tuvieron que escapar de España durante la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista, podrán obtener la nacionalidad española sin necesidad de que sus progenitores hubieran nacido en España. (LEY 52/2007)

2.4 La situación actual de los inmigrantes en de la sociedad española

2.4.1 Inmigrantes en el mercado laboral

Un análisis de los niveles educativos de los inmigrantes residentes en España, muestra que el peso de los extranjeros con estudios superiores se sitúa ligeramente por encima del de la media de la población autóctona. (Fernández/López, 2005: 137-138) Sin embargo el nivel educativo depende en gran medida del lugar de procedencia. Mientras que los inmigrantes procedentes de Europa (tanto de la UE como de los países del Este) tienen niveles de estudios más altos que los españoles, y los procedentes de Latinoamérica los tienen muy similares al promedio de los españoles, el nivel de estudios de los inmigrantes procedentes de África es bastante inferior al de los españoles. Al hacer esta observación hay que tener en cuenta que tal análisis se refiere al nivel de estudios registrado oficialmente, para lo que el título académico tiene que ser convalidado en España. Pero frecuentemente los títulos obtenidos por los inmigrantes en su

efectividad de un proceso de regularización no se puede responder de manera unívoca y discutir aquí el pro y el contra excede los límites de este trabajo.

país no son homologados, debido a trabas burocráticas o desconocimiento del idioma. En consecuencia muchos inmigrantes, sobre todo procedentes de África, son registrados con niveles de estudios primarios, cuando en la práctica se observa que muchos de ellos cuentan con un nivel de estudios superior o al menos medio. (Villena/Gómez, 2006: 27)

A pesar de que los inmigrantes presentan niveles de estudio similares a los españoles, desempeñan principalmente trabajos denominados “trabajos no cualificados” (peones, trabajadores agrícolas o limpiadores, etc.). (op.cit.: 25) Sin embargo, las ocupaciones a las que se dedican los inmigrantes dependen de manera significante de la región de procedencia. La estructura ocupacional de los inmigrantes de Europa del Este, por ejemplo, se caracteriza por la relativa importancia en la construcción. Los africanos trabajan en una proporción mucho mayor que los españoles en el sector primario. Los inmigrantes de origen latinoamericano trabajan principalmente en el sector de los servicios y dentro de este sector mayoritariamente en el servicio doméstico. (INE, 2001) Por lo general se puede decir que los puestos de trabajo que ocupan los inmigrantes no comunitarios son los que peores condiciones tienen, con menos salario, mayores tasas de temporalidad, menores oportunidades de promoción, mayor explotación, sin protección social etc. (Villena/Gómez, 2006: 28) El incremento del número de inmigrantes dentro del colectivo de trabajadores de bajos salarios puede ser analizado como una estrategia de inserción en el mercado de trabajo, pero también puede convertirse en una situación permanente en la que los trabajadores se encuentran en una situación que les sitúa al borde de los procesos de exclusión social. Entonces, la incapacidad de salir de este circuito de bajos salarios y paro puede provocar su inclusión en la delincuencia o la marginación total. (Fernández/López, 2005: 142)

En relación con la inserción en el mercado laboral y los riesgos de exclusión social, el principal problema consiste en la situación irregular en la que se encuentran un elevado número de trabajadores inmigrantes. Ello se puede explicar, entre otros factores, por las condiciones estrictas impuestas por la ley, y los largos períodos de espera hasta la obtención del permiso de trabajo y residencia. Por lo tanto para obtener dinero para sobrevivir, frecuentemente aceptan trabajar en unas condiciones infráhumanas. (Villena/Gómez, 2006: 28)

2.4.2 Características de las viviendas de los inmigrantes

La inmensa mayoría de los inmigrantes procedentes del Este de Europa, África y América Latina viven de alquiler (alrededor del 75%). Sin embargo, para tener acceso a una vivienda en alquiler los inmigrantes cuentan con problemas debido a la escasa oferta de alquileres y la falta de información adecuada sobre el mercado inmobiliario. Además frecuentemente los propietarios los tratan con desconfianza por temor al mal uso de la vivienda, problemas con los vecinos, o a la desvalorización del piso si la zona se convierte en “zona de inmigrantes” y en consecuencia rechazan alquilar a inmigrantes o lo hacen a un sobreprecio. Debido a la falta de información sobre las prácticas habituales en el mercado inmobiliario o en consecuencia de una oferta insuficiente, muchos inmigrantes son abusados por parte de los propietarios, que alquilan viviendas que no están en condiciones aceptables, no asumen los gastos de equipamiento mínimos o modifican arbitrariamente las condiciones del alquiler.

Otro factor que hay que subrayar en el contexto de la situación de las viviendas de los inmigrantes es la segregación residencial, estrechamente vinculado al poder adquisitivo bajo de muchos inmigrantes, ya que los inmigrantes se concentran en determinadas zonas con menor calidad de vivienda. ((Pereda/Actis/de Prada, 2005). En Madrid, por ejemplo, los barrios con mayor porcentaje de inmigrantes son San Cristóbal (42%), seguido con gran distancia por Embajadores (33%) y Almendrales (32%). (Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, 2007)

2.4.3 La opinión pública acerca de la Inmigración

Datos interesantes sobre la opinión pública acerca de la inmigración ofrecen los barómetros de opinión del Centro de Investigaciones Sociológicos (CIS). El CIS es un Organismo autónomo, adscrito al Ministerio de la Presidencia, que tiene como objetivo el estudio de la sociedad española, principalmente a través de la investigación mediante encuestas. En los Barómetros del CIS se abordan temas referidos a aquellas cuestiones que destacan en la actualidad social, económica y política, siendo la inmigración uno de estos temas de relevancia en la actualidad. De especial interés para mi trabajo es la pregunta: “¿Cuál es, a su juicio, el principal problema que existe actualmente en España?” Esta pregunta es de tipo

multirespuesta, donde los entrevistados tienen que elegir los tres problemas principales de una lista de alrededor treinta respuestas dadas. La pregunta se hizo de esa forma la primera vez en septiembre de 2000 y ya entonces la inmigración figuraba entre los problemas para elegir, aunque entonces en las encuestas solo ocupó el séptimo lugar. A lo largo de los últimos cinco años, en los que se han realizado las encuestas mensualmente, el “problema de la inmigración” se ha mantenido entre los cinco principales problemas del país, girando entre el primer y el quinto lugar. En septiembre de 2007 encabezaba por primera vez la lista de los problemas, situación que se mantuvo durante los meses de octubre y noviembre, pero ya en diciembre el problema “paro” había desplazado a la inmigración de la cabeza de la lista. Desde entonces la importancia de la inmigración ha ido bajando en relación con otros problemas como el paro, la vivienda o problemas de índole económico, pero sigue siendo alto en porcentaje (alrededor del 30% de los encuestados lo mencionan entre los principales problemas del país).

Otro estudio interesante realizado por el CIS se titula “Actitudes ante la inmigración” y fue llevado a cabo en 1996 y 2003. En este estudio se recogen datos sobre la actitud de los españoles frente a la inmigración. Las preguntas que se incluyen en esa entrevista varían a lo largo de los años e incluyen las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida le importaría que sus hijos compartieran en el colegio la misma clase con niños de familias inmigrantes extranjeras?
- ¿Qué le parece a Vd. el número de personas procedentes de otros países que viven en España?
- ¿Cree que en España se necesitan trabajadores inmigrantes?
- ¿Cómo valoraría que existiese en toda la Unión Europea una política común sobre inmigración?

Además la encuesta contiene una lista de varios países y regiones del mundo, donde los entrevistados tienen que valorar la simpatía que sienten por personas procedentes de los países que figuran en la lista.

A continuación voy a analizar y comparar los resultados obtenidos en 1996 y 2003: A la pregunta, en qué medida les importaría que sus hijos compartieran en

el colegio la misma clase con niños de familias inmigrantes extranjeras, en 1996, el 88% contestó con “nada” y el 8% con “poco”, en 2003 se nota una pequeña translación de estos resultados: un 74% contestó con “nada” y un 16% con “poco”. Mientras que en 1996 solo el 1% dijo que “bastante” en 2003 ya había subido al 5%. Este leve cambio se puede explicar con que mientras que en el curso 1995/96 el alumnado extranjero en la enseñanza no universitaria solo presentaba el 0,7%, en el curso 2002/03 ya había aumentado al 4,5%. Además, mientras que en 1996 el 29% consideraron demasiado el número de inmigrantes, en el 2003 ya era del 48%. La tendencia de ver la inmigración cada vez más de forma negativa también se perfila en la pregunta por la simpatía qué se siente hacia los inmigrantes procedentes de las diversas regiones del mundo. Los entrevistados tenían que valorar en una escala del cero al 10 (donde el 0 significa "ninguna simpatía" y el 10 "muchas simpatías") el grado de simpatía. Se nota que los valores de simpatía disminuyeron ligeramente para los procedentes de todas las regiones. Mientras que el promedio de puntos de todas las regiones en conjunto en 1996 fue de 6,59, en 2003 de 6,04. La región que más bajó en la valoración fue la Europa del Este. (Véase anexo I: cuadro 20)

La dinámica y las cifras de la inmigración provocan visiones y actitudes contradictorias entre los españoles. Por un lado se considera que dicho fenómeno puede ser un factor que contribuye al desarrollo de España en tiempos de una evolución demográfica regresiva y la mayoría reconocen la necesidad por los trabajadores inmigrantes (el 60% en 2001 y el 53% en 2003). Por otro lado es evidente la preocupación en la población española ante los efectos del asentamiento de los inmigrantes y sobre todo ante la posibilidad de que se supere la “capacidad de acogida”.

2.5 La situación actual de los gitanos en España

La intensificación del debate sobre la educación intercultural en las últimas décadas en España parece estar unida al aumento del alumnado de origen inmigrante en las aulas. Aunque con la incorporación de alumnos procedentes de otros países la diversidad cultural se ha hecho más visible, en la sociedad española siempre ha habido diversidad cultural, manifestándose, entre otro, en

una diversidad regional (Comunidades Autónomas) con tres lenguas cooficiales (catalán, gallego, eusquera), y en la presencia de hace más de quinientos años de la minoría gitana. (FSG, 2007:7)

El pueblo gitano está presente en España desde el siglo XV. Se estima la población gitana a 650.000 personas, aproximadamente el 1,5% de la población española. El origen de los gitanos es mayoritariamente español (el 93%), el 3% procede de Europa del Este y el 1,8% de Portugal. Los gitanos se distribuyen de manera desigual por todo el territorio español, viviendo sobre todo en las grandes ciudades como Madrid, Barcelona, Sevilla, y Granada. El "Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana en España, 2007" elaborada por la Fundación Secretariado Gitano, destaca la tendencia a la inclusión residencial y a la normalización de este colectivo en los últimos quince años y muestra que la mayoría de este grupo vive en viviendas comunes. No obstante el 40% de esas viviendas se encuentran situadas en barrios de especial vulnerabilidad y el 12% de los gitanos siguen residiendo en infraviviendas. (FSG, 2007: 13-16)

Además, en muchos casos, los gitanos siguen siendo objeto de discriminación y rechazo. Un sector significativo de la comunidad gitana constituye uno de los grupos sociales más desfavorecidos, son afectados por los procesos de exclusión social y discriminación, y cuentan con dificultades en cuanto al acceso a la vivienda, la educación, el empleo, servicios de salud y servicios sociales, lo cual hace que mantengan condiciones de vida por debajo del resto de la población española. (MEPSYD, 2007) En una encuesta sociológica a hogares de la población gitana realizada por el CIS en 2006 entre 1610 gitanos mayores de 18 años el 23,6% de los encuestados consideraron la discriminación y la desconfianza hacia el gitano como uno de los principales problemas, seguido por el 23% de los gitanos encuestados que consideraron el racismo como uno de los principales problemas en la vida cotidiana de los gitanos, provocando mayor preocupación solamente el paro con un 38% que así lo expresaron. El 55,2% afirmaron haber recibido un trato peor o haberse sentido discriminados por el hecho de ser gitano, el 43% habían tenido esa experiencia al acceder a algún servicio o local público (piscinas, bares, discotecas, etc.) y el 34% para alquilar

una vivienda. Sin embargo el 80% declaró conocer a “payos”¹⁴ a los que consideraban amigos íntimos. (CIS, 2004)

Se han puesto en marcha programas para combatir la situación de desventaja de los gitanos como el Programa de Desarrollo Gitano, en 1989 o el Consejo Estatal del Pueblo Gitano, en 2005, que tienen como fin impulsar la mejora de la calidad de vida de la población gitana y combatir la discriminación para que la población gitana pueda participar en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho. (MEPSYD,2007)

¹⁴ Denominación común entre los gitanos para referirse a quien no pertenece a su raza. (DRAE)

3 La situación educativa de los alumnos de origen inmigrante y de los gitanos

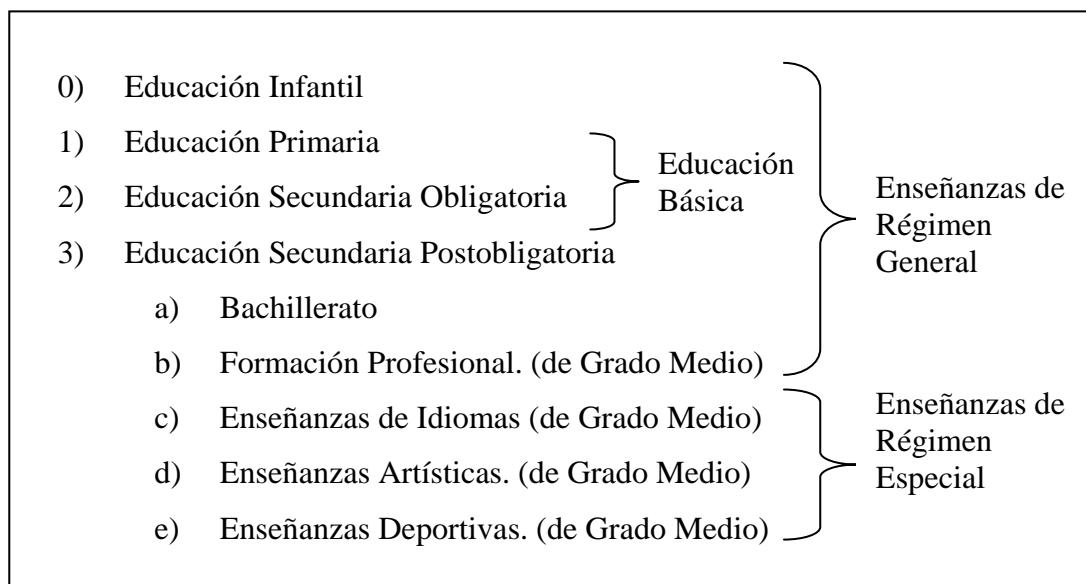
Antes de poder profundizar en la cuestión de cómo en el sistema educativo español se está respondiendo a la creciente diversidad en las aulas, es preciso analizar la situación educativa de los alumnos de origen inmigrante y, brevemente, la de los alumnos gitanos.

3.1 Breve descripción del sistema educativo español

De entrada conviene describir brevemente el sistema educativo español.

Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo no universitario son las siguientes:

Cuadro 2: Esquema del Sistema Educativo



Fuente: Elaboración propia. Datos de MEC, 2006.

La Educación Primaria (de 6 a 12 años) es el primer tramo de educación obligatoria y comprende seis cursos académicos. La Educación secundaria se divide en obligatoria (ESO) y postobligatoria. La ESO consta de cuatro cursos que se cursan ordinariamente entre los 12 y 16 años. A los estudios de Bachillerato pueden acceder aquellos alumnos que hayan obtenido el título de

Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Para obtener el título de Bachiller es necesaria además de la evaluación positiva en todas las asignaturas la superación de la prueba general del Bachillerato, lo cual cualifica al acceso a la Universidad o a la Formación Profesional de Grado Superior.

Para poder acceder a las Enseñanzas de régimen especial existen requisitos específicos, como por ejemplo, pruebas de acceso. (MEC, 2006)

Los centros de España pueden ser públicos o privados. Son centros públicos aquellos gestionados por el Ministerio de Educación, ayuntamientos, diputaciones, comunidades autónomas o patronatos públicos y son centros privados aquellos gestionados por una persona, física o jurídica, privada. Los centros privados pueden acogerse al Régimen de Conciertos para impartir enseñanzas sostenidas con fondos públicos y recibirán en este caso la denominación de centros concertados. Los centros privados no concertados poseen autonomía para establecer su régimen interno dentro del marco de la actual ley de enseñanza y determinar el procedimiento de admisión de alumnos. La educación en estos centros la financian los padres de los alumnos. En la enseñanza pública varios factores como la renta familiar, proximidad del centro respecto al domicilio y presencia de hermanos en el colegio, condicionan la posibilidad de admisión. En lo que se refiere a las plazas en los centros privados, el problema principal consiste en los gastos que deben afrontar los padres (Los costos son hasta 2.400 euros por año y alumno de Primaria en los privados y una media de 300 euros en los concertados y son aún un poco más elevados en la Secundaria). Por lo tanto la decisión entre colegio público y privado a menudo es condicionada por motivos financieros, mientras consideraciones acerca de criterios académicos quedan a un segundo plano. En el curso 2007/08 el 67% de los alumnos eran inscritos en centros públicos y el 33% en centros privados.¹⁵ (MEPSYD, 2008)

¹⁵ Me estoy refiriendo aquí, y en los demás datos expuestos sobre la educación a las enseñanzas de régimen general, si no indicado de otra manera.

3.2 Marco legal de la escolarización de los hijos de inmigrantes

El compromiso europeo para el desarrollo de una política de integración, implica un compromiso desde el punto de vista educativo, que garantice a los hijos de inmigrantes residentes “legales”, los mismos derechos que a los demás ciudadanos de la UE. Por ello, la normativa europea establece que los hijos menores de nacionales de terceros países con el estatus de residentes de larga duración reciben el mismo trato que los nacionales en materia educativa. En cuanto a los hijos de inmigrantes en situación irregular dentro del territorio de la Unión, la normativa europea no especifica ningún derecho a la educación y los países miembros cuentan con diferentes reglamentos respecto a la escolarización de los hijos de inmigrantes irregulares. Países como Bélgica, Francia o Italia permiten explícitamente a los hijos de inmigrantes en situación irregular, la inscripción en los centros educativos. En otros países como Alemania, España, Finlandia o el Reino Unido el derecho a la educación se concede de manera implícita, ya que no existe ninguna relación entre la necesidad de poseer un estatus de residencia legal y la admisión en el centro educativo, como es el caso de España, o bien no se mencionan las categorías de menores que tienen el derecho y el deber de asistir a la escuela. (Eurydice, 2004: 11-33)

El derecho del acceso a la educación de los menores inmigrantes va conforme a la consideración de la educación como un derecho básico y universal, y por lo tanto válido para todas las personas, independiente de su procedencia, sus creencias religiosas, su estatus social o cualquier otra circunstancia diferenciadora.

3.3 La escolarización del alumnado extranjero en España

La presencia notable del alumnado de origen inmigrante en las aulas españolas es un fenómeno relativamente reciente. Mientras que hace diez años el porcentaje de alumnos de origen inmigrante alcanzaba apenas un por ciento, en el curso 2006/07 ya había aumentado a un 8,6%. Al igual que en la población inmigrante en total, también en el alumnado de origen inmigrante se puede observar un especial aumento en el número de hijos de inmigrantes originarios de América Latina, el que se multiplicó por 17 en los diez años del curso 1997-98 al curso 2006-07. (Véase anexo I: cuadro 21)

En la actualidad¹⁶ (curso 2006-07) el número de extranjeros escolarizados es de 608.040 considerando los datos globales de todos los centros escolares y niveles educativos no universitario (incluidos los de régimen especial, en régimen general eran 591.560), lo que equivale al 8,35% del alumnado total. La presencia de los alumnos de América Latina con el 46% del alumnado de origen inmigrante, es la que más peso tiene, seguido por alumnos originarios de países comunitarios (25%) y de África (20%). Dentro de los alumnos procedentes de países comunitarios son los rumanos que cuentan con mayor presencia, seguidos – a gran distancia – por los británicos y los búlgaros. (MEPSYD, 2008)

Hay que destacar que existen grandes diferencias entre las comunidades autónomas en cuanto a la presencia de alumnado extranjero. Las de mayor porcentaje de alumnos de origen inmigrante son las Baleares (13,6%), La Rioja (13%) y la Comunidad de Madrid (12,4%), mientras que en Galicia y Extremadura solo se sitúa alrededor del 3%. Las provincias con mayor porcentaje de alumnos de origen inmigrante son Girona, Almería y Alicante con el 16%, el 15% y el 14% respectivamente. (MEPSYD, 2008)

3.4 La inserción del alumnado de origen inmigrante en el sistema escolar

El alumnado de origen inmigrante se adscribe mayoritariamente a centros públicos y en particular, a determinados centros. En el curso 2006/07 los colegios públicos atendían al 82% de los hijos de inmigrantes, mientras que solamente el 18% estaba escolarizado en centros privados (incluyendo centros concertados y no concertados). Considerando el total del alumnado, los alumnos de origen extranjero suponían un 10,5% en los centros públicos y un 4,7% en los centros privados. (Cuadro 3). La concentración de alumnos hijos de inmigrantes es aun más elevada en ciertos barrios y determinados centros escolares.

¹⁶ Estos son los últimos datos disponibles con carácter oficial. Del curso 2007/08 actualmente solo existen estimaciones los que, sin embargo, dan cifras parecidas al del curso 2006/07.

Cuadro 3: Distribución de los alumnos entre centros públicos y privados

	Total de alumnado	Alumnado Extranjero	% alumnos de origen inmigrante
Todos los centros	7.088.662	610.702	8,6
Centros públicos	4.778.764	503.202	10,5
Centros privados	2.309.898	107.500	4,7
%Centros públicos	67,4	82,4	
%Centros privados	32,6	17,6	

Fuente: Elaboración propia. Datos de MEPSYD. Curso 06/07.

También se pueden observar considerables diferencias en la escolarización de los hijos de inmigrantes en los diferentes niveles educativos. Como puede apreciarse en el cuadro 4, el peso del alumnado de origen extranjero es relativamente alto en los niveles de educación obligatoria (el 10,3% del alumnado total en Primaria y el 9,2% en ESO), mientras en el Bachillerato es bastante reducida (4%). Esta distribución no se puede atribuir a factores demográficos, ya que las estadísticas demuestran que el número de extranjeros en el grupo de edad de 15 a 19 años incluso es ligeramente superior al de 10-14 o al de 5-9 años. La mayor presencia de alumnado extranjero en la enseñanza obligatoria se debe, entonces, a que muchos jóvenes de origen extranjero no continúan estudiando al acabar la ESO. También en este contexto aparece una diferenciación clara según la región de procedencia: las nacionalidades extranjeras que más se agrupan en el ciclo educativo del Bachillerato son del “primer mundo” (Alemania, Bélgica, Suiza, EE.UU) o de ciertos países de América Latina (principalmente de Cuba y Argentina). En cambio, los menos presentes coinciden con algunos de los grupos de inmigración de origen de países africanos (especialmente Marruecos), países Latinoamericanos como la República Dominicana, Ecuador y Bolivia y países europeos como Rumanía y Portugal. (MEPSYD, 2008).

Además, se nota que la proporción extranjeros/españoles es mayor en Garantía Social¹⁷ que en las demás enseñanzas. La adscripción a programas de Garantía

¹⁷ Con la LOE el Programa de Garantía Social se ha sustituido por los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial). Sin embargo, debido a la recién implementación (de modo general solo desde este curso) de los PCPI aún no son disponibles datos estadísticos sobre ellos.

Social da cuenta de un fracaso escolar en el nivel de la ESO y la presencia mayor de alumnos de origen inmigrante en este tipo de enseñanza indica que el índice de fracaso en la etapa secundaria de los inmigrantes es superior al de los alumnos autóctonos.

Cuadro 4: Proporción de los alumnos de origen inmigrante en las diferentes enseñanzas

	TOTAL de alumnos	Alumnos de origen inmigrante	% de alumnos de origen inmigrante
TOTAL de centros	7.081.682	608.040	8,6
E. Primaria	2.535.656	261.583	10,3
ESO	1.833.735	168.824	9,2
Bachillerato	630.498	25.382	4,0
Formación Profesional ¹⁸	453.543	23.497	5,2
Programas de Garantía Social	46.645	5.975	12,8

Fuente: Elaboración propia. Datos del MEPSYD. Curso 06/07

En la actualidad se observa en casi todos los países europeos una clara desventaja en el rendimiento escolar del alumnado de origen inmigrante. El estudio de PISA de 2006 muestra que los resultados del alumnado de origen inmigrante son inferiores a los de sus compañeros nativos, siendo el medio de diferencia en los países de OECD de 39 puntos. Las diferencias incluso alcanzan 95 puntos en Suiza, 93 puntos en Bélgica, y 89 puntos en Austria y Dinamarca. España se encuentra con una diferencia de 66 puntos en el lugar once. (OECD, 2007:115). Pero también dentro de España la diferencia en el rendimiento entre autóctonos e inmigrantes varía según comunidad autónoma siendo especialmente alta en Cataluña, el País Vasco y Aragón, lo que indica que la desigualdad educativa entre los alumnos de origen inmigrante y alumnos autóctonos es mayor en estas

Garantía Social (así como de los PCPI) está destinados al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el título de Graduado en ESO, con el objetivo de que todos alcancen competencias profesionales básicas.

¹⁸ Los datos disponibles incluyen Ciclos Formativos de F.P de Grado Medio y Grado Superior, presencial y a distancia.

comunidades. En las tres comunidades la diferencia en puntos obtenidos por los inmigrantes, comparado con los nativos es de alrededor de 70 puntos. (PISA España, 2006: 82)

Lo que llama la atención es que el rendimiento de los inmigrantes en los países de la OCDE de la segunda generación no mejora comparado con la primera generación, al contrario incluso mantienen resultados ligeramente inferiores a los de la primera generación. Los datos muestran que, no solo en España, sino en toda Europa todavía hay que realizar muchos esfuerzos para realmente garantizar a los inmigrantes la equidad educativa y de esa manera poder aprovechar el potencial humano que los inmigrantes traen con ellos.

En el contexto del rendimiento escolar también se está debatiendo si la presencia de alumnos de origen inmigrante afecta negativamente el rendimiento del alumnado de un centro en su totalidad y en el caso de que sea así, hasta qué grado y a partir de qué porcentaje de extranjeros. Un impacto real de la inmigración, solo existiría si se demostrara que los alumnos inmigrantes influyen, positiva o negativamente, sobre los alumnos nativos. La obtención de peores resultados globales en zonas con mayor porcentaje de inmigrantes, no significa que la presencia de alumnos de origen inmigrante afecte negativamente el rendimiento de los nativos, como pretenden mostrar algunos estudios y como queda reportado en varios artículos de prensa.¹⁹ Los peores resultados se pueden explicar con el hecho de que los resultados educativos de los alumnos de origen inmigrante son inferiores a los de los autóctonos, lo que produce como efecto estadístico un descenso en la media global española. (Carabaña, 2008) Esto se observa basándose en los datos obtenidos por PISA:

¹⁹ Así que, por ejemplo, El País recoge los resultados del estudio “Informe para la mejora de los resultados del sistema educativo en Cataluña” según el que “A partir del 20% de inmigrantes, las competencias asumidas por los alumnos bajan” (El País, 29.09.2007) Otro estudio realizado por profesores de la Universidad de Pompeu Fabra y relatado en La Vanguardia, sostiene que “El rendimiento de los escolares catalanes disminuye de manera significativa cuando el porcentaje de alumnos inmigrantes en el centro supera el 6%” (La Vanguardia, 12.05.07).

Cuadro 5: Medias de los alumnos nativos e inmigrantes y diferencias entre ellas (CCAA españolas; Ciencias; Pisa 2006)

CCAA España	Todos los alumnos	Sólo alumnos nativos	Sólo alumnos inmigrantes	Diferencia entre todos los alumnos y los nativos	Porcentaje de inmigrantes	Diferencia entre los estudiantes nativos e inmigrantes
CCAA España	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Andalucía	474	475	429	-1	3	46
Aragón	513	518	434	-5	6	84
Asturias	508	511	471	-2	4	39
Cantabria	509	513	453	-4	5	60
Castilla y León	520	522	453	-2	3	69
Cataluña	491	499	428	-8	11	72
Galicia	505	506	473	-2	3	33
La Rioja	520	526	447	-6	7	79
Navarra	511	515	469	-4	8	46
País Vasco	495	499	426	-4	5	72
Otras	484	491	433	-8	12	58
Comunidades España	488	494	434	-6	8	60

Fuente: Carabaña, 2008.

Analizando estos datos se obtiene solamente una ligera (insignificante) negativa correlación entre el porcentaje de alumnos de origen inmigrante y los resultados obtenidos por los alumnos nativos, así como entre el porcentaje de alumnos de origen inmigrante y los resultados de los mismos inmigrantes. (Se sitúa en – 0,25 y - 0,1 respectivamente)

A parte de ello, hay que estar consciente de que la cuestión por la relación entre presencia de alumnos de origen inmigrante y rendimiento escolar es más complejo. Hay que tener en cuenta que hay varios aspectos que determinan el efecto que la presencia de alumnos de origen inmigrante tiene sobre la calidad de la enseñanza en el aula y que bajo la denominación de alumnos hijos de inmigrantes hay grupos muy diferentes entre sí, con características muy diversas.

Sin embargo, no parece haber duda de que una distribución más equilibrada de alumnos de origen inmigrante (o más bien, de alumnado con necesidades de compensación educativa) entre colegios públicos y concertados es un objetivo importante a alcanzar, para el bien de los propios alumnos de origen inmigrante. Hay que garantizar el acceso de todos en condiciones de igualdad a una educación de calidad, posibilitar una adecuada educación y combatir la marginación. Ello exige como condición previa la distribución equitativa del alumnado inmigrante, por lo que tienen que adoptarse medidas correctoras cuando esta esté en peligro. (Aja/Larios, 2003) Sin embargo, hasta hoy en día, no hay consenso sobre lo que

serían medidas adecuadas. Algunos municipios han intentado solucionar el problema repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad, lo que ha sido ampliamente criticado, ya que no se considera aceptable sacar a los alumnos de su barrio. Además tal procedimiento no va a la raíz del problema.

Es preciso adoptar una visión global para atajar la concentración de alumnos de origen inmigrante en determinados centros. La concentración de inmigrantes en algunos barrios y centros no es solo un asunto escolar, sino de política social y de vivienda y de cómo se crean las zonas escolares. Hacen falta, por ejemplo, viviendas de protección oficial (subvencionadas) en los nuevos barrios. ([El País](#), 15.05.2008)

3.5 Gitanos en el sistema escolar

En la encuesta sociológica a hogares de la población gitana del CIS, mencionado arriba, también se investigó cuestiones del contexto educativo y se obtuvo los siguientes resultados: El 88% de los encuestados opinan que los jóvenes deberían estar estudiando hasta los 16 años como mínimo, frente al 8% que piensan que a esa edad ya deberían estar trabajando. El 53% valoran como muy importante los estudios y el 38,4% como bastante importante. Además el 83% de los encuestados afirman que los estudios son igual de importantes para chicas como para los chicos y el 12% los consideran más importante para los chicos.

A pesar de la relativa importancia que se concede a los estudios, un 25% de los encuestados no han ido a la escuela (un 14% son analfabetos) y de los que han ido a la escuela un 15% han estado menos de cinco años en el sistema educativo. Para el 49% los estudios de más alto nivel que han cursado son Educación Primaria, y para el 33% ESO o Bachiller elemental, solo el 0,2% de ellos tienen estudios universitarios. El 30% de los entrevistados abandonaron los estudios, porque querían trabajar, el 13%, porque así lo querían sus padres, el 13% lo hizo por la necesidad de ocuparse de sus hermanos y el 21% confirman que estudiar no les gustaba y que les aburría. (CIS, 2004)

En la actualidad la situación de la escolarización de la población española gitana ha experimentado un avance considerable, como demuestra otro estudio. El estudio indica que, mientras que a mediados de la década de los 70 solo estaban escolarizados la mitad de los niños gitanos, hoy la gran mayoría se escolarizan, y entre la población española gitana menor de 30 años el analfabetismo es prácticamente inexistente. Además está aumentando el número de españoles gitanos titulados en Enseñanzas Medias y Universitarias. A pesar de todo ello no se debe ignorar el hecho de que los índices de fracaso y absentismo en Educación Secundaria Obligatoria siguen siendo muy elevados entre ese grupo de alumnos. (Abajo/Carrasco, 2005: 217) Es decir, si bien la normalización en el acceso a la escuela de la población gitana está prácticamente conseguida, en lo que se refiere a la continuidad en la misma, especialmente en la etapa secundaria, todavía queda mucho por hacer.

