

*¿Qué educación intercultural para nuestra escuela?*

**José Antonio Jordán**  
**Profesor de Pedagogía Sistemática Y Social**  
**Universidad Autónoma de Barcelona**

## I. Introducción

Nuestra sociedad es, por muchas causas, cada vez más multicultural. Una de estas causas, quizá la más llamativa actualmente, es la inmigración de personas de países extracomunitarios. En la última década, en efecto, España ha dejado de ser un país de fuerte “emigración” para convertirse en un país de notoria “inmigración”. En esta línea interesa tener en cuenta que, según un estudio de la ONU (del 21 de marzo de este año), Europa necesitará –a medio plazo, dentro de 50 años, si no hay grandes cambios- casi 700 millones de trabajadores inmigrantes para sostener su competitiva economía y el sistema de seguridad social al aumentar el volumen de jubilados, lo que afectará especialmente a España – entre otros países- por tener uno de los índices de natalidad más bajos del mundo. Podría finalizar esta introducción con una referencia a corto plazo: la nueva Ley de Extranjería facilitará significativamente el incremento de adultos y niños de origen extranjero. Puede decirse, pues, que nuestra sociedad, como otra muchas, tenderá a ser cada vez más heterogénea,... más multicultural.

Este fenómeno –que no debe verse de forma alarmista, pero sí con la conciencia de que crecerá paulatinamente, aun con políticas de cerrazón de fronteras- ya no es coyuntural, sino estructural: los “inmigrantes” actuales, en efecto, pasarán a ser cada vez más “inmigrados”, es decir, tendentes a residir permanentemente entre nosotros, a devenir nuestros “conciudadanos”; hecho, éste, ya suficientemente constatado en los países vecinos de más experiencia en materia de inmigración.

La escuela, como institución social que es, no queda al margen de este escenario. Como ya se ha empezado a experimentar con cierta intensidad en ciertos contextos educativos cercanos, la diversidad cultural va siendo una realidad cada vez más común y connatural en nuestros centros escolares. Pero, aun si un buen número de escuelas todavía no presentan, hoy por hoy, una heterogeneidad evidente en la composición de su alumnado, ha llegado el momento de tomar conciencia pedagógica de que los niños y jóvenes de esos centros ya viven también y, sobre todo, están llamados a vivir como ciudadanos en una sociedad irreversiblemente más global, plural, y multicultural. No preparar a *todos* los alumnos para ser capaces de “vivir y convivir” dentro de esa nueva realidad social (en construcción) sería algo tan erróneo como no cultivar en *todos*, desde la escuela su competencia para desenvolverse con fluidez en su vida adulta personal, laboral y social, gracias al dominio de os o más lenguas.

En la década de los 70, los países europeos con más población inmigrada (Suecia, Holanda, Bélgica, Alemania, Francia,... Gran Bretaña), empezaron a tomar conciencia de su realidad social multicultural y, en consecuencia, a idear variadas propuestas para responder a tal reto. Además de diversas fórmulas sociopolíticas, los 25 años últimos del siglo pasado europeo produjeron múltiples iniciativas educativas en el campo de la atención a la diversidad étnica y cultural, especialmente en el trato escolar de los niños procedentes de minorías inmigradas. Es imposible señalar aquí, siquiera algunas de las posturas teóricas y experiencias prácticas más significativas generadas en estos países: unas muy desafortunadas y otras realmente interesantes. Tampoco puedo, ahora, hacer mención concreta de las abundantes iniciativas surgidas en diferentes lugares de la geografía española. El discreto objetivo de esta ponencia es, pues, apuntar algunas

propuestas que, teniendo en cuenta otras europeas y españolas, sean útiles a la hora de avanzar en nuestro contexto hacia una educación más intercultural, sobre todo en el ámbito escolar.

## I. ¿Qué debemos entender por educación intercultural?

Señalaré, en primer lugar, dos desviaciones teórico-prácticas que en otros lugares ya se han empezado a desestimar por improcedentes, y que –por tanto- también nosotros deberíamos evitar:

a) La EI entendida como atención escolar dirigida exclusivamente a los alumnos minoritarios con ciertas desventajas sociales (inmigrantes de países pobres, gitanos). Su objetivo final: la *asimilación* de estas minorías en la mayoría sociocultural; su medio preferido: la *educación compensatoria*, correctora de déficits lingüísticos y académicos; su manifestación: la escasa *sensibilidad* hacia sus rasgos culturales de origen. En esta postura cabe ubicar, por ejemplo, muchas de las iniciativas educativas francesas, la “pedagogía para extranjeros” alemana,... y una parte de actuaciones escolares llevadas a la práctica en nuestro país en este ámbito.

Desde una perspectiva más concreta, los profesionales de la educación con esta concepción han tendido a percibir la “diferencia cultural” de forma *negativa*. Sin darse cuenta, a menudo han etiquetado a “*los diferentes como deficientes*” (menos capaces, preparados e interesados a nivel de aprendizajes escolares) y han imaginado, también con frecuencia, a “*los diferentes como difíciles*” (más inquietos, disruptivos y violentos a nivel de comportamientos socioescolares).

Algunos indicadores concretos de esa postura asimilacionista, compensadora y problemática sobre el alumnado minoritario han sido, entre otros, los siguientes:

- ≠ creer que la presencia de esos alumnos diferentes *baja la calidad* de la enseñanza y *aumenta la conflictividad* en los centros escolares en que se ubican;
- ≠ pensar que ni ellos ni sus familiares tienen *interés* por la escuela;
- ≠ evitar, si es posible, *su matriculación* en la propia escuela;
- ≠ derivar estos alumnos hacia otros agentes educativos (¿profesores de educación especial,...o de compensatoria?);
- ≠.. mostrar *expectativas más bajas* hacia ellos como aprendices, ignorar sus referentes culturales, y orientar su formación directamente al mundo laboral.

b) Un segundo tipo de EI, propuesto y practicado por movimientos y profesores marcado por un culto a la diversidad cultural, ha querido celebrar los ideales de un pluralismo cultural exuberante. Una EI así, aunque apoyada en motivos plausibles (respeto, tolerancia, enriquecimiento y valoración de lo diferente), presenta unos peligros teóricos y prácticos dignos de consideración. Por ejemplo:

- ≠ adoptar una filosofía pedagógica relativista, que invita a otorgar el mismo valor ético, pragmático y curricular a cualquier rasgo cultural, sobre todo si es propio del alumnado diferente;

≠# practicar, por ello, una EI romántica, exótica, acrítica,...light (denominada en Francia “pedagogía del cuscus”, y desestimada ya en ese país por su superficialidad.

Esa misma filosofía educativa también ha sido utilizada por instancias políticas, por la opinión pública, o por determinados profesionales de la educación, como excusa para defender de forma negativa e interesada un racismo diferencialista, que conduce a excluir a los “otros” de la prerrogativas socioescolares “nuestras” bajo capa de respetar radicalmente sus “diferencias”.

