

**II JORNADA del
CONSEJO ESCOLAR de NAVARRA
con los CONSEJOS ESCOLARES
de CENTRO**

Tema:
**“LA ESCUELA INTERCULTURAL.
SITUACION Y PROPUESTAS.”**

Día: *8 de abril de 2000, sábado.*
Lugar: *Planetario de Pamplona.*



Consejo Escolar de Navarra
Nafarroako Eskola Kontseilua

INDICE:

PALABRAS DE BIENVENIDA AL ENCUENTRO. GUILLERMO HERRERO MATÉ, Presidente del Consejo Escolar de Navarra

PALABRAS DE APERTURA. JESÚS MARÍA LAGUNA PEÑA, Consejero de Educación y Cultura

PONENCIA: ¿QUÉ EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA NUESTRA ESCUELA? JOSÉ ANTONIO JORDÁN, Profesor de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona

PONENCIA: LA PRESENCIA MULTICULTURAL EN EL C.P. “ELVIRA ESPAÑA” DE TUDELA: SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE FUTURO. JOSÉ MARÍA GIGANTO MARTÍNEZ, Director del Colegio Público “Elvira España” de Tudela.

PONENCIA: LA ESCUELA INTERCULTURAL. SITUACIÓN ACTUAL. MERCHE GINEL VIELVA, Directora del Colegio “La Compasión” de Pamplona

**II JORNADA CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA
CON LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO
Pamplona, 8 de abril de 2000**

“La escuela intercultural. Situación y propuestas”

PALABRAS DE BIENVENIDA AL ENCUENTRO

*GUILLERMO HERRERO MATÉ
Presidente del Consejo Escolar de Navarra*

Ilmo. Sr. Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, Presidente del Consejo Escolar de Euskadi, Doctor Jordán, responsables del Departamento de Educación, componentes del Consejo Escolar de Navarra y de los Consejos Escolares de Centro, señoras y señores, buenos días, bienvenidos.

Muchas gracias por su asistencia y por su participación en la II Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro.

El Consejo Escolar de Navarra inscribe la actividad de hoy entre las propias de su tarea, con esta convocatoria tratamos de institucionalizar un encuentro al año, en fechas similares a la presente, entre los Consejos Escolares de los Centros de Navarra y el Consejo Escolar de la Comunidad Foral, encuentro que queremos gire alrededor de un tema relevante, de un tema de interés común. La elección del tema de este segundo encuentro fue la propuesta mayoritaria entre las sugeridas por los asistentes a la I Jornada del año 99, con la misma finalidad, la de preparar el tema de la Jornada del próximo año 2001, en sus carpetas figura un impreso de evaluación en el que se incluye un último apartado dedicado a esta cuestión. Agradeceremos que lo cumplimenten y lo depositen, al salir, en las mesas de recepción.

El tema de hoy, “La escuela intercultural”, es un tema de moda y de actualidad pero, a la vez, es un tema preocupante, porque no es un tema fácil, porque necesita recursos pero, sobre todo, porque necesita:

- Ideas claras de partida, asumidas, sentidas y vividas.
- Trabajo en equipo y coherencia interna de la comunidad educativa en pleno.
- Recursos humanos múltiples que actúen con unidad de criterio y coordinadamente.
- Recursos económicos o materiales.
- Esto, o es una tarea de la mayoría, o no será de nadie.

Cuando señalamos la necesidad de contar con “ideas claras de partida” nos estamos refiriendo al modelo de sociedad y de escuela intercultural que deseamos, ¿queremos una modelo asimilacionista sin mas? o ¿queremos un modelo integrador y respetuoso con los demás?, y este segundo modelo ¿debe contar o tener algún límite? Supongo que si ¿cuál sería ese límite? ¿los derechos humanos, por ejemplo?, no tenemos una respuesta unívoca, pero respuesta deberíamos tener. Para eso estamos en esta mañana de sábado aquí, para ir creando opinión y obteniendo la información necesaria para encontrar alguna respuesta.

Por último, quisiera recordar algo que ya se señaló en la Iª Jornada, que estas Jornadas, a juicio del Consejo Escolar de Navarra, debieran tomar y tener siempre un tono positivo, de mirada hacia adelante, de propuestas de solución, no nos gustaría convertirnos en el foro o muro de las lamentaciones y de los agravios. Creemos que en el terreno educativo nos sobran pesimistas y nos faltan algunas dosis de optimismo y autoestima.

Para insistir en estas ideas hoy nos acompañan, el Ilmo. Sr. D. Jesús Laguna Peña, Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra que ha tenido la amabilidad de compartir con nosotros este sábado de abril y que pronunciará las palabras de apertura, D. José Antonio Jordán, profesor de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona que desarrollará la ponencia principal sobre el tema y, por último, después de un descanso y café, intervendrán los representantes de los centros C.P. “Elvira España” de Tudela, D Juan José Giganto, y del Colegio “La Compasión” de Pamplona, Dª Merche Ginel.

Para concluir recordar que estas II Jornadas servirán al Consejo Escolar de Navarra como preparación de los Encuentros Nacionales de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que sobre el tema: *“La atención a la diversidad. La escuela intercultural”*, vamos a celebrar en el próximo mes de mayo de 2000 en Pamplona.

Muchas gracias.

**II JORNADA CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA
CON LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO
Pamplona, 8 de abril de 2000**

“La escuela intercultural. Situación y propuestas”

PALABRAS DE APERTURA

*JESÚS MARÍA LAGUNA PEÑA
Consejero de Educación y Cultura
GOBIERNO DE NAVARRA*

El tema que da cita en esta ocasión a los Consejos Escolares de Navarra es uno de los más serios y acuciantes para nuestro sistema educativo, y constituye uno de los aspectos más sobresalientes del principio de atención a la diversidad, a su vez ineludible para hacer posible el principio de igualdad de oportunidades educativas de las generaciones que se dan cita en nuestros centros educativos.

Estamos ante un fenómeno, el de la afluencia de una población escolar cada vez más heterogénea que, debido al proceso de inmigración, no es más que la punta de un iceberg cuyas dimensiones aún no podemos calcular, pero que seguramente desborda nuestras previsiones actuales. Es preciso disponer con eficacia nuestro sistema educativo para incorporar a las generaciones que afluyen a nuestra tierra, de manera pacífica y enriquecedora, a nuestro tejido social y cultural.

Pero es necesario también saber apreciar y valorar las riquezas culturales que pueden aportarnos los hombres y mujeres que arriban a nuestra tierra, y que se encuentran con nuestra propia cultura e identidad en un intercambio que debe ser dinámico, respetuoso y creativo, beneficioso, en fin, para todos los miembros de una sociedad más plural, pero que no debe resquebrajarse por falta de comunicación y entendimiento entre sus miembros, familias y comunidades.

Es ineludible fomentar en las nuevas generaciones la cultura de la paz, un modo de ver las cosas, las situaciones y a las personas que debe abordar y resolver los conflictos sobre la base de la negociación y de la participación, ayudando a cada uno a ponerse en el lugar de los otros, sobre todo, siendo capaces de detectar precozmente la raíz de los conflictos para tratarlos desde ella y, si puede ser, para evitarlos. Esta es una de las finalidades últimas de la educación.

Sin embargo, no es un problema exclusivamente educativo, no lo olvidemos. Aunque el papel de la educación es de algún modo sobresaliente, otros sectores del tejido social, de la administración pública ciertamente, pero también de la sociedad civil misma, han de ofrecer respuestas adecuadas para una convivencia que haga posible la tranquilidad en el orden, la ordenada concordia entre los miembros de esta sociedad plural de un futuro ya inminente.

Entre todos, insisto, hemos de contribuir a crear actitudes favorables hacia una convivencia en paz y armonía, enseñando a valorar la riqueza que aporta la diversidad. Pero no olvidemos que los procesos educativos son lentos y que exigen la contribución de toda la sociedad para alcanzar éxito en la empresa.

Suele contraponerse a menudo una *educación multicultural* con una *educación intercultural*. De un modo un tanto dialéctico, se caracteriza a la primera del siguiente modo:

- Sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales.
- Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar otros aspectos de índole social y cultural.
- Reconoce la escuela como un espacio idóneo para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción más bien estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.
- Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios)
- Se limita a incluir en el currículum tópicos o aspectos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.

Por el contrario, al modelo de la educación intercultural se le atribuye:

- Un enfoque más *global*, que incorpora las propuestas educativas en proyectos más amplios de carácter social, y *propositivo*, buscando relaciones de respeto y diálogo mutuamente enriquecedor entre culturas.
- Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes. Partir de un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural.
- Una aproximación crítica que incluye un análisis y valoración de las culturas.
- Una notable preocupación por el binomio diferencia-igualdad, cuyo denominador común es la dignidad de todas las personas humanas.
- Extender la perspectiva del aprecio crítico por todas las culturas a todas las escuelas, no únicamente a los centros con presencia de minorías étnico-culturales.
- La diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador, sino como elemento enriquecedor e integrador.
- El principio dialógico entre culturas y la comprensión y la aceptación de la alteridad como fundamento del modelo de interacción entre éstas en el aula y el centro escolar.
- No una hibridación cultural por yuxtaposición y mezcla de valores, mentalidades y saberes, sino el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en lo mejor de cada cultura, tomando como metro común la dignidad innegociable toda persona humana.

El punto de partida ha de ser **un modelo de escuela abierto a la multiculturalidad**, que camine paulatinamente hacia a **un modelo de escuela dialógica**, suscitadora de un positivo encuentro de culturas, que no caiga ni en el antagonismo ni en la hibridación o en el relativismo, que conciba la diversidad cultural desprovista de conflicto, una multiculturalidad que, al tiempo que afirma las diferencias, no repugna la posibilidad de asumir aspectos enriquecedores de las relaciones interculturales.

No son pocos los temas que tenemos por delante: Hemos de saber mantener nuestra identidad en el seno de una sociedad plural, enriqueciéndola con lo más valioso de quienes conviven con nosotros, a la vez que les brindamos lo nuestro. Hay que promover una educación moral y cívica capaz de promover lo mejor y de asumir constructivamente las situaciones de dificultad. Hay que sembrar una cultura de la paz, la convivencia y el desarrollo armónico, desde un aprecio por los derechos humanos fundamentales de las personas y de los pueblos. Es preciso configurar modos de organización, estrategias pedagógicas y valores de sentido que podamos compartir y promover juntos. Tenemos que afrontar la educación de los sentimientos y redescubrir el valor auténtico del respeto y de la equidad. Tenemos que repensar con nueva hondura las nociones de identidad y corresponsabilidad. Tenemos que abrir nuestras puertas para que los que llegan puedan ser y sentirse plenamente acogidos.

Son bastantes los especialistas que coinciden en resaltar el reto que supone la configuración de una escuela multicultural. Un ejemplo destacado es el del profesor José Antonio Jordán, que hoy nos acompaña, y de cuya intervención esperamos autorizadas y luminosas reflexiones. También contaremos con la experiencia de dos centros navarros, de cuyo loable hacer pueden brotar oportunas sugerencias. Pues bien, para eso nos hemos dado cita: para reflexionar y para responder de manera eficaz, con iniciativas de calidad humana, profesional y pedagógica, a los apasionantes y difíciles desafíos de una configuración social nueva.

Hay que atreverse, por lo tanto, a sondear soluciones de valor. Lo que importa es poder atender de la mejor manera posible a las necesidades educativas de cada ser humano. Sería hipócrita no afrontar la realidad y parapetarse tras las fórmulas estereotipadas de un lenguaje políticamente correcto, que en el fondo esconde un miedo a confrontarse responsable, serena y audazmente con las situaciones que constituyen el argumento de la vida cotidiana.