Un factor que puede influir en el bajo rendimiento escolar de los alumnos gitanos es que a menudo los profesores mantienen desde principio una expectativa de fracaso hacia los alumnos gitanos argumentando que sus condiciones socioeconómicas y su falta de tradición académica suponen una barrera casi insuperable para el éxito escolar. Por lo tanto para superar ese problema sería necesario tomar una perspectiva de éxito, que se centre en el logro escolar. Además es fundamental que el fracaso escolar no se considere un problema cultural propio de una cultura no preparada para estudiar, sino como el resultado de complejas dinámicas sociales y educativas. Responsabilizar únicamente a las familias o incluso “la cultura” del absentismo o del fracaso escolar no hace más que contribuir a justificar políticas exclusivas que impiden la necesaria transformación de los centros educativos para lograr una real equidad de oportunidades y una educación de calidad para todos los alumnos. (Abajo/Carrasco, 2005)

4 La atención a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria

Son múltiples las fuentes de diversidad que se dan en las aulas, porque cada ser humano es distinto y los alumnos se distinguen en cuanto a género, edades, circunstancias socioeconómicas y familiares, ritmos de maduración, intereses, motivaciones, aptitudes y estilos de aprendizaje. Además durante los últimos años se ha apostado por una integración de alumnos con diversos tipos de discapacidades físicas, psíquicas e intelectuales, por trastornos del desarrollo o por problemas en sus relaciones sociales, a los que se han llamado “alumnos con necesidades educativas especiales” (ACNEE) Hay que tener en cuenta que también dentro de este grupo de alumnos hay una gran diversidad interna. Después tampoco se debe de olvidar a los alumnos superdotados intelectualmente, que también contribuyen a generar diversidad en el aula. Así que siempre ha existido la diversidad en las aulas, pero lo que pasa es que con la llegada de los alumnos de origen inmigrante ha aumentado aún más y se ha hecho más visible y compleja. Se ha hecho más importante la dimensión cultural, pero, debido a que los hijos de inmigrantes frecuentemente cuentan también con desventajas socioeconómicas, también ha ganado en peso las diferencias que se producen en el aula por el estatus social de los alumnos.

No se puede, por lo tanto reducir la diversidad del alumnado a la diversidad cultural y por ello a programas pedagógicos como la Educación Multicultural o Intercultural, sino que hay que tener en cuenta que la diversidad en las aulas requiere una amplia gama de medidas que le den respuesta.
(Martín/Margalef/Rayón, 2000: 12)

Se entiende por atención a la diversidad, al conjunto de medidas y acciones educativas en respuesta a las necesidades de todos los alumnos y, entre ellos, a los que precisan una atención específica debido a factores de diversa índole. La atención a la diversidad significa un tratamiento educativo que considera las precondiciones de las que parten los alumnos, los diferentes intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, los diversos marcos referenciales de la cultura de procedencia, etc. El objetivo es desarrollar estrategias que permitan a cada

alumno desarrollarse dentro de su peculiaridad en una condición de igualdad de oportunidades. (op.cit.: 13)

Distingo dos diferentes tipos de atención a la diversidad, vinculados a la presencia de alumnos de origen inmigrante, que deben interrelacionarse y no darse de manera aislada:

Primero, las medidas dirigidas a los alumnos que presentan desfases curriculares de menor o mayor medida y/o desconocen la lengua de instrucción. Aunque me concentraré principalmente en las medidas de apoyo específicas para los alumnos de origen inmigrante, también trataré las principales medidas dirigidas a todos los alumnos de un centro, ya que los alumnos hijos de inmigrantes también participan en esos programas y en gran medida.

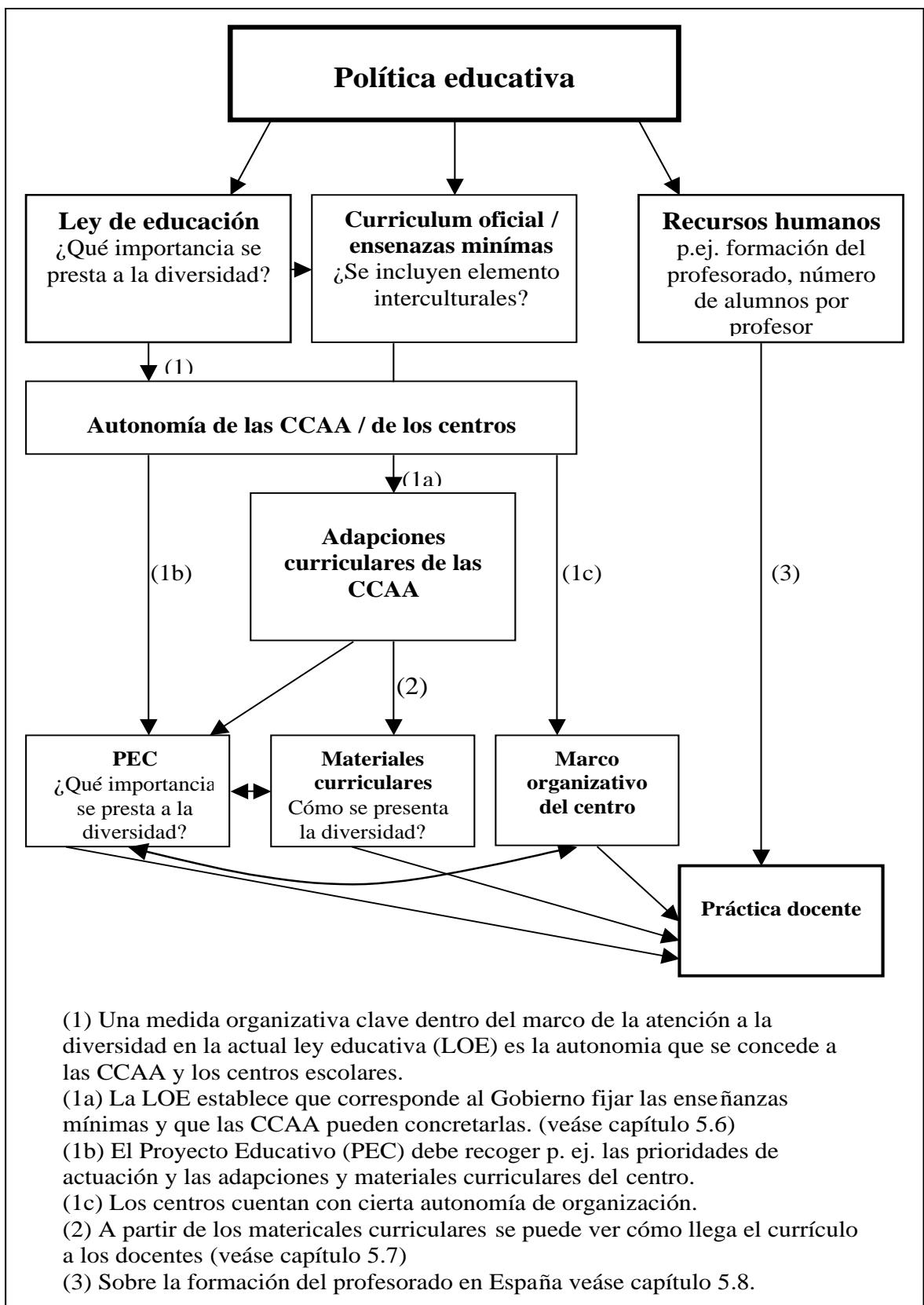
Segundo, el tratamiento de la diversidad en el conjunto del aula y del centro destinado a todo el alumnado, a través de las propuestas de educación intercultural, a lo que dedicaré un capítulo aparte.

4.1 La atención a la diversidad en el marco de la política educativa

De entrada conviene abordar las reformas educativas que se están llevando a cabo en la actualidad en la política educativa para responder a la diversidad del alumnado. Para ello es oportuno contemplar lo que se hace a respecto en los diferentes niveles organizativos. (Nivel estatal, nivel de las Comunidades Autónomas (CCAA) y nivel del centro) (Véase Cuadro 6).

Al nivel estatal lo que hay que considerar, ante todo, es la ley educativa en vigor y la cuestión de qué forma está vigente el principio de atención a la diversidad en ella, ya que el marco legislativo constituye la base para cualquier proyecto de atención a la diversidad en el sistema educativo. Asimismo conviene analizar cómo queda recogida la diversidad en el currículo oficial, en las adaptaciones curriculares de los CCAA respectivamente y en los materiales curriculares y qué formación recibe el profesorado en este ámbito. Sobre estos últimos aspectos solo voy a tratar en el contexto concreto de la educación intercultural en el capítulo siguiente.

Cuadro 6: Niveles de atención a la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

La atención a la diversidad tomó especial importancia con la implantación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990. Pero también la actual ley, la LOE (Ley Orgánica de Educación) de 2006 y los otros documentos oficiales actuales hacen hincapié al enriquecimiento que la diversidad en su conjunto y la diversidad cultural en específico suponen. La atención a la diversidad ocupa un papel central y se le establece como “principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica”, para poder ofrecer a todos los alumnos una educación que se ajuste a sus características y necesidades específicas. Se destaca que la atención a la diversidad debe abarcar a todas las etapas educativas y a todos los alumnos, contemplando “la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”. (Ley Orgánica 2/2006: 17163)

Una medida organizativa clave en el marco de la atención a la diversidad es la flexibilidad del sistema educativo y, en concreto, la autonomía que se concede a los centros escolares. El marco legislativo favorece que cada centro tome las medidas que considere adecuadas para su entorno particular y las necesidades específicas de su alumnado, pero siempre dentro de un marco general establecido por las Administraciones. De esa manera se pretende proporcionar “una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales”

La LOE establece además que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas, las que determinan los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación. .

También los centros docentes juegan un papel activo en la determinación del currículo, ya que les corresponde desarrollar y completar, según sus características específicas, el currículo establecido por las administraciones educativas. En este conjunto el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que recoge las adaptaciones de los programas de la Administración educativa según las concretas necesidades y características socioculturales del centro y su entorno, es de gran relevancia, ya que debe formular, entre otros, los principios y prioridades de actuación del centro en cuanto a la atención a la diversidad. Debe incluir entre otro el Plan de Atención a la Diversidad. El Plan de Atención a la Diversidad,

debe reflejar el conjunto de medidas de atención a la diversidad que ofrece el centro para conseguir el mayor grado de integración y normalización de aquellos alumnos, que por causas de diversas índoles, presentan necesidades educativas específicas. Además con la LOE desaparece el PCC (Proyecto Curricular del Centro) como documento independiente, y el PEC incluye además de lo que ya incluía todo lo del PCC. El PCC es la programación didáctica de centro, es decir, debe contener todos aquellos aspectos que aparecen en una programación de aula, pero generalizados y adaptados al centro.

4.2 Medidas de atención a la diversidad

Las Administraciones educativas deben regular las medidas de atención a la diversidad, organizativa y curricular, y los centros, en el marco de su autonomía, han de decidir su oferta concreta de atención a la diversidad según las características de su alumnado. (Dirección del Área Territorial de Madrid-Este, 2008)

Entre la gran y compleja gama de medidas de atención a la diversidad en la ESO, que se pueden ofrecer en los centros, quiero destacar:

- **Agrupamientos flexibles:** Son agrupamientos de alumnos del mismo nivel educativo divididos en distintos grupos según el nivel y el ritmo de aprendizaje. De esa manera se logra tener grupos más reducidos y más homogéneos que las propias clases, pudiendo así atender mejor a las necesidades individuales de los alumnos y aumentar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Oferta de materias optativas:** La optatividad consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias, que no corresponden al currículo común de todo el alumnado. De esa manera cada alumno puede seleccionar las materias que prefiera en función de sus intereses o necesidades. Es una importante medida de atención a la diversidad en el sentido de que permite ampliar aprendizajes o reforzar áreas o materias para el alumnado que precise este apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

Para los alumnos con bajo rendimiento escolar se ofrecen las materias optativas de Refuerzo de Lengua y Refuerzo de Matemáticas.

- **PROA y Ítaca:** El PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) de dirige principalmente a alumnos de 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria con dificultades de aprendizaje. Procura apoyo y refuerzo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas. El proyecto Ítaca tiene el mismo objetivo, pero trabaja con alumnos de perfil de compensatoria integrando como objetivo importante también el aprendizaje social.
- **Grupos de apoyo:** Se dirige al alumnado con al menos dos años de desfase curricular, dificultades de integración escolar en el grupo ordinario que además se encuentran en situación de desventaja social, así como al alumnado inmigrante con dificultades derivadas del desconocimiento del castellano. Los alumnos reciben apoyo educativo en Lengua y Matemáticas en grupos pequeños fuera del aula de referencia, durante una parte del horario escolar.
- **El programa de diversificación curricular:** El programa de diversificación curricular se dirige a alumnos con dificultades generalizadas de aprendizaje en los cursos anteriores. Es una medida de atención a la diversidad donde los alumnos dentro de los centros ordinarios cursan un currículo distinto al establecido con carácter general. El objetivo es que el alumnado participante pueda alcanzar las competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con una metodología y una organización específica. Es una forma alternativa de cursar 3º o 4º de la educación secundaria obligatoria y, por tanto, se podrá organizar en uno o en dos cursos. El número de alumnos por grupo es de entre doce y quince.
- **Aula de Compensación Educativa (A.C.E):** Se dirige al alumnado que acumule desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al mismo, o haya seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, así que esté en grave riesgo de abandono escolar y no en condiciones de alcanzar los objetivos de la ESO. Debe además

cumplir 15 años en el año natural en el que se inicie el curso escolar correspondiente. Por lo general un alumno permanece escolarizado en el programa un año pudiendo a los 16 años acceder a un programa de garantía social o cualificación profesional inicial o, en su caso, a un programa de diversificación curricular.

- **Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI):** Este programa introducido por la LOE sustituye el programa de Garantía Social de la LOGSE. Se dirige a alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos que superen los módulos obligatorios del Programa obtendrán una Certificación académica que tendrá los efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas y quedarán exentos de parte de la Prueba de Acceso a la Formación Profesional de Grado Medio. Además existe la posibilidad de obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) / Programa de Integración:** Se dirige al alumnado que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o déficit motor o sensorial. Acceden al programa después de un previo análisis psicopedagógico y con autorización de los padres. Los alumnos permanecen en sus aulas de referencia con adaptaciones curriculares significativas y reciben apoyo especializado en determinadas horas con un profesor de pedagogía terapéutica.

Aparte de estas medidas existen otros servicios que deben contribuir a proporcionar una educación ajustada a las características personales de cada alumno. Entre ellos quiero destacar sobre todo la tutoría y el Departamento de Orientación (DOR).

Uno de los profesores que imparten clases a un determinado grupo de alumnos es designado tutor para ese grupo. El horario de los alumnos incluye una hora de tutoría obligatoria. La función del tutor consiste entre otro en facilitar la integración social y el desarrollo personal de los alumnos, coordinar el proceso de evaluación y cooperar con e informar a las familias.

El DOR se considera el núcleo fundamental para el desarrollo de las actuaciones de atención a la diversidad en los centros. Está compuesto por uno o dos psicopedagogos, los profesores que imparten los programas de Diversificación Curricular y los profesores de Educación Especial (Pedagogía Terapéutica y Logopedia). En colaboración con los profesores sus tareas consisten en contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, informar a los alumnos sobre las distintas salidas que les ofrece el sistema educativo, informar sobre sus posibilidades en función de sus capacidades y cualidades, elaborar las propuesta para realizar las adaptaciones curriculares, etc. Dentro del Departamento de Orientación también se enmarca la labor del Trabajador Social, cuya tarea principal es atender a las diversas necesidades del alumnado debido a limitaciones psíquicas, sociales o culturales. Así que para la atención a los inmigrantes el DOR y en específico el trabajador social ocupa un papel central.

Para lograr una educación inclusiva y un buen clima de convivencia entre todas las personas del centro, es fundamental, que la tarea de atender a la diversidad no sea de una sola persona, sino de todo el centro. La responsabilidad no se debe descargar a unos pocos como el DOR o el tutor, sino que corresponde a todo el profesorado. Hace falta que los profesores tomen una actitud positiva hacia la diversidad en sus aulas (sea cual sea la fuente de la diversidad) en vez de rechazarla. No es suficiente atender a la diversidad dentro de grupos específicos, sino que es necesaria una atención a la diversidad individualizada dentro del aula e incluir medidas didácticas que atienden a la diversidad en la práctica docente cotidiana.

4.3 Medidas dirigidas al alumnado de origen inmigrante

El creciente número del alumnado de origen extranjero que, tanto en período ordinario como extraordinario, se escolariza en los centros educativos exige la adopción de medidas que favorezcan su incorporación al sistema educativo, especialmente en los casos de los alumnos que desconocen la lengua española o

que muestran graves desfases curriculares. Estas medidas para los alumnos recién llegados son principalmente:

- Medidas de apoyo para las necesidades lingüísticas de los alumnos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. (Las abordaré en un subcapítulo aparte.)
- Medidas de apoyo en respuesta a la necesidad de recuperar retrasos curriculares en determinadas materias en correspondencia a su nivel educativo.

Otras medidas comunes para responder a las necesidades específicas de los alumnos de origen inmigrantes son modificar el contenido del currículo oficial, adaptar los métodos didácticos, organizar clases de apoyo o evaluar al alumnado de origen inmigrante de forma distinta al resto. Además de momento se está tomando cada vez mayor conciencia de la necesidad de enseñar a los alumnos de origen inmigrante su lengua materna. (Eurydice, 2004: 44-45)

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, mencionó por primera vez de manera explícita la integración de los menores inmigrantes en el sistema educativo español. (Eurydice, 2004: 48) En septiembre de 2004 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó el documento titulado “Una educación de calidad para todos y entre todos” en el que se analiza y se busca soluciones para una serie de problemas de la situación educativa actual. Se reconoce que existen grupos de alumnos que tienen problemas de aprendizaje y tasas elevadas de abandono escolar y que entre estos alumnos se encuentran muchos jóvenes inmigrantes. (MEC, 2004: 9)

En la actualidad se llevan a cabo diferentes planes de acogida en las distintas Comunidades en respuesta a un conjunto de necesidades que tienen los alumnos recién llegados. Su importancia deriva del hecho de que los primeros momentos son decisivos para la buena integración en la escuela.

En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, se ha puesto en marcha el programa "Escuelas de Bienvenida" para facilitar la incorporación de los nuevos escolares. Este programa abarca dos líneas de actuación, cuales son por un lado el Plan de Actividades Extraescolares y de Ocio con el objetivo de fomentar el intercambio

cultural y actitudes de respeto hacia los otros y, por otro lado, la creación de Aulas de Enlace, que constituyen un elemento básico para favorecer el aprendizaje del español y superar deficiencias curriculares consecuencias de una no escolarización (o escolarización irregular) en el país de origen. Las Aulas de Enlace son aulas específicas con currículo propio, integradas en el mismo centro educativo con un número máximo de doce alumnos de origen extranjero, que responden al criterio de desconocimiento de la lengua española o de no escolarización o escolarización irregular en su país de origen. El tiempo previsto de permanencia de un alumno en el Aula de Enlace es de un máximo de nueve meses. A lo largo de todo el curso se van incorporando nuevos alumnos de origen extranjero recién llegados. (Consejería de Educación, 2006: 13-20)

4.4 Español para inmigrantes o refugiados

Hoy en día convergen distintas tendencias sociales en las aulas españolas. Hay alumnos nacidos en España que hablan español como lengua materna y profundizan en ese conocimiento en la escuela, en los territorios bilingües hay además, alumnos que hablan una de las lenguas oficiales de España y aprenden en la escuela otra lengua oficial, hay un creciente número de alumnos que no hablan español (ni tampoco la lengua cooficial del territorio donde viven respectivamente), y aprenden el castellano (y en su caso la segunda lengua cooficial) en la escuela y, por último, se incorporan alumnos que han nacido en otros territorios de habla hispana. Todos estos casos suponen diferentes formas de aprendizaje. (Trujillo, 2004: 72) Lo que a mí me interesa en este trabajo es la enseñanza del español a los inmigrantes no hispanohablantes y su organización en España.

En España la enseñanza del español a no hispanohablantes se ha denominado tradicionalmente “Español como lengua extranjera” (ELE), pero durante los últimos años este término ha ido reemplazándose por el de “Español para inmigrantes o refugiados”.

Otra aclaración terminológica que hay que hacer al hablar de la enseñanza de lenguas no maternas es la distinción entre L2 (segunda lengua) y LE (lengua

extranjera). Mientras el aprendizaje del L2 se realiza en el país en el que esa lengua tiene un estatus oficial y que por lo tanto cuenta con más apoyo ambiental, el aprendizaje del LE tiene lugar fuera del país en cuestión. (Trujillo, 2004: 73) En el aprendizaje del L2 hay que distinguir dos procesos que se pueden desarrollar paralelamente y que se refuerzan mutuamente:

- la adquisición informal (mediante procesos de relación social e inmersión lingüística)
- el aprendizaje reglado

Mientras que el primer proceso se produce de forma inconsciente como consecuencia del uso cotidiano del lenguaje, y para los niños por lo general, es muy similar al proceso de adquisición de la lengua materna, el segundo proceso es de naturaleza consciente, guiado, y se produce mediante la instrucción formal en los centros educativos. Los alumnos de origen inmigrante se encuentran en un proceso mixto de adquisición y aprendizaje, ya que, por una parte, se ven confrontados con el español en la calle, en la escuela o en los medios de comunicación y, por otra parte, reciben una instrucción formal. (Consejería de Educación, 2003: 28-29).

Hay que tener en cuenta que el proceso del aprendizaje del español como L2 depende de varios factores como la edad, la previa escolarización o la lengua de origen y que las capacidades y motivaciones de los estudiantes son diferentes. (Reyzábal, 2004: 115) En la enseñanza secundaria a parte estos factores hay que tener en cuenta que esa edad supone un momento decisivo en el proceso de construcción de la propia identidad y que se producen cambios significativos en el desarrollo personal y social (fisiológico, emocional, sexual, etc.) de los estudiantes, por lo que a los problemas propios del aprendizaje del español hay que añadir dificultades respecto a la definición de los sistemas de relación social.

Para la adquisición de una competencia lingüística que posibilite el progreso académico exitoso para el alumnado de origen inmigrante la inmersión natural en el aula, aunque importante, no es suficiente, sino que es necesaria una atención sistematizada y llevada a cabo por docentes con una formación específica para la enseñanza del español como segunda lengua. (FETE-UGT, 2008: 3) Las

actuaciones fundamentales para la enseñanza de la lengua en los primeros momentos de acogida en el centro son la creación de programas como las ya mencionadas Aulas de Enlace en Madrid y programas parecidos de otras comunidades como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura, las Aulas de Acogida en Cataluña, Aragón, Murcia y Islas Baleares, las Aulas de Apoyo Idiomático en Islas Canarias, las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias y los Programas de Acogida en Navarra.

4.5 Enseñanza de la lengua y cultura de origen

Las clases de lengua y cultura de origen han sido objeto de recientes debates políticos en varios países europeos, que mayoritariamente han decidido dedicar más recursos a que el alumnado de origen inmigrante adquiera la lengua de instrucción y menos a la enseñanza de su lengua materna. Sin embargo, es importante no solo fomentar la adquisición de al menos una de las lenguas oficiales del país de acogida, sino también las destrezas en la lengua materna y los conocimientos sobre la cultura de origen, ya que de esa manera los jóvenes pueden mantener un contacto con su cultura de origen, con lo que se fortalecerá su sentimiento de identidad y se mejorará su desarrollo y capacidad de aprendizaje (Eurydice, 2004: 51) y además la lengua materna ocupa una papel importante para el aprendizaje del L2.

“El respeto y mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante es un elemento de gran valor para el aprendizaje de segundas lenguas. Esta circunstancia debe garantizarse en los centros educativos con las medidas organizativas y materiales necesarios para ello.” (Hernández/Villalba, 2005: 18)

Desde que la educación intercultural se ha convertido en el marco a partir del cual se gestiona la presencia del alumnado de origen inmigrantes en las aulas, la UE recomienda la enseñanza de la lengua y cultura de origen de los inmigrantes en Europa como uno de los dispositivos interculturales.

Correspondiente con esto, recientemente en algunos países europeos se han ampliado las ofertas para adquirir destrezas en su lengua materna y conocimientos sobre la cultura de origen. No obstante, hasta el momento Suecia es el único país de la UE en el que todo el alumnado de origen inmigrante de enseñanza obligatoria tiene derecho, oficialmente, a la enseñanza de la lengua materna en caso de que lo deseen. En otros países, la disponibilidad de tales clases depende frecuentemente de consideraciones de tipo práctico, como una suficiente demanda en el centro. Además, a menudo la oferta de la organización de la enseñanza de la lengua de origen se basa en un acuerdo bilateral entre el país de acogida y el país de origen. (Eurydice, 2004: 51)

En España la provisión de clases de las lenguas de origen de los inmigrantes se encuentra todavía en un estadio inicial y para el desarrollo de los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) por el momento solo existen acuerdos con Marruecos y Portugal y por lo tanto en las lenguas árabe y portuguesa. (Mijares, 2005: 340)

5 La educación intercultural como respuesta a la creciente diversidad cultural

5.1 Delimitaciones conceptuales

La educación multicultural y la educación intercultural son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. Se han convertido en un campo de investigación, en disciplinas universitarias, tema de preocupación para los profesores y desafíos políticos de la educación. (Muñoz, 2001: 2) Pero, pese a la facilidad con la que se suele aplicar estos términos a las realidades educativas, son difíciles de conceptualizar. (Mari, 2005: 66)

Por ello, ante todo, me parece imprescindible, establecer una delimitación conceptual entre educación multicultural e intercultural válido para el espacio europeo no anglosajón:

El núcleo común de las diversas definiciones de educación multicultural e intercultural en Europa es, que los dos se entienden como propuesta educativa en respuesta a la creciente diversidad cultural fruto de la inmigración en las sociedades actuales. (Malgesini/Giménez, 2000: 127) Pero las propuestas educativas multiculturales e interculturales no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo único ni específico de intervención educativa, sino en varios diferentes modelos en dependencia de las fuerzas políticas y sociales y de las ideologías que guían a los ejecutores de los programas respectivos. (Muñoz, 2001:2-3)

Las primeras experiencias de educación multicultural se produjeron en Estados Unidos durante los años sesenta y después en Europa durante los años setenta. Las propuestas iniciales consistían, por lo general, en la aplicación de programas de compensatoria, dirigiéndose principalmente a los alumnos hijos de inmigrantes. Como objetivo principal perseguían igualar las posibilidades de éxito escolar y reducir el fracaso escolar de estos alumnos. (Malgesini/Giménez, 2000: 127).

Las propuestas iniciales de educación multicultural han sido fuertemente cuestionadas en el campo pedagógico siendo los principales puntos de crítica los siguientes:

- El término “sociedad multicultural” implica que existen diferentes culturas dentro de un espacio territorial y social, cerradas en sí mismas y separables la una de la otra. (Griese, 2004: 56) Transmite además una conceptualización estática y pasiva de las culturas en contacto y sin opción para la interacción. De esa manera se da la impresión de que la sociedad es construida como un mosaico de culturas yuxtapuestas, lo que, como he expuesto, contradice a un concepto de cultura adecuado. (Sabariego, 2004: 149)
- El concepto de la multiculturalidad se centra en la cultura y los conceptos relacionados a ella, reduciendo las personas a su cultura. El sonoro término “sociedad multicultural” distrae de otros problemas e ignora aspectos importantes de la convivencia. (Griese, 2004: 56) La realidad humana es plural, por lo que junto a la dimensión cultural de los problemas hay que considerar los aspectos sociológicos, psicológicos, históricos y económicos. Conviene, como ya he señalado, no reemplazar los determinismos sociales por los culturales, ya que tal visión reduccionista con su enfoque unicausal no puede resolver problemas de cierta complejidad. (Muñoz, 2001: 30)
- El bienintencionado respeto por las diferencias culturales, puede llevar a una acentuación desmedida de la importancia que les corresponden realmente. Tal dramatización de las diferencias entre las culturas puede conducir incluso a la segregación. Es importante no olvidar de que no solo hay diferencias culturales entre las comunidades, sino también similitudes que las unen. (Griese, 2004: 91-93)

Estas críticas llevaron en los años ochenta y noventa a un debate sugerente, lo que auspició debates vivos y la elaboración de discursos más profundos sobre las nuevas realidades sociales y educativas desde una perspectiva más dinámica. (Campillo, 2005: 159) De esa manera las discusiones sobre la educación multicultural han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que hoy generalmente es conocido como educación intercultural. (Muñoz, 2001: 17) Así que la educación intercultural puede entenderse como una propuesta que pretende enfatizar la reciprocidad y el diálogo entre culturas, con el fin de superar los

problemas que conllevaba el concepto de educación multicultural. (Bartolomé, 2004: 1)

Se puede observar que a partir de entonces en los documentos oficiales en la Europa no anglosajona se utiliza preferentemente el término intercultural para referirse a la educación en contextos plurales. (Bartolomé, 2004: 1-2) Aunque, hay que apuntar que, al igual que sucede con la interculturalidad y la multiculturalidad en general, tampoco en el ámbito pedagógico siempre se hace una distinción clara entre educación intercultural y multicultural. Algunos autores utilizan estas expresiones de manera más o menos sinónima y algunos definen prácticas de educación multicultural con elementos que otros asignan a las interculturales. Así que a veces utilizar uno u otro término parece tener cierta arbitrariedad. Sin embargo en este trabajo delimito entre educación multicultural e intercultural, apoyándome en los siguientes criterios:

Respecto a las relaciones interétnicas:

El núcleo de la novedad de la educación intercultural se halla en concretizar de cómo deben ser las relaciones interétnicas, más allá de la afirmación de que tienen que ser no-discriminatorias y basarse en el respeto y la tolerancia, principios que ya presentaban los enfoques multiculturales.

- La educación intercultural enfatiza las interacciones y el diálogo entre los alumnos considerados culturalmente diferentes yendo más allá de la mera coexistencia de las culturas. Las culturas entran en contacto, interactúan y se comunican aceptando la reciprocidad de la cultura del otro. (Bartolomé, 2004; Malgesini/Giménez, 2000; Pulido, 2005; entre otros)
- La educación intercultural debe fomentar relaciones interculturales positivas y el deseo de integración de las personas de origen inmigrantes en la sociedad de acogida. (Sabariego, 2004: 149)

Respecto a la visión de la cultura:

- La educación intercultural introduce una perspectiva dinámica de la cultura. Por lo general se coincide en que la cultura no se debe entender como un sistema cerrado, estático ni homogéneo, sino dinámico y abierto.

(Auernheimer, 2007: 120-121) Enfoca las culturas como abiertas las unas a las otras y susceptibles de mezclarse y producir nuevas síntesis. (Pulido, 2005: 27)²⁰

- No solo se pone el acento en las diferencias, sino también en las similitudes entre las culturas (Barandica, 2007: 18)
- Se quiere evitar una reducción de los alumnos a sus características más aparentes, folklóricas o superficiales, ya que tal simplificación únicamente reforzaría estereotipos (Sabariego, 2004: 159)

Respecto a cómo entender la diversidad:

- La educación intercultural quiere ir más allá de la idea del mero "derecho a la diferencia" y de "vivir y dejar vivir el pluralismo" (Sabariego, 2004: 149), ya que al entender la convivencia de esa manera se corre el peligro de dejar de tratar las desigualdades reales en nombre del pluralismo. (Malgesini/Giménez, 2000: 131)
- La educación intercultural rechaza toda postura que encuadre a los alumnos en pertenencias étnicas. Pretende formar el respeto hacia las diferencias sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas (Muñoz, 2001: 18)

Respecto a los destinarios de la educación:

La educación intercultural, a diferencia de la educación multicultural, ya no se orienta en las necesidades específicas de los alumnos de origen inmigrante o grupos minoritarios, ni siquiera presupone la presencia de los mismos, sino que es una propuesta educativa que se dirige a todos los alumnos, minorías al igual que mayorías. Por lo tanto pretende extender la educación intercultural a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnicas. (p.ej. Barandica, 2007: 18; Besalú, 2007: 92; Böhm/ Deiss-Niethammer, 1999: 36)

²⁰ En lo que se refiere a esta característica de la interculturalidad no existe unanimidad entre los autores, criticando algunos justamente a la falta de dinámica y apertura en las propuestas interculturales.

5.2 Conceptualización teórica de la educación intercultural

No solo es tarea aguda querer mantener una separación estricta entre educación intercultural y multicultural, sino también querer definir nítidamente lo que es la educación intercultural. La dificultad de conceptualizar la educación intercultural se halla en la profusión de temas, perspectivas y acciones que abarca. (Marí, 2005: 80) No es un concepto unívoco, sino que representa una variada gama de enfoques, lo que se refleja en la dificultad de elegir un término único. (Con frecuencia se encuentran descriptores como educación antirracista, bicultural, bilingüe, intercultural, multicultural, multiétnica, pluricultural, pluriétnica, pluralista, etc.) (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2001)

A pesar de que existen diferentes acercamientos, perspectivas y definiciones de educación intercultural, una exanimación de la literatura muestra que prácticamente todos los autores señalan que la educación intercultural pone un énfasis especial en la lucha contra la desigualdad para lograr la creación de una sociedad plural que se base en el principio de la igualdad de derechos y oportunidades reconociendo al mismo tiempo las diferentes formas y conductas culturales y aceptando la diversidad como algo positivo y no como déficit a superar.

