

Ponencia:

La educación de los inmigrantes:
un reto del interculturalismo
europeo

D. José Manuel Esteve Zarazaga¹
D. David Merino Mata

Desearía hacer una advertencia introductoria, y es que cuando me planteé la preparación de esta conferencia ya advertí al Presidente del Consejo Escolar de Navarra que mejor que desarrollar el tema por países, explicando por separado lo que ocurre en Inglaterra o en Bélgica, era mejor hacer un tratamiento temático, es decir, repasar los grandes temas de la educación intercultural, viendo en cada uno de ellos cuáles eran las aportaciones más importantes en distintos países.

Por otra parte, con una cierta modestia, les tengo que reconocer que mi experiencia sobre el terreno se reduce a Inglaterra, Francia, Alemania y Suiza, y que, por tanto, fundamentalmente me referiré a estos cuatro países, aunque, quizá, en algún momento específico pueda hacer mención a algún otro país.

Quisiera partir de la idea de que lo normal es la diversidad, pese a que, a la gente de nuestra generación, en la educación que hemos recibido, se nos ha intentado hacer un planteamiento de la Historia y un planteamiento de las concepciones del Estado-Nación como si lo normal fuera la uniformidad. Si alguno de ustedes le echa un vistazo al escudo de España verá que en sí mismo es un reflejo de la diversidad, puesto que el mismo escudo se compone de los reinos que inicialmente se reunieron para configurar el Estado.

A lo largo de nuestra historia ha habido distintos intentos de producir uniformidad de forma artificial, negando la realidad multicultural y multilingüe que está en los orígenes mismos del Estado.

Y en este momento, en el que España se lanza junto con otros quince países a un proceso de integración europea, está aumentando la inmigración, y aumenta la libre circulación de ciudadanos... En un momento en el que empieza a hablarse de globalización... Quizás, por ello, es el momento en que necesitamos repensar el tema de la pluralidad y el tema del enfrentamiento educativo con la pluralidad, sin perder de vista esa doble dimensión que va hacia abajo, hacia la diversidad presente en cada uno de los estados miembros de Europa, y hacia arriba, hacia un proceso de integración que nos aparece como el futuro.

Quiero partir de un axioma que marque el contexto de la discusión, y es que, los temas que intentamos plantear al hablar de educación pluralista, son en última instancia problemas políticos, y es cuestionable que la educación pueda resolverlos por sí misma. Hablar de educación intercultural solo tiene sentido en un determinado contexto político, ya que es necesario que cualquier iniciativa que se tome acabe reflejándose en decisiones políticas, y éstas marcan la discusión en cada país con significaciones completamente diferentes. Yo quiero que partan ustedes de la idea de que este tema en Afganistán ni se discute, ni se plantea. Allí se funciona a partir de su versión la ley coránica, las mujeres no pueden educarse ni asistir a la escuela, y no vaya usted con bromas a contar en Afganistán que quiere usted ser pluralista y aceptar a distintas personas que vienen con distintos valores, culturas y religiones... Por tanto, tenemos que partir del hecho de que este tema sólo se cuestiona en los estados que aceptan la democracia y el pluralismo como elementos constitutivos de su forma de hacer política

Si comparamos con los países de nuestro entorno, descubriremos que España es un país con una población relativamente uniforme, mucho más de lo que vemos en la población que transita las calles de Londres, París o de alguna otra gran ciudad europea. Sin embargo es necesario remontarnos a uno de los sucesos más negros de nuestra historia para descubrir por qué España es un país relativamente uniforme. Miren ustedes, España es un país relativamente uniforme en su población porque una de las mayores limpiezas étnicas que se han hecho en el mundo se hizo en España expulsando a 300.000 judíos y a no menos de 170.000 moriscos. En un momento en que la ciudad de Barcelona tenía 35.000 habitantes, nosotros expulsamos lo que era diez veces la población de Barcelona. De esta manera nuestro país, de forma artificial, se convirtió en un país de una raza, y de una religión, con una cierta uniformidad en su población. Sin embargo, la diversidad original que estaba en las mismas raíces del Estado se resistió a ser unificada y en distintos momentos, cuando el poder central se debilitaba, volvían a surgir los conflictos y las tensiones de esos antiguos reinos que querían que se respetaran sus fueros, los pactos por los que se

habían unido a otros reinos, su cultura y su lengua. De esta forma la guerra de los comuneros con Carlos I, la guerra civil con Felipe V, y el problema sucesorio de Isabel II, que se salda con las guerras carlistas, son otros tantos hitos en nuestra historia que señalan cómo la tensión entre pluralidad y uniformidad ha ido apareciendo como un auténtico Gaudí a lo largo de nuestra historia, cada vez que se ha intentado producir uniformidad de forma artificial.