Entonces, pues, ¿cómo debería entenderse una educación intercultural sensata? Responder a esta cuestión central implica pensar previamente en un tipo de sociedad multicultural equilibrada y plural, pero cohesionada, en una sociedad multicultural en la que pueda existir un grupo mayoritario con una identidad cultural propia y, a la vez, otros grupos minoritarios a cuyos miembros también les sean reconocidas sus respectivas formas culturales, sin otras limitaciones que las propias de unas reglas de convivencia vinculantes para todos, por derivarse éstas, al fin y al cabo, del respeto a la dignidad humana en sus múltiples facetas. En ese contexto social deseable, todos han de ser considerados como ciudadanos, con igualdad de derechos sociales y, a la vez también, de deberes cívicos similares; todos deben aprender el lenguaje de la tolerancia genuina, del diálogo sincero y enriquecedor, de la solidaridad y de la búsqueda conjunta de metas comunes. Para tejer cada vez más una integración recíproca, para convivir así, es precisa la educación intercultural de todos los alumnos.

Desde esta perspectiva, la “educación intercultural” habría de desarrollar en todos los alumnos un sentimiento de igualdad, como condición previa para el cultivo de las *diferencias* culturales. Este objetivo primordial podría concretarse más. Por ejemplo:

- ≠# todos los alumnos merecen y desean ser tratados en calidad de *personas* (antes que como gitanos, marroquíes,... o navarros); porque todos están necesitados de afecto, autoestima, respeto, equidad, participación, éxito,...y reconocimiento de su dignidad;
- ≠# todos los culturalmente diferentes de nuestras escuelas desean y tienen derecho a “sentirse” iguales a sus compañeros, a “estar” físicamente junto a ellos, a “hacer” parecidas actividades e incluso, a “ser” semejantes a ellos en muchos aspectos de su personalidad;
- ≠# todos desean participar igual en la vida escolar, sentirse integrados, y –por lo mismo- no excluidos sutilmente ni afectados por ningún tipo de prejuicio o reacción xenófoba;
- ≠# ...todos desean oír de sus profesores y compañeros que sus diferentes cuentos, músicas, lenguas, valores y religiones tienen muchos aspectos semejantes, muchos elementos de unión,...posiblemente más que los que les distingue.

El respeto, la tolerancia, la valoración y el cultivo de las diferencias culturales adquiere todo su sentido y alcance sólo cuando ese clima de igualdad se da y respira en la escuela y en la comunidad educativa envolvente. Sólo entonces resulta plausible:

- ⌘ comprender sus legítimas costumbres y creencias, especialmente aquéllas que tienen repercusiones escolares;
- ⌘ adaptar las metodologías más apropiadas a los estilos cognitivos, conocimientos y experiencias previas que se derivan de sus culturas;
- ⌘ incluir en el currículum referencias culturales diferentes que enriquezcan a todos y mejoren el autoconcepto de los minoritarios.
- ⌘ ...dialogar o negociar con alumnos y padres determinadas divergencias de origen cultural que podrían ser fuente de conflictos escolares.

Finalmente, la diversidad digna de tenerse en cuenta ha de llevar el sello de un cabal realismo, dejando de lado concepciones estereotipadas y estáticas de las culturas que llevan consigo los alumnos y padres diferentes. El siguiente texto, recogido de una orientación de Ch. L. Glenn (1992: 407) a los educadores puede esclarecer lo dicho aquí:

“La cultura es siempre algo más que fiestas y modos de vestir y comer. Si no estáis en estrecho contacto con la cultura diaria de los niños, sino que hacéis hincapié en aspectos poco habituales (de su cultura viva), puede que contribuyáis más a enajenarlos que a valorizarlos (...) Debéis, pues, conocer lo que los padres desean; a qué elementos de su cultura conceden verdadera importancia; cuáles de esos elementos les resultan prácticamente indispensables; qué pueden y quieren comunicarles (de su cultura) esos padres a sus propios hijos; qué aspectos de esa cultura pueden ser proporcionados por organizaciones de inmigrantes, por instituciones de servicios sociales (...); y qué aspectos de su cultura quieren los padres que la escuela les ayude a mantenerlos vivos”.

## II. Algunos retos más urgentes de nuestra escuela ante la diversidad cultural.

Todo lo anterior puede ayudarnos a tener un norte de referencia para evitar dar palos de ciego en cuestión de educación intercultural, para no caer en errores de fondo que invalidarían las mejores energías empleadas en esta causa pedagógica de nuestro tiempo. Pero, ¿cuáles son los temas reales y concretos que preocupan más a los profesores, sobre todo a los que van teniendo en sus centros cada vez más alumnado minoritario? Puntaré algunos de ellos, y haré una serie de propuestas al respecto.

- ⌘ ¿Cómo evitar la formación de *ghettos* escolares?
- ⌘ ¿Cómo resolver la cuestión del *aprendizaje de la lengua* utilizada en nuestras escuelas por los alumnos inmigrantes que la desconocen?
- ⌘ ¿Qué hacer con los que se *incorporan tardíamente* a nuestro sistema educativo?
- ⌘ ¿Qué debería hacerse para ofertar un *currículum* intercultural en la escuela?
- ⌘ ¿Cómo lograr una mejor comunicación con las *familias* minoritarias?
- ⌘ La lista podría seguir con temas como la resolución de conflictos, los brotes xenófobos, el fracaso escolar, etcétera. Pero, vayamos por pasos.

## a) Escolarización de los niños inmigrantes y evitación de “ghettos”

Tema, éste, muy discutido actualmente, sobre todo en lugares con tendencia a concentrarse familias de minorías pobres (inmigrantes o gitanas). Es cierto que hay problemáticas de fondo relacionadas con las viviendas (degradadas y baratas) y con el deseo frecuente de esas familias a estar unidas por afinidad y por autoprotección. Por ello, sin una acción conjunta de diversos responsables políticos afectados (no sólo los de la administración educativa) es impensable una solución satisfactoria. Pero, ¿cómo se vive desde el ámbito educativo esta situación?.

Salvo excepciones meritorias, lo cierto es que este tipo de niños se escolarizan en unos cuantos centros públicos, a veces en porcentajes muy altos, mientras que en otros cercanos, concertados o públicos, apenas los tienen. Uno de los motivos ha sido la huida del alumnado autóctono a otros colegios con menos minorías. De ese modo, las plazas vacantes son cubiertas por más niños de esta tipología. El peligro de convertirse, poco a poco, en escuelas ghettos se convierte así en una realidad en muchos casos conocidos. Por otro lado, los recursos usuales otorgados a ciertos “Centros de Atención Educativa Preferente” suelen resultar insuficientes para lograr la calidad de educación merecida, para promover la integración sociocultural deseada, y para evitar que tales concentraciones sean un caldo de cultivo propicio para eventos racistas. En los últimos se están barajando algunas posibilidades que merecen atención si se desean medidas preventivas, en vez de lamentaciones o falsos remedios.

La primera observación pone en duda que el derecho de los padres a elegir la *educación* para sus hijos equivalga exactamente al derecho a elegir cualquier *centro* de enseñanza, sin condicionante alguno. En este sentido, una propuesta es sustituir los CAEPs (Centros de Atención Educativa Preferente) por las ZAEPs (Zonas de Atención Educativa Preferente). Una ZAEP estaría formada por un grupo de colegios (no más de cinco) ubicados próximamente entre sí, en un área escolar en que hubiese un centro con una gran concentración *artificial* (más del 15%) de minoritarios en riesgo de marginación social y cultural. Los padres, después de ser escuchados y sinceramente orientados, elegirían el centro público o concertado más oportuno. Ahora, los recursos adicionales irían al conjunto de centros de esa ZAEP. Entre otros recursos, el más solicitado sería un profesorado muy cualificado, estable (tres años) e incentivado (formación en horario lectivo,...años sabáticos). De esta forma –se argumenta– se podría compaginar el *derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos* con la *igualdad de oportunidades para todos*, especialmente para los más desfavorecidos. Por otro lado, mientras que los CAEPs pueden tender a una orientación “correctiva”, las ZAEPs tendrían una filosofía más bien “preventiva”.