Para lograr la realización de estos planteamientos la educación intercultural no debe entenderse como un ámbito pedagógico nuevo o adicional, sino que debe entenderse como principio de enseñanza transversal. (Böhm/Deiss-Niethammer, 1999: 35) No debe limitarse a unas áreas curriculares que, supuestamente, tienen un contenido más humanista (ciencias sociales, historia y geografía, educación para la ciudadanía), porque ningún área es neutra desde la perspectiva intercultural. Sus principios educativos demandan que sea tratada como una constante en la práctica educativa y como un componente curricular básico y que todo el currículo esté abierto a la diversidad. (Merino/Muñoz, 1998) No se debe limitar a programas aislados como celebrar apartadamente las diferencias a través de eventos como las llamadas “semanas interculturales”, “días gastronómicos”, “días de la Paz”, etc. (Aguado, 2005: 4) Además la educación intercultural debe ser aplicada a todos los niveles de la educación.

Sin embargo la responsabilidad de tal reforma social no se puede descargar exclusivamente en los centros. Para iniciar transformaciones efectivas la educación intercultural y los esfuerzos de la escuela solo no son suficientes. Es importante que las actuaciones que se llevan a cabo en el terreno educativo encuentren contrapartidas en el ambiente de trabajo, en la familia y en el resto de la sociedad. (Aguado, 2005: 3). No se puede pretender crear climas interculturales en la escuela, mientras los alumnos experimentan en la vida cotidiana una sociedad fragmentada y asimétrica. La escuela no puede sustituir por sí sola las carencias del modelo social y político en el que se encuentra inmersa.

Si se quiere lograr una cohesión social los proyectos políticos, sociales y educativos deben ir unidos. (Bartolomé, 2004: 21)

5.3 Los Objetivos de la educación intercultural

Los objetivos de la educación intercultural se pueden dividir en dos ámbitos amplios, los cuales son:

1. ayudar a desarrollar actitudes y valores interculturales, es decir, enseñar los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para vivir en un mundo cada vez más interdependiente.
2. ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos (y en concreto mejorar el éxito escolar de los grupos minoritarios, quienes son los que mayor fracaso escolar sufren) y crear las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas.

En cuanto al primer objetivo, mediante la educación intercultural se pretende formar a ciudadanos capaces de afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa y dispuestos a entender la diversidad como fuente de enriquecimiento. (Muñoz, 2001: 127). En este sentido la educación intercultural debe entenderse como una educación de valores, actitudes y normas dirigida a todos los alumnos y no solo a los inmigrantes, ya que hay que dotar a todos los alumnos de las competencias necesarias para vivir en un mundo cada vez más interrelacionado. En consecuencia la educación intercultural no solo debe percibirse en aquellos centros que cuentan con un alumnado de gran diversidad cultural, sino que es una

necesidad general del sistema educativo y debe estar presente en todos los centros. (Viñas, 2007: 57)

A continuación voy a enumerar los principales objetivos respecto a los conocimientos, actitudes y aptitudes, que los alumnos deben adquirir a través de una educación intercultural²¹:

Conocimientos que los alumnos deben adquirir:

- Conocer los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad en la que se reside, en especial los respecto a los derechos y deberes como ciudadanos (Proyecto Atlántida, 2003: 18)
- Conocer la historia del poblamiento de la localidad, la Comunidad Autónoma o/y el Estado y la historia de sus emigraciones. (causas, lugares de destino, condiciones de vida, etc.) (Proyecto Atlántida, 2003: 19)
- Entender las influencias culturales que históricamente han traído las migraciones: en la lengua, el arte, la música, las costumbres, las matemáticas, la religión, las instituciones políticas, etc. (Proyecto Atlántida, 2003: 19)
- Conocer los movimientos migratorios en el mundo actual y en el pasado y conocer sus causas (situación económica, política y social en la que se encuentran los países emisores de emigrantes) (Proyecto Atlántida, 2003: 19)
- Conocer la distribución de la riqueza y los recursos en el mundo. (Proyecto Atlántida 2003, 19)
- Conocer las causas y consecuencias de los conflictos bélicos. (Proyecto Atlántida, 2003: 19)
- Conocer los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia. (Proyecto Atlántida, 2003: 19)
- Conocer el derecho de asilo. (Proyecto Atlántida, 2003: 19)

²¹ Algunos de estos objetivos también se encuentran en las propuestas de otros ejes transversales del currículo, como educación para la paz, para el desarrollo, educación moral y cívica, etc.

- Conocer las diferentes variantes de la lengua española, en el Estado y en el mundo. (Proyecto Atlántida, 2003: 19)
- Aproximarse al conocimiento de los rasgos culturales de los diversos grupos en contacto (Lluch, 2005: 188)
- Tomar conciencia sobre la diversidad que caracteriza a personas y grupos y sobre la heterogeneidad interna de las culturas (Lluch, 2005: 188)
- Concienciar sobre que las culturas tienen, a menudo, elementos comunes (op.cit.)

Actitudes que los alumnos deben desarrollar:

- Valorar el patrimonio natural y cultural del lugar en el que se vive. (Proyecto Atlántida, 2003: 20)
- Valorar el pasado más reciente como pueblo de emigrantes y estar consciente de que se puede volver a serlo en un momento determinado. (op.cit.: 20)
- Estar dispuesto a reflexionar críticamente sobre la propia cultura. (Lluch, 2005: 188)
- Desarrollar un pensamiento autocrítico. (Proyecto Atlántida, 2003: 21)
- Estar dispuesto a revisar continuamente los propios juicios en torno a algunos grupos culturales y comprender su impacto en la propia conducta (Auernheimer, 2007: 126)
- Comprender la diversidad como fuente de riqueza. (Proyecto Atlántida, 2003: 20)
- Respeto hacia otras comunidades e interés hacia sus culturas. (op.cit.: 18)
- Disponibilidad permanente a aprender de otros. (op.cit.: 20)
- Apertura hacia la posibilidad de procesos de mestizaje. (op.cit.: 20)
- Desarrollar un sentimiento de pertenencia abierto a la pluralidad (Sabariego, 2004: 140)
- Rechazar todo tipo de discriminación debido a características personales (sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etc.) (Proyecto Atlántida, 2003: 18)
- Valorar positivamente la Paz y rechazar la violencia como forma de relación entre personas. (op.cit.)

- Desarrollar la autoestima.(Lluch, 2005: 199)
- Desarrollar el sentido de responsabilidad (op.cit.: 200)
- Desarrollar una actitud crítica ante las informaciones y valores que se transmiten a través de los medios de comunicación y de los materiales curriculares. (Proyecto Atlántida, 2003: 18)

Aptitudes que los alumnos deben desarrollar:

- Vivir y expresar la propia identidad cultural (Lluch, 2005: 188)
- Llegar a ser capaces de convivir con normas de conducta diferentes (Aguado, 2005: 2)
- Establecer relaciones interculturales y tratar de manera constructiva con los conflictos interculturales (Auernheimer, 2007: 126) Aprender a resolver conflictos²² (op.cit.)
- Comprometerse ante situaciones de injusticia y / o discriminación.(Lluch, 2005: 188, Aguado, 2005: 2)
- Desarrollar la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro (Lluch, 2005: 199)
- Desarrollar la capacidad de cooperación (op.cit.: 200)
- Participación activa en las aulas y en el centro
- Aceptar y ejercer los principios de la democracia. (UNED, 2002: 2)
- Participar en iniciativas o experiencias solidarias con personas, colectivos y pueblos que precisan de apoyo. (Proyecto Atlántida 2003: 21)

Sin embargo también es fundamental no limitarse a la transmisión de valores y actitudes interculturales como la tolerancia, el respeto y el autoconcepto positivo y a señalar el enriquecimiento que supone la diversidad (utilizándola al mismo tiempo para la justificación del bajo rendimiento escolar) Es importante exigir el

²² Me parece importante subrayar que el objetivo no es evitar todo conflicto, ya que los conflictos son una característica que configura la interacción social y parte de la convivencia entre personas. De lo que se trata es de aprender a manejar los conflictos apropiadamente y resolverlos de manera culturalmente aceptable. Lo que hay que tener en cuenta, es que tanto en su esencia como en los procesos orientados a su resolución la perspectiva cultural de la que se parte tiene una destacada importancia. (del Campo, 2007: 47-48).

logro de objetivos académicos de todos los alumnos y preocuparse por proporcionar una educación de calidad para todos. (Aguado, 2005: 42)

Respecto al segundo objetivo ya he descrito las medidas concretas que se están tomando para dotar a los alumnos de origen inmigrante de los conocimientos y capacidades imprescindibles para incorporarse con éxito al sistema escolar de España. Lo que se critica es que el sistema educativo si bien garantiza la escolarización de todos los alumnos, excluye sistemáticamente a ciertos grupos y obstaculiza el logro de los objetivos educativos para estos alumnos. Ya he expuesto la situación de desventaja que viven los alumnos minoritarios en el sistema escolar. Teniendo en cuenta estos datos, parece obvio que para realmente poder garantizarles la equidad de posibilidades académicas, no basta con programas aislados, ni es suficiente priorizar el respeto y la tolerancia y celebrar fiestas y semanas culturales, sino que hace falta un cambio más profundo y una transformación del sistema escolar en su totalidad, modificando el currículo ordinario y las prácticas y recursos que se desarrollan en las aulas ordinarias y en las actividades habituales del centro. (Aguado, 2005:17- 42)

Tal función transformadora quiere ocupar la educación intercultural. Su objetivo es lograr la inclusión educativa de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, superar las desventajas que viven muchos de ellos y brindarles la posibilidad de desarrollar sus capacidades lo máximo posible. Se subraya, que es fundamental que cada alumno tenga el derecho de recibir la mejor educación. (Muñoz, 2001: 127)

Los dos ámbitos que he identificado como objetivos principales de la educación intercultural (lograr la equidad de posibilidades y transmitir valores interculturales) son interrelacionados y dependen el uno del otro. Por un lado el plano actitudinal influye en el rendimiento escolar: Es conocido que ciertas actitudes y concepciones de sí mismo pueden favorecer o impedir el pleno desarrollo de las capacidades personales de las personas. Diversas investigaciones han encontrado una imagen negativa de sí en los hijos de inmigrantes económicos. Se ha mostrado que hay una alta correlación entre los prejuicios, estereotipos y el desprecio social hacia una minoría discriminada y un bajo

autoconcepto de los niños y jóvenes componentes de esta minoría. Las consecuencias de un autoconcepto negativo sobre el rendimiento escolar pueden ser muy graves. (Muñoz, 2001: 113), ya que un alumno con un bajo autoconcepto académico probablemente realizará escaso esfuerzo en las tareas escolares. Se ha mostrado que los profesores podrían aumentar el logro del alumno incidiendo previamente en los niveles de autoconcepto, y más concretamente en el nivel de competencia percibida. Así que al estudiar el campo de las dificultades de aprendizaje es fundamental considerar no solo las variables cognitivas, sino también las motivacionales y afectivas. Por lo tanto hay que trabajar por una parte directamente el autoconcepto del alumnado (en concreto del alumnado minoritario) al crear en el aula un clima que favorezca el desarrollo de sentimientos de competencia y confianza para mejorar de esa manera la opinión que tienen los alumnos de sí mismo. (Núñez/González-Pienda, 1994: 167-168, 210-212) Por otra parte, debido a las consecuencias que pueden tener los prejuicios, estereotipos y el desprecio social hacia un grupo minoritario para el autoconcepto de jóvenes pertenecientes a ese grupo también es fundamental evitar todo tipo de actitudes y acciones discriminatorias en el entorno escolar, lo que hay que ir trabajando en el conjunto del aula y del centro. En este contexto también quiero apuntar las consecuencias negativas que pueden tener las bajas expectativas por parte de los profesores para el rendimiento escolar. Por lo tanto el ámbito actitudinal y aptitudinal es de gran relevancia para el logro del objetivo de una equidad en las posibilidades académicas.

5.4 Metodologías didácticas de la educación intercultural

Las actitudes y habilidades mencionadas no se aprenden estudiando lecciones de un libro, sino que se desarrollan actuando diariamente de manera adecuada y coherente, con el modelo de sociedad que se pretende en el aula y en el centro, ya que el ser humano aprende más concretamente, con lo que hace y no con lo que se le dice. (Soriano, 2004: 207) Asimismo hay que tener en cuenta que las personas aprenden inmersas en su contexto y que no es posible separar el proceso de aprendizaje del contexto cultural y social desde el cual los alumnos lo interpretan,

(Lluch, 2005: 198) por lo que hay que tener en consideración los referentes culturales y experienciales que aportan los alumnos. (Barandica, 2007: 16-17)

Por ello es necesario cambiar el propio proceso de aprendizaje y los principios y metodologías didácticas. Hace falta una metodología que vincule los aspectos intelectuales a los afectivos y experienciales y que favorezca la interacción entre los alumnos, la interacción alumno-profesor y la capacidad de trabajar en equipo. (Lluch, 2005: 179 - 198) Asimismo es preciso crear un espacio para la reflexión, el análisis crítico y la autonomía del alumnado. Es importante que los alumnos adquieran responsabilidades en su propio proceso aprendizaje, con la ayuda que haga falta en cada caso. (Aguado, 2005: 190) Teniendo en cuenta además el hecho de que un objetivo central de la educación intercultural es mejorar la integración social de los alumnos minoritarios, así como su autoconcepto, es conveniente aplicar una pedagogía del reconocimiento, es decir, metodologías que creen en el aula un clima relacional que favorezca la confianza mutua, la aceptación, la seguridad y el respeto. (Lluch, 2005: 198)

En este contexto es imprescindible que la metodología no se restrinja a la mera transmisión de los contenidos de profesor a alumno, sino que el docente debe actuar más como guía que interviene activamente en las interacciones de los miembros de los distintos grupos y en el proceso de adquisición de conocimientos. Conviene emplear estrategias metodológicas de diversificación que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, incluyendo diversidad de actividades y técnicas de trabajo (trabajo en proyectos, realización de una pequeña investigación, exposición oral de trabajos individuales y grupales, debates en grupo, juegos de rol y otros juegos educativos, etc.), de materiales y recursos (libros de texto escolar, posters, pizarra, copias, proyecciones, videos, utilización de la biblioteca, utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), etc.), de agrupamientos del alumnado (trabajos individuales, de pareja, de grupo), de ejercicios de profundización y apoyo (correspondiente al nivel y los problemas específicos de cada alumno) y de modalidades e instrumentos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, etc.). (Lluch, 2005: 199)

Estas metodologías no son asignadas exclusivamente a la educación intercultural, sino que constituyen las líneas básicas de las nuevas propuestas metodológicas que pretenden alejarse de modelos didácticos tradicionales para preparar a los alumnos para los nuevos retos de la sociedad actual. En el contexto de estas nuevas metodologías comúnmente se entiende como objetivos importantes fomentar la autoestima, la autonomía, el trabajo colaborativo, el autoconocimiento y el conocimiento de los demás y la capacidad para el aprendizaje cooperativo y se reconoce la importancia de partir del nivel de conocimientos previos de los alumnos y utilizar la experiencia acumulada de los alumnos en el proceso de aprendizaje. (Besalú, 2007: 93)

5.5 Evolución de la educación intercultural en España

Como ya he mostrado, a partir del inicio de los años noventa, España comenzó a convertirse en un país de acogida de inmigrantes. Casi instantáneamente con el inicio de la llegada de los inmigrantes, se inició la investigación en el campo de la educación intercultural. Hasta esa fecha los únicos aislados estudios sobre educación intercultural se refieren a la escolarización del alumnado de etnia gitana y fueron realizados por diferentes colectivos como el Secretariado General Gitano; Presencia Gitana; Enseñantes con Gitanos. Estos estudios pueden considerarse como los estudios pioneros dentro de campo de investigación. (Muñoz, 2001: 143-145)

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dependiente del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, es un órgano estatal cuyo objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza. Un proyecto importante en la línea de trabajo del CIDE es el CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación), que se ha puesto en marcha en 2006 como respuesta a las inquietudes de los profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones. El CREADE genera información relacionada con la educación intercultural, fomenta investigaciones en el ámbito de la atención educativa a la diversidad cultural, ofrece a centros y equipos de profesionales asesoramiento y formación para el desarrollo de competencias interculturales, etc.

La Universidad como “la generadora de nuevos conocimientos y la responsable de su transmisión a las sociedades” (página web de la UNED) juega un papel fundamental en el desarrollo de la educación intercultural. En este contexto quiero destacar la labor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), por la creación del Grupo INTER. El Grupo INTER es un grupo de profesores y becarios de la Facultad de Educación de la UNED, que se ha ido consolidando desde 1995. Tiene como fin investigar en el ámbito de la educación intercultural, tanto en cuestiones que aluden al marco conceptual y teórico que, como a las implicaciones prácticas. Me parece especialmente interesante la publicación de la “Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela” que fue realizada en el marco de un proyecto Comenius con el fin de potenciar una herramienta para analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en la práctica educativa. A parte de las investigaciones las actividades del Grupo INTER también se dirigen a la docencia, ofreciendo por ejemplo en colaboración con La Universidad Veracruzana Intercultural de México un Máster en Educación Intercultural como parte de la oferta formativa postgrado de la UNED. (UNED, 2006)

También las otras comunidades autónomas aportan mucho a la investigación y formación en educación intercultural. Trabajos importantes en este campo realizan, por ejemplo, el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada y el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona.

Sin embargo, mientras que la educación intercultural ha ido ocupando un lugar central en las investigaciones educativas, algunos autores (por ejemplo, Bartolomé, 2004; Jordán, 2007; Martín/Margalef/Rayón, 2000) señalan que no ha llegado a institucionalizarse realmente en las estructuras y vida de los centros educativos de España, a excepción de ejemplos relativamente aislados, ni tampoco se ha convertido aún en componente elemental y obligatorio de la formación del profesorado. (Esta problemática comentaré más adelante.)

5.6 Elementos interculturales del currículo actual

Antes de adentrarme en un análisis del currículo vigente en la actualidad y sus elementos culturales, conviene aclarar algunos puntos importantes: Primero, es fundamental entender que crear un currículo que responde a las exigencias de una educación intercultural no supone simplemente añadir algo extraordinario al currículo. (Aguado, 2005: 6), sino adaptar el currículo en su totalidad desde la perspectiva de la diversidad. Segundo, siempre hay que tener presente el hecho de que el currículo oficial dista mucho de ser el currículo real, ya que el currículo real siempre también es determinado por las condiciones contextuales y los procesos internos a la institución escolar, las creencias de los profesores, los recursos materiales disponibles, etc. (Besalú, 2007: 91-92) Los profesores si bien no pueden cambiar el currículo, poseen cierto margen de maniobra al tener la posibilidad de extraer las ideas que consideran más importantes. (Aguado, 2005: 49)

El currículo, como uno de los pilares básicos para la educación intercultural (Arnaiz, 2004: 21), debería incorporar objetivos, contenidos y materias de diversas culturas y no solo de la cultura dominante. Además debe considerar la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales con el fin de ayudar a todos los alumnos a comprender la realidad sociocultural desde la complejidad y la diversidad. (Besalú, 2007: 95)

Como ya he señalado, la educación intercultural debe ser más que un elemento aditivo que se añade al currículo prescrito. Diseñar un currículo verdaderamente intercultural exige incorporar elementos interculturales dentro los mismos objetivos y contenidos del currículum común. La diversidad debe impregnar todo el currículo y la interculturalidad debe incorporarse como eje transversal en el currículo, cruzando cursos, niveles, etapas y áreas curriculares, encontrando reflejo en todas las asignaturas. Por ello a continuación voy a analizar algunas asignaturas cuya relación con lo intercultural no es obvia de antemano. (Algunas asignaturas como religión, ciencias sociales o ética por su definición ya son abiertas para la interculturalidad.) Las analizaré por su inclusión (de manera

directa o indirecta) de elementos interculturales en los objetivos y contenidos prescritos. (De modo ejemplar contemplaré el currículo común de la ESO.²³):

Cuadro 7: Elementos interculturales del currículo

	Objetivos / contenidos según las enseñanzas mínimas	Correspondencia con los principios interculturales
Música	<p>Objetivos</p> <p>Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.</p> <p>Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y el placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.</p> <p>Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.</p> <p>Contenidos (Cuarto curso)</p> <p>Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas</p>	<p>Saber expresar los propios sentimientos, así como mantener una actitud de respeto es fundamental para cualquier proceso de comunicación.</p> <p>Aquí se hace referencia directa al “enriquecimiento intercultural”</p> <p>Este objetivo está formulado de una perspectiva obviamente intercultural.</p> <p>Se hace referencia directa a la actitud de respeto.</p>

²³ Los objetivos y contenidos curriculares para las diferentes asignaturas de ESO se especifican en el Real Decreto 1631/2006.

Educación Física	<p>Objetivos</p> <p>Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación de actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.</p> <p>Conocer y consolidar hábitos saludables, técnicos básicos de respiración y relajación como medio para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida cotidiana (...)</p> <p>Contenidos (primer curso)</p> <p>El deporte individual y colectivo como fenómeno social y cultural</p> <p>Contenidos (segundo curso)</p> <p>Cooperación en las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos comunes.</p> <p>Tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de los resultados</p> <p>El lenguaje corporal y la comunicación no verbal.</p> <p>Aceptación de las diferencias individuales y respeto ante la ejecución de los demás.</p>	<p>Una competencia intercultural básica es saber trabajar en equipo. Aquí incluso se hace referencia directa a las diferencias culturales.</p> <p>Conocer técnicas para aliviar tensiones es importante, p.ej. para la resolución de conflictos.</p> <p>Se alude a la componente cultural y social del deporte.</p> <p>Otra vez se refleja el papel importante del deporte en cuanto a favorecer el trabajo en equipo y en este contexto la superación del egoísmo en favor de la lucha por un objetivo común.</p> <p>El lenguaje corporal es un elemento básico de la comunicación intercultural.</p> <p>Se hace referencia directa a la importancia del respeto a los demás.</p>
------------------	---	--

<p>Lengua Castellana</p> <p><u>Objetivos</u></p> <p>Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.</p> <p>Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación</p> <p>Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas</p> <p><u>Contenidos (segundo curso)</u></p> <p>Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación.</p> <p><u>Contenido (Cuarto Curso)</u></p> <p>Conocimiento de la diversidad lingüística de España (lenguas y dialectos) y de la situación actual del español en el mundo. .</p>	<p>Esto es uno de los objetivos interculturales señalados arriba.</p> <p>Se hace referencia directa a la actitud de respeto y cooperación.</p> <p>Se hace referencia directa a la superación de estereotipos y prejuicios.</p> <p>Tomar una actitud crítica ante las informaciones y la sensibilización hacia estructuras discriminatorias son objetivos interculturales.</p> <p>Es un objetivo intercultural del ámbito del conocimiento.</p>
<p>Matemáticas</p> <p><u>Objetivos</u></p> <p>Manifestar una actitud positiva ante la solución de problemas y mostrar confianza en la propia capacidad para enfrentarse a ellos con éxito y adquirir un nivel de autoestima adecuado (...)</p> <p>Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual y aplicar las competencias matemáticas adquiridas para analizar y valorar fenómenos sociales como la diversidad cultural, el respeto al medio ambiente, la salud, el consumo, la igualdad de género o la convivencia pacífica.</p> <p><u>Contenidos (Tercer Curso)</u></p> <p>Utilización de las medidas de centralización y dispersión para realizar comparaciones y valoraciones. Actitud crítica ante la información de índole estadística.</p> <p><u>Contenidos (Cuarto Curso)</u></p> <p>Gráficas estadísticas: gráficas múltiples, diagramas de caja. Análisis crítico de tablas y gráficas estadísticas en los medios de comunicación. Detección de falacias.</p>	<p>Un objetivo principal de la educación intercultural es fomentar la autoestima.</p> <p>Se hace referencia a la componente cultural de las matemáticas y se destaca el papel de las competencias matemáticas en cuanto a la diversidad cultural y la convivencia pacífica.</p> <p>Se hace referencia a la actitud crítica ante las informaciones.</p> <p>Saber analizar datos estadísticos es una habilidad fundamental para tratar críticamente la información que nos transmiten los medios de comunicación.</p>

Ciencias naturales <p><u>Objetivos</u></p> <p>Comprender la importancia de utilizar los conocimientos de las ciencias de la naturaleza para satisfacer las necesidades humanas y participar en la necesaria toma de decisiones en torno a problemas locales y globales a los que nos enfrentamos.</p>	<p>Un objetivo central de la Educación Intercultural es fomentar la participación activa en la sociedad y de aprender a actuar como ciudadano responsable consciente de sus deberes y derechos.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

5.7 La diversidad cultural en la materiales curriculares

El material curricular constituye el más potente mecanismo regulador de la enseñanza. Frecuentemente la práctica cotidiana del docente se ve más determinada por los materiales curriculares que por los cambios curriculares de los documentos oficiales o los propios proyectos curriculares, ya que es el material curricular el que señala lo que vale la pena ser enseñado. (Lluch, 2005: 207-208) A partir de los libros de texto, que influyen en el trabajo de planificación, desarrollo y evaluación del profesorado, se puede ver cómo llega el currículo a los docentes. (Garreta, 2007: 134) Por ello, no solo se debe elaborar material específico para la educación intercultural, sino que conviene revisar y analizar, desde un enfoque intercultural, de qué modo los materiales curriculares están planteando la diversidad cultural y la convivencia multicultural. (Lluch, 2005: 207) Habría que preguntarse qué mensajes transportan los materiales didácticos sobre la diversidad cultural y los diversos grupos étnicos. Habría que examinar qué concepciones de diversidad y cultura se transmiten, cómo se presentan los estilos de vida y los costumbres de los diferentes grupos étnicos y cómo se valoran estas, si se esconden estereotipos, si las ilustraciones son las más adecuadas, etc. Tales análisis deben incluir contemplaciones del formato, de los contenidos, de la metodología (p.ej. si se fomenta el uso de diversas fuentes de información o la interacción entre los alumnos), de las actividades y de la evaluación (p.ej. si hay ejercicios de autoevaluación). (Garreta, 2007: 141-142;

Lluch, 2005: 207) Las tendencias predominantes en la actualidad son que los libros de textos no incluyen ninguna referencia explícita a la multiculturalidad (como sucede en la mayoría de los casos), que se transmite la idea de una multiculturalidad lejana y exótica incluyendo referencias alejadas del contexto y induciendo que la diversidad cultural no está aquí o que se expresa la diversidad cultural centrándose en los aspectos simbólicos de la diversidad (gastronomía, folklore, vestido, fiesta, etc.) (Lluch, 2005: 207-208). Por lo tanto, a pesar de que en los textos escolares la multiculturalidad se contempla cada vez más como valor, “aún queda bastante camino por recorrer en la dirección de los que se ha llamado “educación intercultural” y, en concreto en la mejora de los textos escolares de forma que tengan bien presente la diversidad existente y erradiquen estereotipos” (Garreta, 2007: 142)

5.8 La Formación del profesorado en educación intercultural

El profesor es la pieza clave para una educación de calidad y por ello la formación del profesorado es fundamental para una educación intercultural de calidad, ya que con la buena voluntad sola no basta. Los profesores deben estar preparados para acoger a todos los alumnos, para respetar la diversidad de formas de vida, de comportamientos, de religiones etc. y para gestionar esa diversidad de forma más adecuada posible. Como ya he señalado en otras ocasiones no basta con atender a los inmigrantes en programas específicas y enseñarles la lengua, sino que los profesores deben atender a la diversidad en el conjunto del aula y deben integrar la educación intercultural en la práctica educativa cotidiana, para lo que necesitan adquirir las destrezas e instrumentos adecuados. (Besalú, 2004: 54) Es imprescindible una formación, tanto inicial como permanente, del profesorado que se ajuste a estas demandas, ya que la educación intercultural es “uno de los restos más importantes a los que los docentes del siglo XXI debe dar respuesta.” (Jordán, 2004: 12)

De ahí la importancia de abordar en las siguientes páginas cómo vive el profesorado en estos momentos la creciente diversidad cultural de su alumnado, qué competencias necesita en estos contextos, cómo debería ser una formación

que prepara a los docentes para su labor en un ambiente intercultural y cuál es la formación que realmente reciben en este ámbito.

5.8.1 Las actitudes de los profesores

Antes de analizar los programas de formación que se ofrecen en la actualidad, me parece importante analizar la actitud de los profesores hacia la nueva situación multicultural en sus aulas, ya que eso influye en la manera de actuar frente los nuevos retos de una sociedad culturalmente diversa y la disponibilidad de formarse en este campo.

La necesidad de estar preparado para educar en la diversidad es, desde hace más o menos una década, reconocida en el discurso educativo del profesorado.

Pero hay que subrayar que una cosa es el discurso sobre la diversidad cultural y otra bien distinta es la percepción real de la diversidad cultural. Mientras que en el discurso formal esa diversidad es reconocida como positiva y enriquecedora, en la práctica cotidiana frecuentemente es percibida como problema que provoca cierta distorsión en las habituales prácticas y frente al que el profesorado no sabe bien cómo actuar. A menudo los profesores adoptan una visión deficitaria de los alumnos inmigrantes debido a varios aspectos, como la falta del dominio del idioma y de desfases curriculares, pautas culturales que parecen incompatibles con la dinámica escolar usual o aumento de conflictividad en las aulas multiculturales.

Se ha observado que, aunque en general el profesorado es consciente de la responsabilidad profesional de atender a las necesidades de todos los alumnos y dispuesto a enfrentar los retos educativos de la actualidad, a menudo siente inseguridad ante la nueva situación en las aulas y no se considera lo suficiente preparado para enfrentarla. (Besalú, 2004: 53) En consecuencia del sentimiento de inseguridad ante la creciente diversidad en las aulas, un creciente número de profesores quiere prepararse oportunamente para la situación multicultural y demanda una formación que responde a las nuevas necesidades. Sin embargo, la mayoría han recibido una formación en este campo bastante escasa. Existe una brecha entre el grado de la formación alcanzada y el deseo amplio de adquirir una preparación que satisfaga las necesidades sentidas. (Jordán, 2004: 12-17)

5.8.2 Competencias necesarias para los docentes desde un enfoque intercultural

“El profesor debe ser una persona culta en el sentido más genuino de la palabra. Interesado por casi todo, abierto a todas las perspectivas, atento a todas las novedades, curioso y esforzado. Porque la suya es una profesión de cultura” (Besalú, 2004: 78)

Más adelante Besalú añade que “es preciso que [los profesores] tengan conciencia de las condiciones del mundo actual y las tendencias emergentes que se dan en él”.(op.cit.:79) Estas afirmaciones me parecen fundamentales, ya que la calidad de la enseñanza de un determinado docente no solo depende de sus capacidades pedagógicas, ni de sus conocimientos en la materia que imparte, sino que en la práctica docente cotidiana influyen también los valores y actitudes que posee consciente o inconscientemente. Los docentes son protagonistas de los cambios sociales que se producen en una sociedad, realizan su actividad desde sus propias cosmovisiones, de ahí la gran importancia de que tengan una mentalidad abierta y con actitudes positivas hacia la interculturalidad. Ciento interés y curiosidad son imprescindibles para enfrentar nuevas situaciones y para tratar con alumnos considerados diferentes. Que los profesores deben tener conocimientos amplios sobre el mundo actual que van más allá de su materia, resulta a todas luces evidente. Es esencial reconocer la importancia de los profesionales en la educación de los inmigrantes, porque son para el alumnado inmigrante un referente de la cultura del país receptor.