En la Segunda República se rescató el sentimiento de diversidad que continuaba latente, y particularmente vivo en Cataluña y el País Vasco. Sin embargo después de la Guerra Civil, en el periodo franquista, nos encontramos de nuevo con una unificación por decreto, con anulación de fueros, con una política de unificación cuya imagen escolar quisiera centrarla en ese cartel que se puso en muchas de las escuelas españolas con el letrero: "Si eres español, habla español".

Sin embargo la Constitución democrática de 1978 supone un reconocimiento legal de la diversidad que estaba presente desde los orígenes mismos del Estado, y que fue más o menos mantenida como una identidad cultural en distintas áreas geográficas con una lengua y una cultura propias.

Sin embargo, si nos damos cuenta, el caso español es idéntico al de otros países europeos. Si miran ustedes Gran Bretaña se encuentran Escocia, Gales e Irlanda. Si van a Francia se encuentran bretones, corsos, alsacianos, el País Vasco francés y la Cataluña francesa. Si miramos hacia Alemania descubrimos que es un estado federal porque los distintos *landers* tienen una autonomía propia que no quieren perder. No hablemos de Bélgica, donde el enfrentamiento entre la comunidad valona y la flamenca está a punto de romper el país y donde además existe una minoría importante de lengua alemana. Y además de esto, se nos han quedado perdidos en el mapa de Europa: Luxemburgo, Liechtenstein, Andorra, Mónaco y San Marino, en los que nadie parece fijarse, pero son por lo menos otros cinco enclaves que nos hablan de cómo la suma de los quince estados miembros de la Unión Europea nos da un cifra muy superior a quince. Y esto es así, porque en cada uno de los países de nuestro entorno existe la misma diversidad, la misma mezcla, las mismas circunstancias históricas de países de aluvión, de grupos que fueron emigrando, de naciones diferentes uniéndose y partiéndose a lo largo de la historia.

Sobre esta diversidad inicial que está ya en los orígenes de los 15 países de la Unión Europea, nos encontramos ahora con una nueva tendencia a la diversidad producida por la inmigración. Como ha ocurrido siempre a lo largo de la historia, la Unión Europea se perfila como una zona geográfica económicamente rica, que ofrece puestos de trabajo, y, al mismo tiempo, con una demo-

grafía en recesión.. Y, como ha ocurrido siempre, el hambre empuja a oleadas de personas que huyendo de la miseria vendrán a instalarse, se están instalando ya en nuestros países.

El último censo escolar del INLEA contabilizó en la ciudad de Londres 50.000 niños que no hablan inglés. Hablan 147 lenguas de las cuales las diez más importantes son: bengalí, turco, gujrati, español, griego, urdú, punjabi, chino, italiano y árabe.

El 27% de la población del pequeño Luxemburgo es, en este momento, población inmigrante, perteneciente a más de 20 nacionalidades, en un estado en el que como punto de partida los niños en la escuela ya afrontan la escolaridad en alemán y francés.

Por tanto, en el panorama escolar europeo nos encontramos con unos fenómenos de inmigración que van produciendo unas poblaciones escolares con una presencia cada vez mayor de inmigrantes, con dos tendencias distintas que habría que distinguir:

- En unos países la inmigración es básicamente rural, como está ocurriendo en España, en la zona andaluza de El Egido, Roquetas, y el resto de la zona de Almería.
- Mientras que en la mayor parte de los países europeos donde la economía no es una economía agrícola, la inmigración se está concentrando básicamente en las grandes ciudades, tal como ocurre en Suiza: en los pequeños cantones alemanes, de economía rural, hay unos pequeños porcentajes de alumnos inmigrantes (3,7%), mientras que las escuelas del Cantón de Ginebra tienen un 41% de alumnos de origen inmigrante.

En la presentación que hace Suiza de su propio sistema escolar nos dice: La escuela es de tradición monocultural, sin embargo ha de integrar nuevas culturas, nuevos idiomas. Antaño en la Suiza de habla francesa se prohibió el uso del habla regional en las clases y patios de recreo; hoy tiene que aventurarse sobre los nuevos caminos de una pedagogía integrada de los idiomas.