Necesitamos maestros auténticos y centros educativos paradigmáticos en su modo de hacer, capaces unos y otros de servir como referentes, de suscitar y transmitir entusiasmo ante los retos de la sociedad plural. Necesitamos familias que acojan, que cuiden, que emprendan, que saquen del anonimato social a cada uno de sus miembros. Que colaboren con otras familias e instituciones para hacer de nuestro entorno un hogar en el que se pueda realmente convivir.

Nadie tiene la solución ideal para esta nueva situación. Hemos de esforzarnos por acertar, con paciencia y tenacidad, sabiendo que la tarea no es sencilla, y que entre nosotros ha de evitarse la crispación, la precipitación, la polémica. Nuestros consejos escolares han de ser modelos de lo que precisamente queremos conseguir: el entendimiento, la convivencia pacífica y solidaria entre personas diversas que tienen muchas más cosas en común que las que les diferencian. Nuestro diálogo abierto y constructivo hará posible el diálogo abierto y constructivo entre aquellos hombres y mujeres de quienes hemos hoy sido llamados a responder.

**II JORNADA CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA
CON LOS CONSEJOS ESCOLARES DE CENTRO
Pamplona, 8 de abril de 2000**

“La escuela intercultural. Situación y propuestas”

**Ponencia:
¿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 esas causas, quizás 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”¹. 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 mundo². 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 extranjero³. Puede decirse, pues, que nuestra sociedad, como otras muchas, tenderá a ser cada vez más heterogénea,... más multicultural.

¹ A partir de los años 50 del siglo pasado más de 2 millones de españoles emigraron a países vecinos de la Europa central y nórdica en búsqueda de mejores condiciones económicas. Muchos de ellos no han retornado. Ahora, el fenómeno es inverso: la inmigración procedente de países extracomunitarios se ha duplicado en diez años, y la de marroquíes se ha multiplicado por diez en el mismo tiempo. Aunque las estadísticas en este campo son siempre aproximativas, podemos calcular más de 800.000 extranjeros en España, de los cuales 500.000 proceden de países pobres. La distribución de extranjeros por Autonomías es variada [en la de Madrid 150.000, otros tantos en Cataluña, 100.000 en Andalucía, 70.000 en Canarias, 17.000 en el País Vasco, 12.000 en Aragón, 4.000 en Cantabria, 3.500 en La Rioja,... y unos 7.000 en Navarra] (*Eurostat*, 1998). A estas cifras convendría añadir unas 500.000 personas de etnia gitana, repartidas también desigualmente según los diferentes lugares del Estado español.

² Ver P. Demerey (2000): *Revista de la Población y el Desarrollo* [Citado en *El Periódico*, 22-3-00, p. 4].

³ La nueva Ley de Extranjería, pendiente aún de una estable operatividad práctica-legal, tiene una filosofía de “integración social”. Piénsese, por ejemplo, en la prevista “regularización automática” para los inmigrantes irregulares iniciada ya el pasado día 21 de marzo [a la que

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 cercanos⁴, 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 dos 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.

quizás se acojan unas 100.000 personas] o en las “reagrupaciones familiares”, que implicarán —sobre todo— un nuevo y abultado contingente de mujeres y niños con el status, también, de residentes con todos sus derechos ciudadanos.

⁴ Un ejemplo, familiar para quien les habla, de esa “intensidad” ya significativa —no alarmante, ni menos aún problemática por sí misma— puede observarse en Cataluña. Sólo a modo de ilustración cuantitativa, las estadísticas elaboradas por el Departamento de Enseñanza de esa Comunidad muestran que, desde el curso 1991-92 al 1997-98, el alumnado procedente de la inmigración se ha duplicado, pasando en esos seis años de 9.800 niños escolarizados en los niveles “obligatorios” a 20.100. Así, la media del incremento observado en los centros escolares de Cataluña ha sido en ese periodo, aproximadamente, de un 16,5 % anual. Las cifras últimas, todavía tentativas, parecen apuntar a una tendencia de crecimiento algo mayor, incluso, en esa dirección. En el curso 1999-2000, los escolares hijos inmigrantes pueden situarse en la cifra de 25.000, más unos 12.000 niños gitanos. En la Comunidad Foral de Navarra las cifras son, proporcionalmente, algo menores [1.243 escolares gitanos, 402 portugueses y 593 extracomunitarios;... en el curso 1997-98]; pero presiento que la evolución cuantitativa irá en aumento también en los años venideros.

II.- ¿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**⁵ 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 *incrementa 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 marcados 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 diferente⁶;

⁵ Utilizaré en adelante las siglas **EI** para designar la expresión “Educación Intercultural”.

⁶ La alusión a esta postura, centrada casi ciegamente en la “diferencia”, seguramente recordará al lector actitudes y conversaciones informales como la siguiente: “habríamos de respetar en la escuela cualquiera de sus costumbres porque son tan válidas como las nuestras, o más; al fin y al cabo, incluso los derechos humanos son cuestionables porque son un producto de

- practicar, por ello, una **EI** romántica, exótica, acrítica,... **light** [denominada en Francia “pedagogía del *cuscus*”, y desestimada ya en ese país por su superficialidad]⁷.

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 las prerrogativas socioescolares “nuestras” bajo capa de respetar radicalmente sus “diferencias”⁸.

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 similares⁹; 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 excludos sutilmente ni afectados por ningún tipo de prejuicio o reacción xenófoba;

Occidente”.

⁷ Por ejemplo, ciertas jornadas multiculturales escolares, que son simples experiencias esporádicas y fugaces, sin conexión con el curriculum y la cotidiana vida real del centro.

⁸ No es raro oír ciertos comentarios segregacionistas como: “todos somos iguales, es verdad, pero, puesto que ellos quieren ser también diferentes... y no quieren integrarse, mejor es que se queden en las escuelas de su barrio [ghetto]; es decir, cada cual en su sitio”. Una buena crítica a esta desviación “diferencialista” de la educación intercultural puede hallarse en los escritos de H. Hannoun (1992) y de F. Carbonell (1997).

⁹ Ver J. A. Jordán *et al.* (1995); W. Kymlicka (1996); y M. Siguán (1998).

•...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 distingue¹⁰.

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”.

¹⁰ Pensemos, en el campo de las religiones, en las bonitas comparaciones extraídas del libro de P. Fontan (1986, p. 83): *El civismo mundial i la pau* [Claret, Barcelona]:

Cristianismo: “Cuanto queráis que os hagan a vosotros los hombres, hacédselo vosotros a ellos, porque ésta es la Ley de los Profetas” [Mateo, 7, 12].

Juadaismo: “Aquello que tienes por odioso no lo hagas a tu prójimo. Esta es la Ley; el resto, es su comentario” [Talmud, Sabbat, 31].

Islam: “Nadie de vosotros es creyente si no desea para su hermano aquello que deseáis para vosotros mismos” [Sunnah].

Confucianismo: “Éste es en verdad el amor más grande: no hagamos a los demás aquello que no queremos que los demás nos hagan” [Analectes, 15, 23].

Brahamanismo: “Éste es el súmmun del deber: no hagas a los demás aquello que a tí no te gustaría” [Mahabharata, 5, 1517].

Zoroastrismo: “La naturaleza sólo es buena cuando se reprime para no hacer a otro aquello que no sería bueno para ella” [Dadistan-i-dinik, 94, 5]

III.- 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, 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 autoprotección¹¹. 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

¹¹ De todos modos, esas circunstancias [viviendas en mal estado, por ejemplo] y tendencias afectivas [sentimientos de afinidad o de autoprotección] no son fatídicas e inamovibles. Pensemos, por ejemplo [y en la línea de lo que la propia nueva Ley de Extranjería e Integración Social sugiere] en ayudas equitativas a nuestros conciudadanos extranjeros para acceder a viviendas dignas a través de oportunas subenciones. Pensemos también, y sólo a modo de sugerencia, en posibles incentivos para *invitar* a muchas de esas familias a vivir en otros lugares [relativamente distintos, aunque no necesariamente distantes] en mejores condiciones globales de vida. Esto segundo, ciertamente, es más difícil de reorientar, pero [sin forzar] no imposible de imaginar... o, al menos, de pensar y de ensayar medios oportunos al respecto.

años 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* preferida 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 una 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 concertados, estarían abiertos a la escolarización de este tipo de alumnado¹².

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

¹² Algo ya previsto en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Centros Docentes no Universitarios; ratificado en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación dirigida a la compensación de desigualdades en educación. En el caso de Cataluña, por citar un ejemplo reciente, por la Resolución del 14 de febrero del 2000 se aprueban las normas de preinscripción y matriculación de los alumnos de los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso 2000-2001. Entre otras cosas, aludiendo a los alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales y culturales desfavorecidas, se dice que “en la áreas territoriales con una población significativa de alumnado en una situación social o cultural desfavorecida, se establecerán procedimientos de acogida, asesoramiento y orientación a los padres que quieran inscribir a sus hijos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a fin de ayudarlos en la elección del que mejor pueda responder a sus necesidades educativas y con una voluntad integradora”. En el artículo 4 de esta Resolución se apunta la configuración de comisiones específicas de escolarización, con funcionamiento permanente durante todo el curso, para áreas espacialmente más discretas en lugares de concentración significativa. Finalmente, en el art. 7.1 dice expresamente: “Los centros docentes sostenidos con fondos públicos en una área territorial de las determinadas en el art. 2 mantendrán en cada grupo de segundo ciclo de infantil, y de los demás etapas obligatorias, la reserva de 2 plazas para alumnos con necesidades educativas especiales, cualquiera que sea su causa”.

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 árabe¹³.

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*¹⁴. 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

¹³ Ver J. Cummins (1987); y J. A. Jordán (1992): “Educació Multilingüe”, en *L'Educació multicultural*, Ceac, Barcelona, pp. 83-98.

¹⁴ Directiva 77/486 del Consejo de Europa; Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos 2430 [14.10.1980]; Programa experimental firmado por el Grupo Mixto de Enseñanza de la Lengua Árabe y de la Cultura Marroquí a niños de este origen en España, firmado en julio de 1994, para poner en activo el Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí, firmado en Rabat en noviembre de 1992; Instrucciones de 22 de octubre de 1996, de la Dirección General de Centros Educativos, por las que se regula el funcionamiento del programa de Lengua y Cultura Portuguesa [B.O.M.E.C., 4.11.96].

lengua segunda [la escolar] y para el aumento de un autoconcepto personal y cultural. Con todo, habrían de asegurarse unas condiciones: 1^a) 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^a) 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^a) 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^a) 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 esa tarea 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 aísla* 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 potenciales¹⁵ [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 autócono], 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 ésta, 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 distinguirlas 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

¹⁵ Para evaluar sus capacidades potenciales [y también las reales] convendría utilizar su lengua de origen y ejercicios no alejados de su entorno cultural y vivencial originario; una tarea diagnóstica, como se adivina, todavía por estrenar.

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 individualizadas¹⁶.

d) Elaboración de documentos escolares básicos, y sugerencias para la puesta en marcha de un curriculum 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”¹⁷.

- 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?].

¹⁶ Lo importante, sin embargo, es subrayar que, aunque siempre será una decisión delicada, ésta ha de obedecer a criterios psicopedagógicos que respondan al bien educativo global de cada alumno según su circunstancialidad particularísima. Puede consultarse con provecho, sobre este tema, los estudios y reflexiones de Ch.L. Glenn (1992), S. Aznar y M^a R. Terradellas (1999) y AA.VV. (1999).

¹⁷ Generalizando, esa **Comisión de Atención a la Diversidad** podría estar integrada por: coordinador/a pedagógico/a del centro, coordinadores de cada ciclo, coordinador/a del “Aula de Formación Instrumental Básica”, profesor/a de educación especial, psicopedagogo, profesional del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

• 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 tutorial”, 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 Tutorial”, 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 le 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 intercultural¹⁸. 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

¹⁸ Puede consultarse con más extensión ese “currículum global intercultural” en J.A. Jordán (1996: 64-76).

diversidad cultural¹⁹. 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 culturales²⁰.