De lo expuesto a lo largo de este trabajo sobre los retos de la educación intercultural se pueden deducir varias calidades básicas que debe tener un buen profesor en un contexto multicultural, los que he dividido en tres ámbitos diferentes:

1. Conocimientos amplios del contexto real
2. Actitudes interculturales
3. Competencias didácticas

En cuanto a los conocimientos que los profesores deben adquirir en la formación del profesorado quiero destacar los siguientes puntos que considero los principales para incluir en el programa de formación los siguientes aspectos:

- La clarificación conceptual acerca de la teoría de la educación intercultural y análisis de los conceptos implícitos la teoría intercultural (cultura, identidad cultural, integración, etnocentrismo, relativismo cultural, etc.) (Cabrera et al., 2007: 79)
- Información histórica y actual sobre el fenómeno de las migraciones (Besalú, 2004: 55)
- Información sobre la situación real de los extranjeros y minorías étnicas. Conocer la relación migración y marginación no solo de aquellos considerados extranjeros, sino también de las culturas minoritarias españolas. (Cabrera et al., 2007: 79),
- Estudio a fondo de los derechos humanos (Besalú, 2004: 55)
- Estudio de la doble función de la lengua como instrumento de comunicación y como elemento esencial de la identidad (op.cit.)
- Conocimientos básicos acerca los principales grupos minoritarios del país. La función del docente es conocer lo mejor posible a todos sus alumnos, sin diferencias y sin etiquetar. (Massot, 2003: 110-111) Es importante evitar reforzar con la información que se ofrece sobre las diversas culturas, los estereotipos y los prejuicios. (Besalú, 2004: 73) No se debe mantener en los hijos la misma adscripción étnica de sus padres, ni establecer categorías entre los niños al reducir al alumno a una presunta identidad cultural colectiva. Conviene proporcionar un conocimiento que supere el etnocentrismo y los prejuicios y que no sea simplificador

Respecto a las actitudes interculturales para la educación intercultural hace falta un profesor crítico que percibe la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit (Cabrera et al., 2007: 80). Por lo tanto debe formar actitudes reflexivas (revisar los propios estereotipos y analizar cómo influyen en su enseñanza), asumir la disponibilidad de colaborar con otros profesionales, sustituir una visión problematizadora por otra abierta al reto, replantearse la tarea docente como algo

más educativo que meramente instructivo y adoptar una actitud de constante formación y revisión de su práctica educativa. (Jordán, 2004: 23-26).

Debido a que uno de los objetivos principales de la educación intercultural es mejorar el rendimiento escolar del alumnado minoritario, lo principal es que el profesor asuma que todos sus alumnos, son ante todo alumnos suyos y solamente después culturalmente diferentes. En este sentido el profesor debe entender que su tarea es ofrecer a todos estos alumnos la mejor educación posible y no acomodarse con lo mínimo (Jordán, 2007: 68) Las expectativas del profesorado respecto a la integración escolar de un alumno y su rendimiento académico son un elemento condicionante para este alumno. Es importante que las expectativas del docente se basen en una comprensión no estereotipada, ni prejuiciado de las diferentes culturas presentes en el aula. (Jordán, 2004: 30)

Lograr el desarrollo de tales actitudes es tarea compleja, ya que los estudiantes que se están formando para ser profesores ya tienen actitudes y creencias interiorizadas tanto sobre cuestiones profesionales como sobre asuntos sociales y culturales. Por ello hace falta una formación inicial en la que se ponga énfasis en la reflexión sobre valores y su transmisión a la gente joven y se fomente las capacidades analíticas y una actitud autocritica (Cabrera et al., 2007: 77)

El profesorado necesita adquirir una serie de estrategias organizativas y didácticas que favorecen la atención a la diversidad cultural. Debe desarrollar destrezas en las metodologías didácticas interculturales, descritas anteriormente (metodologías cooperativas, pedagogía del reconocimiento, estrategias metodológicas de diversificación) (Cabrera et al., 2007: 80)

El profesor debe ser capaz de buscar los métodos didácticos más adecuados para conseguir una real igualdad académica en todos sus alumnos, observar los puntos fuertes y débiles que muestran sus alumnos y aplicar los métodos didácticos más oportunos para sus habilidades. (Jordán, 2007: 67-68).

Otra competencia pedagógica fundamental es saber elaborar diseños curriculares y unidades didácticas que integren la dimensión intercultural en las distintas materias. (Cabrera et al., 2007: 80)

5.8.3 La formación inicial en educación intercultural

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta aquí sobre la urgencia de una educación intercultural en las sociedades actuales en general, y en España en concreto, se puede deducir que hoy en día una educación que no tenga una orientación intercultural no será una buena educación. Asimismo una formación para el profesorado que no incluya aspectos de educación intercultural será una formación incompleta. Sin embargo, en el presente la formación del profesorado en educación intercultural se ofrece únicamente como un componente adicional y no como parte esencial del currículo formativo. Además las acciones de formación intercultural se dirigen principalmente a profesores en ejercicio y están apenas presentes en la formación inicial del profesorado. (Aguado, 2005: 45).

Explicaré ello a continuación a partir de ejemplos concretos de formación inicial para el profesorado en universidades españolas. Pero, conviene, de entrada, considerar algunos aspectos generales de la formación para el profesorado en España:

Hay que distinguir claramente el caso de los maestros de primaria y los profesores de secundaria, ya que la formación inicial de los docentes de enseñanza primaria y secundaria, como en todos los países europeos, son diferentes. La formación inicial de Maestro de Primaria en la actualidad consta de tres años. El currículo de la formación de profesorado para primaria incluye áreas básicas como matemáticas, lengua, educación artística y tiene su énfasis en la didáctica. Una reforma en el marco de la nueva Educación Superior en respuesta a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, es la implantación de un título de maestro de carácter universitario con una formación de 4 años.

En lo que se refiere a la formación para el profesorado de enseñanza secundaria hasta ahora sólo se necesita estudiar una carrera universitaria y realizar después una formación complementaria, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que posibilita el ingreso en los cuerpos docentes de Secundaría y que supone la única formación didáctica-pedagógica recibida. El CAP solo exige unas 300 horas de formación y en la práctica incluso pueden quedar reducidas a 100. Sin embargo, también en la formación del profesorado de educación secundaria habrá cambios. Constará de la de Grado más un Máster que proporcione la formación pedagógica

y didáctica propuesta de manera genérica en el la LOE y específicamente para cada enseñanza (MEC, 2007)

En cuanto a la educación intercultural para profesores de Secundaría debido a la brevedad del CAP queda poco espacio para una formación en este campo. El plan de estudios para maestro especialidad primaria incluye un módulo de “Sociedad, Familia y escuela, dentro del cual se destacan como competencias que deben adquirirse entre otra las de saber “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: (...) multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social” (ORDEN ECI/3857/2007: 53749)

Sin embargo el análisis de la realidad de la formación inicial del profesorado en España (la oferta de cursos en las universidades) muestra que no se incluye de manera explícita y obligatoria el desarrollo de las competencias interculturales para atender la diversidad de los estudiantes en ella. Solo existen cursos opcionales sobre este tema, pudiendo el profesor en formación elegir un curso acerca de cuestiones relacionadas a la educación intercultural dentro de la oferta optativa. Además se puede observar que dentro de esos programas la forma en que se concibe lo "intercultural" varía considerablemente de unos a otros. (Aguado/ Gil/Mata, 2008: 277).

De modo ejemplar he contemplado la oferta de cursos de las facultades de Ciencia de Educación de algunas universidades españolas. Mientras que algunas facultades no tienen ninguna oferta de ese tipo, otras sí ofrecen algún curso optativo sobre educación intercultural, educación multicultural o algún tema relacionado a ése, como por ejemplo:

Universidad de Girona: Dentro de la carrera de Educación Social se ofrece la asignatura optativa “Educació Social i interculturalitat a la societat contempora” que trata los bloques temáticos de migración y sociedad, el proceso de la integración, educación e interculturalidad e inmigración y educación social. En el marco de la de educación infantil y primaria se ofrece además el curso “Educació intercultural i escola”, el cual abarca los temas de migración, cultura y educación, aspectos curriculares y organizativas de la atención a la diversidad cultural y la educación intercultural en Cataluña.

Universidad de las Palmas: En el marco de la carrera del Diplomado en Educación social se ofrece la optativa “Educación y Multiculturalismo” cuyos objetivos son entre otros: Entender y distinguir los conceptos básicos relacionados con el multiculturalismo, Edificar un marco conceptual, actitudinal y aptitudinal, sobre la temática intercultural, Crear y fortalecer actitudes favorables a la educación intercultural, Aprender técnicas de intervención educativa favorecedoras del interculturalismo.²⁴

Universidad autónoma de Barcelona (UAB): El plan de estudio de especialidad educación primaria incluye como asignatura optativa “educación multicultural” y la carrera de especialidad lengua extranjera ofrece la asignatura optativa “cultura, intercultura y enseñanza”

24 Durante mi estancia de Erasmus en Las Palmas cursé “Educación y Multiculturalismo”. El curso fue muy interesante ya que combinaba la teoría con la práctica. En el marco de este curso realizamos una práctica en pequeños grupos en diferentes institutos. Mi grupo desarrolló su práctica en el IES Schamann, un centro con un alto número de extranjeros, y nuestra tarea fue llevar a cabo con los niños y en colaboración con profesores del instituto una actividad intercultural para el día de Canarias. Nuestra actividad la llamamos “Viaje alrededor del mundo”. En el patio del centro colocamos carteles sobre unas mesas. Los carteles, que mostraron fotos e informaciones sobre cada país o comunidad autónoma de procedencia de los alumnos del centro, habíamos preparado anteriormente con los alumnos. Dibujamos un mapa en la cancha del patio y colocamos las mesas en el correspondiente país. La actividad consistía en lo siguiente: Se hacían grupos de cinco alumnos, estos tenían entre cinco y diez minutos para dar la vuelta al mundo y leer la información de cada país que componía la ruta. Una vez pasado este tiempo y al sonido del pito, los alumnos tenían que volver al punto de partida, y una de nosotras les formulaba una pregunta con respecto a un país, cuya respuesta estaba plasmada en uno de los murales. Para que los alumnos pudieran responder, tenían que dirigirse al lugar de la ruta que contenía la respuesta. El primero que llegara era el ganador de un pequeño premio.

Junto con la parte teórica del curso, fue una experiencia muy informativa y enriquecedora. Aunque debido a las limitaciones temporales del curso, no pudimos adentrarnos en el funcionamiento total del centro y el tratamiento de la interculturalidad en ello, fue instructivo poder planificar y llevar a cabo la actividad con los alumnos.

Universidad de La Coruña (UDC): En todas las especialidades de Maestría (educación infantil, primaria, educación física, audición y lenguaje) se ofrece para el primer curso la optativa “Didáctica da educación multicultural”.

Es llamativo que la formación del profesorado en educación intercultural siempre esté asociada a propuestas optativas. El mensaje es claro: es algo adicional, que puede o no ser tenido en cuenta, que no afecta de manera esencial la acción educativa (Aguado, 2005: 45) Ante este panorama de ofertas escasas de formación en la educación intercultural en las Universidades y su carácter de optatividad, un cambio imprescindible para lograr llevar a práctica la educación intercultural es la profesionalización de la formación inicial de los profesores de educación secundaria. Esto no es posible dentro de la breve formación posterior a su licenciatura, sino que es necesario poner en marcha títulos de profesor de Secundaria, que además de una formación en un ámbito de saber incluyan una formación pedagógica desde el principio incluyendo en ello de forma obligatoria aspectos de la educación intercultural.

5.8.4 La formación permanente en educación intercultural

La formación inicial del profesorado, descrito en el apartado anterior, requiere una actualización permanente, la cual es un elemento clave para mejorar la calidad de la docencia y del sistema educativo en su totalidad. Tales cursos se ofrecen por la administración educativa y por otras iniciativas no vinculadas al ámbito formal.

Sin embargo algunas investigaciones muestran que el aprovechamiento real de las ofertas formativas en la mayoría de los casos no han dado los resultados esperados. La mayoría de los profesores de primaria han recibido una formación bastante escasa en este campo y a pesar de que en los últimos años se han multiplicados las ofertas en torno a la interculturalidad (postgrados, jornadas, seminarios, talleres, conferencias, etc.), la preparación que estos cursos proporcionan a menudo son de poca utilidad para traducirlas a la práctica educativa intercultural y no proporcionan las predisposiciones necesarias para enseñar en contextos escolares multiculturales. Por ello una gran parte de los maestros que han recibido formación en educación intercultural no se muestran

contentos. Las causas se encuentran entre otro en el hecho de que la preparación ofrecida es demasiada teórica y que o bien se concentra en disponer información sobre las culturas de los alumnado de origen inmigrante o bien solamente ofrece estratégicas técnicas organizativas. En pocas ocasiones se atiende a aptitudes y actitudes y se considera la dimensión más personal de la educación (Jordán, 2004: 12-15)

Frente este panorama, lo que parece indudable es que, en el campo de la formación inicial así como el de formación permanente hacen falta cambios profundos para lograr una formación que tenga verdaderamente un componente intercultural, lo cual es imprescindible para poder poner la educación intercultural a la práctica.

5.9 Reflexiones críticas sobre la educación intercultural y su puesta en práctica

Para los alumnos de origen inmigrante la educación desempeña un papel decisivo en el marco de la integración al ser un fundamento importante para el éxito en la vida laboral y la inserción en la sociedad. Para resolver los problemas expuestos en este trabajo (enfrentar el fracaso escolar de los alumnos hijos de inmigrantes para lograr una educación de calidad para todos los alumnos) y contribuir a fomentar la cohesión social, no basta con la implementación de diversas medidas de atención a la diversidad, sino que hace falta un cambio profundo en el sistema escolar. Por ello la educación intercultural debe formar parte imprescindible de la práctica escolar cotidiana como una propuesta urgente que afecta a todas las decisiones que se adopten en el centro y que se dirige a todas y cada una de las personas que integran la comunidad educativa.

En este contexto he aludido a algunos problemas que surgen en torno de este complejo concepto de educación intercultural. Lo que considero la deficiencia principal es que frecuentemente se asume una retórica sobre la educación intercultural que queda reducida a meras declaraciones de intenciones, que,

primero, no implican análisis profundos ni, segundo, llevan a cambios en las prácticas. Por lo tanto distingo dos grandes puntos de crítica, los que se refieren

1. al marco teórico
2. a la puesta en práctica de la educación intercultural.

Respecto las deficiencias teóricas del concepto lo que me parece especialmente preocupante es que la cultura sigue siendo el punto de partida. Al igual que ocurre con el multiculturalismo, la propia denominación “intercultural” pone la cultura en el centro de atención, lo que puede llevar a la negligencia de las importantes dimensiones políticas, socioeconómicas o jurídicas. A menudo no se da cuenta del hecho de que la interacción cultural, en la que pone énfasis el concepto, la mayoría de las veces no se da en un plano de igualdad, sino de desigualdad social y jerarquías. Son justamente estas relaciones de poder que influyen de manera significante en las relaciones “interculturales”. Al ignorar la existente desigualdad social y los mecanismos generadores de exclusión, la desmedida importancia que se atribuye a las diferencias culturales puede servir como una nueva coartada que bajo el pretexto de la tolerancia mantiene la discriminación y la exclusión social. Garantizar la igualdad de derechos entre todos los miembros de una sociedad es fundamentalmente una cuestión política, por lo que quiero subrayar que para lograr la convivencia pacífica en una sociedad diversificada una “educación intercultural” por sí solo no puede lograr nada, si no se garantiza al mismo tiempo la igualdad ante la ley para todos los miembros. Aunque la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social, ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros para realmente poder iniciar cambios hacia una sociedad donde se convive en la diversidad en un plano de igualdad y tolerancia.

En lo que se refiere a la puesta en práctica de las propuestas interculturales no han ocupado todavía el lugar que les corresponde. La discrepancia entre teoría y práctica se debe en parte a la relativa novedad de su desarrollo y al hecho de que se están articulando una serie de prácticas antes de que exista una suficiente reflexión teórica que las profundicen. Algunos autores señalan que la

interculturalidad se ha impuesto como tema educativo apresuradamente y sin una clarificación de sus contenidos y objetivos. (Mari, 2005: 81)

Una cuestión que sin duda es decisiva para la implementación de una educación intercultural con éxito en los centros educativos son las convicciones que los profesores tienen respecto a la diversidad sociocultural y la formación que reciben en este campo. Por ello se puede afirmar que en estos momentos una de las dificultades más importantes para desarrollar una pedagogía de la diversidad y en concreto una pedagogía intercultural son las convicciones sociales, culturales y pedagógicas que los profesores tienen respecto a esta compleja situación. Lamentablemente a pesar del avance que se ha hecho en la teoría de la educación intercultural y a pesar de la importancia que varios autores adscriben a la formación del profesorado aún acaso se ha traducido a la práctica de la formación inicial del profesorado, siendo especialmente preocupante la formación del profesorado para secundaria, ni se ofrece suficientes cursos de superación que responden de manera adecuada a las necesidades de una formación intercultural. (Besalú, 2004)

6 La práctica educativa: Experiencias en un Centro de Secundaria de Madrid

He decidido realizar la investigación de campo en Madrid.

Había llegado a la conclusión de que para los fines de mi investigación y con los recursos y el tiempo disponible lo más adecuado era restringir la investigación a un único centro escolar. De tal modo podría vivir durante toda mi estancia en el entorno del centro y pasar el máximo tiempo posible en él, lo que me permitiría conocer con mayor profundidad el instituto, el profesorado y el alumnado, así como el entorno escolar y el barrio.

Mi intención fue llevar a cabo la investigación en uno de los municipios de Madrid con mayor número de inmigrantes, los que son en números absolutos (Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, 2007): Madrid Centro, Alcalá de Henares, Móstoles, Fuenlabrada, Parla y Getafe. Después de haberme puesto en contacto con varios centros de secundaria (La enseñanza secundaria es la que por mi propia formación universitaria y experiencia laboral mejor conozco.) en dichos municipios, elegí el Instituto de Gaspar Melchor de Jovellanos por la gran disponibilidad de colaboración que se me ofrecía.

6.1 Justificación de la investigación

Como he mostrado a lo largo del presente trabajo, en los últimos años la interrogante “¿Cómo reaccionar adecuadamente a la creciente diversidad sociocultural en las aulas españolas?” ha ocupado un papel central en las políticas e investigaciones educativas. Una propuesta con la que se busca dar respuesta a este reto en la actualidad es la educación intercultural, concepto que sí bien no está exento de polémicas, dudas, incertidumbres y dificultades, ha experimentado profundos cambios y avances en los últimos años en lo que se refiere al marco teórico. No obstante, existe una gran demanda acumulada y no satisfecha en cuanto a su puesta en práctica. Como ya he indicado antes, las escasas instalaciones de la educación intercultural en los centros escolares y las dificultades de su aplicación en la práctica educativa se deben en parte a los problemas conceptuales subyacentes. Sin embargo son consecuencia en gran parte

de las convicciones que los profesores tienen respecto a la diversidad sociocultural de su alumnado y la insuficiente formación que tienen en este campo. Por ello formó parte de mi interés conocer las actitudes, convicciones y dudas de los profesores acerca de la diversidad sociocultural del alumnado y las atenciones específicas que requiere, así como la formación inicial y permanente que hayan recibido en este ámbito. Sin embargo, los profesores, no son los únicos responsables para la implementación de la educación intercultural con éxito en la práctica educativa.

Hay una serie de planteamientos sobre la implementación de la educación intercultural en la práctica educativa, que van desde consideraciones sobre una política educativa que atiende a la diversidad cultural, lo que se debe reflejar, por ejemplo, en las leyes educativas y en el currículo oficial, hasta propuestas que buscan cambiar aspectos del funcionamiento de los centros y transformar la tarea del docente. La presencia real de la educación intercultural en la política educativa actual ya he analizado en este trabajo. Lo que ahora me interesa es contemplar la gestión de la diversidad sociocultural en el conjunto de un centro concreto, adquirir un conocimiento real sobre los principios y medidas de atención a la diversidad desarrolladas en él y averiguar si el centro contribuye activamente a crear un ambiente intercultural. Un elemento importante en este contexto es buscar respuestas a la pregunta ¿Cómo trabaja el docente en las aulas? ¿Se desarrollan actividades destinadas a favorecer una educación que atienda a la diversidad cultural? En el trabajo del aula, pueden contemplarse las estrategias metodológicas aplicadas para crear un clima favorable al respeto de la diversidad y el desarrollo de aprendizajes.

6.2 Objetivos de la investigación

Resumiendo lo dicho previamente, mi objetivo general es, analizar la cuestión acerca de si en el centro se asume el compromiso de responder a las necesidades de la convivencia en una sociedad multicultural, si se promueven los valores de equidad y respeto a las diferencias socioculturales y si se adopta una perspectiva decididamente intercultural.

Los objetivos específicos a investigar son:

- (O1) Conocer y analizar qué posición toma el centro oficialmente ante la diversidad cultural de los alumnos y qué medidas se desarrollan en el marco organizativo para tratar la diversidad.
- (O2) Conocer y analizar qué posición toman los propios actores (sobre todo los profesores) ante la diversidad de sus alumnos, cuál es su opinión e interpretación respecto a la educación intercultural, cuál es su preparación para esta tarea, qué consideran la mejor forma para atender a la diversidad en el aula y cómo lo llevan a cabo en su práctica docente cotidiana.
- (O3) Analizar en qué medida corresponden las ideas del profesorado sobre lo que se debería hacer para atender a la diversidad sociocultural y sobre la educación intercultural con lo que se plantea en la teoría al respecto.

6.3 Metodología y Plan de trabajo

Para abordar las cuestiones planteadas es necesario adoptar una perspectiva metodológica múltiple, incluyendo registrar, observar, conversar, entrevistar, comparar y analizar los aspectos sobre los que quiero investigar. Metodológicamente, en esta investigación he optado por una perspectiva cualitativa, ya que ésta es especialmente adecuada para acercarse a la experiencia de cada día en una situación determinada y para estudiar e interpretar percepciones, actitudes, prácticas y normas y para describir la problemática desde la dinámica social y la acción dentro de un colectivo. Se trata de captar el propio proceso en su totalidad y las interacciones entre los agentes y recoger datos descriptivos a partir de las propias palabras de los profesores y la conducta observable. (Colectivo de Autores de La Habana, 2004) En este sentido yo pretendo contribuir a un acercamiento crítico a la educación intercultural en la práctica escolar, comprobando a partir de un ejemplo concreto en qué medida lo planteado en la abundante teoría llega a realizarse en los centros escolares y en la práctica docente cotidiana en las aulas para a partir de mis resultados proponer cambios que considero pertinentes.

En correspondencia con los objetivos, que me he planteado, el principal método para la recolección de información serán entrevistas personales. Pero también efectuaré observaciones en las aulas para conocer sus dinámicas lo cual permite ampliar las fuentes de datos y enriquecer el estudio.

La observación siempre ha sido una de las fuentes de conocimientos y su aplicación en contextos educativos puede ser de gran valor. Sin embargo en cualquier proceso de observación hay que tener en cuenta que el investigador no percibe la realidad de manera directa y neutra, sino a través de los propios internos mapas cognitivos y emocionales y del filtro de la propia socialización escolar y de formación. Es importante tener en consideración estos impactos y evitar cualquier toma de postura, o sea para el profesor, o sea para el alumnado. Además se debe tomar en cuenta que jamás se puede llegar a observar una clase corriente a cien por cien, ya que el clima del aula queda modificado por la presencia de una persona desconocida y la labor del docente puede verse influenciada indirectamente. En el caso mío los profesores tuvieron que estar informados por las razones de mi presencia, lo que sin duda ha tenido impactos en el transcurso de la clase.

Además estoy consciente de que debido a la brevedad de mi estancia y la consiguiente falta de continuidad de las observaciones no puedo sacar conclusiones válidas sobre la labor docente, ni sobre si se concretan en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos que deben impregnar una educación que atienda a la diversidad sociocultural. Las observaciones en las aulas deben servir mucho más para hacerme una idea general de la realidad educativa del centro y como fuente de inspiración para posteriores reflexiones y conversaciones con los docentes. Me parece fundamental conversar con el profesor respectivo a continuación de su clase, ya que ello permite hablar sobre lo ocurrido, recapitularlo, aclarar dudas y verificar interpretaciones.

Si se quiere que la observación sea eficaz hay que seleccionar un objetivo concreto de observación y delimitar el campo de observación. Por ello en cada una de mis observaciones me he concentrado en uno de los siguientes tres enfoques:

1. Las interacciones en el aula (alumno-alumno y alumno-profesor)

Lo que me interesar observar en este contexto es si se emplea mucho tiempo en discursos unidireccionales profesor-alumnos, si se aplica técnicas, que favorecen la interacción entre los alumnos como trabajos en parejas y grupos, si hay una participación activa del alumnado, etc.

2. Diversificación de métodos y materiales didácticos: Quiero observar cuales son los métodos y materiales didácticos que se aplican y si en ellos predominan el protagonismo de los alumnos, si se estimula la autonomía y la interacción y si se aplican actividades de desarrollo diferenciadas atendiendo a la diversidad de los alumnos.
3. Problemas y dificultades en el transcurso de la clase: En este contexto me interesa principalmente si los problemas son más de tipo disciplinario o de seguimiento de clase y comprensión de contenido.

Los distintos ámbitos y las preguntas correspondientes que quiero estudiar quedan articuladas en la guía de observación (Véase anexo II).

La observación se ha completado con entrevistas de varios informantes seleccionados, con el objetivo de recoger comentarios de profesores de diferentes asignaturas y de diferente función en el centro y aproximarse a aquellos aspectos que no he podido captar a través de la observación.

La entrevista, como diálogo planificado, representa una situación comunicativa que se caracteriza por su carácter intencional, dirigido a fines conscientes: la obtención de información. He optado por una entrevista semi-estandarizada, es decir, un tipo de entrevista que involucra ciertas preguntas predeterminadas. La ventaja de este tipo de entrevistas es que permite al investigador una mayor flexibilidad respecto a la manera y el orden con que se abordan las preguntas y la persona entrevistada se manifiesta espontáneamente, sin presiones, lo que permite adquirir informaciones más profundas sobre sus motivaciones y visiones del tema tratado. (Colectivo de Autores de La Habana, 2004)

He elaborado una guía de entrevista consistente en un listado previamente elaborado de puntos de referencia, temas y preguntas que me había propuesto indagar. Los ámbitos que se abarcan son las actitudes del profesorado ante la diversidad en general, la atención a la diversidad, la integración de los alumnos, la

interculturalidad en específico y consideraciones sobre el sistema educativo en España.

Para indagar sobre los aspectos del funcionamiento del centro en su conjunto principalmente me voy a apoyar en la información brindada en la página web del centro y facilitada por el equipo directivo. Como directriz para identificar las principales señas de identidad del centro y la postura y las medidas que se toman ante la diversidad sociocultural del alumnado, he elaborado una guía de registro del centro (Véase anexo II), el cual incluye aspectos referentes a las características físicas del centro, la presentación de la página web y el PEC. (Véase anexo II)

En el siguiente cuadro se resumen los objetivos a investigar junto con los procedimientos y métodos correspondientes:

Cuadro 8: Objetivos a investigar y procedimientos respectivos

Objetivos	Métodos y procedimientos
Conocer qué posición toma el centro oficialmente ante la diversidad cultural de los alumnos y qué medidas se desarrollan en el marco organizativo para tratar la diversidad.	Guía de registro (Análisis del PEC y del PCC) Información facilitada por el equipo directivo
Averiguar <ul style="list-style-type: none">• qué posición toman los profesores ante la diversidad de sus alumnos.• cuál es su formación en este campo• cómo lo llevan a cabo en su práctica docente cotidiana.	Entrevistas; conversaciones Entrevistas Observación Conversaciones
Analizar en qué medida corresponden las ideas sobre lo que se debería hacer para atender a la diversidad y sobre la educación intercultural con lo que se plantea en la teoría.	Evaluación de las entrevistas y de las observaciones en las aulas

A partir de mis objetivos planteados y la metodología elegida para abordarlos he elaborado el siguiente plan de trabajo para la organización de mi investigación de campo:

Cuadro 9: Plan de trabajo de investigación

Fases	Fecha	Trabajo a realizar
Fase 1 Fase preparativa	Junio 2008	I. Localización de centros adecuados para los fines de la investigación II. Toma de contacto con el personal directivo del centro
	Julio – septiembre 2008	III. Definición de metas concretas de la investigación IV. Preparación para 1) Elaboración de la guía de observación del aula 2) Elaboración de la guía de entrevistas 3) Elaboración de la hoja de registro con las características del centro
Fase 2 Fase de aplicación	22 de septiembre – 11 de octubre 2008	Aplicación en centros de Madrid : 1) Recolección de informaciones sobre el centro 2) observaciones del aula 3) entrevistas con profesores
Fase 3 Fase evaluativa	octubre – noviembre 2008	Análisis de los datos obtenidos: 1) Análisis del PEC, del PCC y de la demás información facilitada por el equipo directivo del centro. 2) Análisis de la observación del aula según los objetivos y en respuesta a las cuestiones planteadas. 3) Análisis de las entrevistas según los objetivos y en respuesta a las cuestiones planteadas.

6.4 Objeto de investigación

La investigación se ha realizado en un centro de Secundaria de Madrid, el IES Gaspar Melchor de Jovellanos²⁵, que está ubicado en Fuenlabrada, una ciudad situada a unos 22.5 km al sur de Madrid en la comunidad autónoma de Madrid.

²⁵ Las informaciones sobre el centro y su entorno proceden de la página web del centro.

6.4.1 Descripción del entorno

El Instituto está situado en una zona céntrica de Fuenlabrada.

Fuenlabrada se encuentra en el borde sur del área metropolitana de la capital. Con cerca de 200.000 habitantes es la cuarta ciudad madrileña en población, tras la capital, Móstoles y Alcalá de Henares. Cuenta con una población muy joven. Experimentó un crecimiento espectacular en los años 1970 y ha pasado de ser el pequeño pueblo agrícola para reestructurarse como ciudad industrial a finales del siglo XX. Desde el punto de vista sociológico la población de Fuenlabrada presenta un nivel cultural y económico medio. En el ámbito ocupacional se detectan unas proporciones altas de trabajadores manuales.

Fuenlabrada cuenta con más de 70 centros de enseñanza, de ello 38 colegios públicos de educación infantil y primaria, 15 institutos de educación secundaria y 12 colegios privados.

El número de inmigrantes es de circa de 32.000, con lo que representan el 15,31% de la población total. Los rumanos son los inmigrantes mayoritarios con más de 5.000 en todo el municipio, seguidos de los marroquíes, los ecuatorianos y los colombianos. También residen en la localidad inmigrantes nigerianos, peruanos, chinos y muchas otras nacionalidades. (Ayuntamiento de Fuenlabrada, 2008)

Según el ayuntamiento, Fuenlabrada “viene trabajando desde hace años en el apoyo y la integración de los colectivos de inmigrantes. Además desarrolla campañas de sensibilización dirigidas al resto de la población“. En septiembre de este año la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Fuenlabrada firmaron un convenio por el que destinarán más de 500.000 euros a fomentar la acogida y la integración de los inmigrantes. El dinero se destinará a la integración en el empleo de los inmigrantes de la localidad, a incrementar los esfuerzos en relación a la acogida y la integración social y a la lucha contra el racismo y la xenofobia. (Ayuntamiento de Fuenlabrada, 2008)

6.4.2 Características del centro

El IES GM Jovellanos desarrolla su labor como centro de formación en las etapas de ESO, Bachillerato (en las modalidades “Humanidades y Ciencias Sociales” y

“Ciencias de la Naturaleza y la Salud”) y Formación Profesional (de grado medio y superior). Para el ramo de la Educación Secundaria Obligatoria existen varios programas institucionales de Atención a la Diversidad (como de Integración, Diversificación y Educación Compensatoria), los que describiré detalladamente más adelante.

El Centro se construyó en 1981. Está compuesto por seis edificios independientes. Cuenta con un patio de recreo amplio con canchas de fútbol y de basquetbol. En total, el Centro tiene una extensión aproximada de 15.000 metros cuadrados. Dispone de instalaciones modernas y considera como su seña de identidad la innovación. Así que, por ejemplo, se encuentra entre los institutos que más medios informáticos tiene instalados de toda la comunidad de Madrid, contando, actualmente, con más de 200 equipos informáticos distribuidos en nueve aulas informáticas, despachos de dirección y departamentos. Existen, además, en prácticamente todas las aulas del centro televisiones y DVD. Otro aspecto interesantes es que, fue el primer centro en Fuenlabrada en donde se ha puesto en funcionamiento un nuevo servicio, consistente en el envío de SMS a móviles o, en su caso, e-mail, a los padres con información de las faltas o retrasos que tienen los alumnos durante la jornada escolar, así como de las calificaciones de las distintas evaluaciones del curso escolar. Además se utiliza la plataforma de aprendizaje “Moodle”. Una innovación destacada del centro es que se asigne las aulas por Departamento y no por grupos de alumnos, como se hace tradicionalmente, es decir, hay por ejemplo aulas del Departamento de Geografía e Historia, aulas del Departamento de Inglés, aulas del Departamento de Matemáticas, etc., a las que los alumnos van en el horario correspondiente. (IES GM Jovellanos, 2007)

6.4.3 Características del alumnado

Al principio el curso 2008-09 hay matriculados 1.192 alumnos, de los que el diez por ciento son alumnos de origen inmigrantes. Ello supone un aumento considerable de alumnos de origen inmigrante respecto al curso anterior, en el que solo había un cinco por ciento de alumnos con nacionalidad extranjera.