Las olas migratorias dependen de las condiciones económicas. En el siglo pasado millares de suizos tuvieron la obligación de exilarse; la emigración era entonces una solución para el problema sangrante de la miseria.

En 1877 una primera ley federal sobre el trabajo en las fábricas fue votada, por escaso margen de votos, por el pueblo suizo (51,5%) y prohibió el trabajo en fábricas para niños de menos de 14 años. Las escuelas se abrieron entonces a los niños de toda condición.

Hoy la escuela se abre a los niños que vienen de fuera sean refugiados o clandestinos. Cada cantón pone en pie sus estructuras de acogida:

- Integración inmediata en clases de escolaridad obligatoria o clases de acogida. Las políticas de inmigración oscilan entre estas dos soluciones según los efectivos y las llegadas
- Formación de maestros en la interculturalidad
 - Apertura de ciertas comisiones escolares a los representantes de las comunidades extranjeras
- Integración de los maestros de las escuelas de lenguas y culturas paralelas en la vida de las escuelas de primera enseñanza

El diálogo entre las culturas se concreta más netamente definiendo la escuela como un espacio para la realización de un proyecto social, en la que hay que favorecer la aparición de una sociedad pluricultural para prevenir los riesgos de la intolerancia y el racismo

Este mismo planteamiento que vemos en Suiza podríamos hacerlo extensivo hoy a España, ya que en ella se prohibió durante mucho tiempo el uso de otras lenguas distintas al castellano en nuestras escuelas; y hoy, por tanto, nos encontramos con una tendencia inversa, con una apertura a la diversidad, a la aceptación del pluralismo.

En el panorama político europeo contemporáneo encontramos dos movimientos centrales hacia la diversidad:

- El primero es el creciente poder político de las regiones, que no solamente es una tendencia española, sino que aparece igualmente en el resto de los países de nuestro entorno, con distintas fórmulas de autogobierno, que en nuestro país se han concretado en las instituciones que conocemos como Comunidades Autónomas.

El segundo es el proceso de diversificación de la población, producida no sólo por la inmigración sino también por una mayor movilidad de la población; incluyendo en esta rúbrica no sólo la movilidad de la población extranjera que viene como inmigrante, sino también la movilidad de la población en el interior de un mismo Estado o Nación y la movilidad en el interior de una misma Comunidad Autónoma. En contra de lo que ha ocurrido casi siempre, la gente no muere donde nace.

En este contexto una nueva política de unificación es impensable.

La Europa unida va a ir más hacia una Europa de las regiones y de las nacionalidades que a una entidad organizada en un bloque unitario, basado en una

nueva idea de unificación a gran escala, en un ámbito más amplio como podría ser el europeo.

Toffler, en su ensayo sobre el cambio de poder nos avisa de que vamos a ir más hacia organizaciones en mosaico donde, rompiendo fronteras que habitualmente se han considerado históricas, distintas regiones buscarán más el contacto con sus vecinas inmediatas a las que les unen intereses comunes de todo tipo y a las que no logrará separar una raya divisoria trazada en un mapa.

Sin embargo, se plantea un nuevo problema que aparece en la política europea de los últimos diez años como una preocupación creciente, y es el problema de la cohesión social. El problema es cómo aceptar la diversidad sin que se pierda esa cohesión mínima, ese sentido de comunidad, sin el cual se enfrentan los estados y las comunidades que anteriormente convivían en paz, fraccionándose en distintos grupos y llegando a las rupturas culturales y étnicas, a los conflictos tan radicales que, lamentablemente, hemos visto de una forma terrible en la antigua Yugoslavia.

Es necesario plantearse entonces cuál es el papel de la educación dentro del proceso de socialización, y cuáles serían los planteamientos desde los que la educación puede favorecer el pluralismo sin que lleguemos a perder un mínimo de cohesión social.

Hay un libro básico que yo les recomiendo leer a todos ustedes, aunque esté escrito en 1916, es el libro de John Dewey "Democracia y educación". Es un libro básico porque está escrito por el teórico americano que se encuentra un país producto de la emigración y que reflexiona con una enorme altura intelectual y con una buena apoyatura científica sobre cuáles pueden ser los papeles de la escuela ante las masas de inmigrantes que llegan a los Estados Unidos con distintas lenguas, con distintos valores, con distintas creencias y con distintas concepciones de la vida.