Cuando la concentración no fuese artificial (localidades pequeñas, por ejemplo) los recursos irían destinados al centro o a los centros en que estuviesen matriculados esos niños, con la misma filosofía y proporción que en el caso de las ZAEPs.

En cualquier caso, los centros sostenidos con fondos públicos, tanto los públicos como los concentrados, estarían abiertos a la escolarización de este tipo de alumnado.

b) El aprendizaje de la lengua del país de acogida, y la enseñanza de la originaria.

Dominar la lengua escolar es fundamental para el éxito académico del alumnado inmigrante, así como para su integración escolar. No es de extrañar, pues, que este aspecto sea una fuente de preocupación para los profesores que los reciben. Respecto a este punto, aparte de otras consideraciones que haré al hablar de la incorporación tardía, querría apuntar lo siguiente:

- ⌘ Los niños minoritarios que se escolarizan en la etapa de *educación infantil* gozan, entre otras ventajas, de una competencia lingüística básica a la hora de empezar la enseñanza obligatoria a los seis años. Por inmersión suelen aprender bien la lengua escolar al menos a nivel comunicativo. Esto no obsta para que, tanto en esas edades como si se escolarizan a los seis o siete años, se piensen algunas medidas pedagógicas de refuerzo lingüístico, pues es frecuente que en el ambiente exterior en que se mueven falte el apoyo natural para adquirir una competencia lingüística más rica, la que necesitan precisamente para realizar con soltura las tareas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ⌘ Aunque falta todavía una madura *pedagogía de la lengua de acogida para alumnos inmigrantes* (tarea en que se tendrá que trabajar con esmero), los principios de una buena educación bilingüe dan pistas que no deberíamos olvidar; una de ellas sería la valoración que debe darse a sus lenguas de origen, especialmente a las que no es posible enseñar en la escuela: por ejemplo, el profesor puede aprenderse palabras o saludos en bereber,...o los alumnos pueden escribir su nombre en árabe.

En relación a la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado minoritario, podrían hacerse también una serie de consideraciones:

- ⌘ Diversas recomendaciones y normativas de orden internacional han insistido en el *derecho y conveniencia de que los alumnos inmigrantes reciban la enseñanza de su lengua de origen*. Los motivos han sido múltiples: estar preparados para un posible retorno a su país, contribuir a la consolidación de su identidad cultural,... y el beneficio que supone para el aprendizaje de la lengua mayoritaria un cultivo adecuado de la primera lengua.
- ⌘ Ahora bien, existen algunos *problemas y riesgos* que pueden darse si no se actúa correctamente. Por ejemplo, ¿no cabe el peligro de *estigmatizar* más aún a los alumnos minoritarios que la aprenden, especialmente si lo hacen en horario extraescolar o si no se oferta a todo el alumnado?; ¿a veces (no siempre, por supuesto), no puede dar pie (en el caso de minorías de países donde existe una fuerte fusión entre “lengua-religión-política” a que esas clases sean una vía para el *adoctrinamiento cultural, religioso*,...cuando no para el *control político*?
- ⌘ Pedagógicamente hablando, una buena enseñanza de la lengua originaria es positivo (según principios de la educación bilingüe) para un mejor aprendizaje de la lengua segunda (la escolar) para el aumento de un autoconcepto personal y cultural. Con todo, habrían de asegurarse unas condiciones:

- 1) Que su enseñanza sea *ofertada a todos* los alumnos, en horario intraescolar y con carácter optativo (tanto para los autóctonos como para los minoritarios);
- 2) Que el *profesorado* esté bien seleccionado, preparado, e integrado en el grupo de profesores, al igual que –por ejemplo- ha de estarlo el de lengua inglesa;
- 3) Que no cumpla la función de mantener estáticamente y de forma forzada en los *alumnos minoritarios una identidad cultural*, dado que ésta no tiene por qué coincidir al final exactamente con la de sus padres;...
- 4) Que para algunos (¿los más mayores, quizás?) pueda suponer una *orientación profesional*, viéndola como una preparación para sacar, con estudios complementarios, un certificado de competencia lingüística que les ayude a una posible ocupación laboral (intérpretes, por ejemplo, en empresas internacionales). Cuando son *lenguas orales*, no codificadas todavía (bereber,... o mandinga), si hubiera una demanda significativa en un centro o en una ZAEP, se puede pensar en ofertarlas extraescolarmente, o en créditos variables, con profesores nativos que puedan realizar es atarea con garantías pedagógicas básicas, mediante convenios con la Administración.

c) Atención a los alumnos que se incorporan tardíamente a la escuela.

Cada vez, con más frecuencia, llegan a nuestras escuelas niños/as inmigrantes entre 10 y 15 años, y en diferentes momentos del curso escolar. Muchos de ellos no han recibido una escolarización básica en sus países de origen. Ante esas situaciones, la pregunta es siempre la misma: ¿qué hacer con esos alumnos?.

Una práctica bastante extendida en otros países son las “clases de acogida”. En ellas permanecen normalmente un año (o más), y el objetivo principal suele ser, sobre todo, el aprendizaje rápido de la lengua escolar. Numerosas críticas se han hecho a esa modalidad organizativa; entre otras, recogeré las siguientes:

- ⚡ A esos grupos de alumnos inmigrantes se les *aisla* en unas aulas “especiales”, que acaban convirtiéndose en la práctica en *ghettos* escolares, que estigmatizan y excluyen a esos minoritarios de la convivencia normalizada con sus compañeros;
- ⚡ *Se priman los aprendizajes lingüísticos sobre los procesos de socialización y de integración socioafectiva con sus iguales*; algo muy peligroso, entre otras cosas, porque se les priva así de motivaciones afectivas por aprender, de modelos lingüísticos cercanos (sus compañeros), y de oportunidades para captar por inmersión las pautas ordinarias del funcionamiento escolar;
- ⚡ Se hace mayor el peligro de que el *profesorado se desentienda* del proceso de escolarización de esos niños en toda su globalidad, aumentando el riesgo de la “derivación” hacia otros profesionales y espacios escolares;
- ⚡ ...en el mejor de los casos, dichos alumnos acaban adquiriendo *un dominio mínimo de la lengua escolar a nivel comunicativo*, pero es improbable que



adquieran una competencia básica en el plano de la lectoescritura o a nivel conceptual, que es la que precisan para seguir la enseñanza ordinaria del grupo al que después se les destina.