En el siguiente cuadro se refleja el aumento del número de inmigrantes durante los últimos seis cursos:

Cuadro 10: Alumnos de origen inmigrante en el IES GM Jovellanos

Curso	Alumnos	Inmigrantes	%
2003-04	1598	23	1
2004-05	1457	75	5
2005-06	1342	51	4
2006-07	1233	43	4
2007-08	1171	53	5
2008-09	1192	114	10

Fuente: Elaboración propia. Datos facilitados por el IES GM Jovellanos

La nacionalidad más presente en el Instituto es la ecuatoriana (el 26% de los alumnos extranjeros son de esa nacionalidad), seguida a gran distancia por la peruana con el 11% y la marroquí con el 10%. En total hay 25 diferentes nacionalidades en el centro (también guineana, colombiana, dominicana, rumana, etc.)

Un aspecto, al que aludieron los profesores en las entrevistas, es que un importante problema común en los alumnos del centro es que muchos de ellos provienen de familias de bajo nivel socioeconómico, y que por lo tanto quedan muy marcados por carencias económicas y dificultades de comprar, por ejemplo, los libros necesarios para las clases. Otro problema, que según afirmaciones de los profesores, afecta a los alumnos, es que algunos de ellos tienen problemas de desestructuración familiar.

En la página web del centro además se subrayan las siguientes características del alumnado del centro:

- No vienen suficientemente sociabilizados.
- Presentan poco dominio de contenidos conceptuales y procedimentales en algunas materias instrumentales.
- Tienen poca motivación y presentan deficiencias en sus hábitos de estudio.

Aunque no directamente en la información disponible en la página web, pero sí que en la Memoria Anual que me ha sido facilitado por el director del instituto, se hace referencia al nivel sociocultural de los alumnos: “(En la) modalidad de Compensación Educativa (...) en ocasiones, hemos renunciado a algún objetivo académico para priorizar otros del ámbito afectivo social, teniendo en cuenta que la mayoría de nuestros alumnos provienen de un ambiente sociocultural desfavorecido.”

Lo que destaca es que el PEC, el lugar donde aparecen las descripciones del centro y del alumnado, se centra en un análisis detallado de los resultados académicos y datos disciplinarios, pero se destina poco espacio a las peculiares realidades socioculturales en donde los alumnos se sitúan. La descripción que se ofrece no tiene en cuenta lo suficiente el contexto plural de realidades socioculturales diversas. La descripción de las características del alumnado no llega a un folio. En el resto de las diez páginas sobre el alumnado se abordan muy detalladamente la situación academia y disciplinaria. En ello las distintas situaciones de los alumnos quedan ocultas, a no ser objeto de un análisis más profunda.

6.5 La atención a la diversidad en el GM Jovellanos

6.5.1 La diversidad en el PEC, el PCC y otros documentos oficiales

Para los fines de mi investigación un análisis del PEC y del PCC²⁶ cumple una importante función, ya que ellos rigen la planificación educativa del centro, al servir como guía de trabajo didáctico, como generadores de reflexión acerca de la práctica educativa principalmente, como cauces para hacer conscientes y explícitos los valores, las intenciones, los principios y los procedimientos educativos. Por ello voy a comenzar a analizar la acción educativa intercultural, a partir de las señas de identidad del centro, sus finalidades y objetivos a conseguir,

²⁶ En el IES GM Jovellanos el PCC por el momento sigue existiendo como documento independiente.

así como la selección de estrategias metodológicas y organizativas para obtener los fines planteados.

En el capítulo de “Atención a la diversidad y Adaptaciones Curriculares” del PCC se enumeran los aspectos metodológicos que se consideran pertinentes para ofrecer una respuesta educativa a la diversidad. Entre ellos se encuentran:

- Conocimiento de la situación de partida de los alumnos antes de iniciar una secuencia de aprendizaje.
- Posibilidad real de que realicen aprendizajes significativos por si solos, siendo capaces de aprender a aprender.
- Propuestas de actividades diferenciadas.

Asimismo se está consciente de que es necesario:

“un cambio en la actitud y la manera de pensar del profesorado: ver el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de interacción, y la intervención del profesor como una acción encaminada a crear las condiciones en que se desarrollará este proceso.”

Además en el marco de las señas de identidad del centro se subraya que se pretende que “la enseñanza/aprendizaje sea un proceso en el que el alumno sea el sujeto activo y el profesor, como especialista y experto, asuma el papel de mediador y motivador.”

Estas afirmaciones corresponden con algunos de los principios que he señalado como fundamentales en el marco de las metodologías didácticas desde un enfoque intercultural. En este contexto he subrayado, que es importante partir de la situación específica de cada alumno lo que requiere conocer a todos los alumnos. Una enseñanza que prepare a los alumnos para los retos del mundo actual, además, debe incluir estrategias metodológicas que potencien la autonomía del alumnado, respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje y favorezcan la interacción. Como se puede apreciar, ello es justamente lo que se plantea en el PCC. Más adelante estos planteamientos se concretan en medidas didácticas específicas cuya instalación se considera imprescindible, como, por ejemplo,

diversificar el agrupamiento de alumnos, las modalidades de trabajo (trabajo práctico, de investigación, de observación, de exposición, de debate, en común, individual, autónomo, etc.), los materiales (orales, escritos, audiovisuales), los contenidos para un mismo objetivo (planteamiento de actividades graduadas, de actividades más o menos guiadas, etc.), los instrumentos de evaluación (autoevaluación, coevaluación entre alumnos), etc.

El PCC, apostando por el desarrollo de metodologías que parten de la atención individualizada de cada alumno y de la flexibilización, hace referencia a importantes aspectos metodológicos, que también son presentes en las propuestas de la educación intercultural.

Lo que me llamó especial atención en el PCC, es que a pesar de que se enumera una serie de temas transversales del currículo no se hace ninguna referencia en ello a la “educación intercultural”. Los temas transversales que se mencionan explícitamente son:

- Educación moral y cívica
- Educación moral para la paz
- Igualdad de oportunidades entre los sexos
- Educación ambiental
- Educación sexual
- Educación para la salud
- Educación para el consumidor

Tampoco en el resto del documento se hace referencia a la interculturalidad, ni a la multiculturalidad y la diversidad cultural es prácticamente inexistente. La única mención explícita dentro del PCC y el PEC a la diversidad cultural es dentro del marco de los objetivos generales de la ESO al señalar como un objetivo

“Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.”

Como los objetivos de un centro, son elementos imprescindibles para analizar la coherencia entre las intenciones y las acciones, entre lo que se desea hacer y lo que realmente se hace (Martín/Margalef/Rayón, 2000: 53), he analizado también los demás objetivos por su inclusión de planteamientos que responden a las necesidades de vivir en un mundo cada vez más plural e interdependiente. En este contexto me parecen importantes los siguientes objetivos establecidos en el PCC:

- Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.
- Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan el desarrollo integral como personas.

Los objetivos aquí señalados se adhieren a los fines recogidos en el currículo establecido por la Comunidad de Madrid. Si bien en ellos se hace referencia a algunos conocimientos, actitudes y habilidades importantes en las sociedades actuales, está completamente ausente el tratamiento explícito de la diversidad cultural en ellos.

Respecto a los alumnos de los hijos de inmigrantes, se apunta en el PEC al porcentaje de inmigrantes en Fuenlabrada y el número de alumnos de origen inmigrante en el centro, directamente unido al hecho de que el 58% de ellos son alumnos con necesidades de compensación educativa (ANCE), con lo que la presencia de alumnos de origen inmigrante queda asociada a una situación negativa como la de la necesidad de compensación para que logren integrarse al centro.

En la Memoria Anual se subraya la importancia de las actividades extraescolares y se destaca que ellas son importantes para fomentar la convivencia: “toda actividad de este tipo es normalmente un punto de encuentro y, por tanto, una excusa perfecta para mejorar la convivencia.” Sin embargo en los talleres extraescolares puestos en marcha en el curso pasado no hubo ninguna relacionada a la diversidad cultural. Los talleres se concentraron principalmente en la prevención de drogodependencias, de consumo de alcohol y de salud.

En los documentos oficiales no se hace referencia alguna a la diversidad cultural, ni de forma positiva ni negativa, está simplemente invisible. No se reconoce en absoluto, en los documentos, el hecho de que los alumnos culturalmente diversos pueden proporcionar oportunidades para aprender y enriquecerse. Falta en ellos cualquier concepción de los espacios del centro como lugares interculturales, por lo que no se puede observar la presencia de una perspectiva de educación intercultural.

6.5.2 Medidas de atención a la diversidad

Los Programas de Atención a la Diversidad se coordinan por el Departamento de Orientación. En el centro se ofrecen varios programas para atender a la diversidad del alumnado, los que quedan recogidos en el Plan de Atención a la Diversidad los que son: Grupos de Apoyo con las modalidades de Castellanización y desfase curricular, ACE, Diversificación Curricular, NEE con adaptación curricular y desde este curso PCI. Además se han puesto en marcha los programas PROA e Ítaca, participando en el curso 2007/08 32 alumnos divididos en 6 grupos en PROA y 18 alumnos en Ítaca. Su necesidad en este centro se explica con que un creciente número de alumnos tienen dificultades en distintas materias, especialmente Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, y que para muchas familias es imposible ayudarlos a superar estas carencias por las tardes, debido al horario de trabajo, a una precaria situación económica o, en algunos casos, a la poca formación de los padres. Además, en el PCC se declara que muchos alumnos no tienen hábitos y desconocen las técnicas de estudio, por lo que se considera conveniente que cuenten con apoyos para la adquisición de estas destrezas.

La implementación de estos dos programas me parece muy útil, ya que de esa manera los alumnos que no cuentan con apoyo en casa o no tienen los recursos económicos suficientes para pagar clases particulares fuera del horario docente, tienen la posibilidad de recibir ayuda. De esa manera el programa puede contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social. Además, sobre todo mediante el programa Ítaca se puede mejorar la integración social en el grupo y en el centro.

Los profesores y miembros del DOR me han confirmado que el IES GM Jovellanos se distingue de otros centros de la zona por la amplia oferta de medidas de atención a la diversidad. Ello se justifica en la memoria anual del centro con que “En una población como la de Fuenlabrada, con unos índices culturales y económicos muy por debajo de la media de la Comunidad de Madrid, se necesitan mucho más apoyos que en otras zonas.”

Sin embargo, en el instituto no se ofrecen aulas de enlace.

He podido hacerme una idea propia del funcionamiento de estos programas mediante observaciones amplias de las diferentes medidas de atención a la diversidad, así como las pruebas iniciales para el acceso a los programas y su evaluación, lo que comentaré a continuación.

6.6 Resultados obtenidos por la observación

Durante mi estancia en el centro IES GM Jovellanos tuve la oportunidad de observar los siguientes programas de atención a la diversidad:

Grupos de apoyo – Compensatoria

Como el programa de Compensatoria todavía no se había iniciado cuando llegué al centro solo podía observar la realización de las pruebas iniciales de Compensatoria y corregir algunos exámenes. Además, tenía acceso a los resultados de todas las pruebas hechas. Las tareas que se planteaban en la prueba correspondían a un nivel de dos años o más por debajo del nivel general del curso. Así que, por ejemplo, para el 3ºESO se formulaban los siguientes ejercicios:

Cuadro 11: Parte de la Prueba Inicial de Compensatoria,

3) COMPARACIÓN DE NÚMEROS DECIMALES

Escribe el signo $>$, $<$ o $=$, según corresponda

$$4,30 = 4,3 \quad 3,02 \quad \square \quad 3,20$$

$$12,5 \quad \square \quad 1,25 \quad 2,75 \quad \square \quad 2,25$$

8) FRACCIONES EQUIVALENTES

Escribe dos fracciones equivalentes a:

$$\frac{2}{3} = \quad \frac{3}{5} =$$

Comprueba si son equivalentes:

$$\frac{6}{9} \text{ y } \frac{8}{12}$$

17) RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Un comerciante recibió tres cajas de huevos; una con 360 huevos, otra con 450 huevos y la tercera con 216 huevos. Ha vendido 750 huevos. ¿Cuántos le quedan?

Entré en la tienda de discos con mil euros y salí con 228 euros. Si compré ocho discos de igual precio, ¿cuál es el precio de cada disco?

A parte de ello en la prueba se revisaron habilidades básicas como sumar, restar, multiplicar y dividir con números decimales, calcular el área de cuadrados, rectángulos y triángulos, medidas de superficie y del tiempo, ejes de coordenadas, etc.

Algunas de las tareas planteadas son contenidos del primero de la ESO, como por ejemplo la representación de puntos en un sistema de ejes de coordenadas. Muchos sin embargo, son de los cursos de primaria, como las áreas de formas planas o las operaciones básicas con decimales y fracciones.

También en la prueba de Lengua se revisaron conocimientos y habilidades muy elementales como la comprensión de lectura, la reproducción de textos (por ejemplo redactar una carta) y puntos gramaticales como saber identificar las

clases de palabras y conjugar verbos. A modo de ejemplo, a continuación cito tres tareas del 3ºESO:

Cuadro 12: Parte de la Prueba Inicial de Compensatoria, Lengua

2) COMPLETA

- con b o con v:

Bre...e	ad...ertir
aperiti...o	al...añil
responsa...ilidad	ára...e
ad...erbio	her...ido

8) LEE ESTE TEXTO. EN ÉL HAY NOMBRES, ADJETIVOS, VERBOS, ARTÍCULOS, PRONOMBRES Y ADVERBIOS.

María es una niña que está sentada en la mesa grande que está cerca de la puerta. Tiene el pelo rubio y los ojos azules. Estudia en el colegio Mesa y López y mañana cumple 12 años.

14) ESCRIBE LA PALABRA CORRESPONDIENTE A ESTAS DEFINICIONES

- Uvas secas al sol = p_____
- El que hace poemas = p_____
- Silbatos = p_____
- Recipiente para comer = p_____
- Signo de puntuación = p_____
- Conjunto de celdillas de una colmena = p_____

Algunas de las tareas planteadas corresponden al nivel del primer curso de secundaria. En el currículo la enseñanza de la Lengua castellana y la literatura de la primero de la ESO se establecen, por ejemplo, entre los contenidos del ámbito de composición de textos escritos “Composición de textos propios de los medios de comunicación, especialmente noticias”. Algunas tareas incluso son contenidos de cursos inferiores, como por ejemplo el conocimiento de la función de las distintas palabras dentro de la oración (clases de palabras).

A pesar del nivel muy básico que tenían las pruebas, la inmensa mayoría de los alumnos que se presentaron en la prueba no realizaron ni la mitad de los ejercicios correctamente. En la prueba de Lengua, apenas había dificultades con las tareas respecto a la comprensión lectora (con excepción de alumnos de origen inmigrante que llevaban poco tiempo en el país). Los mayores problemas se encontraban en las tareas que exigían la producción autónoma de textos y la de escribir un resumen, es decir, con las tareas más libres de la prueba. Además se pudo observar que muchos alumnos no hicieron la última parte (sobre todo las tareas gramaticales) de la prueba.

En la prueba de Matemáticas había algunos pocos ejercicios que se hicieron bien, por prácticamente todos los alumnos y varios que provocaron grandes problemas, como por ejemplo la segunda parte del ejercicio 8 citado arriba el cual nadie supo responder. Tampoco nadie pudo realizar correctamente el ejercicio sobre los ejes de coordenadas, ni el sobre la interpretación de gráficas, ni el ejercicio 17 citado arriba. Además se puede observar que los primeros ejercicios fueron hechos por casi todos los alumnos (aunque con errores), los ejercicios donde había que calcular y leer más o construir algo, muchos ni lo intentaron (como por ejemplo el ejercicio 17). Curiosamente casi nadie había intentado la última tarea tampoco, aunque era una de las más fáciles.

Mis observaciones durante la prueba fueron que muchos alumnos después de relativamente poco tiempo empezaron a distraerse y parecía que, ya no se esforzaban en la realización de la prueba. Un alumno durmió en la mesa, otro dibujo y otros hablaron en voz baja con sus colegas. Por lo que deduzco, que en los resultados de las pruebas también influían factores como la falta de motivación y la incapacidad de mantener la concentración durante largo tiempo. Aunque, también hay que señalar que había alumnos que se esforzaban hasta el final de la prueba.

Concluyendo se puede decir que el nivel académico de los alumnos que se presentaron a la prueba inicial de compensatoria era muy bajo. En una conversación con una orientadora, ella me explicó que muchos de los alumnos sí

tendrían la capacidad de estudiar, pero que se negaban completamente. Estaba bastante escéptica en lo que se refiere a la utilidad de los programas llevados a cabo para atender estos alumnos, ya que según ella no se podía hacer nada para cambiar la situación. Incluso cuestionó para qué la pagaban y para qué se gastaba tanto dinero en esos programas. “¿Dónde están los resultados?”, me preguntó.

Aula de Compensación educativa

Tuve la oportunidad de ganar una impresión del funcionamiento del programa ACE al poder pasar un día con diferentes grupos y en diferentes materias de dicho programa.

Como ya he mencionado la ACE se dirige a alumnos que tienen una actitud negativa hacia la escuela y presentan serias dificultades de adaptación al marco escolar. Además frecuentemente han seguido un proceso de escolarización bastante irregular y a menudo han sido absentistas. Debido a los problemas que presentan los alumnos y debido al desfase curricular que muestran, el objetivo prioritario del programa no es la titulación de la ESO, sino transmitir unos conocimientos y destrezas básicos para que los alumnos puedan aprender un oficio en el futuro. Por ello el núcleo principal del currículo del ACE consiste en el ámbito práctico y en aplicar una metodología activa desarrollada a través de proyectos y talleres. Como he podido observar y lo que los profesores confirmaron es que es justamente esta práctica la que a los alumnos más motiva, es decir, los talleres de peluquería y de automoción, respectivamente. La profesora de peluquería me explicó que con los talleres se puede captar el interés de los alumnos y motivarlos a venir al instituto, porque aprenden algo nuevo y diferente. Sin embargo a lo largo de curso muchos alumnos pierden el interés, porque se dan cuenta de que aprender un oficio también significa esfuerzo y repetir las cosas muchas veces hasta que se logre hacerlo bien.

Otro objetivo principal del programa es alcanzar que los alumnos obtengan niveles adecuados de socialización y convivencia. Un aspecto importante del programa, que subrayaron varios profesores, es mejorar la autoestima de los alumnos, fomentar la confianza en sus propias capacidades y posibilidades, darles un poco de cariño y prestarles atención. Esto, los profesores lo consideran

fundamental, ya que los alumnos a menudo pasaron una larga trayectoria de fracasos y provienen de familias desestructuradas o problemáticas.

Las materias en las que, según algunos los profesores, más cuesta motivar a los alumnos son en el ámbito lingüístico-social y ámbito científico-matemático. He podido observar las dos asignaturas con dos grupos diferentes.

La primera clase que observé fue de Lengua. Había cuatro alumnas, de las que una era de origen de Rumanía. El clima en la clase era relajado, había un buen ambiente en el grupo y las alumnas trabajaban bien, aunque con dificultades en la realización de las tareas escolares. La profesora explicaba todo con paciencia y repetía lo dicho si hacía falta para que todas las alumnas lo comprendieran.

En la clase del ámbito científico-matemático había ciertos problemas de disciplina, a pesar de que el número de alumnas era muy reducido también (cuatro alumnas). Las alumnas tenían que hacer la prueba inicial, pero no estaban nada motivadas en hacerla. Una alumna sin mirar los ejercicios desde el principio declaraba que no sabía hacerlos, que no le apetecía hacerlos. Cuando el profesor insistió en que lo intentara por lo menos, la chica le contestó “¿Entiendes lo que significa “no lo sé”?””, lo que da cuenta de una actitud de falta de respeto hacia el profesor. Otra alumna manifestó que no podía hacer nada, porque le dolía mucho el estomago y, porque estaba cansada, porque no estaba acostumbrada a levantarse pronto. También la tercera alumna no hacía nada hasta el final de la clase explicando que se sentía mal y diciendo que quería ir a su casa. Solo una alumna realmente parecía intentar resolver las tareas, aunque al cabo de media hora entregó la prueba dejándola a la mitad hecha y con bastantes errores. Cuando el profesor le recomendó seguir intentándolo, contestó “no voy a hacerlo y punto”.

En general, el nivel académico de las alumnas correspondía con el de primaria debido a un enorme retraso en su formación y ausentismo escolar previo. Además, como yo pude observar y como luego me confirmaron los profesores, los alumnos no son capaces de mantener un trabajo continuado y no están preparados a esforzarse.

Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

En el IES GM Jovellanos también se desarrollan desde este curso los Programas de Cualificación Profesional Inicial, los cuales igual que el ACE se concentran en el enfoque práctico ofreciendo una formación profesional básica y son destinados a favorecer la inserción social, educativa y laboral. Pero, a diferencia del ACE, en este programa participan los alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Se evita, de esta forma, el abandono temprano de la enseñanza, además de abrir la posibilidad de entrar en un ciclo de grado medio.

Debido a que los alumnos al entrar en el programa ya tienen 16 o más años, una profesora del centro comentó que los PCPI no presentaban una solución eficaz para un gran número de alumnos, por aplicarse demasiado tarde y que había que actuar antes. También otros profesores compartieron una actitud de crítica y escepticismo hacia el programa respecto su real efectividad, debido a ciertos problemas que surgen en la implantación en la práctica y la cuota relativamente alta de alumnos que siguen con un nivel académico muy bajo y sin obtener resultados positivos.

De mi observación de aula quiero destacar las siguientes observaciones con respecto a problemas surgidos en el aula los que me parecen significativas, aunque estoy consciente de que el transcurso de la clase se veía alterada por mi presencia:

- Durante toda la clase los alumnos hablaban entre sí, con lo que había un ruido constante en el aula que no se detenía hasta que los alumnos abandonaron el aula.
- Cuando la profesora anunció el programa para la clase, los alumnos protestaron y hasta el final de la clase la profesora no logró llevar a cabo nada de su programa previsto. (Debido a mi presencia la atención de los alumnos solo era dirigida hacia mí, preguntándome a mí o a la profesora sobre la razón de mi estancia, sobre Austria, etc. La profesora no hizo nada para impedir estas preguntas)
- Los alumnos interrumpían a la profesora varias veces.
- Un alumno se levantaba varias veces.

- En voz alta se burlaban y se reían sobre un chicho que cursaba peluquería. La profesora tampoco lo impidió.
- Los alumnos gritaban palabrotas, hablaban de irse de fiesta y de fumar porros y me invitaban a mí a acompañarles a salir por la noche. La profesora no reclamó a los alumnos por esa conducta.
- La única reacción de la profesora para impedir la obvia falta de respeto y disciplina era contar a los alumnos sobre la forma de estudiar y comportarse de los alumnos en Austria, subrayando la sinceridad y disciplina con la que supuestamente se trabaja en los institutos austriacos, obviamente para ofrecer un buen ejemplo de conducta. (a veces con ideas de la vida social bastante equivoca de Austria)

A continuación de la clase conversaba con diferentes profesores sobre el comportamiento del alumnado observado. Los profesores me explicaban que se trataba del grupo más difícil de manejar y que en general era un grupo bastante revuelto con graves problemas de conducta.

También hablé con la trabajadora social sobre el programa del PCPI. Ella manifestó su apoyo para este programa y el del ACE, ya que según ella sin tales programas los jóvenes estuvieran en la calle, pero sí criticó que había profesores que simplemente no tenían la capacidad de trabajar adecuadamente con esos alumnos y que ciertos profesores no deberían dar clases en estos programas que requieren unas capacidades pedagógicas especiales.

Los alumnos que participan en estos programas requieren una atención especial que se centre en detectar las cualidades de cada alumno y desarrollarlas, de animarles y motivarles. Teniendo en cuenta las características del alumnado que cursa dichos programas, es evidente que en programas como el PCPI las cualidades pedagógicas son sumamente importantes, y que no se trata tanto de tener conocimiento académicos profundos de la materia, sino de saber transmitir lo más básico de una manera que lo hace accesible para estos alumnos. Sin los actores cualificados para estos programas, no se va a poder agotar lo máximo posible las posibilidades que son inherentes a estos programas.

Una profesora del PCPI de peluquería me describió las cualidades que necesita tener un buen profesor para atender a estos alumnos

“(...) evidentemente es un alumnado que tienes que captar por la cercanía.(...)

No puedes estar distante a él, tienes que acercarte a sus problemas, hay que preguntarle, para que sienta que estás preocupado por su progreso y que no solo te interesa que sepa matemáticas o que sepa peluquería, que te interesa que esté bien anímicamente, que esté bien físicamente”. (1)²⁷

Sobre el problema destacado por una profesora de que el sistema escolar debía actuar antes y de que el programa fracasaba por su aplicación tarde, quiero añadir un punto de reflexión: Sí que es cierto que los institutos deberían encontrar una forma de atender adecuadamente a estos alumnos en momentos tempranos para poder prevenir problemas tan graves como se dan en la actualidad. Sin embargo, no se debe olvidar de que ya existen diversos mecanismos preventivos de apoyo que se aplican en momentos tempranos de cursos escolares. Habría que analizar, entonces, por qué a pesar de que el sistema desde la introducción de la LOGSE desarrolla varios programas de atención a la diversidad, apoyando a los alumnos con problemas sociales y dificultades de aprendizaje en grupos pequeños, todavía un tantos los alumnos abandonan el sistema educativo sin el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Habría que preguntarse por qué tantos alumnos a los 15 años no saben resolver problemas matemáticos del nivel de primaria o redactar un texto coherente. Un análisis de este problema y de sus causas requeriría un estudio mucho más profundo, el que en el marco de este trabajo no cabe. Conviene apuntar de que urge tomar medidas correctoras y que uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo español debería ser la lucha decidida contra el fracaso escolar desde el comienzo mismo de la escolaridad obligatoria (y seguramente antes), pero muy particularmente durante el período de secundaria. En este contexto hay que prestar especial atención a combatir el fracaso escolar del alumnado de origen inmigrante.

²⁷ En este trabajo los sujetos entrevistados son anónimos, por lo que he asignado un número a cada entrevistado para poder distinguir y compararlos.

Por último quiero señalar que con mi observación se trata de una experiencia concreta y aislada cuyos resultados no se pueden generalizar. El objetivo era reflexionar sobre la enseñanza para diagnosticar problemas específicos en un contexto dado y con consideración de los problemas, dudas y opiniones señaladas por los propios profesores. Hay que destacar que también había aulas de PCPI que funcionaban mucho mejor, sobre todo el taller de peluquería, donde los alumnos no solo en la parte de práctica, sino también en la parte teórica a continuación eran muy disciplinadas y trabajaban bien, contestando a las preguntas de la profesora e incluso participando activamente al hacer preguntas relacionadas con el tema tratado.

Diversificación Curricular

Los contenidos del programa de diversificación curricular abarcan tutoría, aéreas del currículo básico que cursan dentro del grupo de referencia, materias específicas organizadas en torno a los ámbitos científico-tecnológico (incluyendo matemáticas, ciencias de naturaleza y tecnología) y lingüístico y social (lengua y literatura, ciencias sociales, ética) y materias optativas.

Yo observé tres clases seguidas del ámbito científico-tecnológico. La clase de la que fui testigo componía un grupo de catorce alumnos (seis alumnos y ocho alumnos). El contenido era multiplicar, sumar y restar con fracciones y decimales, lo que – como me explicaba la profesora – era una repetición del año pasado. Los alumnos trabajan con libros específicos para este programa. Los contenidos que se dan en este libro son entre otro los números reales y proporcionalidad; ecuaciones y proyectos tecnológicos; la Tierra; Electricidad, etc. El objetivo de tal composición de temas es fomentar la aplicación de los contenidos a la práctica y de interrelacionar y combinar diferentes ámbitos para hacer el aprendizaje más activo y significativo.

En cuanto a la atención a la diversidad dentro del grupo y la utilización de metodologías didácticas que respeten la diversidad, quiero mencionar sobre todo los siguientes tres aspectos:

1. La docente promovía en sus alumnos el trabajo colectivo, de ayuda y colaboración: Los alumnos estaban sentados repartidos en cuatro grupos (con tres

y cuatro alumnos respectivamente) y la profesora me explicaba que en cada grupo había por lo menos un alumno que ya dominaba bien el contenido dado. (Una de ellos era de origen inmigrante.) La profesora animaba a los alumnos de preguntar no solo a ella, sino también a los compañeros si tenían dudas y de ayudarse mutuamente. Sin embargo la docente también pasaba por la clase para controlar y ayudar si era necesario. De esa manera relajadamente desempeñaba principalmente la función de guía y mediadora lo que es considerada una forma muy adecuada para trabajar en la diversidad.

2. Cada alumno había recibido una hoja con ejercicios específicos sobre el ámbito donde más problemas había tenido en las clases anteriores y los alumnos buenos tenían que realizar ejercicios más difíciles. Ello supone una atención al alumnado muy individual y responde a la necesidad de la diversidad de ejercicios de profundización y apoyo correspondiente al nivel y los problemas específicos de cada alumno.

3. Los alumnos tenían que corregir los ejercicios mediante la autoevaluación, o con una plantilla de resultados o con la pizarra, donde la docente ponía los resultados correctos. A través de este método se fomenta la autonomía de los alumnos.

Según pude observar la clase trabajaba bien, prácticamente todos los alumnos hacían los ejercicios que se les mandaba, aunque quejándose un poco en ocasiones sobre la cantidad de ejercicios. A nivel disciplinario los alumnos se portaban muy bien y no había incidencias dignas de mencionar, con lo que la clase transcurría tranquila.

Hay que tener en cuenta que el perfil de los alumnos es diferente al de los programas anteriormente descritos, ya que tienen la perspectiva de lograr la titulación de la ESO, por lo que muestran más interés y esfuerzo.

Grupos flexibles

Además observé una clase con un grupo flexible de lengua y una de refuerzo de lengua, ambas de primero de ESO.

En la clase de refuerzo de lengua el número de alumnos en el aula era de 19, de los que 18 eran chicos, tres de los alumnos eran de origen inmigrante. La

profesora no era profesora de lengua, sino miembro del departamento de orientación y licenciada en psicología.

Como el curso recién había empezado todavía había problemas organizativos: algunos alumnos estuvieron ese día en clase por primera vez y otros todavía no tenían libros. Mi enfoque de observación para esta hora eran las interacciones en el aula, o bien entre los alumnos mismos o alumnado-docente. Ya al principio de la clase me di cuenta de que iba a ser difícil de seguir mi guía de observación, ya que habían bastantes problemas disciplinarios y los alumnos eran muy inquietos y revueltos, así que no llegó a establecerse un desarrollo normal de la clase. En consecuencia el principal tipo de acción, que observaba, era la profesora que regañaba a un alumno en específico o a todo el grupo. No pude observar que los inmigrantes se destacaran en el grupo, ni en sentido negativo, ni en sentido positivo.

A continuación de la clase, la profesora me explicó que los problemas de conducta se debían primero, a que se encontraban al principio de curso y los alumnos todavía intentaban de averiguar hasta dónde podían ir, que se podían permitir, y segundo, a que era una edad complicada y me aseguraba que al largo del curso los problemas disciplinarios iban a disminuir. Además me explicaba que se trataba de un grupo bastante homogéneo en cuanto a proceder de un nivel sociocultural bajo y con expectativas bajas a lo académico.

También en el grupo flexible de lengua había algunos problemas de disciplina al principio. Algunos alumnos llegaron tarde, pidieron poder ir al baño ya al principio de la clase, así que la clase comenzó diez minutos después del inicio oficial.

Durante el transcurso de la clase la profesora no permitía ninguna interrupción y ninguna queja de alumnos sobre las tareas puestas o medidas disciplinarias. Regañaba varias veces a algunos alumnos que hablaban con un compañero en voz baja, y una vez también separó a dos alumnos que a pesar de las advertencias seguían hablando. Una vez la profesora me comentó durante la clase en voz alta y oíble para los alumnos “Este grupo es muy inquieto”

Sin embargo, en general, se puede decir que la clase transcurría sin incidentes y desde mi punto de vista sin problemas disciplinarios graves. Los alumnos además

participaban adecuadamente contestando a las preguntas de la profesora, siempre levantando la mano antes. La profesora elogiaba mucho y valoraba cada respuesta correcta de los alumnos con puntos extras, lo que parecía motivar a los alumnos. Con excepción de dos alumnas de la primera fila (a las que la profesora tampoco animaba a hacerlo) todos participaron y seguían la clase sin problemas visibles. También los tres alumnos inmigrantes participaron de la misma manera que sus compañeros españoles. Tampoco pudo observar grandes diferencias de conocimientos dentro del grupo. Impresión que me confirmaba la profesora al comentar que el grupo era bastante homogéneo en cuanto al nivel académico.

Alumnos de integración

Otra de las medidas de atención a la diversidad del centro es el programa de atención a los alumnos de integración. Como ya he indicado, los alumnos permanecen en sus aulas de referencia con adaptaciones curriculares significativas y reciben apoyo especializado en determinadas horas con un profesor de pedagogía terapéutica. Algunas de esas clases de apoyo con profesores de pedagogía terapéutica he podido observar.