• 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 minoritarios²¹.

e) Acogida de los alumnos minoritarios 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:

¹⁹ Imaginemos que en un libro de texto de Sociales existe –entre otras– esta afirmación: “Muchos de los países del Tercer Mundo no están faltos de riquezas potenciales, pero les falta base cultural para alcanzar un desarrollo deseable”. Un profesor preparado puede aprovechar este estereotipo [en otros casos serán omisiones,... muestras de etnocentrismo] para cultivar el sentido crítico de sus alumnos, proporcionándoles –por ejemplo– informaciones alternativas, para pensar en otras expresiones lingüísticas más acordes con el respeto y la valoración de la diversidad cultural, o para reflexionar sobre un auténtico concepto de desarrollo.

²⁰ Pensemos, por ejemplo, en algunos créditos variables ya elaborados para el alumnado de Secundaria: “¿Quiénes son los árabes?”, “Redescubrir América Latina”, “Africa antes de la colonización”;... o en otros como: “Convivencia intercultural en la España medieval: ¿un modelo para nuestro tiempo?”, fácil de elaborar a partir de excelentes materiales ya existentes [véase: Unesco (1998): *Les Routes d'al-Andalus. Convergences spirituelles et dialogue interculturel*, París]

²¹ Para esto, una forma útil de proceder sería formar pequeñas “*comisiones de profesores por áreas*” con el encargo, en primer lugar, de analizar detenidamente aquellos contenidos [conceptuales, procedimentales y actitudinales] que, insinuados ya en el Diseño Curricular Base y en los mismos libros de texto, son muy prometedores a la hora de trabajarlos desde una perspectiva intercultural; y, en segundo lugar, de pensar en cuestiones de tipo multicultural [relacionados con contenidos básicos de las áreas] partiendo ahora de las necesidades y problemáticas de cada centro concreto. Esta forma de trabajar interculturalmente las áreas, así como abundantes ejemplos concretos de las mismas, puede verse con cierta extensión en J.A. Jordán [1996: 45-65].

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 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 especiales²².

• 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 educativo²³; una **orientación a los padres sobre su protagonismo** en el éxito y en la adaptación de sus hijos a la escuela [estimulándoles, siguiéndoles

²² Se puede consultar con provecho para el tema de la “acogida escolar” inicial el artículo de J. M. Palaudarias (1997).

²³ Hay iniciativas ya consolidadas para dar a conocer la escuela a los padres inmigrantes. En algunas de ellas se proporciona información sobre el funcionamiento del centro y del sistema educativo a través de folletos bilingües, o incluso trilingües; en otras se hace, además, mediante grabaciones videográficas [lo que puede favorecer una comprensión mayor de la realidad escolar por la información “cálida” y “pausada” propia de ese medio]. Con todo, la acogida *personal*, sobre todo a través de los profesores de sus hijos, es la más completa [al margen que se utilicen las otras formas]. La figura de un traductor o de un/a mediador/a puede ser necesaria en un principio, al menos.

Quizás sea útil ejemplificar alguna iniciativa en este terreno: En unos centros con abundante inmigración ha tenido éxito invitar [personalmente,... al principio “puerta por puerta”] a las madres de los nuevos magrebíes a la escuela, de tres a cinco de la tarde, para aprender nuestra lengua. Poco a poco, han ido yendo casi todas. Lo más interesante ha sido el centrar los temas de conversación en la *educación* de sus hijos; de ese modo, al mismo tiempo que se “alfabetizaban”, eran “acogidas” e “informadas” acerca de la dinámica escolar matizadamente. Los niños más pequeños [de edad todavía no escolar] eran atendidos, a la vez, por personas jubiladas de forma voluntaria y gratificante. ¡La creatividad de los profesionales de la educación, cuando se activa, es muy fructífera!

formalmente los deberes, abriéndoles expectativas escolares-laborales, y manteniendo contactos asiduos con el profesorado]²⁴; 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]²⁵;... y una *estimulación a la participación* en la dinámica escolar: desde la aceptación abierta a las sugerencias informales de estos padres, hasta la

²⁴ Conviene recordar que las “creencias” de los padres sobre la importancia y la misión de la escuela respecto a sus hijos tiene una influencia capital. Numerosos estudios ponen en evidencia, ciertamente, que los niños minoritarios que *captan* en sus casas *interés y preocupación* hacia su proyecto educativo escolar tienen muchas posibilidades de éxito escolar,... y viceversa [Z. Zérroulou: 1988; Ph. Hermans: 1995]. Es, pues, del todo necesario que los docentes y otros agentes educativos encuentren vías oportunas para insuflar en estos padres y madres percepciones positivas sobre la escolaridad de sus hijos; unas percepciones que, además, han de resultar significativas en relación a su proyecto vital y familiar migratorio. Recordemos en este sentido que, sobre todo en las fases que median hasta conseguir una cierta seguridad laboral, los padres tienden a valorar positivamente la escolaridad de sus hijos si la perciben como algo que puede dar a éstos muchas posibilidades para lograr un trabajo apetecible o ascender en la escala sociolaboral del país en que se han instalado. Puede ser útil para algunos de estos puntos consultar el estudio de J. Garreta (1994).

²⁵ Un clima intercultural así no brota espontáneamente; precisa cultivo. Ahí pueden tener los profesionales de la educación una misión, a veces, por estrenar todavía. Entre los alumnos, algunas formas organizativas [como las monitorías recíprocas] o metodológicas [como los aprendizajes cooperativos] podrían ser incentivadas con calor. Entre los padres, la creatividad pedagógica tiene ya algunos antecedentes exitosos [pensemos, por ejemplo, en las “redes de intercambio de conocimientos”, cuya filosofía subraya que todos pueden enseñar algo a los otros y, a la vez, desear aprender algo de los demás, bajo los presupuestos de igualdad, gratuidad y compromiso personal recíproco, al margen de las diversidades culturales o, incluso, desigualdades sociales [ver en este sentido: AA.VV (1997): *Xarxes d'intercanvi de coneixements*, Serveis de Cultura Popular, Barcelona]. Finalmente, bastantes profesores deberían intentar un cambio de mentalidad profesional, porque: no siempre los padres minoritarios están desinteresados por la escuela, pensando más bien con frecuencia que los expertos en educación escolar son los profesores y delegando, por ello, en éstos la escolaridad de sus hijos; no siempre los horarios de entrevistas se ajustan a los de trabajo de los padres; no siempre, cuando logran encontrarse, abundan en los aspectos positivos [en los progresos, por ejemplo, de sus hijos], sino, tristemente, a menudo, en una larga lista de puntos negativos o problemáticos;... no siempre los profesores están disponibles y dispuestos a ir a dialogar con los padres a su propio campo, a la calle, a sus casas. También es cierto, afortunadamente, que hay excepciones prácticas, y no escasas, en relación a esas tendencias poco positivas: personalmente —como seguramente también ustedes— conozco a educadores flexibles, cercanos, abiertos,... interesados en tocar la puerta de quienes tienen la otra llave de la educación de sus alumnos [los padres], confirmándose en estos casos que —realmente— los resultados son siempre felizmente casi sorprendentes. ¿Quizás esto último se vería favorecido si en los centros hubiera una proporción de docentes de origen minoritario?. La nueva Ley de Extranjería —si se mantiene y desarrolla oportunamente— podría favorecer este tipo de profesorado, atendiendo a lo que dice en su artículo 9.3: “Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente”.

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 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 tema²⁶. 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 profesores/as: la de asumir que **todos** son alumnos **suyos**, al margen de que unos sean gitanos y otros peruanos o autóctonos²⁷. 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 interdisciplinares, 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 tienen las **expectativas** que depositan sobre sus alumnos, sobre

²⁶ Ver, sobre todo, J. A. Jordán (1998, 3ª ed.): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona.

²⁷ Como observa R. S. Peters (1982), de forma tan pragmática: “Si los teóricos [y prácticos] de la educación se hicieran a sí mismos la sincera pregunta: *¿cómo desearía educar a mis propios hijos?*, se iluminarían muchos rincones, a veces oscuros, de la mentalidad pedagógica [que deberían asumir]”.

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 parcheo de mínimos. Sin ese **sentimiento de competencia profesional** propia, la visión negativa aflora irremediamente, 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:

“Armando, 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. Armando, antes muy avergonzado de su lengua y cultura, “*estaba enfermo de identidad*”. Después de esta experiencia [de reconocimiento], Armando cambió de conducta, mejoró su rendimiento académico, estaba contento en clase, hablaba de su vida privada y, al cabo de 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 ayudarte 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: 1^a) *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**; 2^a) *inhibirse* ante la realidad, llegando a creer que, en el fondo, “*todos los niños son iguales*”; 3^a) 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 cursillos, 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 importancia²⁸

- 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].

²⁸ Ver, a este respecto, la revista *Action in Teacher Education* (1994) [Numero monográfico sobre Formación del Profesorado en Educación Multicultural], vol. 15, nº 13.

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: 1^a) actuar de *modelos* con los que motivarse el alumnado minoritario [¡ellos son como nosotros, y han conseguido un trabajo de orden superior!]; 2^a) 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; 3^a) 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 digna²⁹

- 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 en 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 todo delante: profesor y alumnos, padres e hijos, representantes de la Administración y ciudadanos todos.

V.- Bibliografía.

Aznar, S.; Terradellas, M^a R. (Eds.) (1999): *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: 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.

²⁹ Los inmigrantes no son parásitos. No se trata de una simple obligación moral de tipo humanitario. Según estudios serios, entre ellos el llevado a cabo por el Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya (1998), los inmigrantes aportaban unos 73.000 millones netos de beneficios a esa Autonomía. Otros datos aproximativos hablan de una contribución directa e indirecta de los inmigrantes actuales a la economía española del orden de unos 260.000 millones de pesetas anuales. ¡Los recursos empleados para su mayor integración escolar y social, están legitimados desde el punto de vista de la justicia social!. En otros países, por ejemplo Gran Bretaña, existe la *Sección 11 del Programa de Fomento y de Medidas para Favorecer a las Minorías* [Ministerio del Interior] que cuenta con una cantidad de 90 millones de libras esterlinas anuales para finalidades diversas en orden a una mayor igualdad social de los inmigrantes.

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”, *Phi 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.], Etxeberria, 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. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona.

Unesco (1998): *Les Routes d'al-Andalus. Convergences spirituelles et dialogue interculturel*, París.

Zèroulou, 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.

PONENCIA:

LA PRESENCIA MULTICULTURAL EN EL C.P. “ELVIRA ESPAÑA” DE TUDELA: SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE FUTURO

JOSÉ MARÍA GIGANTO MARTÍNEZ
Director del Colegio Público “Elvira España” de Tudela

I. La presencia Multicultural en el C.P. “Elvira España”.

1. Tres siglos de historia educativa.
2. Un Colegio Público de interés singular.
3. Diversidad actual y presencia multicultural en el Colegio.
4. Líneas prioritarias de trabajo respecto a las minorías culturales.

II. Preparando la Escuela Intercultural del futuro.

5. Problemas y propuestas prácticas.
6. Aulas y centros de enseñanza intensiva de la Lengua.
7. Currículo de la E.S.O. y alumnado de minorías.
8. Centros de Atención Educativa Preferente.
9. Plan de Medidas de Apoyo a la integración escolar.
10. Decreto Foral y normativa legal sobre el alumnado de N.E.E.

I - LA PRESENCIA MULTICULTURAL EN EL C.P. “ELVIRA ESPAÑA”.

1. TRES SIGLOS DE HISTORIA EDUCATIVA.

Todos los centros de enseñanza tienen una historia propia; en algunos casos es parecida, en otros es ciertamente singular. Este es el caso del Colegio Público “Elvira España” de Tudela. Su trayectoria histórica nace en el siglo XVIII al crearse la Fundación Castel-Ruiz. La participación de las autoridades municipales fue creciente y la enseñanza reglada (Enseñanza Primaria) terminó por ser de titularidad exclusiva del Ayuntamiento (participando en otras actividades de la Fundación). La Reforma educativa de Moyano introdujo la etapa de Párvulos y el municipio la incluyó entonces en sus escuelas municipales.