¿Qué convendría hacer, pues, en estos casos? Algunas propuestas y experiencias se han empezado a hacer en relación a esta cuestión. Por ejemplo:

• practicar una evaluación inicial amplia: además de sus bases lingüísticas, de sus capacidades académicas potenciales (comprensión, expresión, lectura, matemáticas) y reales (hábitos escolares y destrezas procedimentales: ¿saber utilizar un diccionario...hacer un resumen?); también de su escolarización previa (si la han tenido), de las compatibilidades y diferencias con nuestro sistema educativo,...y, si fuera el caso (como cualquier niño autóctono), de necesidades educativas especiales; y todo ello para *diseñar sus itinerarios de formación e instrucción individualizada*;

• adecuar *aulas de aprendizajes instrumentales básicos* (lingüísticos y académicos) en las que pudieran adquirir, de forma *acelerada*, los requisitos mínimos para integrarse cuanto antes a la clase suya en condiciones de plena normalización. En el caso de los más necesitados, estarían en ellas como máximo un curso: unos 5 meses, a razón de 3 horas diarias,... y otros 4 meses más, unas 2 horas diarias como mínimo. En el primer periodo, el más intenso, los alumnos compartirían con sus compañeros de clase actividades comunes (educación física, dibujo, música,... tutoría); y en el segundo, algo menos incisivo (centrado, además del uso de la lengua, en los prerrequisitos matemáticos, en la lectoescritura y en otras habilidades procedimentales básicas), estarían con sus iguales el máximo del tiempo posible; además, esa atención intensa podría hacerse en las horas dedicadas a las asignaturas de lenguas y en las de ciertos créditos variables de refuerzo. Tras lograr un aceptable nivel lingüístico comunicativo y las bases de lectoescritura y de matemáticas, la asistencia al “aula de aprendizajes instrumentales básicos” sería menor, y tendría como finalidad ponerse al día en los conceptos y los lenguajes específicos de cada una de las materias, y seguir unas ciertas adaptaciones curriculares individualizadas (dicha asistencia se podría reducir en este caso a una hora diaria como máximo);

• esas aulas estarían formadas por unos 15 alumnos de esta tipología necesitados de ayuda extra; al frente de ellas estaría un *profesor con dedicación a tiempo completo*, que tendría también, junto con el profesor tutor responsable de la formación global de esos alumnos, la función de *co-tutor*; sería también deseable que el coordinador del aula de aprendizajes instrumentales básicos tuviera con él *un/a profesor/a auxiliar de inmersión lingüística*, perteneciente a ser posible a las minorías a las que enseña. Esto sería de gran interés, dado que así podría hacer también de “mediador” entre la escuela y las familias;

• algunos de esos alumnos extranjeros son ya relativamente mayores (segundo ciclo de la ESO), con déficits académicos involuntarios pero reales, y con expectativas de entrar en el mundo laboral cuanto antes. En esos casos puede ser, a veces, indicada una “*escolarización compartida*”; según esta, una parte del horario lectivo la pasarían en el centro escolar y otra parte (mediante convenios con los ayuntamientos) en formas de capacitación laboral. No obstante, esa

flexibilización no implicaría renunciar a que dichos alumnos consiguieran los aprendizajes instrumentales básicos, sino todo lo contrario; en este sentido, conviene distinguirlos de otras modalidades como pueden ser las “Unidades de Escolarización Externa” que, con el formato de aulas-taller, acogen a muchachos/as con graves problemas de inadaptación escolar; hacer esa equiparación sería introducir una fórmula de clara exclusión, según la cual los minoritarios mayores con esas características serían etiquetados, sin más, como alumnos “deficitarios” y “problemáticos”;

⚡ aunque éste es un tema de tipo más bien organizativo, no conviene olvidar que, en los casos de incorporación tardía, la *circunstancialidad global* de cada alumno concreto debería tener un peso decisivo. Por ejemplo, no es igual la situación de un muchacho de casi quince años, de una zona rural marroquí, no escolarizado, cuya lengua básica es el bereber, con unas expectativas muy claras hacia el mundo laboral, y que accede en febrero a nuestro segundo ciclo de secundaria,... que la situación de otro alumno de trece años recién cumplidos que se incorpora al primer ciclo de secundaria, que (gracias a su escolarización regular en francés en una escuela urbana marroquí) tiene consolidados unos requisitos académicos básicos, y que además desea –al igual que su familia- seguir estudiando. Evidentemente, los criterios psicopedagógicos habrían de ser –como en estos dos casos- los más determinantes a la hora de ubicar a tales alumnos en un curso concreto, en un grupo determinado de compañeros, con unas adaptaciones curriculares específicas, y con unas orientaciones personales. Académicas y profesionales muy individualizadas.

d) Elaboración de documentos escolares básicos, y sugerencias para la puesta en marcha de un currículum intercultural.

Me refiero aquí a la necesidad de crear un clima escolar intercultural. En este sentido, los pasos a dar serían los siguientes:

⚡ En primer lugar, el diseño de un PEC (Proyecto Educativo de Centro) que recoja en sus apartados un ideal intercultural realista, que anime realmente la práctica de comportamientos y actividades relacionada con la diversidad cultural. Así, por ejemplo, además de las “notas de identidad”, de los “objetivos generales” y de los “criterios pedagógicos”, puede ser pertinente en un centro concreto que en el apartado de “principios organizativos” se explicita la necesidad de crear una “Comisión de Atención a la Diversidad”.

⚡ En segundo lugar, en la elaboración del RRI (Reglamento de Régimen Interno), por ejemplo, se puede establecer –por ejemplo- una normativa básica (aunque flexible) a fin de regular las cuestiones controvertidas de tipo cultural más frecuentes en las escuelas (¿ciertos absentismos?,...¿oferta de algunos menús alternativos?).

⚡ En tercer lugar, en la elaboración del PCC (Proyecto Curricular de Centro) conviene delimitar con cierta precisión aspectos tales como: “contenidos merecedores de tratamiento intercultural; *directrices básicas para elaborar un “plan de acogida”, de “acción cultural”, de “formación instrumental básica”, de “formación del profesorado” en este campo;...o, también, programas de trabajo*

conjunto con otros agentes externos (responsables municipales, representantes de las minorías, educadores sociales, Ongs, etcétera). La elaboración de estos planes debe ser fruto de la reflexión colectiva de todos los miembros de la comunidad educativa (incluidos también, por tanto, los padres minoritarios). Los borradores de los diversos planes en este ámbito de la diversidad cultural serían revisados y redactados por la “Comisión de Atención a la Diversidad”; esta Comisión presentaría la redacción provisional primeramente al claustro de profesores y después al Consejo Escolar, que sería el órgano que –con las enmiendas oportunas- aprobaría los diversos planes de actuación. Esa comisión sería también la *encargada de velar por la aplicación y el seguimiento* del “Plan de Formación Instrumental Básica”, del “plan de Acogida del Centro”, del “Plan de Acción Cultural”, del “Plan de Educación Intercultural del Centro” (con todas sus iniciativas),... y del “Plan de Formación del Profesorado” (en este campo). Para la elaboración y seguimiento de esos planes sería muy aconsejable la colaboración de *expertos* en Educación Intercultural. Ahora bien, la ayuda de los expertos debería ir más allá de un apoyo meramente técnico y relativamente puntual. Dado que las circunstancias de un centro concreto varían continuamente, la ayuda debería contribuir todavía más, si cabe, a *despertar en el profesorado una actitud sensible, reflexiva y creativa* que les capacitase para actualizar de una forma cada vez más autónoma y comprometida, tanto los aspectos formales de fondo (documentos,...comisiones) como las decisiones concretas que fuera requiriendo la dinámica propia de la cotidianidad escolar.