En este contexto quiero mencionar sobre todo el caso de dos alumnos de la República Dominicana, que llevaban poco tiempo en España y no sabían leer ni escribir. Una parte del tiempo los dos alumnos (una chica y un chico de 16 años, que son primos) reciben apoyo individual por parte del profesor de pedagogía terapéutica con respecto a los otros alumnos del grupo para aprender a leer y a escribir. Como la profesora puede trabajar con los dos alumnos solos, ellos reciben una atención muy individual y la profesora puede dedicarse a las dificultades específicas de cada alumno. De esa manera los alumnos pueden aprovechar las clases de apoyo lo máximo posible. Según lo que pude observar los alumnos trabajaban bien. La profesora aplicaba una variedad de técnicas de trabajo. Los alumnos tenían que escribir en la pizarra, leer un texto, hacer ejercicios orales y hacer trabajos individuales. Mientras que un alumno hacía su hoja de ejercicios solo, la docente leía con el otro alumno un texto corto.

Mientras que tal trabajo personalizado en grupos tan pequeños parece ser muy efectivo, hay que estar consciente que los alumnos pasan una gran parte de su horario escolar en el aula con los demás alumnos de su edad, pero, en este caso,

con un enorme retraso en el conocimiento académico lo que les imposibilita participar en casi la totalidad de las tareas que se plantean para los otros alumnos. Al permanecer los alumnos en su aula con su grupo la mayor parte del horario escolar, lo que como confirmaba la profesora, trae consigo a veces ciertas dificultades, ya que los profesores normales no se sienten preparados o no se toman el tiempo para atender individualmente a estos alumnos. Como los alumnos no pueden seguir las clases normales, necesitarían tareas específicas correspondientes a su nivel para trabajar durante ese tiempo. Aunque los profesores de pedagogía terapéutica les dan ejercicios para trabajar en clase, no lo pueden hacer para todo el tiempo. Por ello la profesora cuya clase observé me comentaba que desearía más apoyo por los profesores normales.

Algunos de los profesores normales, sin embargo, expresaron que consideran que es demasiado exigir que a parte de la diversidad de conocimientos y capacidades deberían atender también a estos dos alumnos de la República Dominicana individualmente. En la reunión de evaluación esto aparecía como uno de los problemas y preocupaciones principales de los profesores de la clase correspondiente. Se habló sobre todo, de la situación problemática de la chica, ya que vivía en España con su tía y su primo, mientras que su madre seguía en Santo Domingo. Los profesores manifestaron que era imposible atender y llevarla adelante en clase, ya que ello exigiría mucho más tiempo del que no disponían y además no sabía trabajar sola y necesitaba apoyo para todo. Las conversaciones sobre la chica en la reunión de evaluación mostraron claramente que los profesores no sabían qué hacer ante tal situación. Pidieron que los profesores de pedagogía terapéutica le mandaran más tareas a trabajar para las clases ordinarias, ya que consideraban imposible hacerlo ellos mismos. Ello da cuenta de una problemática: Nadie parece sentirse responsable por el avance de estos alumnos durante las clases ordinarias, los profesores de la clase respectiva lo consideran tarea de los profesores de pedagogía terapéutica, los cuales, por su parte, exigen más compromiso de los profesores corrientes. La presencia de alumnos como los dos de la República Dominicana parece ser una preocupación enorme que se considera prácticamente imposible a resolver y un caso en el que los profesores no ven posibilidades de éxito.

Efectivamente, en el caso de que un alumno a la edad de quince o dieciséis años no sepa leer ni escribir la prioridad debería ser alfabetizarlo y realizar las operaciones matemáticas más básicas. Ante tal fondo hay que cuestionar la utilidad de integrar a los alumnos dentro del aula con sus compañeros de la misma edad. Aunque comparto la idea de que siempre que sea posible, es preferible el apoyo dentro del aula para evitar separar al alumno de su grupo de referencia, creo que hay que plantearse algunas cuestiones: ¿Cómo integrar alumnos que casi no pueden participar en ningún ejercicio que hace el profesor con el resto de la clase?, ¿Cómo el alumno de integración puede aprovechar el tiempo en el aula si el profesor no puede desarrollar una suficiente atención individualizada a este alumnado?, ¿El alumno afectado realmente puede beneficiarse de estar en clase? ¿Es entonces la inserción en el grupo de referencia lo más adecuado para impulsarlo hacia su máximo desarrollo? Lo considero necesario para una incorporación a las aulas que tenga sentido para un determinado alumno y que le puede servir para desarrollar sus competencias académicas, éste debe ser capaz de seguir un mínimo de la clase. Si la distancia entre el nivel académico del alumno y el resto de su grupo es demasiado grande e insuperable creo que no es para el bien de este alumno incorporarlo simplemente en el grupo que le corresponda por su edad y sería más eficaz si el alumno pasara un período inicial de formación básica exclusiva en aulas específicas como el Aula de Enlace para solo después asignarlo a su Grupo de Referencia incorporándolo progresivamente a las diferentes materias. Por lo tanto, en primer lugar, considero fundamental la creación de más aulas de enlace, porque, como he podido observar, a veces hay alumnos que llegan a las aulas a los 15 años sin una escolarización previa o con un desfase curricular muy significativo (sucede frecuentemente entre los alumnos de América Latina) o sin el conocimiento del idioma, que se pasan en las clases ordinarias demasiado tiempo. En segundo lugar, sería necesaria la presencia en las aulas ordinarias de profesores de apoyo para la atención de los alumnos, para atender a los alumnos que por alguna razón requieren una atención especial o para ayudar al docente cuando éste esté trabajando con ellos. Solo de este modo los alumnos recién llegados pueden aprovechar el poco tiempo que van a estar en la escuela lo máximo posible. Hay que señalar que en la actualidad, Madrid ya

dispone de 302 aulas de enlace, de las que 180 se encuentran en colegios públicos y 122 en centros concertados.

Observación dentro de aulas ordinarias de ESO

Como ya he comentado, a pesar de la gran importancia que tienen todas las medidas de atención a la diversidad puestas en marcha, es imprescindible atender a la diversidad del alumnado también en el conjunto del aula.

Por ello también dedicaba un tiempo al análisis de las prácticas educativas dentro de las aula ordinarias para poder observar si el profesor adoptaba estrategias que responden a la diversidad de los alumnos y más específicamente a la diversidad cultural. Sin embargo no voy a tratar ello en detalle, sino solamente describir algunos aspectos que me parecen interesantes.

La clase de Educación cívica y ética, era interesante por dos motivos. Primero, porque por su contenido la asignatura es muy apropiada para temas interculturales y segundo por el número relativamente alto de alumnos de origen inmigrante (seis de 17 alumnos) procedentes de Europa de Este, América Latina y Senegal. Además hubo dos alumnos de integración.

El grupo era del nivel 4ºESO. El tema tratado era “El proyecto de vida y la identidad personal”. Lo más destacado de la clase era el gran protagonismo que se daba a los alumnos a plantear cuestiones abiertas para reflexionar. Los alumnos participaron activamente, lo que parecía estar estimulado por la evaluación individual que la profesora daba por cada participación productiva. Según lo que yo podía observar, nadie parecía estar excluido del grupo y ningún alumno estaba sentado aislado. No había problemas, por ejemplo, a la hora de compartir los libros.

También observé una clase de Lengua, del nivel de 2ºESO con 15 alumnos, de los que cuatro eran de origen inmigrante. Mi enfoque de observación era la diversificación de métodos y materiales didácticos. No pude observar una incorporación de las nuevas estrategias didácticas. El principal material de trabajo utilizado era el libro. No había diversificación de agrupamientos, sino que solamente se realizaba trabajo individual de los alumnos orientado por el profesor

y método frontal de preguntas-respuestas hacia la clase completa. Había actividades con un nivel más bajo para los alumnos de compensatoria, ya que, debido a que el curso se estaba iniciando, todavía no habían matriculado a las clases de compensatoria.

Había una alumna de Bulgaria en la clase, la que según el profesor sabía muy poco y que más tarde iba a participar en el programa de compensatoria. Durante el trabajo individual la alumna preguntaba al profesor si tenía problemas de comprensión. Preguntó, por ejemplo, por vocabulario que no entendía, como “un abanico” o “una pegatina”. Estaba sentada sola, pero a veces también se viraba hacia atrás para preguntar algo a su compañera. No había otros acontecimientos especiales en esta clase.

En la clase de Música mi enfoque de observación también era la diversificación de métodos y materiales didácticos. No había diversificación de agrupamientos: Todas las tareas se realizaban en el conjunto de la clase, por lo que tampoco había interacción directa entre los alumnos. Lo más destacado de esta clase era la gran variedad de materiales y formas de trabajar que se utilizaba. Los alumnos tuvieron que escribir en la pizarra, se trabajó con el libro, la profesora utilizó el piano para tocar las notas, los alumnos tuvieron que leer en voz alta un texto del libro uno por uno, cantaron en coro, tocaron la flauta, utilizaron los palos de ritmo, escucharon un disco de música y luego cantaron con la música en el trasfondo y tuvieron que escribir algo en el cuaderno. De esa manera se daba protagonismo a los alumnos, los que tenían que participar activamente durante toda la clase. Debido a todo ello era una clase muy dinámica, activa y variada,

La clase de geográfica e historia también se caracterizaba por el numero alto de inmigrantes. Era una primera de Eso con 21 alumnos, de los que seis eran de origen inmigrante. (Había dos ecuatorianos, dos de Ucrania, una china, un colombiano y un alumno cuya madre era polaca y el padre español.) Ante todo cabe señalar que la profesora se desempeñaba como Profesora-Sustituta, que era su primer año y además su segunda semana de trabajo. En la clase había graves problemas disciplinarios. A la profesora le costó mucho trabajo lograr el silencio total de los alumnos durante la clase y esto funcionó solo por poco tiempo, por

lo que en la mayoría del tiempo de la clase, había un constante ruido. Lo que me llamó la atención, fue que la alumna de origen china estaba sentada sola y a pesar de que todos los alumnos hablaron continuamente entre ellos, con ella no hablaba nadie, por lo que estaba sentada callada durante toda la clase. La profesora dirigió una vez un pregunta a ella, la que no supo responder. La profesora sin embargo afirmó que todos los alumnos estaban integrados.

En general se puede señalar que en la mayoría de los casos no se incluyeron de forma significante estrategias didácticas innovadoras, ni elementos que pudieran considerarse especialmente adecuados para una enseñanza diversificada. En ningún caso (con excepción de Educación Ética que constituye un caso aparte) se incluyeron contenidos con relación a temas de la educación intercultural, ni tampoco pude registrar la presencia de los elementos favorables para fomentar actitudes o habilidades interculturales que eran objeto de mis enfoques de observación.

De todo ello tengo que deducir que mientras que el centro ofrece una gran variedad de medidas de atención a la diversidad, en las clases ordinarias que observé no se aplicaba realmente estrategias de atención diversificada y prevalecían metodologías didácticas tradicionales.

6.7 Resultados obtenidos por las entrevistas

En el análisis de las entrevistas me voy a concentrar en los siguientes aspectos: actitudes e ideas sobre la diversidad, inclusión de los alumnos de origen inmigrante en el aula/el centro, importancia que se atribuye a la educación intercultural para la labor educativa cotidiana y formación que tienen en este campo y consideraciones sobre la respuesta que da el sistema educativo a la diversidad y cambios que consideran necesarios.

Actitudes e ideas sobre la diversidad

Empecé la entrevista preguntando por la diversidad en general, animando a los entrevistados a hablar sobre la diversidad en sus aulas y sus actitudes al respecto.

Lo que más me llamó la atención en las respuestas es que la mayoría de los profesores al principio no enumeraron la diferencia cultural como elemento diverso en su aula. Las fuentes principales de diversidad en el alumnado se consideran la diferencia de nivel académico, diferencias económicas y los alumnos de integración. Así que algunos profesores al hilo de esta cuestión expresaron opiniones como estas:

“Yo creo que todo individuo es heterogéneo y necesita unas indicaciones precisas, diferentes a los demás, entonces, mis clases son muy heterogéneas, (...), pues se unen alumnos de compensatoria, o alumnos de integración y eso de las necesidades de los alumnos, digamos, del grupo de referencia, pues, hace que sea un grupo muy muy muy diferente y que haya que hacer una enseñanza muy individual” (2)

“Como elemento diverso, pues, probablemente aquellos alumnos que tengan algún tipo de retraso con la asignatura de matemáticas que repercuten la geometría plana, probablemente, y, por supuesto, alumnos con habilidades motrices (...) que a lo mejor tienen problemas y no saben manejar bien el cartabón. Esto es un elemento diverso. Y luego, claro, los alumnos de integración, pues hay que considerarlos aparte.” (3)

“Hay bastante diversidad en nivel académico (...) Hay algunos alumnos que incluso se aburren, porque la clase les resulta demasiado fácil, porque tienen mucho nivel y otros que, al revés, que no siguen la clase o que les resulta ... difícil entenderlo todo.” (7)

“Hay diversidad, porque hay diferentes niveles, hay alumnos que tienen un nivel muy alto, ya saben tocar muy bien la flauta (...) y son capaces de leer una partitura y hay alumnos que vienen y no saben absolutamente nada, entonces hay muchas diferencias. Los alumnos que vienen de afuera tampoco saben música y claro yo casi en las clases incluso en tercero tengo que empezar partiendo de cero y enseñar las notas, lo más básico.” (4)

Mientras que en la última afirmación citada la profesora si menciona a los “alumnos de afuera” (no saben de música), los anteriores no mencionan ni la cultura ni la presencia de alumnos de inmigrantes como elemento diverso en sus aulas. Únicamente la profesora de Ética incluye desde un principio y de manera explícita la procedencia de los alumnos de diferentes países como fuente de diversidad (los demás lo hacen a lo largo de la entrevista o a mi pregunta concreta):

“Cuando hablas de diversidad, me imagino que te estás refiriendo a alumnos de integración, alumnos extranjeros, procedentes además de todos los continentes. - En este centro tenemos alumnos que proceden de África, de Asia, de América Latina y también de la Europa de Este. Después los alumnos de diversificación en algunas asignaturas no en otras, en algunas materias como por ejemplo la ética no la cursan, alumnos que están en programas del centro tipo Ítaca y PROA, alumnos de compensatoria, todo esa diversidad.” (6)

Toda educación debe ser una educación en valores y más aún debe serlo si tiene como objetivo la atención a la diversidad cultural, de ahí la necesidad de preguntar a los docentes por sus propios valores y actitudes, ya que ello influye en su enseñanza y en los valores que transmiten consciente e inconscientemente. A grandes rasgos se puede decir que los profesores entrevistados entienden la diversidad como algo que en sí puede ser positivo y enriquecedor. Sin embargo, mayoritariamente los entrevistados hacen hincapié al reto que supone la atención a la diversidad dentro del aula y a lo difícil que puede ser en la práctica cotidiana. A la pregunta de cómo ven la diversidad (pregunté por la diversidad en general sin restringirla a la diversidad cultural) los profesores contestaron:

“Yo creo que es siempre positivo, ¿no? Creo que - el hecho de que haya diversidad en el alumnado hace que todos aprendan de todos” (1)

“Así en abstracto la veo bien, cada uno, cada persona somos diferente, lo que pasa es que a la hora de compaginar la enseñanza es muy muy difícil poder atender a todos en su medida exacta, es dificilísimo.” (2)

“Creo que en algunos casos sí está bien, los alumnos que son inmigrantes es cierto que tienen que estar en el centro, pero siempre cuando tengan una formación, una formación anterior, que hayan pasado por una Aula de Enlace, y en cuanto a los alumnos de integración creo que no deberían estar en estos centros, porque tienen muchos problemas con sus compañeros, muchos problemas de discriminación” (4)

“Positivo, enriquecedor. Me parece interesante (...) Surge un problema cuando hay una persona en el grupo con problemas de actitud y es agresiva” (7)

Solamente la profesora de Ética, a mi pregunta sobre su modo de ver la diversidad me habló específicamente de la diversidad cultural, sin que yo haya hecho referencia explícita a la misma. Enfatiza, como muchos otros entrevistados, el término “enriquecedor”:

“En líneas generales me gusta la posibilidad de trabajar con gente que viene de otras culturas, me parece enriquecedor, de hecho el primero de bachillerato, en la asignatura de filosofía (...) les suelo pedir un ejercicio, en el que les digo que escriban elementos de la cultura de su país; y la verdad es que cuando solamente tengo españoles no me alucina ver el ejercicio sin embargo cuando en claseuento con gente que procede de otros países el ejercicio es realmente interesante, me parece enriquecedor, me parece una forma de ser tolerantes y de respetar y creo que es imprescindible en nuestro mundo conocer otras formas de vida, lo cual es enriquecedor.” (6)

De acuerdo con los elementos diversos que a los profesores más les llamaban la atención en sus alumnos, los aspectos que según los entrevistados afectaban la enseñanza de forma más significativa, eran las diferencias en el nivel académico, y, sobre todo, la presencia de los alumnos de integración, es decir, alumnos con necesidades educativas especiales, debido a trastornos funcionales graves o permanente de tipo motores, visual, auditivo, lingüístico, o intelectual.

“si tienen problemas motrices es más difícil, más problemático, porque no pueden trabajar la asignatura, si el problema es que tienen un desfase en geometría o en matemática, pues eso se puede compensar de alguna manera.”
(3)

“los alumnos de integración creo que no deberían estar en estos centros, porque tienen muchos problemas con sus compañeros, muchos problemas de discriminación (...) no se integran – es que la palabra no es integrarlos, es meterlos con calzadores dentro de secundaria. No me parece bueno para ellos, ni para el resto” (4)

“Bueno, en el caso por ejemplo de los alumnos de integración para mis asignaturas sí que realmente es una situación problemática, las asignaturas que yo imparto requieren una madurez que los alumnos de integración que normalmente se sitúan en niveles de primaria no tienen. (...) El problema en mi caso es fundamentalmente con alumnos de integración. También es cierto que cuando aparecen alumnos procedentes de países de idiomas diferentes al castellano, pues, también hay al principio dificultades, pero en este caso los alumnos pueden salir de mi clase para en un principio recibir conocimientos de la lengua castellana.” (6)

Solamente una profesora manifestó que había tenido problemas con diferencias de tipo cultural, en específico con la religión musulmana:

“yo con los que más problemas he tenido son con los de la religión musulmana, que desde mi punto de vista se integran poco” (3)

Resumiendo se puede decir que entre los elementos que los profesores señalaron como diversos en sus clases los alumnos de origen inmigrante no parecían ocupar una importancia muy destacada comparado con otros factores que les preocupaban más, principalmente los alumnos de integración. Si se mencionaban los alumnos inmigrantes era en el contexto del desconocimiento del idioma o de un nivel académico bajo y no con respecto a la diferencia cultural. No se valoraba

negativamente la presencia de alumnos de origen inmigrante, mientras que tuvieran un nivel académico correspondiente al curso respectivo. Además las dificultades derivadas del desconocimiento del idioma o de un retraso curricular se consideraban, por parte de muchos profesores, superables (mediante las Aula de Enlace o sacándolos del aula para darles clases de lengua), mientras que no las dificultades vinculadas a la presencia de los alumnos de integración. De ahí que algunos profesores se mostraban mucho más preocupados por la presencia de alumnos de integración que por los alumnos de origen inmigrante, ya que lo encuentran muy difícil incluir los primeros en las actividades del aula.

Inclusión de los alumnos de origen inmigrante en el aula / el centro

En lo que se refiere a la cuestión de que si había alumnos de origen inmigrante excluidos de sus grupos en las aulas algunos de los entrevistados negaron que los hubiera. Una profesora estaba segura de que: “no hay discriminación” (8). También otra afirmó que no había alumnos excluidos aunque sí “niños que están más integrados que otros”. (6) y más adelante añadió:

“Sí que es cierto, que yo en este centro no he visto problemas de racismo ni xenofobia, en otros centros sí” (6)

Otras entrevistadas, sin embargo, manifestaron que existían problemas respecto a la marginación de alumnos de origen inmigrante, aludiendo a que a veces son los alumnos de origen inmigrantes los que se marginan:

“Reconozco que en el centro se pueden ver un poco ellos marginados, a veces se automarginan, Kathrin eh, esa es otra, esa es otra eh, a veces se automarginan ellos mismos, forman su guetos en los recreos, tú los ves, a la salida del colegio, vale. Pero yo en mi clase eso lo intento barrer, desde el primer momento. (...) [R]econozco que a veces la situación de discriminación la fomentan ellos, otras veces está fomentada en el centro y ellos un poco están desorientados no saben lo que hacer.” (5)

“Lo que no se debería hacer nunca es formar guetos, como se forman en los centros, se juntan, no hay integración, es que, existen pocos casos, porque siempre se juntan alumnos que son los alumnos colombianos, con los sudamericanos”

Y a mi pregunta de si que en este centro había problemas de ese tipo, contesto: “En este centro hay de todo, (...) pero sí que tienden en su mayoría a formar guetos.” (4)

Según las declaraciones de una profesora los alumnos que más peligro corrían de ser excluidos eran los de integración, “tienen muchos problemas con sus compañeros, muchos problemas de discriminación” (4) y que luego especificó:

“esos alumnos los pasan mal. Tenemos el caso de un alumno del año pasado, que ahora está haciendo un programa de diversificación, quien lo ha pasado mal con sus compañeros, porque se ríen de ellos, tienen problemas” (4)

La educación intercultural

Algunos entrevistados no hacían referencia a la diversidad generada por la presencia de alumnos de origen inmigrante o las diferencias culturales hasta que yo mencionara la educación intercultural en la entrevista (1, 2, 3)

Las respuestas a mi pregunta concreta sobre la educación intercultural – “¿Qué entiende por interculturalidad y educación intercultural? – muestran que hay una amplia gama de concepciones de lo que debe ser la educación intercultural, que van desde ideas difusas que se manifiestan en respuestas no muy concretas hasta convicciones más fundadas.

Primero quiero señalar que la concepción común, pero equivoca, de que la educación intercultural tiene como objeto principal a los alumnos inmigrantes y como fin prioritario dotarles de los conocimientos que necesitan para integrarse en el sistema escolar, entre los docentes entrevistados no existía concretamente. Si bien se hizo referencia a la necesidad de integrar estos alumnos en el centro como uno objetivo de la educación intercultural, no quedó muy claro si se entendía la integración como proceso de adaptación por parte de los alumnos de

origen inmigrante o más bien como proceso mutuo. Un comentario que se hizo al respecto, era por ejemplo:

“Nosotros en el centro (...) podemos hacer la integración intercultural, es decir, que todos los alumnos de todas las nacionalidades que recibamos en el centro, en el aula, los tenemos que integrar de la mejor manera posible.” (5)

Otra visión sobre la educación intercultural es la vinculada a la idea de celebrar la diversidad cultural en ocasiones especiales, lo que, como he mostrado, es una concepción de la interculturalidad muy común, pero insuficiente para lo que la educación intercultural es efectivamente:

“Creo que es fundamental y que se debería hacer algo en los centros para integrar estos alumnos (...) Algo, alguna actividad. Podría estar bien alguna actividad en la que participaran todos estos alumnos y que hagan algo en el grupo, por eso está muy bien, Yo monto festivales, ¿no? En junio o en Navidades y participan todos y lo de participar eso viene muy bien a la hora de integración.” (4)

En la mayoría de los casos si se señala que los alumnos de origen inmigrante y los autóctonos deben adquirir ciertas competencias y que no se trata de asimilar a los alumnos de origen inmigrante, sino que todos los alumnos necesitan aprender a vivir en la diversidad. En esta línea algunos entrevistados concibieron la educación intercultural como:

“Pues, quizá una educación que respete la diversidad, (...) que no sea, no sé cómo explicarlo, que no sea homogeneizadora, que no sea obligatorio que todos los niños sean iguales, que piensan lo mismo o hagan lo mismo, que respete la diversidad de cada uno, siempre cuando hay una serie de contenidos que sí que todos tienen que aprender, esto está claro, pero a partir de ahí, pues cada uno con su personalidad con su cultura o con su tipo de familia o lo que sea.” (7)

“Entiendo que sean los alumnos capaces de respetar y tolerar otras culturas y a la vez ser permeables, poder entender a los demás. “ (2)

“es asumir que vamos a tener alumnos de diferentes razas, de diferentes religiones, de diferentes culturas e intentar que, pues, que ellos estén a gusto en clase, (...) intentar hacer un, pues, una clase abierta, con vidas amplias de respeto, de tolerancia.” (3)

Otro elemento muy presente en las definiciones de la educación intercultural por parte de los entrevistados, es la idea que las diferentes culturas deben interrelacionarse y mezclarse, unido a la idea que tal intercambio puede ser enriquecedor:

“Buena, la palabra lo dice, ¿no?, lo de interculturalidad, es mezclar diferentes culturas, ¿no? (...) Tenemos alumnos marroquíes, tenemos alumnos sudamericanos, yo creo que también hay ahora alumnos rusos y está bien, porque ellos aportan también a la clase.” (4)

“Yo entiendo por interculturalidad, que es lo que la palabra dice, no, se supone que es que se conecten todas las culturas y que nos enriquezcamos todos de lo de fuera y lo de fuera se enriquezca de lo nuestro, ¿no?” (1)

“una educación que intenta absorber las características de cada cultura, para que todos conozcan de todo y pueden enriquecerse mutuamente” (8)

De estas respuestas se puede deducir que la idea la que tienen los profesores de la educación intercultural no es muy clara y concreta, sino que parece haber cierta incertidumbre sobre su significado exacto, lo que se nota en las a veces vacilantes respuestas, el uso frecuente de partículas como “pues” o “lo que sea”, expresiones de dudas como “quizá” y “no sé como explicarlo” o en que se formula la respuesta en forma de pregunta (1,4)

Hay un reconocimiento explícito de que no se tiene ni la información ni la formación adecuada para enfrentar los reto de la educación intercultural. Ninguno

de los profesores entrevistados había tenido alguna formación en la Universidad en el campo de la interculturalidad, lo que algunos también criticaron:

“Nada, nada, nada. Deberíamos tenerla y más aquí en España, en Europa que hay inmigrantes. Creo que es fundamental y que se debería hacer algo en los centros para integrar estos alumnos (4)”

“No, no, no, ninguna, porque en la Universidad española no se enseña a ser profesor. Los que van a dar clases en primaria sí, pero los que vamos a dar clase en instituto no tenemos ninguna formación en específica.”

Solo dos profesores señalaron haber pasado cursos en este campo o haber adquirido competencias para este reto de otra forma:

“Quizá que yo haya aprendido lenguas, que haya viajado (...) a contribuido a esto” (2)

Esta afirmación me parece interesante, ya que estancias en el extranjero y aprender idiomas, sin duda, pueden contribuir a despertar el interés por otras culturas, sensibilizar y abrir la mente y a adquirir conocimientos sobre otras culturas. Sin embargo, ello por si solo obviamente no es suficiente para adquirir las cualificaciones para poder transformar las clases de tal modo de que estén impregnados por una perspectiva intercultural.

También la experiencia de la siguiente profesora, da cuenta de la buena voluntad de formarse en el campo de la educación intercultural y al mismo tiempo evidencia un problema respecto a la oferta de formación:

“En la Universidad no, lo que sí he hecho es un montón de cursos. El último que hice que duró cien horas, (...), fue de “Español para extranjeros”. Yo me daba cuenta que cada vez tenía más alumnos extranjeros en mis clases y bueno, que yo inglés no sabía, es el idioma que parece que más dominaban los alumnos extranjeros, y yo me quise formar”

La profesora, a pesar de que el curso le había gustado mucho y a pesar de que había aprendido nuevas estrategias para aplicar en las aulas, se mostró decepcionada, porque en el curso solo participaban dos profesores y los demás eran estudiantes que estaban haciendo el doctorado en la facultad y que hacían este curso para tener los créditos. Criticó que pocos profesores querían formarse en este campo y de que había pocas ofertas y con listas de espera.

Como he mostrado, si bien la enseñanza de español es una medida de atención a los alumnos de origen inmigrante fundamental, la educación intercultural no es solamente atender las necesidades de formación de los recién llegados, y efectivamente mucho más que la enseñanza del español. La experiencia de esa profesora confirma lo que he mostrado en este trabajo, y es que, los docentes suelen manifestar de forma prioritaria unas necesidades compensatorias y de tipo práctico, como por ejemplo la preocupación de qué deben hacer con los alumnos que tienen lenguas diferentes a la de introducción.

A pesar de todo ello, en las entrevistas sí se mencionaron algunos aspectos y perspectivas importante en el contexto de la educación intercultural, los que son principalmente el enriquecimiento mutuo, una enseñanza que respete la diversidad y la transmisión de actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y también se hizo referencia a que la educación intercultural va dirigida a todos los alumnos. Con ello, al menos en grandes rasgos, se ha aludió a un objetivo importante de la educación intercultural: ayudar a desarrollar actitudes y valores interculturales.

A otro objetivo prioritario de la educación intercultural, crear las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas, no se hacía referencia explícita en ningún caso. Si bien se hace hincapié a la integración de los alumnos de origen inmigrante en el centro no se profundiza en esa idea, o sea, no se clarifica qué es lo que se entiende por integración, ni se menciona en concreto como objetivo mejorar el éxito escolar de los grupos minoritarios. Sin embargo, la falta de pronunciación de la necesidad por el éxito académico de los alumnos inmigrantes, hay que contemplar también a la luz del hecho que para la mayoría de los

profesores entrevistados la presencia de los alumnos de origen inmigrante no figuraba entre los factores diferenciadores que causan problemas en el aula.

Y este hecho me parece el más preocupante de todo. Quizá no es tanto lo que los profesores han dicho, sino que lo que no han dicho: La mayoría de los entrevistados no parecía estar conscientes de la necesidad por una educación intercultural en el centro, al simplemente no mencionar la presencia de alumnos inmigrantes. El director del instituto en nuestra primera conversación, me dijo que en el centro lo de la interculturalidad no había tanto, porque había muy pocos inmigrantes, según él el número no llegaba ni al cinco por ciento. Tal falta de conciencia me parece preocupante por dos razones:

1. Lo que ya he subrayado y lo que vuelvo a resaltar por su importancia: La educación intercultural no es una modalidad de educación específica para los centros escolares que escolarizan alumnos de origen inmigrante, sino una necesidad de todo centro escolar.
2. El número de alumnos de origen inmigrante está claramente en proceso de aumento - del cinco por ciento en el curso pasado a un diez por ciento en este curso (datos de los que todavía no se disponía durante mi estancia en el centro).

Por lo tanto, ante todo, sería necesario activar la conciencia profesional sobre la necesidad de la educación intercultural en todos y cada uno de los centros educativos, independiente del número de inmigrantes que tengan.

Capacidades necesarias para atender a la diversidad

En cuanto a las capacidades educativas que necesita un profesor para atender a la diversidad en las entrevistas se señaló como importantes factores relativos a la dimensión cognitiva (conocimientos que los docentes deben tener), a la dimensión actitudinal (ciertas actitudes que los profesores deben poseer) y a la dimensión pedagógica (saber transmitir esos conocimientos y actitudes a los alumnos)

Se señaló la necesidad de tener conocimientos del mundo actual:

“Bueno, pues, yo creo que conocimiento de nuestro mundo en todos los niveles, conocimiento de la realidad muy amplia, que ya hablamos tanto de globalización, pues yo creo que es conocimiento de nuestro mundo” (6)

Además se consideró importante conocer a los alumnos y en este contexto conocer algunos rasgos culturales y costumbre de los diferentes países de procedencia de los alumnos de origen inmigrante:

“conocer cuáles son las características de cada alumno, de su país de origen, sus características culturales” (7)

“Yo creo que lo primero que hay que hacer es situarte en tu grupo, ver de qué nacionalidad son tus alumnos, de acuerdo, y una vez que sabes de qué nacionalidad son y cuanto tiempo llevan en España para ver si se han adaptado culturalmente al país, (...), es un tema bastante complicado, complejo, pero sin indagar cuanto tiempo lleva en España, con quien vive, siempre para potenciar la situación personal de cada uno. (...) creo que lo primero que hay que hacer es conocer a tus alumnos, informarte con ellos en el aula, delante de todos, para que ellos vean que es una cosa normal y corriente.” (5)

Con estas dos afirmaciones se apela a un aspecto muy importante: el de conocer lo mejor posible a todos sus alumnos. Un aspecto indicado por la profesora 5 me parece digno de subrayar: Aunque los profesores deben tener unos conocimientos básicos sobre elementos importantes de cada cultura, no pueden saber y entender todo. Pero no es inconveniente preguntar en determinados momentos a los alumnos mismos sobre su cultura. De tal modo, por un lado, se muestra interés abierto hacia sus alumnos y se evita la estereotipización por informaciones incompletas o incluso incorrectas.