Diversos avatares obligaron al traslado del Colegio en varias ocasiones, ocupando en diversos momentos varios edificios de la ciudad. Tres han sido las sedes más importantes: el edificio Castel-Ruiz (antiguo Colegio de Jesuitas), la Plaza de los Fueros y en concreto la denominada “Casa del Reloj” y el área escolar actual. En éste último se han superpuesto varias construcciones: el actual edificio de Moneo, por ejemplo, se ubica sobre otro edificio escolar destinado a Párvulos y levantado a principios de siglo.

La titularidad del centro siempre ha sido de iniciativa pública aunque la dependencia haya variado (primero de la Fundación semipública, en el S. XIX del Ayuntamiento, después del Gobierno central y desde hace una década del Gobierno de Navarra). Es obvio que en el transcurso de este tiempo han sido varias las denominaciones oficiales del centro (casi una decena). El cambio en la denominación ha sido coincidente con reformas educativas, políticas o de titularidad (Escuelas municipales, Escuelas Graduadas, Colegio Nacional Mixto,...).

El nombre específico actual (“Elvira España”) corresponde al nombre de una maestra parvulista del Colegio de comienzos de siglo y que dejó un recuerdo grato y profundo en varias generaciones de tudelanos. Durante la II República, al inaugurarse un nuevo aulario (hoy designado como edificio Central) se acordó dicha denominación específica, denominación que se ha mantenido hasta el presente.

Durante estos siglos el Colegio ha sido el referente educativo de buena parte de los tudelanos y tudelanas; era el centro en el que habían cursado sus estudios elementales como también lo había sido de sus padres y abuelos. Es fácil comprender que era el único centro docente público y que llegó a contar con un número importante de aulas. Entre los exalumnos hay un número importante de personajes conocidos en los campos más diversos del deporte (futbolistas como Ismael Urzáiz o José María Lumbreras,...), de la política (como Tomás Caballero o Juan José Lizarbe) o de otras múltiples actividades.

El crecimiento de la ciudad, el fenómeno demográfico del “baby-boom” de los años 60 y la Reforma Educativa de Villar Palasí (con el consiguiente incremento de población escolar de Infantil y Primaria) obligó a pensar en la creación de otros centros públicos en los barrios del extrarradio (poco antes habían nacido dos centros privados en la periferia urbana). De esta forma y por desgajamiento surgieron los otros tres

centros públicos, uno en los años 70 y otros dos a mediados de los 80 en otros barrios periféricos. El C.P. “Elvira España” ha quedado como única oferta pública de enseñanza en el centro de la ciudad.

2. UN COLEGIO PÚBLICO DE INTERÉS SINGULAR.

Ciertamente el Colegio presenta algunos rasgos peculiares que lo hacen singular entre otros centros públicos o privados: su trayectoria histórica centenaria, el conjunto de edificios que lo compone, el perfil del alumnado actual y el Proyecto educativo en el que está inmerso. Dado que se dedicará un apartado para hablar del alumnado actual es preciso reseñar brevemente algo sobre los otros puntos anotados.

Hablar de trayectoria histórica de siglos en un centro público es ciertamente muy poco frecuente; mucho más si el centro educativo continúa la actividad docente y ésta con nuevas iniciativas pedagógicas. Pocos colegios de iniciativa pública pueden mostrar una historia que se remonte antes del siglo XIX; pocos con un historial tan denso en acontecimientos, reformas, transformaciones, traslados, ... La trayectoria histórica es por todo ello una de las notas singulares del centro.

El conjunto de edificios que actualmente componen el centro es también singular. Tres son los edificios principales con función docente (se excluye el bloque de viviendas de maestros que está construido al lado y cuyas ventanas dan al patio). Este conjunto de edificios supone un recorrido único en Navarra en cuanto se puede apreciar lo que ha sido la evolución en la arquitectura escolar y la filosofía que la impulsaba.

El Edificio Central, inaugurado a comienzos de los años 30 durante la II República, muestra numerosos detalles de los principios que inspiraban la arquitectura escolar de comienzos de siglo (educación separada niños/niñas, modelo de calefacción, ratio alumnos/aula,...). Los propios arquitectos del Departamento se han mostrado siempre contrarios a modificar cualquier aspecto original (coincidiendo con el criterio de la Facultad de Arquitectura de Navarra). El Edificio Moneo, obra primigenia del arquitecto tudelano Rafael Moneo (antiguo alumno) le valió el Premio de Construcciones escolares por un sinfín de singularidades (1968); entre éstas el acceso a plantas mediante rampas, inexistencia de pilares ni columnas, lucernarios interiores, vacuidad de frontales exteriores, ... Por último, el edificio Blasco, levantado a mediados de los años 80, es un reflejo interesante de la arquitectura escolar del momento y de las nuevas necesidades que se presentaban.

De las líneas anteriores se desprende que el recorrido que se puede realizar en el C.P. “Elvira España” a través de la historia de la arquitectura escolar es ciertamente único y ha sido paralelo a profundos procesos de transformación en la concepción de la educación. Este ha sido el motivo por el que desde hace años hayan sido numerosas las visitas de estudiantes de arquitectura para conocer no sólo la obra de Rafael Moneo sino todo el conjunto.

Por último, otra de las notas singulares del centro en la actualidad es el Proyecto de implantación de un Sistema de Enseñanza Bilingüe (Inglés-Castellano) que se está desarrollando. Un sistema que se ha empezado a desarrollar desde hace dos años y que persigue la implantación del modelo B (mitad del horario en cada lengua citada) de

enseñanza bilingüe. Este proceso está provocando una profunda y lenta transformación del centro en aspectos curriculares y organizativos que se están trasladando en otros más externos como la imagen en la ciudad.

En la actualidad, curso 99-2000, entre 7 y 10 horas semanales se imparten ya en lengua inglesa. La distribución de áreas impartidas en cada lengua, la organización del profesorado así como otros múltiples aspectos se encuentran reseñados en el Proyecto y en otros documentos que se han presentado en el Departamento y que han sido aprobados por el mismo. Este proceso singular ha llevado como corolario a situaciones peculiares en otros terrenos, como al hecho de que de la plantilla actual (trece profesores) casi la mitad sean profesores con alto nivel de competencia en Inglés y que imparten su docencia en esa lengua total o parcialmente.

3. DIVERSIDAD ACTUAL DEL ALUMNADO Y PRESENCIA MULTICULTURAL .

Entre las notas singulares es preciso realizar un apartado para abordar el tema del alumnado. La presencia de alumnado con origen cultural diverso es una realidad creciente en nuestra sociedad; pero sin duda que no es frecuente alcanzar una diversidad y proporción semejante en un centro de reducidas dimensiones en cuanto al número de alumnado.

Es preciso reconocer que en el pasado el Colegio ha acogido alumnos de orígenes culturales diversos: desde siempre ha habido una presencia de la minoría gitana y periódicamente de inmigrantes extranjeros. Pero estas presencias no dejaban de ser aspectos minoritarios y siempre muy poco diversos en cuanto al origen.

En la actualidad, en un centro con 158 alumnos (curso 99-2000), se pueden contar entre el alumnado (ya sea por su origen o el de sus padres/madres) once nacionalidades diferentes, seis religiones y ocho lenguas maternas (Catalán, Castellano, Euskera, Francés, Inglés, Portugués, Árabe y Bereber). A esta diversidad debe añadirse la presencia de la minoría gitana (minoría que supone los 2/3 de toda la presencia multicultural).

La gama de diversidad es, por lo citado anteriormente, considerable. Pero es también muy importante la proporción: en la práctica casi la mitad actual del alumnado. El grado de integración, como puede suponerse, es muy variable; no obstante se aprecia un proceso creciente de asimilación social, cultural y educativa en gran parte del alumnado de minorías y de sus familias.

Las situaciones educativas con respecto al alumnado de orígenes diversos y el trabajo llevado a cabo en el centro están permitiendo que las situaciones educativas de desventaja aminoren rápidamente y desaparezcan al cabo de un tiempo.

Con todo, es preciso hacer constar que la persistencia de situaciones sociales, culturales y económicas desfavorecidas conllevan generalmente la permanencia de una situación educativa estable de desventaja. Sólo algunas excepciones superan esa dificultad socio-familiar.

4. LÍNEAS PRIORITARIAS DE TRABAJO RESPECTO A LAS MINORÍAS.

El centro tiene marcadas unas líneas prioritarias de trabajo y actuación en función de la realidad de nuestro alumnado multicultural; estas líneas prioritarias aparecen reflejadas en la Programación General Anual así como en otros documentos internos o documentos remitidos a otras instancias del Departamento. Estas líneas vienen marcadas por las variaciones cualitativas y cuantitativas operadas en la presencia del alumnado de étnias y culturas diversas.

Es necesario señalar de partida que en el momento actual y dada la composición que ahora tiene la población escolar, el Colegio no está desarrollando ningún programa de cultura extranjera de los establecidos en las administraciones educativas del Estado Español (la minoría portuguesa, por ejemplo, se compone ahora de 6-7 miembros lo que impide el desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa). Pese a la diversidad sólo se imparte en el centro una enseñanza religiosa (a Católica) dado que el Convenio del Estado con las diversas confesiones (musulmana, evangélica,...) establece un número mínimo de alumnado que no se alcanza en cada una de las otras confesiones (este alumnado opta por la A.E.O.).

Dicho lo anterior y atendiendo al trabajo que se puede desarrollar en el centro cabe establecer tres agrupamientos en el alumnado que implicarán sus correspondientes líneas de trabajo:

- A. Alumnado extranjero que desconoce la Lengua Castellana (lengua vehicular de trabajo y relación tanto en el centro como en la ciudad).
- B. Alumnado de minoría gitana y situaciones análogas.
- C. Alumnado de origen extranjero que ya conoce y se comunica en Lengua Castellana (hispanoamericanos, ...).

El grupo de alumnos/as incluidos en el grupo primero plantean una grave dificultad de partida: la lengua de relación con la sociedad y con el resto del alumnado les resulta desconocida. En algunos casos las situaciones socioeconómicas de la familia y la precariedad del momento pueden ser importantes. La prioridad del trabajo en la diagnosis educativa cuando ha llegado este tipo de alumnado se centra en la enseñanza de la Lengua Castellana, instrumento necesario para desarrollar otros aprendizajes. Las situaciones pueden ser muy variables y es preciso conocer cada alumno concreto.

El alumnado agrupado en el apartado B se aborda, dado su volumen cuantitativo y su presencia desde hace muchos años, en un apartado propio en la P.G. Anual de los últimos años así como en la Memoria. Debe recordarse que la problemática de este tipo de alumnado es muy específica y se relaciona más con las condiciones sociales y con la práctica de hábitos arraigados. La coordinación estable con entidades como Servicios Sociales del Ayuntamiento y con las asociaciones gitanas son una ayuda en este trabajo. Debe subrayarse el lento pero inexorable proceso de integración social y escolar que se advierte aunque sea con menor rapidez de la que todos podríamos desear.

Por último, el alumnado que puede agruparse en el tercer colectivo y que ya conoce y domina la Lengua Castellana presenta una diversidad interesante: alumnos de otras culturas que están integrados y de nivel sociofamiliar medio-alto; alumnos de origen hispano con grandes similitudes culturales (religión, lengua, costumbres,...) y en el que sólo hay matices étnicos (color de piel), económicos o de hábitos; alumnado de origen extranjero que lleva años residiendo en España o ha nacido en ella; ...