≠# Respecto a la puesta en marcha de un currículum intercultural, es conveniente reflexionar sobre el currículum global del centro, que subyace de modo latente en las vivencias escolares cotidianas y que conforma el clima socioeducativo de un centro. Algunas cuestiones pueden ser útiles para dicha reflexión: ¿se trasluce, por ejemplo, la sensibilidad intercultural en el *tipo de decoraciones, libros u otros materiales* referidos a otras culturas?; ¿gozan los alumnos diferentes de *un status similar* a los autóctonos a nivel de trato, de confianza (mediante cargos valorados), de participación en las múltiples actividades intra y extraescolares?; ¿*hablan los profesores informalmente* de forma positiva de los temas multiculturales?; ¿existen *tiempos* que posibiliten la auto-reflexión profesional individual y conjunta de los docentes sobre este ámbito?; ¿se *diseñan* “programas de acogida,... y de participación de padres minoritarios en la escuela”?;... ¿se afrontan los posibles conflictos de *forma dialogante*, y no problemática o estigmatizante?. Como puede adivinarse, nunca se dará la suficiente importancia a esta modalidad curricular global; la más influyente, sin duda, en la consecución de los objetivos propios de la educación intercultural. La segunda precisión –muy breve- se centra en los aspectos del currículum explícito que podrían o deberían tratarse desde la perspectiva intercultural. Sin poder concretar aquí, debería tenerse en cuenta, entre otras cosas, el espíritu crítico que habrían de poner en activo los profesores al usar los *libros de texto*, aprovechando frases, imágenes y temas para trabajar positivamente la diversidad cultural. También podría pensarse en la potencialidad de los *créditos variables* (en la ESO) en este campo, utilizándolos como oportunidades para

reforzar la lengua del país de acogida, ofertar ciertas lenguas minoritarias, o enriquecerse con otros horizontes culturales.

≠# Finalmente, es fundamental que los docentes *rastreen y seleccionen* en todas las *áreas académicas los contenidos*, que convendría tratar para alcanzar objetivos propios de la educación intercultural: desde un conocimiento mayor de la propia cultura a partir de diversas contribuciones de otros pueblos, hasta la mejora del autoconcepto personal y cultural de los alumnos minoritarios.

e) Acogida de los alumnos minoritario en la escuela, y relación con las familias de éstos.

La experiencia demuestra que el diseño de un “plan de acogida” es fundamental para asegurar, desde un principio, una buena integración del alumnado minoritario en la vida escolar. Ya he comentado antes la cuestión de las incorporaciones tardías. Convendría, sin embargo, añadir ahora algunas consideraciones de tipo más amplio.

≠# Una gran parte de centros realizan actividades de “*recepción*” en su sentido más mecánico y frío (admisión de documentos administrativos, adjudicación del nuevo alumno a un curso, presentación estereotipada a sus compañeros, etcétera). Pero son menos las escuelas que se plantean de forma reflexiva y coordinada, la elaboración pedagógica de acciones que respondan al valor que tiene un inicio positivo de la escolaridad para este tipo de alumnado. En general, los objetivos de un *Plan de Acogida* serían tres:

1. Que el alumno conozca la escuela: espacios, ritos, valores, códigos de conducta.
2. Que el profesorado conozca al nuevo/a alumno/a.
3. Que los alumnos, como compañeros, se conozcan entre sí.

≠# Como puede adivinarse, el recién llegado se plantea interrogantes con cierta ansiedad: ¿qué tipo de escuela y de profesores me esperan?, ¿seré aceptado?, ¿conseguiré hacerme amigos?. A veces, lamentablemente, las relaciones son frías o rutinarias ya desde un principio, de forma que es muy frecuente que sean los/as compañeros/as de su mismo país los que le “traduzcan” los mensajes de la vida escolar, quienes jueguen con el/ella aparte en el patio. Para evitar estas anomalías, u otras, algunas propuestas de acción serían, por ejemplo, las siguientes:

1. prever la incorporación y la acogida (prepararla, organizarla);
2. acercarse a la familia del nuevo alumno buscando una comunicación y una comprensión de sus circunstancias socioculturales; esto, a veces, se realiza a través de mediadores interculturales, pero pueden pensarse otras “personas-puente”;
3. manifestar, dentro de la dinámica de la clase, un interés prudente por su país de origen, su escuela anterior,... utilizando mensajes verbales y no verbales.

4. evitar la soledad en la clase, patio, salida; para ello se puede contar con otros compañeros autóctonos que sean amigables para introducirlo en la vida escolar;
5. adaptar el ritmo y la actividad escolar de forma gradual hasta lograr seguridad;
6. tratarlo como a los demás, y no como alguien que tiene problemas especiales.

≠ El “plan de acogida”, por supuesto, ha de tener en cuenta algunos elementos importantes más. Entre otros, pueden apuntarse los siguientes: una información cordial y clara a las familias, desde los aspectos escolares más sencillos (aulas, comedor, patio, horarios) hasta el modo usual de trabajar en la escuela y el funcionamiento de nuestro sistema educativo; una orientación a los padres sobre su protagonismo en el éxito y en la adaptación de sus hijos a la escuela (estimulándoles, siguiéndoles formalmente los deberes, abriéndoles expectativas escolares-laborales, y manteniendo contactos asiduos con el profesorado); la facilitación de relaciones positivas entre todos los implicados en la vida escolar: entre *alumnos* autóctonos y minoritarios (mediante monitorías recíprocas, aprendizajes y juegos cooperativos, o actividades extraescolares mixtas); entre los *padres* del país y los inmigrados (a través de conversaciones informales, participación en las Asociaciones de Padres, o actividades sociales diversas buscadas y desarrolladas dentro del espacio escolar); entre *profesores* y *familias* (dando facilidades horarias para el encuentro, resaltando en las entrevistas las “buenas noticias”, o visitando algunas veces (¿por qué no?) alguna familia minoritaria en su propio entorno);... y una *estimulación a la participación* en la dinámica escolar: desde la aceptación abierta a las sugerencias informales de estos padres, hasta la invitación sincera para que formen parte de órganos escolares de participación y decisión (APA, Consejo Escolar), pasando por su contribución a enseñar en ciertas oportunidades educativas a alguna clase de elementos enriquecedores de su cultura.

#### f) Resolución de conflictos multiculturales.

En cuanto a la resolución de conflictos multiculturales comentaré aquí tan sólo unas sencillas anotaciones. Conviene subrayar, desde el principio, que, al margen del tipo de conflictos, éstos han de verse no tanto como “problemas” que hay que sofocar rápidamente para volver a la tranquila realidad diaria, sino como ingredientes que forman parte de esa “realidad” cotidiana; sean éstos conflictos menudos o de cierta importancia, multiculturales o de otro tipo cualquiera. En este sentido, los profesores han de ver los diferentes conflictos como ocasiones para formar a sus alumnos en una “cultura del diálogo”. El caso siguiente puede ser útil para una mejor comprensión de lo anterior:

“La fuente de las tensiones radica, a veces, en los prejuicios que los alumnos autóctonos llevan consigo a la escuela. Hace relativamente poco, en un colegio con abundante alumnado marroquí, cuatro muchachos de

tercero de secundaria empezaron a insultar a compañeras magrebíes. Entre otras cosas, decían que, si ellas iban con el pañuelo, ellos llevarían dentro de clase una gorra. Y así lo hicieron, oponiendo cierta resistencia a la invitación del tutor a dejarla al entrar en la percha. Al cabo de unos días, aunque malhumorados, dejaron de llevar sus gorras, pero el motivo no era banal: en la marca de las mismas estaba dibujada, con cierto disimulo, una cruz gamada entre las letras de la marca de esas prendas. A la semana siguiente, las muchachas magrebíes fueron insultadas y apedreadas al finalizar la hora del patio. El claustro de profesores, hasta cierto punto desconcertado por el grado del incidente, decidió reflexionar despacio sobre lo que convendría hacer en este tipo de casos”

Lo importante no es solamente la solución final tomada, sino también el *proceso* seguido. Esto segundo es lo que destacaré aquí, pues lo que ese grupo de profesores hizo puede ilustrar *algunos principios a tener en cuenta en otras muchas situaciones conflictivas* multiculturales.