Hasta ahora, la educación producía procesos de socialización convergentes, de tal manera que la educación era un proceso que unificaba valores, unificaba la lengua, unificaba las concepciones de la vida. Sin embargo, en el momento actual nos encontramos con una auténtica ruptura de la socialización convergente, y por lo tanto con la presencia en nuestras escuelas de niños que tienen ideas, concepciones y planteamientos educativos muy distintos, y que exigen que se respete sus diferencias.

Dewey ya planteaba en su día que en una ciudad actual existe más diversidad que la que existía en un continente en épocas anteriores.

Nos llama la atención cómo en tiempos antiguos la diversidad era un asunto geográfico. Cada sociedad tenía su territorio y dentro de su territorio la

población era homogénea. Sin embargo en el momento actual nos encontramos con la dificultad de definir qué valores debe plantear la escuela cuando conviven en un mismo territorio, en una misma área geográfica, alumnos con costumbres, tradiciones y culturas diferentes.

En este sentido Dewey va a plantear un programa para la escuela basado en cinco puntos:

1. La convivencia en las mismas escuelas de jóvenes procedentes de distintas minorías raciales, religiosas y culturales debe tender a la creación de una nueva mentalidad que supere la diversidad
2. La presencia de materias de estudio que sean comunes debe acostumar a todos a una unidad de perspectiva
3. La escuela debe eliminar las diferentes formas de juicio y emoción, evitando las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales, de tal forma que se convierta en un factor de estabilidad y de equilibrio frente a la disociación de grupos de valores contrapuestos
4. Es misión del ambiente escolar eliminar hasta donde sea posible los rasgos perjudiciales del medio ambiente, para que no influyan sobre los hábitos mentales de los alumnos. La escuela tiene que eliminar lo indeseable, lo trivial y lo positivamente perverso y hacer que el alumno pueda contrarrestar su influjo en el medio social ordinario
5. Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo tenga posibilidad de liberarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y de ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio.

La política que plantea Dewey es la que se ha denominado la política del crisol. El crisol se utiliza en las fundiciones para mezclar distintos metales y producir una aleación única. Y efectivamente Dewey se plantea un concepto de escuela como una escuela unificadora, como una escuela que plantea una política de crisol. Es decir, con independencia del origen de los niños que entren en la escuela como institución, la función de ésta es unificarlos.

En el momento actual nos encontramos con que la política del crisol se hace impensable, hasta el punto de que, como he propuesto en algún escrito, estamos pasando de la política del crisol a la política de la ensaladera. En la ensalada mezclamos diversos ingredientes, que no siempre son los mismos, y buscamos que tengan una cierta armonía, pero manteniendo cada uno de ellos su sabor original. Siguiendo la metáfora del crisol, el modelo de la ensaladera, como ha propuesto Toffler, viene a contraponerse al modelo del crisol de John Dewey.

Ahora bien, desde esta nueva perspectiva, tenemos que reflexionar sobre los nuevos problemas que plantea una sociedad divergente, en la que confluyen distintos medios de comunicación que apoyan a grupos culturales diferentes, en los que se defienden modelos educativos contrapuestos, según los cuales se busca que la escuela cumpla objetivos y desarrolle valores diferentes, cuando no contradictorios.

El mejor ejemplo que les puedo poner es "la guerra del chador" que ustedes habrán seguido en los liceos franceses, sobre todo de las afueras de Lyon y de París, en los últimos años. La guerra surge porque las niñas de procedencia cultural musulmana van a clase con el chador; con el velo que les cubre la cara. Los profesores franceses se preguntan cómo en la sociedad francesa actual, moderna, basada en la libertad, en la fraternidad y en la igualdad, van a permitir que las niñas cubran su cara en público, y entonces les piden a las niñas que se quiten el velo. Al día siguiente las asociaciones culturales musulmanas se presentan en los liceos y les dicen a los profesores que son unos colonialistas culturales, y les preguntan por qué permiten que vayan a clase alumnos vestidos de cuero negro con púas o rapados según la moda de los skinheads y no van a permitir que las niñas vayan con el chador; un simple símbolo de los valores de la cultura de origen de las niñas. Los profesores reflexionan y les dicen a las chicas que, la que quiera, siga yendo a clase con el chador. Y al día siguiente, las asociaciones feministas se presentan en las escuelas diciendo que los profesores son unos puercos machistas por permitir que las chicas vayan a clase con el chador. En definitiva, el profesor se encuentra en medio de dos grupos: si les deja el chador le atacarán las feministas, si les quita el chador le atacarán las asociaciones culturales musulmanas.