Es imposible hacer una única diagnosis educativa con este grupo de alumnado, por ello y en función del proceso que se ha desarrollado en los cursos anteriores se acuerdan las intervenciones correspondientes ya sean del profesorado de apoyo o de los tutores. Es necesario resaltar que la tendencia que se establece viene marcada por el deseo de paliar las deficiencias y desventajas que se advierten en la marcha escolar de este alumnado.

Una última referencia, implícita en toda la explicación anterior, las actuaciones e intervenciones con el alumnado descrito en los agrupamientos mencionados es realizado tanto por el profesorado tutor como por el de apoyo (P.T. y profesor de Minorías Étnicas) pero los acuerdos y el consenso no son siempre fáciles de alcanzar, las diferencias de criterio, en ocasiones, son manifiestas.

II. PREPARANDO LA ESCUELA INTERCULTURAL DEL FUTURO

5. PROBLEMAS Y PROPUESTAS PRÁCTICAS.

La brevedad de esta ponencia y la limitación marcada obligan a optar entre los aspectos a desarrollar. Por esta razón se ha preferido vertebrar la ponencia en dos bloques: el primero, sobre las singularidades y la realidad actual del centro con respecto al tema de las Jornadas; el segundo, en torno a cinco grandes problemas detectados y cinco propuestas prácticas de solución a los mismos.

El futuro educativo en nuestra sociedad occidental va a ser diverso, quizás no sea con educación Intercultural pero sí que será con presencia multicultural cada vez mayor y más diversa. La diversidad en nuestros centros docentes, se quiera o no, está en proceso de crecimiento cuantitativo y cualitativo.

La inmigración creciente desde el Tercer Mundo y la movilidad laboral en una Europa unida van a continuar un proceso ascendente. Es posible que alguna minoría específica (como la magrebí) pueda oscilar y hasta decrecer (si el desarrollo económico de sus países lo posibilitara) pero la necesidad de mano de obra y el desarrollo de Occidente servirán de estímulo para los inmigrantes de otros países. A este proceso debe añadirse el trasvase de población laboral dentro de una Europa sin fronteras para las empresas y los trabajadores; una Europa que apoya diversos Programas que están favoreciendo esa interrelación (como el Programa Erasmus para los estudiantes universitarios) y que camina en un lento pero imparable proceso de unificación.

Si este es el futuro hacia el que caminamos se hace necesario prepararlo con previsión y con acierto. Por esta razón y dada la experiencia de diversidad que nuestro Colegio ha adquirido en estos años se ha optado por señalar los cinco problemas fundamentales que se han detectado y las cinco propuestas prácticas, las cinco soluciones que nuestro centro plantea. Debe entenderse de forma implícita que la concisión en la explicitación de las soluciones no se debe a la falta de claridad con respecto a cómo desarrollarlas sino al marco de las dimensiones de esta ponencia.

En alguno de los casos, como con la flexibilización del currículo de la E.S.O. desde el Primer ciclo o en la creación de Centros de Atención Preferente, es probable que se planteen serias dificultades normativas y legales para aplicarlas. Si se quiere avanzar en un proceso de mejora de la atención educativa a este creciente alumnado deberán modificarse algunas dificultades de legislación.

6. AULAS Y CENTROS DE ENSEÑANZA INTENSIVA DE LA LENGUA.

El primero y más urgente de los problemas con los que se encuentra el docente es la **presencia de alumnado extranjero que desconoce nuestra lengua vehicular** (en nuestro caso el Castellano). ¿Qué hacer?. ¿Se trata de situaciones muy puntuales?. ¿Debe solventarse esta dificultad inicial en el propio centro por el tutor correspondiente?.

La experiencia de nuestro centro ha sido interesante y constante en estos tres últimos lustros. Es cierto que este alumnado termina hablando y dominando, en mayor o menor grado, el Castellano. Pero no podemos olvidar las situaciones traumáticas y el “schok” que se opera en cada uno de estos alumnos al llegar: no sólo experimentan la sensación de “bicho raro” al que todos miran sino que además no entienden absolutamente nada de lo que le dicen ni los profesores ni sus compañeros en el patio o clase (¿Me están tomando el pelo?, ¿por qué se ríen?, ¿se trata de algún chiste sobre mí?, ¿qué me quiere decir éste?...). Al escribir estas líneas recuerdo hace tres lustros (coincidiendo con mi incorporación al Colegio) algunas de las situaciones esperpénticas sufridas por Slava, un ucraniano de 10 años.

¿Realmente creemos que es imprescindible esta situación?, ¿es necesario que el “schok” sea una parte de su proceso de integración?, ¿no hay posibilidad de paliarlo y aminorarlo?. Sin duda que pueden arbitrarse soluciones prácticas y desde el centro se han hecho desde hace años; la propuesta presente es una reiteración más de algo repetido con anterioridad.

Debe considerarse un elemento más: la situación en la que se encuentra el centro receptor y su profesorado. La buena voluntad del profesorado y su actitud para dar solución a los problemas no implica una capacidad ilimitada para dar respuesta a las nuevas situaciones, como tampoco es ilimitado el tiempo con el que cuenta ni su preparación técnica.

La realidad nos confirma, dada la actual persistencia en el goteo de inmigrantes, que esta situación va a ser una constante en el futuro y que debemos arbitrar medidas y soluciones coherentes. En este sentido, y desde hace tiempo, nuestro centro ha insistido en la creación de **Aulas de Enseñanza Intensiva de la Lengua**. La distribución de estas aulas estaría en función del flujo de inmigrantes, probablemente y en relación con los datos actuales bastaría con un aula en Tudela (quizás en Pamplona debieran ser varias). Cabría pensar, en el supuesto de necesitar varias aulas de forma permanente, en la posibilidad de creación de un centro específico con figura y reconocimiento oficial y legal (tal y como se reconocen a los C.E.B.A.s o los Centros de Educación Especial).

Estas aulas tendrían carácter estable en cuanto a constitución y al profesorado. Los docentes deberían contar con una preparación específica: Nuestro centro ha reseñado varias veces la experiencia de una madre de alumno –licenciada en Traducción e Interpretación- y que ha trabajado en cursos intensivos de enseñanza de Español para extranjeros y en la enseñanza del Español para magrebíes en estos años pasados.

Debe precisarse que no se trata de aulas terminales sino de aulas transitorias con una función muy concreta. Los alumnos pasarían en ellas un periodo variable en función de la edad y situación personal (probablemente sería interesante un estudio psicopedagógico individual): La inserción en un medio adecuado a la edad, con los niños/as de su edad y en inmersión lingüística es el mejor medio para el aprendizaje de la Lengua, pero antes de esa inmersión habrían pasado unos pocos meses o semanas para aprender los elementos más rudimentarios de la lengua.

La edad y el nivel al que adscribir el nuevo alumno/a podrían determinar en gran medida el tiempo de estancia; quizás unas pocas semanas basten para un niño/a de E.

Infantil y, en cambio, debieran ser más de dos meses para otros de los últimos cursos de Primaria o Secundaria.

Tanto en la creación como en el funcionamiento concreto de estas Aulas de Enseñanza Intensiva debe tener un papel fundamental la Administración Educativa; así y por ejemplo, debería correr a cargo con el transporte urbano de estos niños para que pudieran acudir desde todos los barrios de la ciudad antes de la inserción en los centros docentes de su propio barrio.

Aspectos tales como metodología, horario de funcionamiento, tipo de agrupamiento del alumnado, servicio de comedor, fórmulas de atención a las situaciones más puntuales en los pueblos, etc., no pueden abordarse en la limitación de la presente ponencia pero no suponen grandes dificultades en cuanto a su posible solución.

7. FLEXIBILIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA E.S.O. Y MINORÍAS.

Todas las Reformas Educativas han querido dar una mejor respuesta ante un contexto nuevo de la sociedad. Como obra humana todas las Reformas son perfectibles y presentan flecos y flancos que precisan mejorar, retocar o, incluso, reformular.

La Reforma planteada por la L.O.D.E. y por la L.O.G.S.E. (y normativa ulterior) presentan algunas novedades ciertamente interesantes. Reduciendo los elementos a una concisión máxima podría decirse que el Objetivo que se persigue con esta Reforma es el de preparar a los alumnos/as como ciudadanos responsables para participar, según sus capacidades, en la marcha de la sociedad.

Y para alcanzar este objetivo esta Reforma plantea un medio: articular un Sistema Educativo (L.O.G.S.E. y otras normativas de rango inferior) que posibilite el desarrollo de las capacidades del alumnado (es la progresión en el desarrollo de las capacidades lo que hay que evaluar y no tanto el nivel de conocimientos conceptuales, se nos insiste). El fracaso escolar no viene ahora determinado por un menor nivel de contenidos conceptuales sino por una progresión de las capacidades inferior a la que cabe esperar según las posibilidades de cada alumno/a.

Para posibilitar esa progresión debieran establecerse medidas diversas de atención a la diversidad que estimulen el desarrollo de los más capaces y que no retraigan la actitud de los menos dotados (incluyendo en éstos los que se encuentran en situaciones de desventaja educativa por ser minorías desfavorecidas).

Frente a estos planteamientos la realidad (con el alumnado de minorías y otros) está mostrando una persistencia en otro sentido: el nivel de absentismo y desescolarización se incrementa rápidamente al cambiar de la etapa de Primaria a la E.S.O. Junto a esa realidad otra también dolorosa: se produce un efecto negativo de rebote en cuanto al interés hacia la educación, en cuanto a la disciplina y en cuanto a la inserción e integración.

Es cierto que el grado de integración es variable según la minoría; también es verdad que los problemas de absentismo, disciplina y otros, suelen crecer conforme avanza la edad del alumnado. Pero nada de esto justifica la quiebra y el incremento que se

produce en estos problemas al cambiar de la etapa de Primaria a la E.S.O. No existe una relación proporcional entre el incremento en los problemas señalados y el crecimiento de un año natural. ¿No será otra la causa?. ¿Por qué, comparativamente, se encuentran más motivados y mejor escolarizados en Primaria que en la E.S.O.? ¿Para un subgrupo pequeño de minorías y otros alumnos ofrece la E.S.O. un marco válido de atención?.

Nuestra experiencia de estos años de implantación de la Reforma nos reitera de diversos modos una realidad: el marco actual de la E.S.O. es contraproducente en el proceso de integración de algunos alumnos muy concretos. El sistema reglado de asignaturas ya establecidas y el currículo actual son un marco excesivamente rígido para alumnos muy concretos.

Es obvio que nuestro centro (de E.Infantil y Primaria) no cuenta con alumnos de Secundaria; cuando hablamos de nuestra experiencia hablamos de las previsiones (por desgracia casi siempre certeras) que se hacen con respecto al alumnado que finaliza la etapa de Primaria y accede a los I.E.S.O. A finales de marzo de este año, en la reunión periódica con la Asociación La Romaní de Tudela, nos comentaban los problemas (absentismo y otros) que están provocando en los centros de Secundaria Obligatoria algunos de nuestros antiguos alumnos de minorías. Una situación que era perfectamente previsible con antelación.

Cabe preguntarse, **¿no estaremos confundiendo lo que es un medio de la Reforma con lo que es el objetivo final de la misma?**. ¿No es el objetivo propiciar que nuestros alumnos se preparen para participar de forma responsable en la sociedad que les va a tocar vivir?. ¿No podría hacerse también mediante otras fórmulas que no fueran a través del medio rígido e inflexible de asignaturas actual de la E.S.O.? ¿Es acaso el objetivo de la Reforma el que todo tipo de alumnado curse determinadas materias en determinado número de sesiones?. ¿Las Escuelas Taller, por ejemplo, no están dando respuesta educativa a alumnos específicos y posibilitando el objetivo fundamental de la Reforma?.

Las Ciencias exactas tienen una diferencia fundamental con respecto a las Ciencias humanas: sus leyes se cumplen siempre, son inexorables (dos por tres son siempre seis, la molécula de agua siempre se compone de hidrógeno y oxígeno en una proporción determinada,...). Las Ciencias humanas, sin embargo, aunque tienen sus leyes tienen también excepciones, pero las excepciones en las Ciencias humanas no hacen sino refrendar la regla general.