En primer lugar, sus posiciones de partida al reflexionar sobre el caso no eran “problematizadoras” o alarmistas, pero tampoco propias de una “tolerancia acrítica”. En segundo lugar, la mayoría de esos profesores opinaba que el remedio no habría de consistir en un “castigo” duro, a modo de escarmiento; intuían que, procediendo de esa forma, quizás lograrían una paz colegial, aparente y puntual, pero dejarían intactas las raíces, temiendo así con razón que se dieran con gran probabilidad otros actos racistas -¿aún mayores?- fuera de la escuela, a modo de revancha. En tercer lugar, y después de barajar múltiples medidas, pensaron que debían utilizar la ocasión para conseguir objetivos formativos a través de diferentes medidas educativas. Entre otras, propusieron las siguientes:

- ⌘ *Dialogar* con los implicados, primero aparte y preferiblemente de uno en uno, y luego juntos. El objetivo era “hacerles pensar”, con tanto respeto como persuasión (¿y si las afectadas fueran tus hermanas?), así como fomentar entre esos muchachos una “escucha activa” real (¿quizás antes no habías tenido en cuenta lo que ahora te dice tu compañero?).
- ⌘ Elaborar una *normativa de convivencia* por vía inductiva: a partir de pequeñas comisiones mixtas de alumnos (empezando por los implicados en el caso).
- ⌘ Estimular actividades *cooperativas* de composición cultural heterogénea: equipos y talleres deportivos, musicales,... y académicos (por ejemplo, comprometerse a hacer un trabajo conjunto sobre algún tema de enriquecimiento intercultural).
- ⌘ Trabajar en las tutorías “casos paralelos” significativos para ellos (por ejemplo, el racismo juvenil), mediante estrategias favorecedoras de una madurez moral (entre otras, la discusión de dilemas) y de empatía actitudinal (mediante role-playings, o técnicas socioafectivas).

Los resultados de estas medidas educativas, consideradas en su conjunto, todavía no pueden ser objeto de una evaluación científica, que es la que nos suele agradar más. Con todo, investigaciones referidas a la virtualidad de cada una de esas propuestas

(tomadas aisladamente) para mejorar la convivencia multicultural han demostrado su gran valor práctico. Quizás sea cuestión de caminar por ahí con esperanza pedagógica; esperanza que suele dar sus frutos -¡concienciémonos los educadores de esto, cuando pisamos el campo de las actitudes y comportamientos sociomorales!- a medio,...o a largo plazo.

#### **IV. El profesorado y su formación.**

Muchas cosas se podrían decir de la figura del profesor en relación a la educación intercultural. Yo mismo, entre otros, he dedicado bastantes energías a este tema. En este momento hablaré solamente dos aspectos: las actitudes y la formación del profesorado.

##### a) Actitudes básicas de los profesores en contextos escolares multiculturales.

- ⚡ El éxito escolar global del alumnado minoritario está condicionado por una actitud básica de los/as peruanos o autóctonos. En este sentido, los docentes podrían y deberían observar ( a modo de finos “etnógrafos”) los puntos débiles y fuertes (*proporcionalmente más estos últimos*) de sus alumnos minoritarios a fin de proponerles actividades de aprendizaje verdaderamente significativas. Supongamos, por ejemplo, que un profesor observa con gran atención las capacidades de unos alumnos gitanos y se percata de que destacan en vivacidad, motricidad, espíritu práctico y agudeza en las relaciones interpersonales. Si los tiene realmente como alumnos *suyos* no dudará en variar algunas metodologías: ¿quizás más activas y grupales, más interdisciplinarias, centradas en centros de interés ligados a la praxis de la vida diaria?.
- ⚡ Otra actitud profesional básica de los profesores es la toma de conciencia de la gran influencia que tiene las expectativas que depositan sobre sus alumnos, sobre todos ellos, pero especialmente sobre los minoritarios en cuanto que suelen tener un bajo autoconcepto personal y como aprendices. Si los profesores, de forma realista pero esperanzada, consiguen inyectar en esos niños la convicción de que ellos también “*pueden*” aprender más y mejor ( a pesar de tener ciertas dificultades de base) habrán utilizado la mejor “técnica” para eliminar el miedo y la inseguridad respecto a la posibilidad de medrar en la escuela.
- ⚡ En un sentido parecido, habría de potenciarse en los profesores la creencia de que ellos “*pueden*” dar a sus alumnos diferentes una educación de calidad, no sólo de percheo de mínimos. Sin ese sentimiento de competencia profesional propia, la visión negativa aflora irremediablemente, percibiendo la estancia de esos niños en la clase como un “problema” (¿viéndolos plagados de lagunas,... sin motivación escolar?). Ahora bien, ese autoconvencimiento positivo profesional también se adquiere: por ejemplo, oyendo y viendo a otros profesionales en parecidas condiciones a las suyas que, con creatividad, han conseguido logros muy positivos en niños/as similares a los suyos/as. Una de las formas de expresar esa creatividad, que nace de un compromiso asumido respecto a la educación intercultural, consiste en invitar a la escuela a muchachos/as salidos/as de minorías (gitanas o inmigradas) que han apostado

por invertir en educación escolar y han conseguido sacar unos estudios universitarios o unos ciclos formativos de grado medio o superior. Presentar modelos significativos para ellos es uno de los alicientes más motivadores para su interés escolar. Eso mismo, además, se podría hacer con padres e hijos minoritarios, convocados juntamente, en sesiones en que tuvieran la ocasión de hablar con tales “modelos” e, incluso, con los padres de éstos.

≠# Para la integración escolar –y social- no hay nada más oportuno que poner en práctica una pedagogía del reconocimiento, pues sólo quien percibe valorada su persona, lengua y cultura por la sociedad mayoritaria o por la escuela (y, dentro de ésta, especialmente por el profesor) está en disposición de realizar “su” integración de forma armónica, de reconstruir “su” identidad cultural de una forma peculiar, y de asistir con interés y satisfacción a “su” escuela,... en la que se ve aceptado y apreciado. Cogeré un ejemplo de C. Camilleri (1985) para ilustrar esta actitud:

“Armino, un niño portugués inteligente de once años, estaba angustiado a causa de su fracaso en la escuela francesa. Este síndrome desapareció, sin embargo, cuando un día la educadora le pidió que hiciese una prueba, *pero en su lengua materna*. “Tú hablas portugués y yo lo entiendo”, le dijo. Armino, antes muy avergonzado de su lengua y cultura, “*estaba enfermo de identidad*”. Después de esta experiencia (de reconocimiento), Armino cambió de conducta, mejoró su rendimiento académico, estaba contento en clase, hablaba de su vida privada y, al cabo dos años, era ya capaz de resolver las tareas escolares en lengua francesa”

≠# Otra actitud fundamental de los profesores se refiere a la práctica de una pedagogía de la solicitud. Como apunta N. Noddings (1986) el profesor habría de interesarse por todos y cada uno de sus alumnos, viéndolos como “personas reales y singulares”, con toda su circunstancialidad global. Esta misma autora remarca que todos los alumnos distintos –sea cual sea el motivo de su diferencia- deberían poder sentir por vías, no necesariamente verbales, un “yo sigo deseando ayudarle como profesor/a, pues me siento responsable de tu formación”. Los alumnos, desde las edades más tempranas, captan –a través de las más sencillas interacciones escolares diarias- las innumerables lecciones ocultas de valoración-indiferencia, aceptación-rechazo, integración-segregación,... equidad-discriminación. Es esa influencia enorme la que conforma –de modo más eficaz que cualquier otra técnica- las actitudes interculturales positivas (o negativas) de los alumnos en las escuelas multiculturales: respeto, tolerancia, apertura, equidad,... valoración enriquecedora.