Para que vean ustedes que este ejemplo no nos queda lejano y no piensen que no tiene nada que ver con nosotros, les propongo que sigan conmigo una pequeña serie de noticias periodísticas. El 13 de noviembre de 1997, encontramos el siguiente titular de prensa: "Un padre argelino prohíbe a sus hijas ir a clase en Girona por causas religiosas". Cuando leí este titular pensé: "¿Qué cosa más arcaica! ¿Por qué obligarán a las niñas a ir a clase de religión?" Mi sorpresa fue que, al leer despacio el texto, descubro que las niñas no van a clase de religión y que el conflicto surge porque el centro exige que asistan a las clases de música y de educación física. Y entonces, profundizando en la historia, descubrimos que el padre considera que la música occidental es profundamente destructora del espíritu de sus hijas, y no está dispuesto a aceptar el horror de que las niñas se pongan el pantalón de un chandal. El 14 de noviembre la Generalitat amenaza con denunciar el caso a la Fiscalía de Menores. El día 15, el padre reivindica vivir según el Corán y pregunta por qué le tienen que obligar a algo que

está en contra de sus convicciones religiosas. Por último, el 16 de noviembre la comunidad islámica amenaza con recurrir al Tribunal de Derechos Humanos de Estrasburgo denunciando a la Generalitat , al Delegado de Educación y al Director del colegio por presuntas coacciones al presionar al padre para que envíe a sus hijas a la escuela en contra de sus propias convicciones religiosas.

Por tanto, nos encontramos con unas presiones nuevas que rompen la unidad en torno a los valores que debería conseguir la escuela, y ante las que nuestros profesores no saben qué valores defender en su actividad educativa.

Por el mismo motivo, no hay nada más peligroso en el momento actual que intentar hacer caso de la exigencia que nuestra sociedad hace a los profesores de encargarse de la educación sexual. Porque lo mismo estás como un pobre bobo hablando de que las abejitas llevan el polen de flor en flor y los alumnos se están muriendo de risa, o decides hablar de métodos anticonceptivos y al día siguiente la APA te acusa ante la jurisdicción penal por perversión de menores y escándalo público. Para que ustedes me crean les enseñaré el titular de una noticia de prensa: "Piden cárcel para un profesor que publicó las pintadas de los lavabos de un instituto de Cádiz". La fiscalía de la Audiencia Provincial de Cádiz ha solicitado cinco meses de arresto, siete años de inhabilitación especial y 30.000 pesetas de multa para Pedro Barrio, profesor del IES de Sanlúcar de Barrameda , por el presunto delito de escándalo público." El problema es el siguiente: El profesor se encontró las pintadas detrás de las puertas de los lavabos del instituto, cogió el periódico del colegio y en él se preguntó por qué los niños del instituto tenían que escribir detrás de las puertas de los lavabos, y copió lo que usted y yo sabemos que está escrito detrás de las puertas de los lavabos de los institutos. Una mamá se sintió escandalizada y ahí tenemos al profesor encausado por la vía de lo penal.

En definitiva, nos encontramos con que en nuestra sociedad conviven grupos distintos, que se plantean valores educativos distintos, y que presionan a nuestras escuelas para que asuman enfoques educativos contrapuestos, y a veces contradictorios, mientras que muchos de nuestros profesores no están preparados para afrontar y resolver este tipo de conflictos.

Tenemos que contar con la presencia de cuatro factores de diversificación en nuestras sociedades contemporáneas, y sobre algunos de ellos apenas si hemos reflexionado hasta ahora:

1. Grupos culturales con culturas y lenguas diferentes que están dentro de un mismo estado.
2. Emigrantes que se establecen de forma más o menos permanente.

3. Transeúntes que se establecen temporalmente, pero sin un deseo de integración y pensando en volver lo antes posible a su país de origen .
4. El fortalecimiento de la propia identidad en grupos resultantes de la socialización divergente en diferentes subculturas.

¿Se dan ustedes cuenta de que dar clase a un grupo de alumnos de secundaria en cualquier gran ciudad europea no sólo supone encontrarse con inmigrantes, sino también encontrarse con skinheads, punkies, rastas, heavys y otras tantas tribus urbanas o suburbanas que nacen, crecen y desaparecen en periodos de tiempo cada vez más cortos?. Y debajo de la forma más o menos estafalaria de vestir que tiene cada grupo, hay unos valores distintos, una concepción de la vida distinta. Y, así, el profesor debe enfrentarse a otro elemento de diversidad en sus clases que estaría en la misma presencia y en los valores divergentes de estas tribus urbanas.