Del mismo modo el campo del Derecho y la Educación deben tener y tienen leyes generales pero también excepciones. El que el sistema rígido y estable de materias/horarios/contenidos de la E.S.O. pueda ser la norma general para el alumnado no tiene que implicar que no puedan darse excepciones y el reconocimiento de éstas no debe suponer sino el refrendo de lo que debe ser la norma para la generalidad. Todos los años entre el alumnado que termina 6º de Primaria podríamos citar a uno o dos que van a naufragar en el actual sistema de la E.S.O., ¿por qué no flexibilizar el actual marco inflexible y excesivamente rígido de la Secundaria obligatoria?.

No se nos oculta que esta propuesta puede chocar con determinados principios generales, pero debemos insistir una vez más que la realidad de un año tras otro confirma nuestra propuesta y que el reconocimiento de la excepción viene a refrendar la

norma para la generalidad. La excepción, en este caso, son determinados alumnos muy concretos de minorías socioculturales sobre los que se ha llevado un seguimiento a lo largo de toda la etapa de Primaria.

Aunque no es el lugar ni el momento de concretar más esta propuesta sí que debemos indicar una experiencia concreta. Hace años, cuando el centro contaba todavía con la E.G.B. un profesor realizó una experiencia para el alumnado del último ciclo (12 a 15 años) que se encontraba más desmotivado y que presentaba problemas de indisciplina; se trataba de realizar dentro del horario escolar un taller de carpintería y adaptar el contenido de las áreas a los contenidos más instrumentales (sobre todo Lengua y Matemáticas); la experiencia fue muy positiva y parte de los problemas anteriores se paliaron en gran medida.

8. CENTROS DE ATENCIÓN EDUCATIVA PREFERENTE.

Hay una máxima oriental que afirma que “No todos los hombres pueden ser ilustres, pero todos los hombres pueden ser buenos”. Parafraseando la misma se podría decir que no todos los centros docentes pueden contar con el mejor alumnado, con los mejores equipos deportivos, ser los centros más innovadores, ... , pero todos los centros docentes pueden prestar un buen servicio educativo con el alumnado con el que cuentan.

es innegable que la presencia de diversidad cultural en las aulas, la presencia de minorías étnicas, suele provocar diversos problemas en clase y en el centro docente. Desde hace décadas ha sido una constante que la concentración de alumnado de minorías suele ir acompañado de un éxodo del alumnado “normal”, y que por desgracia esta situación suele finalizar en la creación de un “guetto” escolar o en el cierre del colegio.

La experiencia desde hace años nos enseña que cuando algunos centros superan un determinado porcentaje de minorías la situación suele ser irreversible en cuanto a la concentración de la minoría y al éxodo del alumnado original. Por este motivo, también desde hace años y desde diversas instancias se insiste en la aplicación de los mecanismos que se precisen para no superarlos: la L.O.P.E.G.C.E. y la L.O.G.S.E. hablan de evitar la concentración excesiva; el Plan de Lucha contra la Exclusión Social de Navarra habla de evitar porcentajes superiores al 20 %; en otras comunidades autónomas se insiste en valoraciones similares.

Tratar de evitar la superación de esos porcentajes puede ser válido para los centros que todavía no lo han alcanzado. Pero, ¿qué hacer con aquellos que ya lo han superado?, ¿qué actitud tomar con los colegios que presentan una alta concentración o que ya se han convertido en “guettos” escolares?. ¿Deben suprimirse y dispersar al alumnado entre otros centros de la zona?.

Por desgracia la existencia de estos centros en determinados barrios de ciudades ya es una realidad. Entendemos que la dispersión de este tipo de alumnado entre otros centros más o menos alejados de su barrio y realizar esta dispersión cuando ya están escolarizados y atendidos conlleva muchos más perjuicios y problemas de los que soluciona (problemas para los centros receptores y para el alumnado trasladado así como para sus familias).

De ahí que nuestra propuesta sea la de crear la figura de Centros de Atención Preferente que vendría a reconocer legalmente la existencia de unos centros con unas necesidades y circunstancias especiales. Esta propuesta supondrá reconocer de hecho una realidad existente, evitando situaciones de incertidumbre entre el alumnado y entre el profesorado al reconocer aspectos como la necesidad de ratios de alumnos por aula más bajos, la presencia de más profesorado de apoyo, etc.

Es preciso realizar una aclaración. Reconocer la existencia de Centros de Atención Preferente no quiere decir que se esté a favor de una educación separada según las étnias o que nos parezca la mejor vía para la integración. Todo lo contrario, nuestra apuesta por la integración pasa por la presencia en todos los colegios y evitando la concentración. Levantar un hospital no implica que los médicos favorezcan las enfermedades (la mejor Medicina es la preventiva), pero si hay enfermos graves habrá que atenderlos y hospitalizarlos. Las realidades no están para ocultarlas y los problemas deben afrontarse. ¿La dispersión de esos alumnos ya concentrados va a ayudar en su integración?. ¿No tenemos suficientes experiencias que han mostrado lo contrario?. Todos podemos estar de acuerdo en evitar en lo posible las concentraciones; pero, si ya las tenemos ¿qué hacer?.

En algunas administraciones autonómicas, como en Cataluña, se habla de zonas de atención preferente en el sentido de las áreas urbanas que presentan una alta presencia de minorías desfavorecidas. Nuestra propuesta no se opone aunque la filosofía que se persigue en Cataluña es la de evitar desequilibrios manifiestos en las nuevas escolarizaciones.

La figura de los Centros de Atención Preferente, de alguna manera, ya ha sido diseñada en el Real Decreto sobre Educación Compensatoria. ¿Por qué demorar su reconocimiento en Navarra y mantener una situación de incertidumbre en algún centro?.

9. PLAN DE MEDIDAS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Desde hace años se columbra la necesidad de explicitar un Plan de Medidas de Apoyo a la Integración en el ámbito educativo de Navarra. El pasado año el Parlamento de Navarra en el Plan de Lucha contra la exclusión Social reiteró esta necesidad. Es preciso abordarlo y evitar así mayores dificultades.

Si estamos por la educación e integración del alumnado de minorías desfavorecidas (que es la presencia multicultural que suele crear dificultades a medio plazo en los centros) debemos asumir que la mejor vía pasa por evitar la creación de “guettos” educativos y por favorecer su inserción en la educación. Para hacerlo pueden aplicarse diversas medidas preventivas de diverso tipo: legales, organizativas, de coordinación con otras administraciones, económicas,...

En este sentido, por ejemplo, ¿por qué no solucionar el problema del cobro de cuotas mensuales en E. Infantil en los centros concertados?; ¿no es posible reservar dos plazas por cada unidad de Infantil en todo tipo de centros para estos alumnos?; ¿por qué no computar a cada alumno de minorías desfavorecidas por 1,5 ó 2 alumnos de cara a las

ratios para conciertos o para el aula de centros públicos? (es cierto que habría que especificar quiénes son alumnos de minorías en situación educativa de desventaja). ¿Por qué no dotar a los centros que cuentan con este tipo de alumnado con mayores medios económicos y humanos?.

El sinfín de pequeñas medidas que pueden favorecer la integración de estos alumnos es amplio y no es éste el lugar de detallarlas. Dado que la dificultad económica retrasa a este tipo de alumnado y no pueden abonar el transporte de autobús escolar o las actividades extraescolares, ¿no es posible solventar estas dificultades para que pudieran acudir como otros alumnos que estudian en colegios alejados de su residencia y barrio?

...

Se quiera o no las administraciones educativas deberán abordar el tema de la creciente inmigración y su presencia en el ámbito escolar. ¿Por qué seguir retrasando en Navarra la aplicación de medidas que favorezcan la integración?. Por Resolución del 15 de febrero de 2000 la Generalitat de Cataluña resuelve este año unas orientaciones para la “escolarización de alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas para el curso 2.000-2.001”; ¿no es posible ir caminando en Navarra en el mismo sentido?.

10. DECRETO FORAL Y NORMATIVA SOBRE EL ALUMNADO DE N.E.E.

Ante algunas situaciones la peor medida puede ser la inhibición, la falta de actuación. Hay quien afirma que “Quien no actúa no se equivoca nunca” pero también es verdad que tampoco acierta; apostar por una solución puede llevar a equivocarse en algunos casos, pero en otros también a acertar o, al menos, a paliar los problemas. La situación que nos ocupa (con los problemas derivados) es la creciente presencia de minorías e inmigrantes en nuestra sociedad navarra y en nuestros centros educativos. ¿Qué hacer?.

Hay una ausencia, un vacío legal importante. Navarra no cuenta con legislación sobre el alumnado de N.E.E., sobre Educación Compensatoria. ¿No es el momento de abordar esta ausencia?. Es cierto que se trata de una legislación marco que después habría que desarrollar en Ordenes Forales y Resoluciones, pero si no contamos con el Decreto Foral sobre Educación Compensatoria como desarrollar y aprobar normativa de rango inferior.

Debemos reconocer que la situación no es fácil y que el problema tampoco está resuelto en otras administraciones educativas de España, pero algunos pasos han dado. Navarra y el sistema educativo de nuestra Comunidad Foral han sido pioneras en aspectos concretos de la educación, han caminado por delante de otras comunidades autónomas en múltiples aspectos (red de Formación Profesional, especialistas de Música e Inglés en Infantil y Primaria, ...), ¿por qué demorar más el tratamiento de una situación de diversidad que va a incrementarse en los próximos años?.

El futuro escolar, nuestro futuro educativo como centros docentes va a reflejar una presencia de diversidad cultural creciente. Este reto nos va a exigir esfuerzo y, quizás, a reformular algunos planteamientos. Pero ése debe ser nuestro objetivo como docentes: intentar ofrecer la mejor respuesta posible desde la educación a una sociedad y alumnado cambiante.

Ponencia:
LA ESCUELA INTERCULTURAL. SITUACIÓN ACTUAL

MERCHE GINEL VIELVA
DIRECTORA DEL COLEGIO “LA COMPASIÓN” DE PAMPLONA

Comienzo por decir que no soy una estudiosa del tema. Sobre la multiculturalidad han corrido ríos de tinta y se seguirá escribiendo. ¿Moda o realidad?. Sin duda alguna una realidad que va creciendo.

Mi exposición se basará en los siguientes puntos:

- I.- Introducción sobre nuestro planteamiento de Centro.
- II.- Quiénes somos.
Opción desde la Entidad Titular, el Claustro y el Consejo Escolar, ante lo plural y diverso:
 - Coeducación
 - N.E.E.
 - Euskera: Modelo –A-
 - Lengua y Cultura Portuguesa
 - Cultura Gitana
 - Otras nacionalidades.

- III.- Cómo respondemos a la multiculturalidad.

Objetivo General para el presente curso 1.999-2.000:

<p><i>Aceptar y valorar la multiculturalidad como realidad que potencia valores tales como: la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la paz y el enriquecimiento mutuo.</i></p>

Cómo lo llevamos a la práctica

- IV.- Logros y dificultades

- V.- Propuestas

I.- INTRODUCCIÓN

Parto de una convicción: la diversidad es una riqueza. Y esta pluralidad, al mismo tiempo, siempre conlleva dificultades y, en algún momento, problemas.