El profesor es, en suma, el que con su serio *compromiso* en la educación de sus alumnos minoritarios y con el ejercicio autoreflexivo sobre sus propias actitudes y actuaciones, está llamado a convertirse en el “instrumento pedagógico” por excelencia en el campo de la educación intercultural.

b) Sugerencias para la formación del profesorado.



- ⚡# Muchos profesores tienen “buena voluntad”, tanto para ayudar a los alumnos minoritarios, como para intentar practicar una cierta educación intercultural. Pero, con frecuencia, la “buena voluntad” es insuficiente. En todos los países se ha puesto de manifiesto que la mayoría de los profesores entrevistados y observados, a pesar de empezar con buen ánimo su docencia en este campo, solían tomar actitudes prácticas inadecuadas; entre otras: 1ª) *pensar que realizando unas pocas actividades puntuales* relacionadas con el interculturalismo (una jornada multicultural al final del trimestre, por ejemplo), ya estaban llevando a cabo en su clase la deseada EI; 2ª) *inhibirse* ante la realidad, llegando a creer que, en el fondo, “todos los niños son iguales”; 3ª) percibir al poco tiempo como un importante “*problema*” la diversidad cultural de su alumnado. En el fondo, aunque las reacciones pueden parecer bastante distintas, la raíz de todas ellas es común: el buen deseo inicial es insuficiente si no va acompañado de una cierta *formación* en este campo.
- ⚡# El profesorado se siente, a menudo, ansioso ante clases multiculturales porque no está acostumbrado a tanta y distinta diversidad, porque no se siente preparado para afrontarla con seguridad pedagógica. De ahí la necesidad imprescindible de formación; pero no de cualquier tipo de capacitación, porque, aunque es cierto que es preciso saber más aspectos desconocidos de las *culturas* que traen consigo sus alumnos, así como conocer *metodologías* para trabajar ciertos aspectos de la diversidad cultural,... ante todo, es preciso despertar en la conciencia profesional una serie de actitudes básicas como las mencionadas anteriormente: conciencia de la gran influencia que tienen sus actitudes e interacciones con los alumnos, su talante reflexivo ante las mismas, su compromiso profesional respecto a todos sus alumnos (sin distinción alguna), etcétera.
- ⚡# En general, los modelos de formación centrados en cursillo, más o menos esporádicos, basados en dar información no suelen tener apenas éxito. Menos, aún, cuando los asistentes son profesores que se apuntan a título individual.
- ⚡# La modalidad más plausible es una formación centrada en el staff total de un centro educativo, dentro de ese mismo centro, y con una dinámica de investigación-acción. Lo idóneo es que el conjunto de docentes analice y priorice una serie de *necesidades* propias de su escuela en relación a la educación intercultural (por ejemplo: fracaso escolar del alumnado minoritario, conflictos interétnicos, aprendizaje de la lengua escolar,... relación escasa con las familias). A partir de ahí –y bajo la guía de algunos expertos- los profesores *pensarían iniciativas* concretas para dar solución a algunas de esas necesidades. Los expertos les proporcionarían ideas, experiencias y lecturas oportunas. Tras una *reflexión* individual y grupal, adaptarían todo ello a su realidad multicultural concreta. De ahí saldrían unas propuestas concretas que se aplicarían realmente, sin dejar de reflexionar (mediante diarios,... registros de incidentes). Al final, una puesta en común, coordinada por los expertos, resaltaría aquellos aspectos más válidos encontrados en todo ese proceso, y a la vez se trabajaría un *compromiso* individual y grupal (como comunidad educativa docente) que invitara a la coherencia en la práctica escolar diaria con los principios teórico-prácticos encontrados entre todos.

- ⚡ Otra forma complementaria de formación, tanto inicial como permanente, es poder aprender a través de la observación y del trabajo “codo a codo” con profesores excelentes en el campo de la diversidad cultural. Identificar a estos profesores o centros y aprender de ellos a través del diálogo, la observación y la coimplicación, es algo de gran importancia.
- ⚡ Entre los aspectos preferentes objeto de formación del profesorado (después de aquellas actitudinales) pueden figurar los siguientes: metodologías para tratar la diversidad (en general, y también cultural), estrategias para la resolución de conflictos, formas oportunas para la relación con las familias, principios a tener en cuenta a la hora de resolver dilemas de tipo multicultural, utilización de materiales adecuados,... y atención curricular de carácter intercultural.

## **V. Algunas sugerencias para una política educativa global atenta a la diversidad cultural.**

Muy sintéticamente, apuntaré sólo algunas que me parecen más urgentes e interesantes:

a) El papel del profesorado es crucial; pero es también insoslayable el que los centros cuenten –realmente y en la proporción necesaria- con recursos humanos y materiales. La Administración ha de ser sensible a esta necesidad si desea, por un lado, que la *educación sea de calidad para todos*, y que los profesores trabajen con ilusión fundada,... y si desea, por otro lado, *prevenir situaciones desagradables* (tanto escolares como sociales): pensemos en la prevención del fracaso escolar, de la marginación, de bolsas juveniles delictivas, de conflictos racistas. Una escuela bien atendida no es la solución de todo, pero sí uno de los dispositivos sociales más influyentes para enseñar por inmersión la convivencia intercultural y para preparar a las jóvenes generaciones para insertarse adecuadamente en el campo laboral.

En este sentido, dotar (incluso de una forma relativamente obsequiosa) a los centros o zonas que tienen más multiculturalidad potencialmente marginal de profesorado de “apoyo” suficiente es una necesidad de primer orden:... más aún, inexcusable.

- ⚡ En una línea parecida, habría que poner realmente todos los medios para establecer en los centros de las zonas más multiculturales equipos docentes motivados, preparados, incentivados, estables y cohesionados (entre otras cosas, a través de proyectos pedagógicos comprometidos con una verdadera educación intercultural). Dejar al azar la composición de los claustros de tales centros equivale a confiar de forma ingenua en que “invertir” en otros medios externos convencionales puede dar algún resultado esperanzador.
- ⚡ La formación del profesorado es algo que hay que tomar también muy en serio, con los recursos de apoyo necesarios. Esta formación precisa, por supuesto, *tiempo intraescolar libre* para llevarse a cabo con éxito. *Racionalizar*, en este sentido, los gastos y energías que la Administración realiza a este fin es algo prioritario,... algo digno de reposada reflexión y de generosa disposición.