En el anuario de UNESCO de 1998 se le da a España una tasa de escolarización del 109 %, es decir, tenemos escolarizados un 9 % más que los niños censados. Lo cual ocurre en todos los países de nuestro entorno europeo. Si se mira el mismo anuario se descubrirá que Francia tiene una tasa de escolarización del 114 %, básicamente producido por la escolarización de niños inmigrantes argelinos, de niños transeúntes, minorías étnicas (como ocurre con los niños gitanos)... que no les apuntan en el censo, etc. En realidad, esto supone que la escolarización real es del 100 % de la población infantil.

Esta escolarización del 100 % de los niños supone la presencia dentro de nuestras escuelas, por primera vez en la historia, de todos los problemas sociales y políticos que un país tiene pendientes y que ahora deben dirimirse en el campo de juego de lo escolar. Esta nueva situación implica la desaparición de la uniformidad que antes tenía nuestro alumnado cuando nuestro sistema educativo era un sistema educativo de élite. El año que yo acabé mi bachillerato sólo estudiábamos secundaria en este país el 9 % de los niños de mi edad. No es lo mismo trabajar con un 9 % de una población escolar superseleccionada, que trabajar con el 100 %, o mejor con el 109 % de la población, incluyendo esas cuatro fuentes de diversificación que hemos visto.

Por tanto, los nuevos problemas prácticos que deben enfrentar nuestros profesores exigen diseñar nuevos sistemas de formación. No podemos seguir incorporando profesores para trabajar en estas aulas nuevas donde impera la diversidad, donde hay problemas que nunca se han planteado antes en nuestros sistemas educativos, manteniendo los antiguos sistemas de formación, donde se les siguen enseñando las materias tradicionales, donde seguimos hablándoles en psicología del perro de Pavlov, en pedagogía de lo que pensa-

ban Kant y Rousseau de la educación hace dos siglos, y, luego, naturalmente, no hay tiempo de preparar de forma práctica a nuestros profesores para enfrentar los problemas reales con los que se van a encontrar.

Yo sé que es muy difícil modificar los planes de estudio de la formación inicial, porque entretanto, la autonomía universitaria ha diversificado estos planes de estudio y hay una escasa posibilidad de tomar una decisión global para modificar la formación de profesores. Y como, además, en nuestras universidades las comisiones de planes de estudios están compuestas por los que ya están, seguiremos teniendo las mismas asignaturas que ya se están dando hasta que se modifique el sistema, y jamás habrá forma de incluir nuevas materias, que respondan a problemas nuevos, porque quienes defiendan estas materias se encontrarán con la cerrada oposición de los intereses creados. ¿Cómo vas a dejar sin trabajo a Loli, que lleva 32 años explicando caligrafía, materia imprescindible para un maestro como todos ustedes reconocen, y cómo vamos a incluir una materia de interculturalismo, de pluralismo o de atención a la diversidad? ¿Cómo vamos a hacerle entender a la gente, antes de entrar en el instituto, que en contra de lo que decía Rousseau, se pueden encontrar a tres cabezas rapadas sentados en la primera fila, y que cuando entren en la clase se pueden encontrar con una amplia variedad de alumnos, no solo por su procedencia étnica, sino por su pertenencia a distintas tribus urbanas?

Yo soy un académico y no tengo ninguna responsabilidad política, pero les hablo a ustedes que aconsejan a los distintos sistemas educativos. Miren ustedes, no sé cómo se puede hacer, pero es urgente reformar la formación inicial de nuestros docentes, porque de verdad estamos volviendo locos a nuestros profesores, y cuando digo que los estamos volviendo locos, quiero decirles a ustedes que Málaga y su provincia, donde durante 7 años yo he hecho las estadísticas de salud docente, produce al año 150 enfermos mentales que tienen que abandonar la profesión porque no aguantan seguir en la enseñanza.

Nuestros profesores se encuentran con problemas de lengua, con problemas de identidades culturales diferentes, con valores distintos, con que tienen que asumir labores educativas en las que continuamente les hemos ido pidiendo nuevas responsabilidades: haga usted educación sexual, y haga usted educación para la tolerancia, y haga usted educación vial... ¿y qué más? Pues cada vez que tenemos un problema social o político pendiente le damos una larga cambiada y lo metemos en la escuela. Que aparece el sida, hagan educación para la salud. Que aumenta la llegada de inmigrantes, hagan educación intercultural, y así un largo etcétera. ¿Cómo podemos pensar que nuestros profesores puedan enfrentar estas nuevas responsabilidades sin modificar la formación inicial del profesorado?