Respecto a las cualidades que caracterizan a un buen profesor para atender a la diversidad, las siguientes respuestas se pueden adscribir al campo actitudinal:

“Primero ser tolerante. “ (7)

“simplemente respetar formas de vida diferentes. Yo creo que tampoco hace falta mucho más” (6)

Además se señalaron las siguientes habilidades necesarias para abordar adecuadamente la atención a la diversidad se contestó:

“Necesita empatía, mucha formación pedagógica didáctica, no tanto académica. Debe ser vocacional.” (8)

“tener paciencia algunas veces, y sobre todo intentar la convivencia dentro del aula. (...) Hay que trabajarla (racismo) con los chavales. Como se comportan con los compañeros extranjeros en el centro se puede comportar luego en la sociedad con vecinos extranjeros.” (6)

Algunas profesoras manifestaron explícitamente incluir en sus programaciones contenidos relativos a las diferentes culturas de sus alumnos, lo que puede resultar muy importante para que esos alumnos se sientan valorados y contribuir a fomentar la autoestima, como por ejemplo la profesora de Ética en una de las frases citadas anteriormente, o en la siguiente:

“cuando puedas meter en el aula algún elemento cultural de su país hacer que sea él que te lo cuente para que emocionalmente se sienta incorporado en el aula y además ellos te van a contar su vivencia y eso es muy bonito. Lo que pasa es que Lengua es una asignatura muy bien para hacer, ¿por qué? Porque les puedes mandar redacciones, les puedes mandar descripciones de su país, hay un montón de materialidad que puedes usar para incluir al alumno.” (5)

“El año pasado tenía un grupo, donde había dos alumnos sudamericanos y cuando nos tocaba la música étnica, las músicas del mundo, pues ellos hablaron de la música (...) Siempre es mucho más enriquecedor.” (4)

Problemas en el sistema escolar respecto a la atención a la diversidad

La falta de formación pedagógica es uno de los puntos de crítica principales, como han mostrado en comentarios arriba. La mayoría de los entrevistados están conscientes de que hace falta una mayor formación pedagógica:

“es un punto débil en la enseñanza, porque nosotros en la carrera, en la licenciatura nos preparan para tener conocimientos académicos, enciclopédicos generales y no para conocimientos pedagógicos de aplicación de la materia”
(2)

“Creo que deberíamos tener una mayor formación. Los profesores tenemos que hacer demasiadas cosas, y no tenemos la formación suficiente” (4)

“a nosotros no nos forman para dar clases a ese tipo de alumnos; entonces lo más cómodo es que entran en el aula y si no entienden dejarlos en un rincón. Ahora si te quieres implicar, el problema es nos tenemos que formar por nuestra cuenta. (...) Y luego te das cuenta que vienes a un centro y si tú tienes esta formación, pero el resto de tus compañeros no. Entones por mucho que tú quieras hacer algo en el aula, te das cuenta que luego ese alumno va con otro profesor o una profesora y la culpa no es del profesor no los han formado para atender a ese tipo de alumnos, pero la pena es que el alumno está sentado ahí todos los días.” (5)

Otro factor que repercute la calidad de la enseñanza en su totalidad y también la atención a la diversidad, es la insuficiente inversión económica en la educación pública, lo que afecta al número de alumnos por aula, a los recursos humanos y materiales disponibles:

“Mayor inversión, yo creo que - habría que invertir más en educación, en material gratuito, por ejemplo, libros de texto gratuito, eh más becas, grupos menos numerosos, para poder hacer atención a la diversidad tienen que ser grupos pequeños. Si no es imposible” (2)

“La respuesta tienen que ser con que el Ministerio de Educación se pringue de más dinero para que haya más especialistas (...) y que la ratio de alumno no sea tan elevada. Lo que no puede ser es que haya especialista con diez alumnos cuando debe ser con cinco, porque entonces el trabajo no lo va a poder sacar adelante (...) y no tenemos los recursos económicos adecuados, porque la mitad de estos niños no tienen libros y no les podemos proporcionar, porque no tenemos dinero para todos “

“para mi creo que el principal problema es que hay demasiados alumnos en las clases. (...) Veinte alumnos de once a doce años son muchos, no se puede trabajar bien con ellos, (...). Tenemos la clase entera y están todos, porque en Lengua y Matemáticas, por ejemplo, según los niveles, y en Inglés, les separa, son grupos mucho más homogéneos. Pero nosotros no, nosotros tenemos a todo el grupo siempre en la clase, claro esto es más difícil gestionar.” (7)

Otro problema señalado por algunos entrevistados y también frecuentemente apuntado en conversaciones informales es la discontinuidad de la política educativa, lo que también perjudica la política de atención a la diversidad:

“El principal problema en España es que la educación, pues los políticos lo utilizan como instrumento, un instrumento de poder para cada vez que están en el poder cambiar (...) es algo que no se toman en serio, la educación, que creo que es bastante importante, ¿no? Lo que deberían hacer es mantener un sistema educativo y respetarlo, eso es lo primordial.”

La calidad de la educación depende de una serie de factores, de los que se mencionaron algunos importantes en las entrevistas (la calidad de la formación del docente, los recursos económicos, la política educativa, el número de alumnos por aula). Como he mostrado al nivel estatal son los inmigrantes los que peores resultados académicos logran (en Pisa obtienen resultados muy por debajo de la media), por lo que es fundamental crear un sistema educativo en que se combinen calidad con equidad.

6.8 Conclusiones: El tratamiento de la interculturalidad en el IES GM Jovellanos

“El santo y seña de este Centro es la innovación” (PEC)

Es cierto, que el IES GM Jovellanos es un centro muy moderno en lo que se refiere al equipamiento técnico y a la organización de las aulas (por departamento y no por grupo). Asimismo es cierto que es innovador en el sentido de que tiene una amplia oferta de programas de medidas de atención (En el centro fueron los primeros en poner cuatro programas de Garantía Social y los únicos en tener en Fuenlabrada Aulas de Compensación Educativa). Sin embargo, para mí, ser un centro innovador, también requiere adaptarse a la circunstancias cambiantes y enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad actual, por lo que es imprescindible asumir una perspectiva abierta y a partir de ahí construir nuevas alternativas de acción. Por lo que un centro que no esté abierto a la educación intercultural apenas podría llamarse un centro innovador. ¿El IES GM de algún modo incluye la educación intercultural como parte de su seña de identidad o dentro de la labor docente?

Basándome en la información disponible en la página web del centro (sobre todo PEC y PCC), en los datos que me han sido facilitados por el director y el DOR del centro, en el análisis de las observaciones y de las entrevistas y otras informaciones recogidas durante mi estancia he llegado a una conclusión global sobre el tratamiento de la interculturalidad en el IES GM Jovellanos. Para abordar esta cuestión, respondo a las siguientes preguntas, las que me había puesto inicialmente:

1. ¿El ambiente escolar del centro está abierto al hecho multicultural?
¿Se entiende la diversidad cultural como un factor de enriquecimiento para el centro, el desarrollo de actividades y unidades didácticas? ¿O predomina la visión de la diversidad como deficiencia y por ende una intervención centrada en la compensación?
2. ¿Se asumen la defensa de valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, la cooperación, etc. y el compromiso contra la

discriminación como un rasgo de identidad como filosofía oficial del centro y en el discurso del profesorado?

3. ¿Se da importancia a los logros de resultados académicos de todos los alumnos y cómo se pretende fomentarlos? ¿Se asume una perspectiva de éxito?

→

¿Existe conciencia de la necesidad de una educación intercultural y se asume una perspectiva intercultural?

Respecto a la apertura hacia el hecho multicultural los resultados principales de mi análisis son que, el centro en sus documentos oficiales no se presenta explícitamente como abierto a la multiculturalidad. Desde lo explicitado en los documentos oficiales del centro no se encuentra la diversidad cultural de modo positivo o enriquecedor para el centro o para las actividades y unidades didácticas. Es aún más, en ningún documento oficial (menos en los objetivos generales), ni en ninguna otra parte de la página web se hace mención a la diversidad cultural.

Significativo en este contexto también me parece el hecho de que en los documentos oficiales del centro solamente en un párrafo se hace referencia a los alumnos de origen inmigrante. Lo único que se hace es apuntar el número de inmigrantes durante los últimos cursos. Esos datos se relacionan directamente con la afirmación de que el 58% de los alumnos de origen inmigrante son ANCE. No se reconoce en absoluto el hecho de que los alumnos culturalmente diversos pueden proporcionar oportunidades para aprender y enriquecerse. No obstante en las entrevistas la mayoría de los profesores aludieron al enriquecimiento que supone la diversidad refiriéndose con ello a la diversidad en general (no solamente a la diversidad cultural). Algunos pocos docentes subrayaron, más concretamente, que la presencia de alumnos de origen inmigrante puede enriquecer y hacer más interesante las clases, ya que se pueden incluir experiencias de otras culturas. (Fue expresado así por los profesores de las asignaturas de Lengua, Música y Ética). La diferencia cultural, con excepción de una profesora que declaró haber tenido problemas con alumnos de la religión musulmana, no se concibió como problema ni como déficit. Solamente una

declaración de una profesora mostró una actitud realmente despectiva y negativa hacia otra cultura, en concreto, hacia los gitanos: En una conversación informal habló de su experiencia en otro instituto en el que había un número muy elevado de alumnos gitanos (el 40%). Sostuvo que era imposible dar clases a estos alumnos, ya que eran “inadaptables” y que ahí dominaba “la ley de la selva”. Así que resumiendo se puede decir que en las entrevistas, al igual que en los documentos oficiales del centro, la diversidad cultural no ocupó importancia y no se estableció la necesidad de atenderla en el instituto y en el aula. En los casos en que se hizo referencia explícita a la diversidad cultural se la consideró, mayoritariamente, de modo positivo, enfatizando el valor enriquecedor que tiene.

En cuanto a la defensa de valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, la cooperación y el compromiso contra la discriminación, puedo afirmar lo siguiente: Si bien se destaca en los objetivos generales dentro del PEC la adquisición de actitudes solitarias y tolerantes y el rechazo de la discriminación, ello queda como una frase vacía y aislada, ya que no se ve reflejada en el resto del documento. Sustentar los valores y fomentar habilidades para vivir la diversidad no se asume concretamente como filosofía oficial del centro, aunque si parcialmente en los discursos del profesorado, de los que algunos expresaron como objetivo de la educación intercultural que todos los alumnos deberían adquirir valores para vivir en la diversidad. Los valores a los que se aludió concretamente eran la tolerancia y el respeto.

Respecto a los logros de resultados académicos de todos los alumnos, el centro se caracteriza por su amplia oferta de medidas de atención a la diversidad. Aunque he cuestionado la efectividad de algunos de estos programas (debido, por ejemplo, los graves problemas disciplinarios de los que fui testigo y la falta de preparación por parte de algunos profesores para dar clases a este tipo de alumnos), es indudable que pueden cumplir (bien ejecutados) una importante función para una atención más individualizada a las necesidades de cada alumno. En el marco organizativo del centro no se establece nada en específico para los alumnos de origen inmigrante. No se ofrecen programas específicos para inmigrantes (como aulas de enlace).

Como he señalado en el marco de la atención a la diversidad y en la educación intercultural ocupan un papel importante las metodologías didácticas que se aplican. En el PEC se subraya la importancia de estrategias metodológicas innovadoras, pero en la práctica no he podido observar la utilización de tales metodologías, con excepción de Diversificación Curricular. Sin embargo hay que señalar que solo cuento con experiencias aisladas y la demanda por introducir nuevas estrategias didácticas no significa que hay que eliminar las tradicionales por completo, sino que debe existir un equilibrio entre los diversos métodos. Hay situaciones en las que la enseñanza frontal puede resultar más adecuada y hay alumnos que aprenden mejor de esa forma.

Así que, mientras que existe una gran variedad de programas de atención a la diversidad, no he podido observar una adecuada atención a la diversidad dentro de las aulas, lo que sería muy importante para fomentar los logros académicos de todos los alumnos.

En cuanto a los inmigrantes, en general, los problemas derivados del desconocimiento del idioma o de un retraso curricular se consideraban superables y por ello no muy preocupantes. El único caso en el que si observé una mayor preocupación por el desfase curricular de alumnos de origen inmigrante, era el de los dos alumnos de República Dominicana, alumnos de integración que llevaban muy poco tiempo en España y que prácticamente no sabían leer ni escribir. Los profesores respectivos en la reunión de evaluación se mostraron muy preocupados por su presencia y no sabían qué hacer con ellos, ya que no les podían atender adecuadamente en clase. Además un profesor de los programas de PCPI si me afirmó en una conversación de que los alumnos de origen inmigrante (incluso los que vivían toda su vida en España) por lo general lograron peores resultados académicos. Sin embargo, en las entrevistas no se mencionó este aspecto y la cuestión de la equidad educativa no surgió como tema.

Muy significativa en este contexto me parece la declaración de la trabajadora social. Hablé con ella sobre la actitud despectiva, descrita anteriormente, de una profesora sobre los alumnos gitanos. Ella me explicó que a ella si le parecía interesante trabajar con estos alumnos, pero que había que saber cómo trabajar con ellos y manifestó que simplemente no se debía exigir tanto de ellos y acomodarse con enseñarles leer y escribir. No obstante, como he señalado, para

superar el problema del fracaso escolar de los gitanos, es necesario tomar una perspectiva de éxito, que se centre en el logro escolar y es fundamental no considerar los bajos niveles académicos como un problema cultural propio de una cultura no preparada para estudiar.

De todo ello puedo concluir, que el IES GM Jovellanos no asume una perspectiva intercultural. Lo más significativo es que no se incluye ninguna referencia a la interculturalidad ni en el PEC ni en el PCC y que la diversidad cultural es prácticamente inexistente en ellos. Si bien algunos profesores están conscientes de la necesidad de la educación intercultural, las ideas que tienen al respecto no son muy claras, lo que se puede explicar con el hecho de que no han tenido formación en este ámbito. La diversidad cultural no parece ser un tema de interés muy importante para muchos profesores y varios entrevistados no asociaron mi pregunta sobre la diversidad con la diversidad cultural o la presencia de los alumnos de origen inmigrante.

Tal obvia falta de conciencia sobre la necesidad de una educación intercultural me parece preocupante. Tampoco el director del centro reconocía el hecho de que la educación intercultural debería asumirse en todos los centros y por ello también el IES GM Jovellanos. Significativo me parece la explicación del director de que en el centro lo de la interculturalidad no era una política prioritaria, porque el número de extranjeros era muy reducido.

7 Conclusiones generales

¿Cómo es la sociedad que nos imaginamos cuando hablamos de la transformación social en el sentido de una perspectiva intercultural?

No pensamos en una sociedad fragmentada en la que diversos grupos culturales viven aisladamente sin contacto entre ellos, ni tampoco nos imaginamos una amalgama de culturas en las que las pautas culturales de una mayoría dominante rigen la forma de organizar la vida del conjunto de la sociedad reduciendo así las diferencias culturales a un mínimo. La idea de una sociedad intercultural es mucho más la idea de una sociedad que tenga como eje el respeto a la diversidad y el contacto y el intercambio entre las culturas, en la que se garantice realmente la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de todos los individuos que la componen compaginando la diversidad con un sentido de pertenencia común.

En una sociedad coherente en la que conviven e interactúan personas con diferentes experiencias y perspectivas culturales se encuentra inherente un gran potencial y una gran fuerza a partir de la que se podrán enfrentar los desafíos del mundo actual de manera mucho más efectiva al poder buscar soluciones desde diferentes tradiciones culturales y visiones y estilos de vida. Para lograr ello harían falta interés mutuo, la disponibilidad de aprender del otro, la capacidad de resolver conflictos productivamente, el respeto hacia otras formas de ser, de pensar y de comportarse, etc. (Auernheimer, 1990: 243)

La construcción de tal sociedad puede parecer una utopía, un sueño irrealizable, pero a pesar de ello merece la pena luchar por su realización. Los sueños son el motor de los cambios. ¿Quién hubiera pensado hace años que una mujer puede llegar a ser presidenta de un país o un afroamericano el presidente de EE.UU?

Sin embargo hay que saber concentrarse en las metas prioritarias alcanzables a corto plazo. Si se analiza el tema desde una perspectiva más científica, ante todo hay que estudiar los problemas existentes en el presente, conocer las evoluciones respectivas en el pasado para poder dar respuestas válidas y realistas en cuanto a la convivencia en sociedades multiculturales para el futuro.

Como he mostrado en este trabajo, en las aulas la presencia de alumnos de origen inmigrante es un hecho cada vez más notable, que irá creciendo aún más en los

próximos años en todo el conjunto de la Unión Europea, no solo por los que lleguen desde otros países, sino también por quienes serán los “inmigrantes de segunda generación”. Desgraciadamente, es un hecho que en Europa la mayoría de los inmigrantes (de primera y segunda generación) son económicamente desfavorecidos y que corren el riesgo de resultar excluidos de empleo, vivienda, sanidad y educación y que los alumnos pertenecientes a minorías étnicas quedan afectados en mayor medida por problemas de bajo rendimiento académico y fracaso escolar, lo que repercute sobre las posibilidades en la vida laboral, siendo una condición clave para una integración exitosa y satisfactoria en la sociedad.

Para solucionar los problemas existentes e iniciar una transformación de la sociedad la educación intercultural puede tener un papel importante. Sin embargo hay que tomar en consideración que el único ámbito fehaciente de integración en una sociedad es el legal. No es posible acabar con la discriminación dentro de la población manteniendo la discriminación institucional. Los esfuerzos de la educación intercultural de cambiar actitudes y fomentar el respeto y el interés mutuo quedan en vano, si no están acompañados por cambios en el marco jurídico y en las oportunidades reales de acceso a los servicios básicos.

He mostrado en el presente trabajo, que el concepto y contenido de la educación intercultural está aún lejos de quedar clarificado y bien delimitado y que ciertos aspectos del concepto después de una reflexión resultan mal planteados.

Defiendo la educación intercultural por las importantes funciones que puede cumplir en la convivencia y colaboración dentro de una sociedad plural y subrayo la importancia de concienciar a todos los agentes de la educación sobre la inmediata importancia de introducir la educación intercultural en todas las aulas y todos los centros como principio básico de pensar y actuar. Ello es imprescindible en una sociedad donde debido a un aumento de flujos inmigratorios la diversidad cultural se hace cada vez más visible y se convierte cada vez más en tema de debate y lamentablemente también en fuente de prejuicios. No se puede negar el peso que actualmente tienen las diferencias y conflictos culturales, pero advierto de adscribir a la cultura una desmedida importancia y olvidar otros factores determinantes para la convivencia entre personas. La cultura no debe considerarse

como la fuente de diversidad principal, sino uno de los varios aspectos generadores de diversidad. Las entrevistas, que he realizado en el IES GM Jovellanos, han evidenciado que no existe un criterio único y que cada cual valora otras fuentes de diversidad como significativos. En el caso concreto de los profesores, que entrevisté, la diversidad cultural no parecía ocupar gran importancia.

En lo que se refiere a la puesta en práctica de la educación intercultural, como cualquier desarrollo dentro de una sociedad o un colectivo escolar sólo será real y exitosa si es asumida por todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y si se realiza de forma ordenada y organizada. Lamentablemente ni los profesores en su gran mayoría son lo suficientemente preparados para ello, ni en la mayoría de los centros se asume una perspectiva explícitamente intercultural, ni en la LOE se ha prestado mucha atención al concepto. Por lo tanto serán necesarios cambios fundamentales para poder convertir la educación intercultural realmente en una propuesta que puede dar respuestas válidas y reales a los retos de la convivencia en una sociedad plural. La transformación debe afectar la política educativa, todos los aspectos relativos al currículo, del funcionamiento del centro escolar desde las intenciones, propósitos, materiales creados y utilizados y prácticas realizadas. Ante todo urge incluir como parte esencial en la formación del profesorado (de primaria y secundaria) el enfoque intercultural.

Contemplando la amplia literatura sobre la educación intercultural y los objetivos ambiciosos que se pretenden conseguir, por un lado y la escasa presencia de enfoques interculturales en la práctica educativa hay que afirmar que lamentablemente existe una gran brecha entre la teoría planteada y la práctica realizada en el campo de la educación intercultural. Como la educación intercultural es una propuesta tan fundamental en nuestras sociedades es imprescindible introducir los cambios pertinentes para que sea una realidad viable, y no solo una idea utópica.

8 Bibliografía

Abajo Alcalde, José Eugenio/Carrasco Pons, Silvia: “Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural”, en: Fernández García, Tomás/G. Molina, José (coords.): *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 217-248.

Aguado Odina, Teresa, et al.: *Guía INTER / una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: UNED, 2005.

Aguado Odina, María Teresa/Gil Jaurena, Inés/Mata Benito, Patricia: “El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas”, en: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 19, Núm. 2, 2008.

Aja Fernández, Eliseo/Larios Paterna, Jesús: *Inmigración y educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español*. 2003, en <http://www.mepsyd.es/cesces/ponencia-eliseo-aja.htm>

Allemann-Ghionda, Cristina: *Schule, Bildung und Pluralität / Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern/Wien: Lang, 1999.

Arnaiz Sánchez, Pilar: “La respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural”, en: Soriano Ayala, Encarnación (coord.): *La práctica educativa intercultural*. Madrid: Editorial La Muralla, 2004. págs. 17-32.

Auernheimer, Georg: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.

Auernheimer, Georg: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2007⁵.

Barandica, Esteve: “Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares”, en: Essomba, Miquel Àngel: *Construir la escuela intercultural / Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 2007⁷. págs. 15-20.

Bartolomé Pina, Margarita: *Educación intercultural y ciudadanía*. 2004, en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bartolome-3.pdf>

Baumann, Gerd: *Contesting Culture / Discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Baumann, Gerd: *The multicultural riddle / rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge, 1999.

Besalú, Xavier/Campani, Giovanna/Palaudàries, Josep Miguel: *La educación intercultural en Europa / Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.

Besalú, Xavier: "La formación inicial en interculturalidad", en: Jordán Sierra, José Antonio et al.: *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Catarata, 2004. págs. 49-92.

Bealú, Xavier: "El currículum", en: Essomba, Miquel Àngel: *Construir la escuela intercultural / Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 2007⁶. págs. 91-104.

Böhm, Dietmar y Regina/Deiss-Niethammer, Birigit: *Handbuch interkulturelles Lernen / Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg/Wien: Herner, 1999.

Bös, Mathias: *Rasse und Ethnizität / Zur Problemgeschichte zweier Begriffe in der amerikanischen Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

Cabrera, Flor/Espín, Julia Victoria/Marín, Marigel/Rodriguez Lajo, Mercedes.: "La formación del profesorado en educación multicultural", en: Essomba, Miquel Àngel: *Construir la escuela intercultural / Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 2007⁷. págs. 75-87.

Campillo Díaz, Margarita: „Multiculturalismo e interculturalidad en el ámbito escolar“ en Fernández García, Tomás/G. Molina, José: *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 158-178.

Carabaña, Julio: *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español*. 2008,
en
http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=Elcano_es/Zonas_es/Demografia+y+Poblacion/ARI63-2008

Colectivo de Autores de La Habana: *Metodología de la Investigación*. La Habana, 2004.

Comisión Europea: *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones / Tercer informe anual sobre inmigración e integración*. 2007a, en
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2007/com2007_0512es01.pdf

Comisión Europea: *Towards a common European Union immigration policy*. 2007b,
en
http://ec.europa.eu/justice_home/fsj/immigration/fsj_immigration_intro_en.htm

Consejería de Educación. Comunidad de Madrid: *Programación de español como segunda lengua. Educación secundaria.* 2003, en <http://www3.comadrid.es/edupubli/pdf/1354.pdf>

Consejería de Educación. Comunidad de Madrid: *Aulas de enlace: Orientaciones metodológicas y para la evaluación.* 2006, en http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/AE_orientaciones_metod_eval/pdf/aulasenlace.pdf

Delgado Ruiz, Manuel: “Diferencia e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas”, en: Fernández García, Tomás/G. Molina, José: *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas.* Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 36 – 65.

Dirección del Área Territorial de Madrid-Este: *Atención a la Diversidad.* 2008, en http://www.madrid.org/dat_este/upe/adi.htm

Erickson, Frederick: “Culture in Society and in Educational Practices”, en: Banks, James (ed.): *Multicultural education: issues and perspectives.* New York: Wiley, 2007⁶. págs. 31 – 58.

Eurydice: *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.* 2004. En <http://www.eurydice.org>.

Fernández García, Tomás/López Peláez, Antoni: “Las políticas de inmigración”, en: Fernández García, Tomás/G. Molina, José (coords.): *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas.* Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 131-157.

FETE-UGT: *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas.* 2008, en http://www.feteugt.es/CM_Fete/uploads/2008/Gab_Tecnico/Estudios/DOCINF/aulaenlace.pdf

FSG - Fundación Secretariado Gitano: Retos en contextos multiculturales / Competencias interculturales y resolución de conflictos. 2007, en <http://www.gitanos.org/publicaciones/retoscontextosmulticulturales/>

García Ballesteros, Aurora: “Notas sobre la desigual distribución de los inmigrantes en España”, en: *Papeles de Geografía*, Núm. 37, 2003. pp. 65 – 75, en <http://www.um.es/dp-geografia/papeles/06%20Garcia%2065-75.pdf>

García Castaño, Javier/Pulido Moyano, Rafael A./Montes del Castillo, Ángel: “La educación multicultural y el concepto de cultura.”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 13, 1997. págs. 223-256, en http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=2097 [26.12.2008].

Garreta, Jordi: "La diversidad cultural en los manuales escolares: crónica de una selección y revisión necesarias", en: Essomba, Miquel Àngel (ed.): *Construir la escuela intercultural / Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 2007⁷. págs. 133-142.

Geertz, Clifford: *The interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

Giddens, Anthony: *Sociology*. Cambridge: Polity Press, 2001⁴.

Giménez Romero, Carlos: *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad / Propuesta de clarificación y apuntes educativos*. 2003a, en dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2044239&orden=69348 [26.12.2008]

Giménez Romero, Carlos: *¿Qué es la inmigración? / ¿problema u oportunidad? ; ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes? ; ¿multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona: RBA Libros, 2003b.

Gómez García, Pedro: "Las razas: una ilusión deletérea", *Gazeta de Antropología*, Núm. 10, 1993, en: http://www.ugr.es/~pwlac/G10_01Pedro_Gomez_Garcia.html [26.12.2008]

Griese, Hartmut M.: *Kritik der „Interkulturellen Pädagogik“ / Essays gegen Kulturalismus, Ethnisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus*. Münster: LIT Verlag, 2004².

Grupo Eleuterio Quintanilla: *Dilemas de la educación intercultural: entre la moda y la urgencia social*. 2001, en <http://www.equintanilla.com/Publicaciones/dilemas.doc>

Heckmann, Friedrich: "Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaates gegenüber ethnischen Minderheiten", en: Bielefeld, Ulrich (ed.): *Das Eigene und das Fremde / Neuer Rassismus in der Alten Welt?*. Hamburg: Hamburger Ed., 1998. págs. 51 – 78.

Hernández, Maite/Villalba, Félix : "Manifiesto de Santander / La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados", *Revista Electrónica Elenet*. Núm. 1, 2005, en <http://www.elenet.org/revista/>

Hoffmann, Bernd von (ed.): *Towards a Common European immigration policy / Reports and discussions of a symposium held in Trier on October 24th and 25th, 2002*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 2003.

Jordán Sierra, José Antonio/Besalú, Xavier/Bartolomé Pina, Margarita/Aguado Odina, Teresa/Moreno García, Concha/Sanz,Marta: *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Catarata, 2004.

Jordán Sierra, José Antonio: "Introducción: La formación permanente del profesorado en educación intercultural", en: Jordán Sierra, José Antonio et al.: *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Catarata, 2004. págs. 11-48.

Jordán Sierra, José Antonio: "El profesorado ante la educación intercultural", en: Essomba, Miquel Àngel (ed.): *Construir la escuela intercultural / Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 2007⁷. págs. 65-74.

Kroeber, Alfred L./Kluckhohn, Clyde: *Culture. A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books, 1963.

Lluch Balaguer, Xavier: "Educación intercultural y currículo / una oportunidad de repensar la cultura escolar", en Fernández García, Tomás/G. Molina, José (coords.): *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 179 – 216.

Malgesini, Gabriela/Giménez, Carlos: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, 2000.

Marí Ytarte, Rosa: "Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo", en: Fernández García, Tomás/G. Molina, José (coords.): *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 66-95.

Martín Bris, Mario/Margalef García, Leonor/Rayón Rumayor, Laura: *La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: Los modelos de planificación y organización*. Universidad de Alcalá, 2000.

Massot Lafon, María Inés: *Jóvenes entre Culturas / La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

MEC - Ministerio de Educación y Ciencia: *Una educación de calidad para todos y entre todos / Propuestas para el debate*. 2004, en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/libro.pdf>

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia: *Sistema Educativo LOE*. 2006, en <http://www.mepsyd.es/educa/sistema-educativo/loe/files/sistema-educativo.pdf>

MEC- Ministerio de Educación y Ciencia: *PISA 2006 / Informe Español*. 2007, en <http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/files/informe-espanol-pisa-2006.pdf>

MEC- Ministerio de Educación y Ciencia: "Comunidad Escolar", Revista electrónica del MEC. 2007 <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/811/info1.html>

MEPSYD–Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: *Población gitana*, 2007 en <http://www.mepsyd.es/politica-social/inclusion-social/poblacion-gitana.html>

Merino Fernández, José/Muñoz Sedano, Antonio: "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", en *Revista Iberoamericana*, Núm. 17, 1998, en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a07.htm>

Mijares Molina, Laura: "El programa ELCO marroquí", en: Fernández García, Tomás/G. Molina, José (coords.): *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 334-352.

Molero, Fernando/Morales, J. Francisco/Navas, Marisol: "Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española". *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol. 1, Núm. 1, 2001, págs. 11-32.

MTAS - Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: *Plan estratégico de ciudadanía e integración [2007/2010]*. 2006, en www.mtas.es/es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/indice.htm

Muñoz Sedano, Antonio: *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. 2001, en http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=106 [26.12.2008}

Núñez, Pérez/González-Pienda, Julio Antonio: *Determinantes del rendimiento académico / variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1994.

Pajares, Miguel: *Inmigrantes del Este / Procesos Migratorios de los rumanos*. Barcelona: Icaria editorial, 2007.

Pereda, Carlos/Actis, Walter/de Prada, Miguel Ángel: *Inmigración y vivienda en España*. 2005, en http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Inmigracion%20y%20vivienda%20en%20Espana_lib_inm_viviend.pdf

Proyecto Atlántida: *Interculturalidad y Educación / Un nuevo reto para la sociedad democrática*. 2003, en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/InterculturalidadLibro.pdf>

Pulido Moyano, Rafael A./Carrión Martínez, José Juan.: "Atender ... ¿a qué diversidad? / Reflexiones sobre la diferencia, la desigualdad y la discriminación en educación intercultural", en: *Educación y diversidad: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Vol. 2. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. págs. 501-512.

Pulido Moyano, Rafael A: "Entonces, ¿cuántas culturas distintas tienes en tu clase?". *Revista de Educación, desarrollo y diversidad*. Núm. 6(3), págs. 7-24, 2003.

Pulido Moyano, Rafael A: "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad", en: Fernández García, Tomás/G. Molina, José (coords.): *Multiculturalidad y educación / teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza Editorial, 2005. págs. 19-35.

Reyzábal, Victoria: "Recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del español como Segunda lengua". En: Soriano Ayala, Encarnación (coord.): *La práctica educativa intercultural*. Madrid: Editorial La Muralla, 2004. págs. 113-130.

Sabariego Puig, Marta: "Estrategias metodológicas en aulas multiculturales", en: Soriano Ayala, Encarnación (coord.): *La práctica educativa intercultural*. Madrid: Editorial La Muralla, 2004. págs. 133-178.

Sandín, Paz: "La socialización del alumnado en contextos multiculturales", en: Essomba, Miquel Àngel: *Construir la escuela intercultural / Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 2007⁷. págs. 37-45.

Soriano Ayala, Encarnación: Identidad y Ciudadanía: "Dos retos de la práctica educativa intercultural", en: Soriano Ayala, Encarnación (coord.): *La práctica educativa intercultural*. Madrid: Editorial La Muralla, 2004. págs. 179-214.

Trujillo Saez, Fernando: "Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL". *Revista de educación*, Núm. 343, 2004, pp. 71-92, en http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_04.html

Tylor, Edward B.: *Primitive Culture*. London: John Murray, 1913.

UNESCO: *Informe Mundial sobre la Cultura*. 1998, en http://agetec.org/agetec/descarga/info_mundi_cult.pdf

Vicente Torrado, Trinidad L.: *La inmigración latinoamericana en España*. 2005, en http://www.un.org/esa/population/meetings/IttMigLAC/P13_Vicente.pdf

Villena Rodríguez, María/Gómez García, Francisco (2006): "Demografía, mercado de trabajo y política de inmigración en España", en: *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. Núm. 61, 2006, en <http://vlex.com/vid/328035>

Viñas, Jesús: "Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural", en: Essomba, Miquel Àngel: *Construir la escuela intercultural / Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Graó, 2007⁷. págs. 57-73.