La escuela no hace más que reflejar el mosaico plural de la sociedad en la que vivimos. Si en algún momento la multiculturalidad fue opción, hoy es necesidad: Dar respuesta a esta realidad es responsabilidad de tod@s l@s que componemos esa parcela de la sociedad que llamamos Comunidad Educativa; es desafío y es llamada a la creatividad, es renunciar a la uniformidad y al empobrecimiento que conlleva la unicidad, y es apertura a un mundo cada vez más plural, porque aunque se hable de la “aldea global”, no podemos olvidar que la globalidad pasa por las peculiaridades propias de cada pueblo y región. Globalidad nunca es igual a uniformidad. (No olvidemos que el sistema neocapitalista en su concepción de mundialización, no tiene en cuenta las minorías, l@s que van quedando excluidos; en definitiva l@s que no son productiv@s para el sistema o lo son en tanto en cuanto interesan)

Si somos honest@s con la realidad y debemos serlo, tenemos que reconocer que en el aula siempre ha existido una diversidad natural de necesidades.

Hace pocos días leía en “Cuadernos de Pedagogía” una entrevista que JOSEP M^a CUENCA (escritor) hacía a la antropóloga M^a DOLORES JULIANO; y, entre otras afirmaciones decía: “...*la multiculturalidad es un tema que, de repente, pasa a un primer plano. Las sociedades siempre han sido diversas. Entre un catalán urbano y otro rural (lo mismo podríamos decir de cualquier otra nacionalidad y/o autonomía) existe una diferencia cultural en términos de costumbres y valores. Sin embargo, se les asigna una semejanza y en cambio se subraya la diferencia con respecto a las minorías étnicas, pero no se trata de diferencias reales, sino construidas. Desde este punto de vista –continúa ella- podemos decir que las sociedades han sido siempre complejas y diversas. Y, por consiguiente, la multiculturalidad es intrínseca a todas las sociedades*”.

Estoy con ella en que lo novedoso está en la visibilidad del fenómeno, a partir, sobre todo, de la presencia de determinados colectivos de inmigrantes. En la realidad de nuestro Centro, como veremos más adelante, comienza a ser significativa cuantitativamente en unos casos, y menos numérica en otros (me estoy refiriendo al alumnado de procedencia de otros países).

Hasta hace bien pocas décadas ¿acaso en la escuela nos habíamos planteado si debíamos o no respetar la diversidad cultural de las mujeres...?. ¿Fue consecuencia de una reflexión profunda, respetar esta diversidad de la mujer como realidad que se complementa con el varón o fue, más bien, consecuencia de otros intereses no siempre confesados...?

Cuando en muchos ambientes hablamos de *diversidad cultural* ¿dónde ponemos el límite, el acento, dónde nos situamos?. Quizás tengamos que decir que nuestra dificultad estriba en que vemos a “*l@s diferentes*” como algo “*amenazante*”, entre otras cosas por nuestro desconocimiento de ell@s y también, por qué no lo vamos a decir, porque quizás l@s consideramos sino “*excluid@s*”, sí más pobres y de inferior

poder adquisitivo que el nuestro; y esta diferencia no está tanto en los rasgos físicos, color de la piel, cuanto en la pobreza material.

Evidentemente mi reflexión está hecha desde la realidad en la que me muevo, desde un Centro Educativo situado en un barrio en plena expansión urbanística, en el que hay un número importante de viviendas propias y alquiladas de protección oficial, y eso conlleva, en principio una “separación”.

Creo que casi siempre las realidades externas son las que nos obligan a hacernos replanteamientos, cambios y consecuentemente a tomar opciones. Bien es cierto que existen personas, colectivos, escuelas con una sensibilidad especial que les hace estar muy atent@s a lo que ocurre a su alrededor, a detectar con prontitud necesidades.

Navarra por el desarrollo económico que disfruta, por su riqueza agrícola, está abocada a que el flujo inmigratorio cada vez vaya en aumento. Ser conscientes de ello quienes estamos en los Consejos Escolares, representando a la Comunidad Educativa, nos ha de llevar, por una parte a favorecer la acogida a l@s que vienen de afuera y por otra a abrimos a la riqueza cultural que nos traen. Por su parte la Administración Pública deberá estar dispuesta a dotar de los medios humanos y materiales que sean necesarios, para que realmente lo diferente no sea fuente de conflictos sino un espacio de enriquecimiento mutuo.

Y este desafío lo tenemos l@s adult@s, porque sabemos muy bien que los niños y niñas antes de haber interiorizado nuestras pautas de comportamiento como adult@s, no suelen considerar como peligroso lo diferente, más bien al contrario, les suele resultar interesante, novedoso y hasta atractivo, simplemente porque están abiert@s a descubrir lo nuevo.

II.- QUIÉNES SOMOS

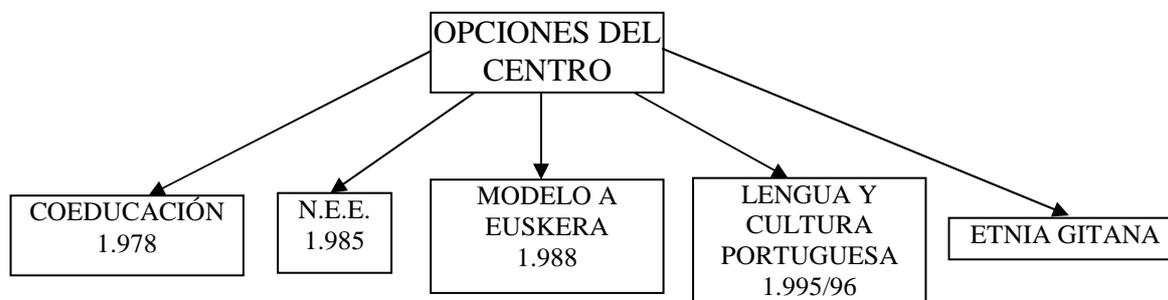
Para enmarcar el camino que hemos iniciado en esta multiculturalidad, brevemente les voy a decir qué tipo de escuela somos.

El Colegio de la Compasión está situado al noroeste de la ciudad de Pamplona, en la periferia. El Barrio es la Rotxapea. Es un Centro Privado Concertado cuyas Titulares somos las Religiosas de la Compasión. Esta Congregación en sus Estatutos tiene entre otras finalidades, “**la educación cristiana de los jóvenes y la atención a los pobres por todos los medios posibles**”. Pero no se queda solo en “atender” a l@s empobrecid@s, sino que conlleva:

- Una **implicación afectiva con ell@s**, con l@s que sufren, con l@s marginad@s, exclud@s...
- Una **solidaridad** con l@s que trabajan para que desaparezcan las causas que generan las injusticias.

Desde esta utopía nuestra presencia ha estado en las zonas rurales, en las periferias de las ciudades y en los países llamados del Tercer Mundo, viviendo con y entre l@s pobres que genera el sistema capitalista.

El Colegio de Pamplona comenzó su singladura en 1.959, dando respuesta a una necesidad de escolarización. Voy a hacer una breve reseña histórica de momentos importantes donde hemos tenido que actualizar las opciones teóricas.



COEDUCACIÓN: Es en 1.978 cuando decidimos, con la participación de todos los estamentos, comenzar con chicos y chicas. En aquel entonces la demanda de escolarización era altísima. Optar por la coeducación hizo que nos replanteáramos temas como la educación sexual, la educación física, los talleres, la revisión de los libros de texto donde los roles de la mujer y el varón no fueran los estereotipos que la cultura del varón imponía.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: En 1.985 comenzamos con lo que entonces se llamaban “centros de integración”. Nos exigió análisis profundos, preparación y aceptar que algun@s de l@s considerad@s “buen@s” se fueran, porque iban “a perder” al estar mezclad@s con l@s que presentaban NEE.

EUSKERA MODELO –A-: Desde 1.988, dentro de las posibilidades de que el Centro disponía, ofertamos progresivamente el Modelo -A- (el Euskera como asignatura). Estar con los ojos abiertos a la realidad lo consideramos esencial desde el punto de vista de la responsabilidad histórica y desde la obligación de responder a las demandas diversas de la población. (Ofertábamos Euskera como actividad extraescolar desde el año 1.978).

LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA: El alumnado de origen portugués ha ido aumentando en las aulas. En 1.995 lo iniciamos como actividad extraescolar y desde 1.996 está incluida dentro del Curriculum, desde E.I. y como optativa en E.S.O.

ETNIA GITANA: Siempre hemos tenido en el Centro un número significativo de este alumnado, sin ser excesivo. La integración de esta etnia no es nada fácil, por el alto grado de absentismo y la dificultad de establecer cauces de comunicación con la familia. Tampoco participan en las salidas culturales, actividades como natación, etc. Poco a poco el propio claustro vamos implicándonos en conocer su cultura y sus valores, intensificando la coordinación con la Asociación Majarí y la Unidad de Barrio.

RESUMEN DE LA POBLACIÓN: De l@s 688 alumn@s que hay en el Centro les ofrezco estos datos referidos a la “diversidad”

109 alumn@s de otras nacionalidades
27 alumn@de Necesidades Educativas Especiales Permanentes
34 alumn@s con alteraciones de conducta, trastornos de personalidad y retraso escolar grave.

Y centrándonos en el origen de la procedencia del alumnado y/o de sus padres:

PORTUGAL	58
ETNIA GITANA	25
REPÚBLICA DOMINICANA	9
PERÚ	3
VENEZUELA	2
FILIPINAS	2
RUSIA	2
MARRUECOS	2
COLOMBIA	1
CHILE	1
UCRANIA	1
HOLANDA	1
FRANCIA	1
LIBERIA	1

A nadie de l@s presentes se nos escapa que cada una de estas situaciones, brevísimamente descritas, ha habido que encajarlas y que no siempre ha sido fácil, ni lo es. Entre otras cosas porque cuestionan nuestras seguridades, porque sentimos miedo ante lo desconocido, porque nos exige un aumento de trabajo, reforzar la coordinación, llegar a consensos, etc., y también porque no valoramos a todas las razas y culturas como de “*primera categoría*”. Bien es cierto que está facilitando este proceso, el hecho que en el Centro tenemos muy asumida en nuestra tarea cotidiana “*la cultura del trabajo en equipo*”.

III.- CÓMO RESPONDEMOS A LA MULTICULTURALIDAD.

La situación que acabo de exponer, nos ha obligado a tomar una serie de medidas y decisiones que forman parte del Proyecto Curricular del Centro, para poder dar una respuesta más adecuada a las necesidades de este tipo de alumnado.

Volvemos a hacer aquí referencia a la falta de recursos humanos y materiales, lo que dificulta nuestra labor educativa, y nos ha obligado a adecuarnos a esta situación.

En primer lugar, como aspecto novedoso, y en respuesta a un colectivo importante (58 alumn@s) cabe destacar el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa que hemos incorporado al Currículo Ordinario en las tres Etapas Educativas.

Nuestros principales objetivos, con dicho programa son dos:

- Acercamiento a la Cultura y Lengua Portuguesa del alumnado de origen portugués.
- Despertar el interés del resto del alumnado hacia esta cultura, de forma que puedan valorarla como una riqueza y no como algo propio de una minoría desfavorecida.

En los primeros cursos de Infantil y Primaria trabajamos a través de talleres, flexibilizando los agrupamientos y los horarios, de forma que la Profesora de portugués y el alumnado de origen portugués, puedan aprovechar al máximo los espacios de que disponen.

Ya en el tercer Ciclo de Primaria y en E.S.O., donde el portugués es una asignatura optativa, se trabaja la Lengua Portuguesa propiamente dicha, acercando a los alumnos y alumnas a un modelo culto, de forma que descubran el portugués como un vehículo de cultura muy importante.

Otro aspecto que atañe a la organización del Centro, se refiere a los apoyos y refuerzos que han tenido que plantearse para responder a las necesidades de un grupo, bastante numeroso, de alumnos y alumnas de minorías étnicas.

Dich@s alumn@s presentan una serie de dificultades como es el idioma, falta de hábitos, desmotivación, bajo nivel etc., que les impide acceder al Currículo Ordinario del nivel en el que se encuentran, por lo que hemos tenido que realizar una serie de adaptaciones curriculares, que les permitieran trabajar aspectos y habilidades fundamentales de las que carecían.