- €# Del todo necesaria es, igualmente, la formación de expertos en educación intercultural. Estos expertos serían los encargados de formar en la práctica a los profesores en sus centros, en colaboración con otros profesionales y servicios (psicopedagogos). Un equipo de ellos que visitara las escuelas en calidad de formadores, animadores, consultores,... es necesario desde todos los puntos de vista. No bastan unos cuantos profesores de educación compensatoria o de educación especial que ayuden de forma puntual a los profesores en su práctica docente cotidiana. Ese sistema convencional, utilizado de forma poco racional, conduce más a poner parches que a solucionar la cuestión en sus raíces.
- €# Sería muy positivo incentivar la formación rigurosa de profesores de origen minoritario (gitanos,... marroquíes). Disponer en las escuelas de estos profesores puede tener consecuencias muy positivas : 1ª) actuar de *modelos* con los que motivarse el alumnado minoritario (¿ellos son como nosotros, y han conseguido un trabajo de orden superior!); 2ª) al ser *bilingües*, pueden encargarse de ciertas tareas, como –por ejemplo- la *enseñanza de la lengua escolar* a los alumnos necesitados de un aprendizaje rápido de ella; 3ª) al ser biculturales, pueden hacer de “*mediadores*” entre la escuela y los padres minoritarios, comprendiendo sus motivos, ayudándoles a entender las pautas escolares, y a cambiar ciertas expectativas bajas hacia la escolaridad de sus hijos e hijas.
- €# Los centros de recursos deberían estar bien dotados, y *con personal* que, además de crear, *adaptar o traducir materiales* útiles para el tratamiento de la diversidad cultural,... *también asesorara* sobre cómo usarlo. Pienso, por ejemplo, en materiales para tratar la enseñanza de la lengua escolar a los alumnos inmigrantes, en guías para enjuiciar y trabajar constructivamente los libros de texto, en ejemplificaciones de unidades didácticas adaptadas en sus contenidos a las posibilidades de los alumnos que se han incorporado tardíamente a la escuela (secundaria, por ejemplo),... en libros para profesores y para alumnos de tipo intercultural.
- €# Es imprescindible la actuación conjunta de los diversos Departamentos de la Administración, a través de una Comisión Interdepartamental operativa encargada de afrontar la inmigración desde sus respectivas competencias (educación, vivienda, bienestar social, trabajo, etcétera), con el objetivo de favorecer con distintas medidas la integración de esas minorías.
- €# Así mismo, también es del todo necesaria la relación entre la Administración autonómica y la municipal. Los municipios, a través de sus diversas competencias y actuaciones pueden y deben colaborar todo lo posible para integrar a sus ciudadanos. Recordemos simplemente, ahora, que los inmigrantes –según la nueva Ley de Extranjería- tendrán derecho al *voto* en las elecciones municipales. A modo de ejemplo, entre otras iniciativas municipales se podrían recordar las siguientes: fomento de “*aulas de estudio*” extraescolares para esta tipología de alumnado (también en tiempo de vacaciones), organización del “*tiempo libre*” de forma muy motivadora (con educadores sociales, por ejemplo), incentivación del “*voluntariado*” (jóvenes que actúen de receptores en su acogida en los primeros meses de inmigración, como tutores para orientarles en la vida sociocultural de la localidad,... como amigos para compartir muchas actividades).
- €# Es urgente dar mayores posibilidades de formación laboral extra y/o post escolar a fin de facilitar a esos jóvenes una inserción laboral digna.

⌘ Es indispensable, por poner aquí el punto final, una mayor coordinación entre todos los profesionales que inciden en estas minorías (Inspectores, psicopedagogos, profesores, educadores sociales, asistentes sociales,...), así como una mayor relación de éstos con representantes de asociaciones de inmigrantes y diversas ONGs que trabajan a favor de estos colectivos. La constitución de una Comisión Técnica Intercultural, vinculada a la Administración autonómica, formada por diversos representantes de los implicados en este ámbito podría tener, en este sentido, un papel importante. Su misión, no obstante iría más lejos: planificar, diseñar, ... y hacer el seguimiento y la evaluación de las diferentes actuaciones iniciadas en este campo, tan necesitado como complejo.

Propuestas se podrían hacer, por supuesto, muchas más. Empezar, sin embargo, con éstas puede suponer ya un paso adelante importante en pro de ese reto que tenemos todos delante: profesor y alumnos, padres e hijos, representantes de la Administración y ciudadanos todos.

## VI. Bibliografía.

- ⌘ Aznar, S.; Terradellas, M<sup>a</sup> R. (Eds.) (1999): *Incorporació tardana de l'alumnat estranger Segon Simposu. Llengua, educació i immigració*, Horsori, Barcelona.
- ⌘ AA.VV. (1997): *Xarxes d'intercanvi de coneixements* (Redes de Intercambio de Conocimientos), Serveis de Cultura Popular, Barcelona.
- ⌘ AA.VV. (1999): *Educació i immigració extra-comunitària* (Esborrany de treball: Borrador de trabajo). Serveis de Cultura Popular, Barcelona.
- ⌘ Carbonell, F. (1997): "Entre la oveja Dolly y las reservas indias". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 264, pp. 24-29.
- ⌘ Cummins, J. (1987) "L'éducation bilingue: théorie et mise en oeuvre": en OCDE. *L'éducation multiculturelle*, París, OCDE, pp. 323-355.
- ⌘ Garreta, J. (1994): "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes". *Revista de Sociología*, nº 43, pp. 115-122.
- ⌘ Glenn, Ch. L. (1992): "Educating the Children of Immigrants", *Phy Delta Kappan*, january, pp. 404-408.
- ⌘ Hannoun, H. (1992): *Els ghettos de l'escola*. Eumo, Vic.
- ⌘ Hermans, Ph. (1995): "Maroccan Immigrants and School Success", *Intercultural Journal of Educational Research*, 23 (1), pp. 33-43.
- ⌘ Jordán, J.A. (Coord.).Etxeberría, F.; Sarramona, J. (1995): "Identidad cultural y educación en una escuela global"; en Noguera, J. (Ed.): *Cuestiones de Antropología de la Educación*, Ceac. Barcelona, pp. 97-134.
- ⌘ Jordán, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Ceac, Barcelona.
- ⌘ Jordán, J.A. (1998 a): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona.
- ⌘ Jordán, J.A. (coord.) (1998 b): *Multiculturalisme i Educació*, Edioc-Proa, Barcelona.
- ⌘ Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona.

- ⌘ Palaudarias, J.M. (1997): (La cogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural; en García Castaño, F. J.: Granados, A.: *Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Facultad de Ciencias de la Educación , Universidad de Granada, pp. 35-48.
- ⌘ Peters, R. S. (1982): “La educación y el hombre educado”; en Dearden , R.F. et al.: *Educación y desarrollo de la razón*, Narcea, Madrid.
- ⌘ Siguan, M. (1993): *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona.
- ⌘ Unesco (1993): *Les Routes d’al-Andalus. Convergences spirituelles et dialogue interculturel*, París.
- ⌘ Zéroulou, Z. (1988): “La réussite scolaire des enfants d’immigrés.L’apport d’une approche en termes de mobilisation”, *Revue Française de Sociologie*, XXIX, pp. 447-470.