Artículos periodísticos

La Vanguardia: "El rendimiento de los escolares baja si el número de inmigrantes en el centro pasa del 6%", 12.05.2007

El País: “Repartir inmigrantes para romper el gueto”, 15.05.2008.

El País: “El pacto europeo de inmigración admite regularizaciones por razones económicas”, 07.07.2008

Fuentes estadísticas:

Ayuntamiento de Fuenlabrada: Número de extranjeros en Fuenlabrada por país de nacionalidad y sexo, datos del 01.01.2008

CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas: Encuesta sociológica a hogares de la población gitana, 2006.

CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas: Actitudes ante la inmigración, 1996 y 2003.

Eurostat: Gesamtbevölkerung, datos de 2007.

Eurostat: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit – Ausländer, datos de 1997-2007.

INE – Instituto Nacional de Estadística: Encuesta de Población Activa, 2001.

INE- Instituto Nacional de Estadística: Revisión del Padrón municipal 2007 / Datos a nivel nacional, comunidad autónoma y provincia.

INE - Instituto Nacional de Estadística: Principales series de población desde 1998.

Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid: Padrón Continuo 2007 / Población clasificada según nacionalidad.

MEPSYD - Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Estadística de las Enseñanzas no universitarias / Curso 2006-2007. Datos de 2008.

Observatorio Permanente de la Inmigración: Anuario Estadístico del año 2007.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development: *PISA 2006*. 2007, en <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf>

Textos jurídicos

Ley Orgánica 2/2006

LEY 52/2007, de 26 de diciembre

MEMO/07/188: “A Comprehensive European Migration Policy”

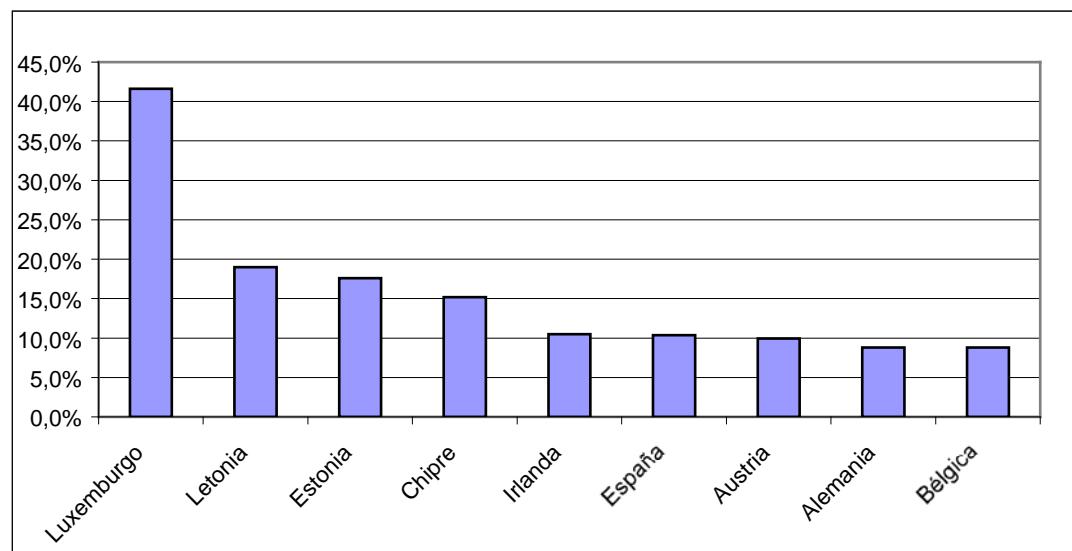
ORDEN ECI/3857/2007

Real Decreto 1631/2006

9 Anexo

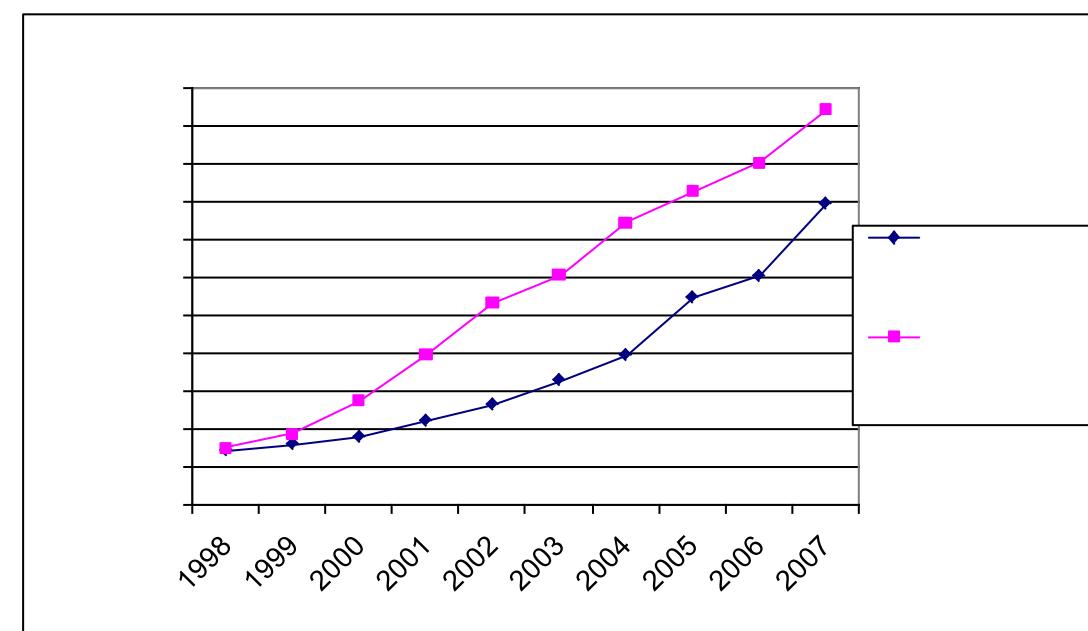
9.1 Anexo I: Anexo estadístico

Cuadro 13: Contingente de la población extranjera en los Estados Miembros



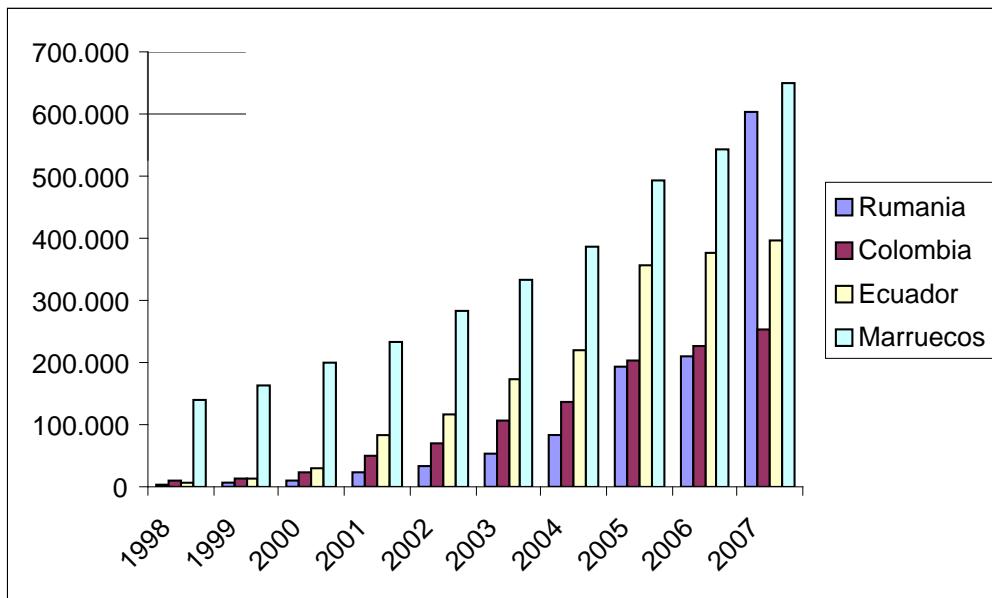
Fuente: Elaboración propia. Datos de Eurostat, 2007.

Cuadro 14: Evolución de inmigrantes legales (según datos del Observatorio Permanente de la Inmigración) y empadronados (según datos del INE)



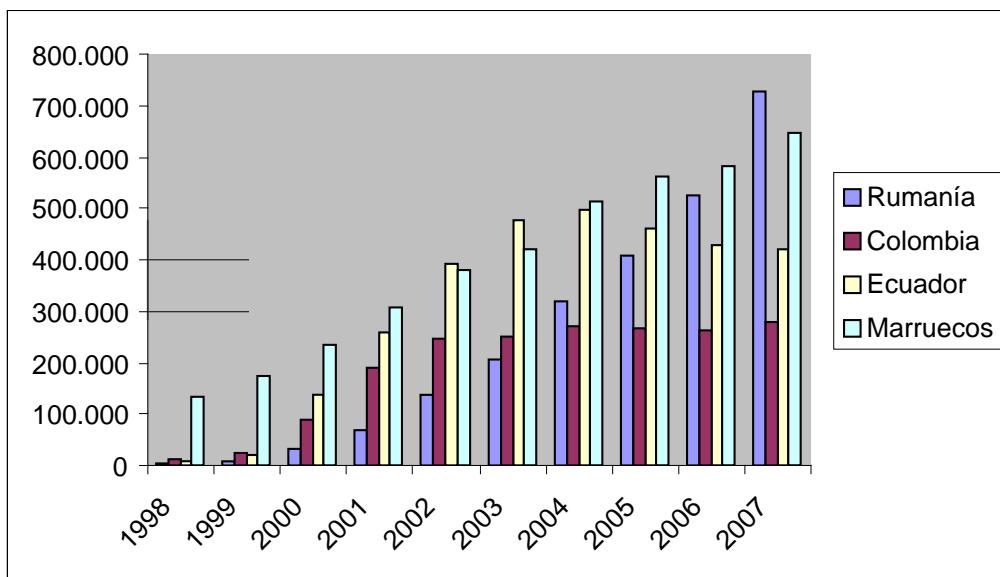
Fuente: Elaboración propia. Datos del Observatorio Permanente de la Inmigración y del INE.

Cuadro 15: Evolución del número de inmigrantes rumano, colombianos, ecuatorianos y marroquí, en condición regular



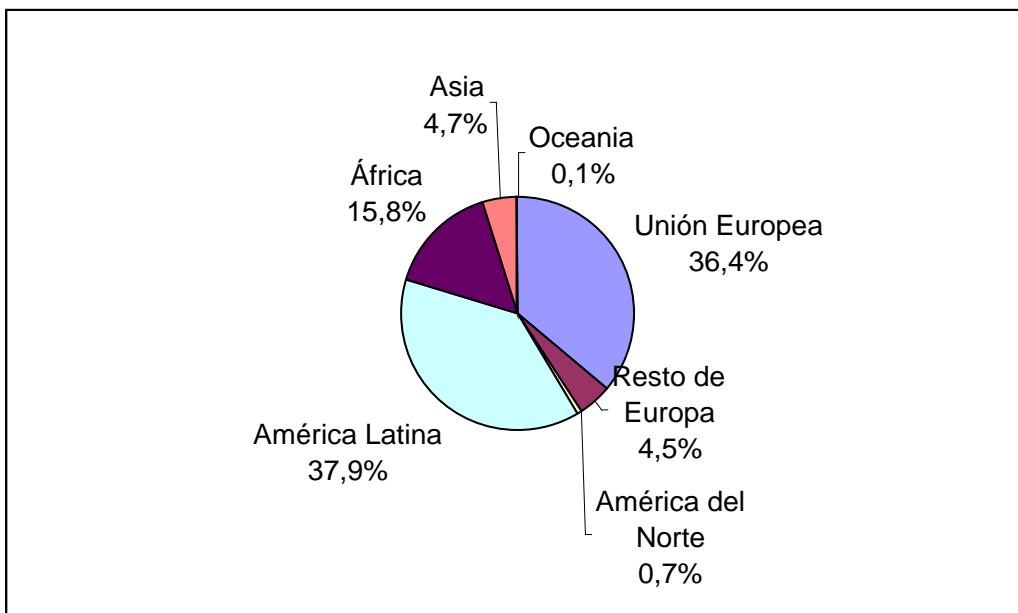
Fuente: Elaboración propia. Datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Cuadro 16: Evolución del número de inmigrantes rumano, colombianos, ecuatorianos y marroquí, empadronados



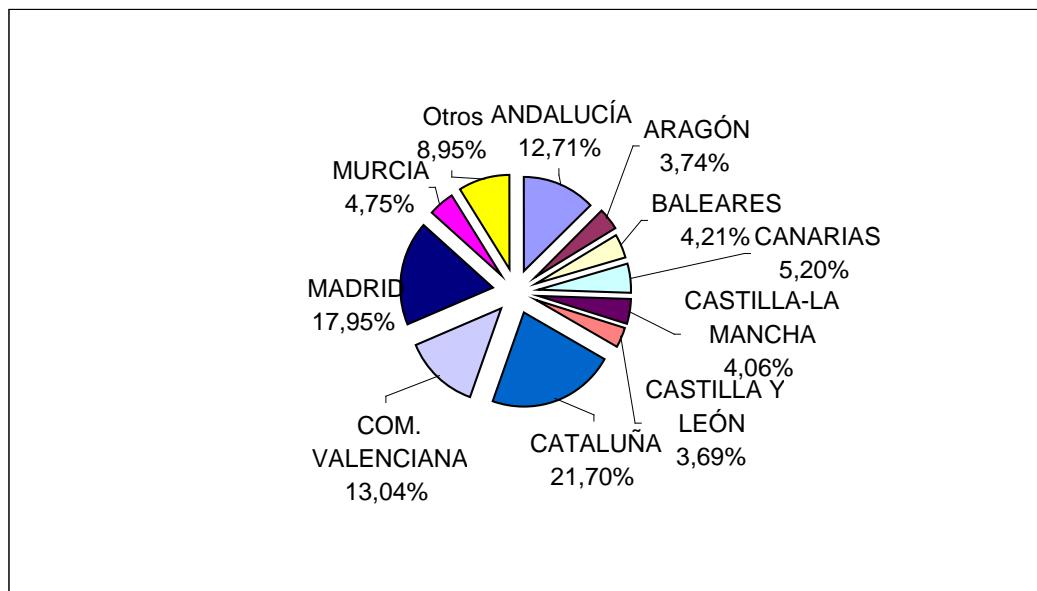
Fuente: Elaboración propia. Datos del INE.

Cuadro 17: Población extranjera en el Estado Español, según nacionalidad



Fuente: Elaboración propia. Datos del INE. 2007²⁸

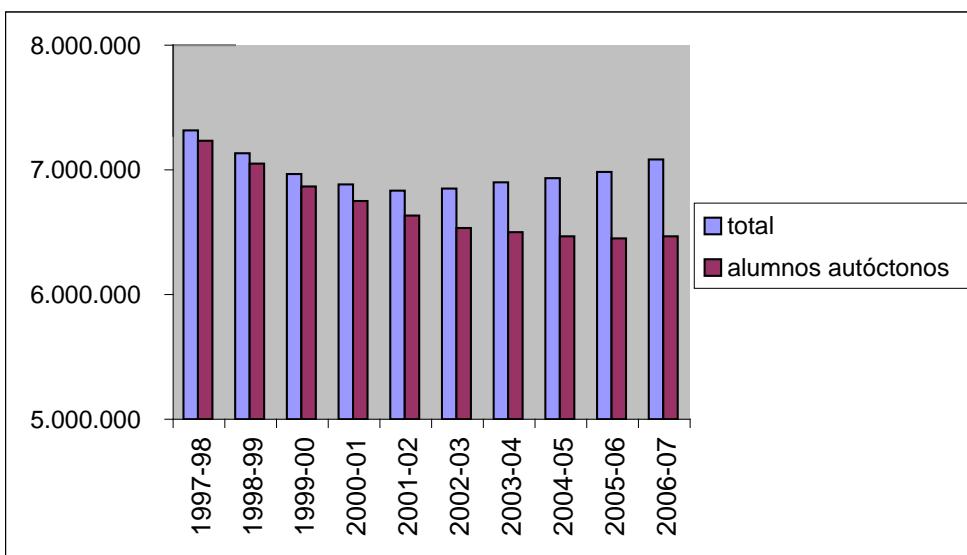
Cuadro 18: Distribución de extranjeros por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración Propia. Datos del Observatorio Permanente de la Inmigración. 2007.

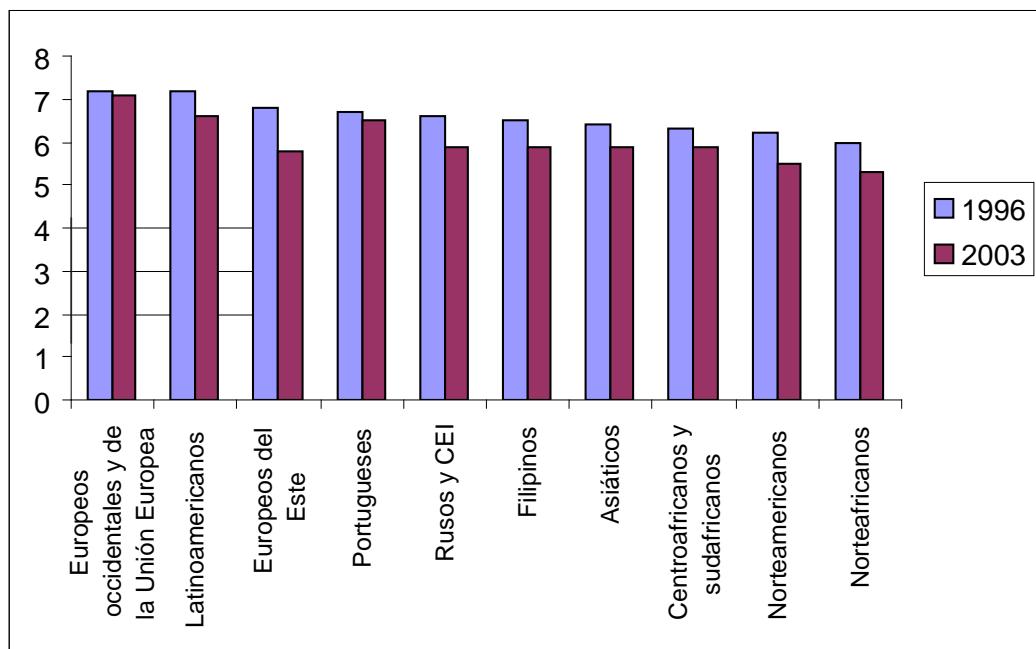
²⁸ Utilizo los datos del INE para una mejor comparabilidad entre el volumen de inmigrantes europeos y latinoamericanos, ya que en el conjunto de la inmigración latinoamericana la inmigración irregular tiene un peso relativamente alta, mientras que en la europea no.

Cuadro 19: Evolución del alumnado (total del alumnado/alumnos autóctonos)



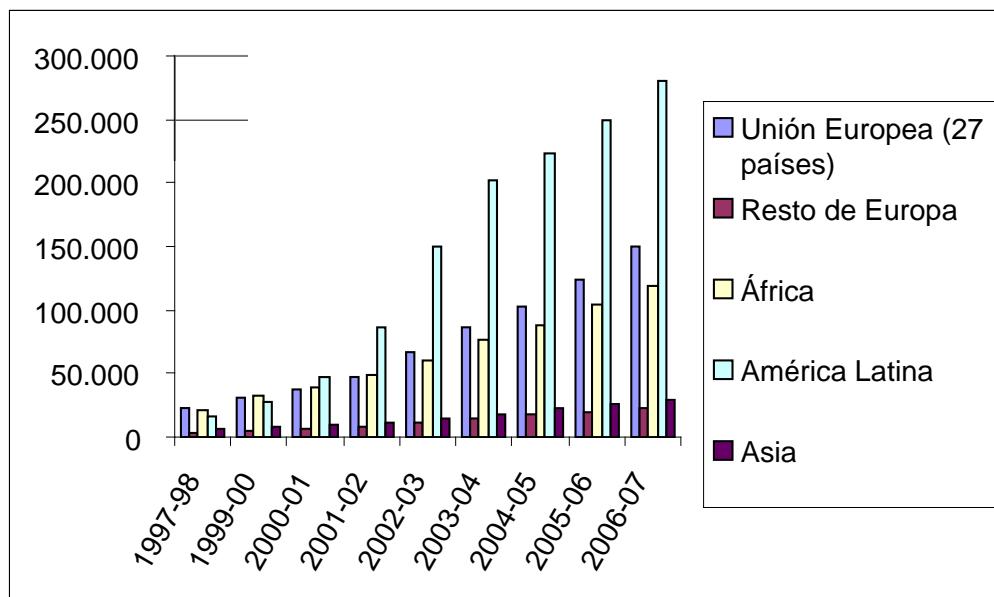
Fuente: Elaboración propia. Datos del MEPSYD. 2008

Cuadro 20: Resultados de la encuesta del CIS: Simpatía por las personas de los siguientes países o regiones del mundo. Escala de 0 a 10.



Fuente: Elaboración propia. Datos del CIS, 1996 y 2003.

Cuadro 21: Alumnos extranjeros según zona de origen. Evolución desde el curso 1997-98 hasta 2006-07.



Fuente: Elaboración propia. Datos del MEPSYD, 2008.

9.2 Anexo II: Guías para la Investigación

9.2.1 Guía de registro con las características del centro

Presentación de la página web en general

¿Qué características del centro se presentan?

¿Cómo se presenta la diversidad del alumnado? ¿Más como problema o más como valor?

¿Se hace referencia directa a los alumnos de origen inmigrante y a las diferentes nacionalidades presentes en el centro?

Proyecto educativo del centro (PEC)

¿Cuáles son los objetivos presentados, ¿están formulados desde una perspectiva inclusiva?

¿Qué estrategias didácticas se proponen?

¿Cómo se hace referencia a los rasgos socioculturales del entorno? ¿Se hace referencia a la diversidad cultural de los estudiantes y de sus familias? Si es así, ¿de qué manera?

¿Se orientan al logro de resultados valiosos para todos los estudiantes? ¿Por qué/por qué no?

¿Se plantea transmitir algunos valores y actitudes específicos?

¿Se promueven algún tipo de transformación de la escuela / sociedad?

Características físicas del centro

¿Cómo es el estado del edificio en total?

¿Cómo son las aulas? (¿amplias?, ¿con suficiente luz?,...)

¿Cómo es el patio de recreo? (¿amplio?, ¿existen zonas verdes?,...)

¿Dispone de instalaciones modernas?

¿Están decoradas las paredes? Si es así, ¿Existen decoraciones realizadas por los alumnos? ¿Se hace alguna referencia a la diversidad en ellas?

9.2.2 Guía de Observación 1

Fecha:

Hora:

Curso/Nivel:

Materia:

Tema:

Docente:

Número de alumnos (sexo):

Alumnos de integración:

Alumnos de origen inmigrante:

Primer enfoque: Interacciones en el aula

	Interacciones	
	Con referencia directa al contenido de la materia	Sin referencia directa al contenido de la materia
alumno-docente	<u>Participación activa del alumnado:</u> <u>Evaluación positiva/negativa por el profesor:</u> <u>Alumnos hablan sin antes levantar la mano:</u>	<u>El profesor regaña:</u> <u>Alumnos hablan sin antes levantar la mano:</u>
	<u>Alumno pregunta algo a un compañero:</u> <u>Alumno ayuda a un compañero:</u>	<u>Alumnos hablan mientras el docente explica:</u> <u>Alumnos hablan durante trabajo individual:</u> <u>Alumnos hablan durante trabajo en grupo:</u>
entre alumnos		

Otros comentarios:

9.2.3 Guía de Observación 2

Fecha:
Hora:
Curso/Nivel:
Materia:
Tema:
Docente:
Número de alumnos (sexo):
Alumnos de integración:
Alumnos de origen inmigrante:

Segundo enfoque: diversificación de métodos y materiales didácticos

Respecto a los métodos didácticos:

- ¿Existe diversificación de los métodos de forma equilibrada? (métodos expositivos, métodos interactivos, métodos de trabajo individual)

- ¿Se da protagonismo a los alumnos o predomina la exposición por parte del profesor?

- ¿Existe diversificación de agrupamientos? (diferentes tamaños de grupo, trabajo en parejas, diferente composición de grupos)

- ¿Se facilita y se estimula la interacción y la cooperación entre los alumnos?

- ¿Hay actividades de desarrollo diferenciadas ? (de refuerzo, de profundización, ...)

Respecto a los materiales

¿Hay un equilibrio entre los diferentes materiales didácticos utilizados?

Otros comentarios:

9.2.4 Guía de Observación 3

Fecha:

Hora:

Curso/Nivel:

Número de alumnos (sexo):

Materia:

Alumnos de integración:

Tema:

Alumnos de origen inmigrante:

Docente:

Tercer enfoque: Problemas y dificultades en el transcurso de la clase

Tipo de problema	Sí	No	Comentarios
Dificultades relacionadas con el comportamiento del alumnado que afectan la labor docente del profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Falta de disciplina de los alumnos en la clase • Falta de participación de los alumnos en la clase 			
La mayoría de los alumnos tienen problemas de seguimiento de la clase			
Sólo algunos alumnos tienen problema de seguimiento de la clase			
Rápidez con la que el profesor imparte los contenidos en clase			
Diferente rápidez de aprendizaje de los alumnos			
Deficiente nivel inicial de los alumnos			
Gran diferencia de conocimientos dentro del grupo			
Otros problemas			

Otros comentarios

9.2.5 Guía de Entrevistas

Información sobre los profesores:

Sexo :

Titulación académica :

Lengua materna:

Otras lenguas:

Preguntas:

1. En cuanto a la diversidad en general

- 1.1. Qué elementos pueden considerarse diversos y cuáles homogéneos en sus clases?
- 1.2. ¿Piensa que todas esas diferencias valen lo mismo? ¿O cree que algunas son más importantes que otras? ¿Hay diferencias que considera más problemáticas?
- 1.3. En general, ¿cómo ve la diversidad?

2. En cuanto a la atención a la diversidad

- 2.1. ¿Qué capacidades educativas cree que debería poseer un buen maestro para abordar adecuadamente la atención a la diversidad?
- 2.2. ¿Se ha planteado alguna vez evaluar de manera distinta a sus alumnos? ¿A todos? ¿Sólo a algunos? ¿A quiénes? ¿Por qué motivo?

3. En cuanto a la integración de los alumnos

- 3.1. ¿Cree que todos sus alumnos se sienten incluidos en el aula?
- 3.2. En caso de no, ¿cómo podría usted como profesor contribuir a facilitar la integración de esos alumnos?

4. En cuanto a la interculturalidad

- 4.1. ¿Qué entiende por interculturalidad y educación intercultural?
- 4.2. ¿Ha tenido alguna formación en este ámbito?
- 4.3. ¿Qué tipo de cambios podría usted, como profesor, introducir para mejorar el sistema desde un enfoque intercultural? ¿Qué otros cambios considera necesarios? ¿Qué personas o instituciones serían las responsables de introducir estas mejoras?

5. En cuanto al sistema escolar

- 5.1. ¿Cuáles considera los principales problemas del sistema escolar y de política educativa actual?

Abstract

Die spanische Gesellschaft ist von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägt. Aufgrund der Entwicklung Spaniens von einem Auswanderungsland zu einem Zielland für Migrationströme und dem starken Anstieg von Immigranten in den letzten Jahren, nahm diese Vielfalt neue Dimensionen an. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit habe ich die Frage analysiert, welche Reaktionen der Wandel Spaniens zum Einwanderungsland, der sich mit rasanter Geschwindigkeit vollzog, in der Gesellschaft, in der Politik und insbesondere im Schulwesen hervorgerufen hat. Ich habe aufgezeigt, auf welche Art und Weise sich das spanische Schulsystem mit SchülerInnen aus Migrationverhältnissen auseinandersetzt und wie sich die Situation in Bezug auf den Umgang mit der zunehmenden kulturellen Heterogenität darstellt. Insbesondere habe ich mich dabei mit dem Konzept des interkulturellen Lernens auseinandergesetzt.

Die Idee einer interkulturellen Gesellschaft ist jene von einer Gesellschaft, in der die Menschen bereit sind sich mit Offenheit und Respekt zu begegnen, in der die kulturelle Vielfalt als Bereicherung für das eigene Leben bewertet wird, in der Kontakt und Austausch zwischen den Kulturen stattfinden und in der eine tatsächliche Chancengleichheit aller Individuen gewährleistet ist. Betrachtet man die gegenwärtige Situation (etwa die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und den einheimischen Schülern) ist klar, dass wir in Europa weit von diesem Ziel entfernt sind. Um bestehende Probleme zu lösen und einen Transformationsprozess in die Wege zu leiten, kann die interkulturelle Erziehung einen wichtigen Beitrag leisten. Schulen sind Orte, wo interkulturelle Begegnungen stattfinden und da sie Ansätze dafür bieten können, um den Umgang miteinander in einer kulturell heterogenen Gesellschaft zu lernen, kommt ihnen eine besondere Bedeutung zu. Trotzdem können Schulen diese Aufgabe nicht alleine übernehmen, sondern die Bemühungen müssen im gesamtgesellschaftlichen Kontext stattfinden.

In der vorliegenden Arbeit habe ich Zielvorstellungen und Konzepte zum interkulturellen Lernen vorgestellt und kritisch betrachtet. Ein wichtiger Kritikpunkt ist, dass die Überbewertung der Rolle der Kultur und der kulturellen

Differenzen von den eigentlichen sozialstrukturellen Problemen ablenkt und die Tatsache, dass eine generalisierte Reduktion des Einzelnen auf Kultur und Herkunftsland ausgrenzend und somit kontraproduktiv wirken kann.

Dennoch erachte ich es als unverzichtbar interkulturelles Lernen als transversale Komponente des Unterrichts, die sich an alle Schüler richtet, zu etablieren. In diesem Sinne darf interkulturelles Lernen nicht als ein neues Unterrichtsfach verstanden werden, sondern muss einen grundlegenden interdisziplinären Zugang darstellen, der sich wie ein roter Faden durch den alltäglichen Unterricht zieht und in verschiedenen Situationen und in unterschiedlichen Formen zum Einsatz kommt.

Was die Praxis der interkulturellen Erziehung betrifft, so ist eine konkrete Umsetzung in den Schulalltag, trotz umfangreicher theoretischen Abhandlungen zum Thema, noch nicht in ausreichendem Maß erfolgt. Die Gründe dafür sind vielfältig. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die LehrerInnenausbildung. Bis dato wurde in Spanien die Aneignung von interkultureller Kompetenz während der LehrerInnenausbildung nicht ausreichend berücksichtigt und stellt keinen verpflichtenden Bestandteil der Ausbildung dar. Ein Schwerpunkt auf interkulturellem Lernen in der universitären Ausbildung und ein breites Angebot berufsbegleitender Kurse sind jedoch unbedingt nötig um interkulturelle Unterrichtsinhalte in die Praxis umsetzen zu können.

Im Rahmen der Diplomarbeit führte ich eine Feldstudie an einer Schule (IES GM Jovellanos) in Madrid durch. Die Studie zielte darauf ab, zu untersuchen ob und wie interkulturelles Lernen in der Praxis umgesetzt wird. Es zeigte sich, dass die LehrerInnen sehr wenige Informationen zum Thema interkulturelles Lernen und keine klaren Vorstellungen darüber haben. Weder in offiziellen Dokumenten der Schule, noch im Unterricht waren interkulturelle Elemente vorhanden.

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass die theoretische Erforschung der Thematik sehr umfangreich ist, es jedoch an praxisnahen Vorschlägen zur Umsetzung der theoretischen Ansätze mangelt und somit eine klare Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis besteht.

Lebenslauf

Angaben zur Person

Ausbildung

1989 – 1993 Volksschule in Ansfelden, Oberösterreich

1993 – 2001 BRG Hamerling in Linz. Matura mit Auszeichnung

2001 – 2004 Studium der technischen Mathematik, Universität Linz

seit 2004 (Studienwechsel) Lehramt Spanisch und Mathematik an der Universität Wien

seit 2005 Studium Romanistik Spanisch (Zweitstudium)

SS 2007 Erasmusaufenthalt an der Universität Las Palmas, Spanien

Studenten- und Ferialjobs

Sommer 2004	Begleiterin beim Kinder und Jugend Ferienprogramm der Stadtgemeinde Ansfelden
Juli 2005	Ferialarbeit in der Stadtbücherei Ansfelden
August 2005	Teilnahme an einem Sozialprojekt in Mexiko - Umwelterziehung an diversen Schulen
Juli 2006	Ferialarbeit in der Stadtbücherei Ansfelden
seit 2007	Nachhilfelehrerin für Spanisch und Mathematik am Institut für Lernhilfe, Wien

Besondere Kenntnisse

Fremdsprachen:	Spanisch: fließend Englisch: gut Französisch: Grundkenntnisse
----------------	---