Veamos, a continuación, qué metodologías de aula se están empleando en otros países para afrontar los problemas que plantea la educación intercultural. Les hablaré de las fundamentales.

En primer lugar se están planteando clases de apoyo y aulas puente, es decir, durante un cierto tiempo, que habitualmente está en torno al año o los dos años, se entiende que los niños inmigrantes tienen que recibir un apoyo específico, habitualmente de tipo lingüístico y en muchos casos de adaptación psicológica o de adaptación cultural.

En nuestro trabajo sobre la escolarización de inmigrantes, en la zona del Campo de Gibraltar y Melilla, hemos encontrado una distinción básica a la que damos mucha importancia, se refiere a la edad del niño inmigrante. Cuando el niño llega a un país nuevo antes de los 10 – 12 años, sin una identidad formada, se asimila y se integra mucho mejor que cuando el niño emigra en la adolescencia, porque esto le supone la ruptura con otra cultura que ya considera como suya, le supone el abandono de su ambiente de amigos, y de un entorno familiar que ha dejado atrás, planteándole frecuentemente problemas afectivos y, por tanto, los problemas de adaptación, la rebeldía frente al cambio y su rechazo del nuevo entorno son mucho mayores, provocando mayor número de enfrentamientos en el nuevo ambiente escolar.

Para hacer frente a los problemas de adaptación se está planteando en muchos países la aparición de una figura nueva en las escuelas, y es la de los mediadores culturales. Alguien que les explique a los niños en su lengua, porque no entienden la del país al que acaban de llegar, cómo funcionan las cosas, cómo se organiza esa escuela, qué puede y qué no puede hacer porque a veces las costumbres son distintas.

Igualmente, se ha planteado en muchos países la elaboración de guías destinadas a los alumnos inmigrantes y sus familias, elaboradas a veces en varios idiomas, como es el caso de la guía multicultural de Frankfurt editada en 10 idiomas. Esta es una iniciativa realmente interesante para una gente que llega a un país, en el que no sabe cómo funcionan las cosas y donde muchas veces produce conflictos, no porque quiera producirlos, sino porque desconoce los procedimientos, cómo se afrontan las cuestiones, de qué manera enfrentarse a un problema, cuál es, por ejemplo, el calendario escolar, cuáles pueden ser los horarios. La elaboración de estas guías en los idiomas más frecuentes entre los inmigrantes permite una mejor integración y elimina muchos problemas y malos entendidos, permitiendo a los alumnos que se integran en un ambiente nuevo saber cómo funcionan las cosas en su nuevo entorno.

Otra estrategia de integración que he visto en las escuelas de la zona de El Egido y Roquetas de Mar, en la zona del Poniente de Almería, consiste en que los colegios que están atendiendo a niños inmigrantes han rotulado el colegio en más de dos idiomas, y me contaba el Director de uno de estos colegios que, antes de hacerlo, los padres que iban a ver al director se metían en los aseos porque no podían leer el letrero en el que ponía "director" y distinguirlo del que ponía "aseos".

De la misma forma, en las Delegaciones de Educación de Andalucía se están creando una serie de instituciones de apoyo para atender a los problemas específicos de los profesores y alumnos que trabajan en contextos escolares en los que la diversidad es la norma.

La exigencia de estas nuevas dificultades plantea una idea básica, que quisiera subrayar como una consideración general, a tener en cuenta al plantear éstas y otras estrategias de trabajo en el nuevo marco que supone la educación intercultural. Me refiero al hecho de que, en estos ambientes, los profesores se encuentran con unas nuevas condiciones de trabajo y tenemos, no sólo que adecuar su formación inicial a las nuevas tareas que les encomendamos, sino también que valorar de una manera diferente su trabajo y sus horas de trabajo, ya que si les pedimos que enfrenten problemas nuevos, tenemos que darles tiempo, tenemos que destinar un tiempo para que afronten estos problemas nuevos dentro de su jornada laboral.

Voy a mostrarles ahora algunas de las estrategias básicas que se están empleando en el tema de atención a la diversidad.