No quiero olvidar, la labor diaria que todo el Profesorado realiza para que est@s alumn@s sean aceptad@s y respetad@s por el resto de sus compañer@s, creando un clima adecuado en el que acoger todas las diferencias.

Partiendo de la realidad plural que tenemos, nos propusimos como Centro, entre los Objetivos Generales:

*EDUCAR EN Y PARA LA MULTICULTURALIDAD. ACEPTAR Y VALORAR LA MULTICULTURALIDAD COMO REALIDAD QUE POTENCIA VALORES TALES COMO: LA TOLERANCIA, EL RESPETO, LA SOLIDARIDAD, LA PAZ Y EL ENRIQUECIMIENTO MUTUOS. Con un slogan:
ABRE TU MENTE Y TU CORAZÓN A LO DIFERENTE.*

Este objetivo es propuesto por el Equipo de Pastoral, es asumido por el Equipo Directivo, pasa a las Comisiones de Coordinación Pedagógica de Primaria y Secundaria y se plasma en el Plan General Anual que aprueba el Consejo Escolar.

Será el referente a lo largo de todo el curso académico, de forma especial en los llamados “tiempos fuertes” del año, como son: Preparación a la Navidad, Día de la Paz y Campaña contra el Hambre, Carnavales, preparación a la fiesta del Colegio, Proyectos de solidaridad con el Tercer Mundo, Revistas Escolares, fiestas de fin de curso.

CÓMO LO LLEVAMOS A LA PRÁCTICA

Todos los Ciclos y Etapas, teniendo en cuenta las características del alumnado, han diseñado una serie de actividades para trabajar el objetivo propuesto.

Hay que señalar que en la práctica diaria y desde hace ya bastante tiempo, en muchas ocasiones debemos referirnos a las diferentes culturas y peculiaridades de nuestro alumnado; pero este curso hemos querido destacarlo especialmente al ser un tema que nos preocupa no sólo al Profesorado de nuestro Centro, sino a la sociedad en general. No hemos querido ser demasiado ambicios@s; simplemente intentamos, a través de los alumnos y alumnas, reflexionar los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa y cambiar actitudes y planteamientos.

Las actitudes y estrategias que hemos programado para el alumnado de los diferentes Ciclos, tienen como objetivo fundamental favorecer el conocimiento de las diferentes culturas que en este momento se entremezclan con la nuestra, pues creemos que es el conocimiento y la información el punto de partida para fomentar el respeto y la aceptación de lo diferente.

Todas las áreas están implicadas, presentando a los alumnos y alumnas los diversos aspectos de forma globalizada para favorecer su comprensión.

No podemos hacer aquí una explicación exhaustiva de cada una de las programaciones llevadas a la práctica y las que se llevarán a lo largo del curso; pero sí me gustaría destacar las actividades que han causado una mayor impacto entre el alumnado por lo novedoso e interesante.

EDUCACIÓN INFANTIL

Los talleres multiculturales han permitido a los niños y niñas de 3, 4 y 5 años acercarse a las culturas más significativas y diferentes a la nuestra. En dichos talleres se trabajan aspectos como: situación en el mapa, características y rasgos físicos, modos de vida y costumbres, escritura, música, etc. El interés despertado en el alumnado ha sobrepasado las expectativas del Profesorado de la Etapa y las preguntas y gestos de admiración de l@s más pequeñ@s nos provocan la siguiente reflexión: ¿es la mezcla cultural algo tan negativo como algunos sectores de nuestra sociedad nos quieren hacer creer...?.

EDUCACIÓN PRIMARIA

El enfoque del trabajo con el alumnado de esta Etapa ha partido de nuestra realidad más cercana. Se han trabajado las culturas y costumbres de los alumnos y alumnas de diferentes autonomías y países que hay en nuestras aulas.

La proximidad ha favorecido el interés, pues han pasado por nuestras clases padres y madres que han aportado sus propias experiencias y sus conocimientos. Hemos de señalar también la colaboración de dos componentes de la Asociación la Majarí en lo referente a la etnia gitana.

ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

La multiculturalidad se trabaja desde los Departamentos: Religión, Socio-Lingüístico, Euskera, y Científico-Tecnológico y desde la realización de algunas unidades interdisciplinares.

Departamento de Religión:

- Conocer las diferentes religiones. Aspectos comunes con el cristianismo.
- Mesa redonda en torno a acontecimientos que se celebran en otros países, por ejemplo Navidad, con alumnado de dichos países y/o culturas.
- Reflexión sobre qué significa nacer en un lugar concreto. Por ejemplo Jesús de Nazaret se “*encarna*”, se “*inculturiza*” en un espacio y época histórica concreta. Tiene que emigrar a Egipto. Aquí se enlaza con las diferentes causas que provocan la emigración.

Departamento Socio-Lingüístico y Euskera:

1. Lengua:

- Lectura de libros que reflejan las distintas culturas, la inmigración ilegal, el racismo.
- Audición de narradores africanos: cameruneses y senegaleses.
- Lectura de cuentos andaluces, portugueses, gitanos, senegaleses, manchegos, vascos, marroquíes.

2. Ciencias Sociales:

Algunas de las actividades realizadas han sido:

- Estudio de las Comunidades Autónomas, valorando la riqueza de cada una y su propia cultura.
- Desarrollo de la unidad: “El Euskera a través de la historia”: dos culturas que conviven en nuestra tierra.
- Debate sobre: ¿Qué es el Comercio Justo?, con visita a la Casa de la Solidaridad.
- Visionado de la película “La promesa”, sobre la inmigración africana en Europa.
- Otras unidades didácticas: “Diversidad de culturas, igualdad de derechos”, con mapamundis en todas las aulas, recogiendo los datos de los países de

donde es o procede el alumnado. Igualmente el mapa del Estado Español con las diferentes autonomías.

- Realización de mesa redonda con la participación de alumnado de diferentes países.

Departamento Científico-Tecnológico:

- Se elige la multiculturalidad como eje transversal, propiciando una educación en el respeto, la solidaridad, la equidad, la tolerancia y el enriquecimiento mutuo.
- Ofrecemos modelos humanos no estereotipados por razón de la procedencia geográfica, cultural o étnica.
- Visionado de documentales con los cuatro troncos raciales y rasgos diferenciadores y de formas de vida en los distintos continentes.
- Proyección de diapositivas: “Gentes del mundo”.

IV.- LOGROS Y DIFICULTADES

En cuanto a los logros vamos dando pasos en la progresiva convicción de:

- La multiculturalidad nos enriquece a todos.
- Normalización de la Lengua y Cultura Vasca.
- Para valorar, para querer a alguien o a algo es necesario conocer.
- No hay culturas ni razas de segunda categoría (las clasificaciones las ponemos desde un “primer mundo”, desde un sistema neoliberal imperante, desde sentirse alguien superior a otros y, a veces, desde la postura de dominadores y dominados ...
- Integrar no es que ell@s “se adapten” en todo a lo nuestro, sí a unas normas de convivencia, a unos derechos y a unos deberes.

DIFICULTADES:

Respecto al EUSKERA:

- Las dificultades con el alumnado proveniente de otros países y/o autonomías, están en Educación Infantil y Primaria. En Enseñanza Secundaria Obligatoria, no hay tanto problema ya que es optativa. A los problemas con los que se encuentran en el proceso de adaptación a su nuevo espacio y a su nueva vida, tenemos que añadir la de un nuevo idioma y la cultura que lo sustenta (en algunos casos son dos nuevos idiomas). El grado de implicación por parte de la familia es decisivo, de ahí la diferenciación de unos casos a otros.

LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA:

- Disponemos de escasísimo horario por parte de la Profesora que lo imparte: 17 horas semanales para 26 aulas.
- Lengua y cultura consideradas de segunda categoría y asociada a gitanos-portugueses y feriantes.
- Escasa valoración por parte de algunas familias portuguesas hacia su propio idioma y cultura (algunas, incluso, no quieren reconocer su origen).

MINORÍAS ÉTNICAS:

- El principal problema se presenta con la etnia gitana, tanto por sus características propias como por su número (en comparación a otras razas y culturas en el Centro).
- Junto al rechazo por parte de un cierto número de familias, nos encontramos con el desconocimiento y la falta de interés por dicha Cultura. Este desconocimiento también se hace extensivo al propio Profesorado.
- Cabe destacar, en la mayoría de los casos una fuerte desmotivación hacia lo escolar, dificultad de relación con las familias, carencia de hábitos organizativos y, en ocasiones, la falta de higiene que provoca un rechazo.
- Alto absentismo escolar, no participación en las salidas culturales, natación, actividades extraescolares.
- Por su parte, se consideran con derecho a que se les dé todo, sin implicación alguna por parte de las familias.

ALUMN@S PROCEDENTES DE OTROS PAÍSES:

- Nos encontramos con la dificultad para responder a las necesidades que plantean de aprendizaje de la lengua castellana y que dificultan además su integración escolar y social.

V.- PROPUESTAS

La integración de distintas culturas, requiere no solo medidas educativas, sino actuación de los distintos ámbitos sociales: laboral, política de vivienda, atenciones domiciliarias. Exige en definitiva inversión económica.

Es imprescindible que se introduzca en el Currículo Formal la educación intercultural, sin limitarlo a determinados centros, porque si así fuera se perpetuaría el desconocimiento, la incomprensión e incluso la xenofobia.

Impulsar el conocimiento del otr@, de sus valores significativos y tradiciones, de tal manera que se llegue a la comprensión de su cosmovisión, valorar las diferencias desde un plano de igualdad.

Fomentar actividades variadas a través de talleres, teatro, semanas interculturales, etc.

Mantener Equipos Docentes con estabilidad, porque el Profesorado tiene que prepararse, superar recelos ante lo desconocido y ofertar mecanismos pedagógicos necesarios para afrontar un aula multicultural.

Una educación compensatoria se hace imprescindible para que l@s que llegan estructuren su propia lengua, valoren su cultura y se introduzcan en la adquisición de la segunda lengua y cultura.

Intensificar la tutoría individualizada con este alumnado y sus padres para propiciar la integración. Igualmente propiciar la orientación tanto en lo escolar como en lo vocacional.

Se necesita la labor del/a Trabajad@r Social en y desde el Centro (decir que ya hay Unidades de Base en los Barrios, es a todas luces insuficiente). Est@s profesionales tienen que actuar de mediadores entre la familia y el centro escolar, con el fin de que se vaya consiguiendo una participación activa.

Cuando en los centros hay una ratio significativa de diversidades, se hace necesario rebajar la ratio por aula, con el fin de conseguir una mayor atención a este alumnado ya sean por diversidad de culturas, de etnias o de necesidades educativas especiales.

En el ámbito académico son imprescindibles recursos humanos, Profesorado que ayude a esta integración mediante una atención más personalizada.

En los casos del alumnado que llega con determinada edad a los centros, entre 12 y 14 años, hablando una sola lengua, por ejemplo árabe, desconociendo el castellano, el inglés y el francés, la comunicación se hace imposible. En estas situaciones se requiere la presencia de un/a profesor/a que facilite la comprensión del idioma como vehículo de comunicación.

Introducir en los currículos de las Diplomaturas en Magisterio y en la universidad, especialmente en Pedagogía, la formación para y en la interculturalidad.

Para terminar diré con palabras de TABBONI que *“la escuela, la sociedad, debe tener en cuenta que el racismo y la exclusión crecen cuando falta la acción social y cuando parece imposible actuar para modificar las relaciones sociales existentes, debido a la incapacidad de intuir un conflicto social que es negociable”*.

Escuela y sociedad tenemos la necesidad de hacer una labor sensibilizadora entre toda la Comunidad Escolar por la importancia que tiene construir unas relaciones sociales y de aprendizaje sobre la convivencia y no sobre la simple o mera coexistencia, sobre la integración plural y no sobre la marginación y la exclusión. En esta tarea estamos implicados todos los componentes de la comunidad social.

Muchas gracias. Eskerrik asko.