Vamos a empezar por Suiza

– En el cantón de Berna, francófono, utilizan la siguiente estructura de acogida:

- Los apoyos para alumnos no francófonos se dispensan por enseñantes generalistas
- El apoyo especializado ambulatorio, así como las clases especiales, está a cargo de enseñantes especialistas

Fíjense, aquí aparece otra idea central, otro de los temas que se discuten en la estrategias de integración: la diferencia entre el profesor ordinario y el especialista. Se entiende, y esta es una disputa que vamos a ver en distintos países, que el niño debe ser integrado cuanto antes en una clase normal, con sus compañeros del país de acogida, donde no se le aparte en un gueto diferente, sino que tiene que convivir desde el principio en situaciones de máxima igualdad; y,

por tanto, para enfrentarse al déficit cultural o lingüístico que el chaval pueda tener se plantea la idea de educadores especializados, además esa otra idea de mediadores lingüísticos o mediadores culturales de los que hemos hablado antes. Sobre la base de su presencia normal en una clase integrada, se plantea un apoyo especializado ambulatorio, a cargo de profesores especializados que van recorriendo las aulas y que se puede dar en todas las comunas. Esto se está haciendo también en la zona andaluza de Almería, en concreto en la zona de Níjar, donde hay una serie de educadores especializados adjudicados a una zona, a veces concentrando a los alumnos en un colegio específico, un par de horas al día, con transporte escolar; y otras veces en su propio colegio desplazándose los educadores especializados para dar apoyo in-situ a los niños inmigrantes sin tener que desgajarlos en centros especiales.

Se plantean cuatro tipos de clases de apoyo:

- El tipo D es una clase especializada donde los niños que tienen dificultades de aprendizaje efectúan su primer curso escolar en dos años. O sea, siguiendo un ritmo escolar más lento para poder dedicar tiempo a la integración. La mayoría de los niños se reintegra a la escolaridad primaria normal en el segundo año. Es un tipo de clase especial, de carácter transitorio, sólo para niños inmigrantes.
- El tipo B es otra clase especializada, de carácter temporal, destinada a niños que tienen problemas de socialización y de integración. La mayoría de estos niños salen de estas clases hacia estructuras escolares normales.
- El tipo A es una clase destinada fundamentalmente a niños que tienen un retraso escolar difícil de solucionar.
- El tipo C es para niños normalmente dotados pero con deficiencias físicas. Actualmente los niños de esta categoría no alcanzan un número suficiente para que se abran aulas en muchas de las comunas y se integran en aulas normales.

Como vemos, las estructuras de apoyo del Canton de Barna se basan en una estrategia de creación de estructuras específicas, temporalmente segregadas, antes de promover una integración en el contexto escolar normal. Este tipo de estructuras han sido criticadas en otros contextos, afirmando sus detractores que prolongan la segregación; mientras que sus defensores afirman que son más efectivas y que dan la oportunidad de atender a los alumnos de forma específica. Fíjense ahora en otra particularidad, y es que los niños no francófonos pueden asistir igualmente a cursos de lengua y cultura dados por enseñantes de sus países de origen y organizados por estos países. Atención a esta fór-

mula, porque ha planteado problemas en distintos países europeos, ya que, con un buen deseo de integrar mejor a estos niños, se han buscado profesores de estos países y en muchos casos se ha acabado rechazando esta experiencia porque algunos países, sobre todo en la zona del Magreb, enviaban como profesores de apoyo a auténticos fundamentalistas que lo único que querían con los niños era mantener a rajatabla costumbres, valores, e ideas como si estuvieran en sus países de origen, retrasando así su integración, e incluso han llegado a detectarse situaciones en las que enviaban una especie de agentes políticos, con el fin de informar sobre los movimientos de algunos de los inmigrantes que habían salido de su país por motivos políticos. Por tanto, ésta puede ser una buena idea, pero también puede ser una iniciativa discutible.

Quizá lo más interesante del cantón de Berna es que hay una comisión cantonal bilingüe que trata cuestiones relativas a la acogida de inmigrantes. Se constituye un grupo de trabajo desde 1992 en la parte francófona del cantón para estudiar las prácticas escolares y proponer nuevas soluciones. Es decir, la idea de consejos específicos que traten el tema de la educación intercultural se está abriendo paso en varios países.

En el cantón de Ginebra:

La discusión sobre si hay que funcionar con clases de apoyo o integrar a los alumnos inmigrantes en clases normales es otra de las grandes cuestiones que se plantean en el cantón de Ginebra. Este cantón practica la integración a la carta. El niño inmigrante accede desde su llegada a una clase correspondiente a su edad, independientemente de su nivel de escolarización, y sigue los cursos que le son accesibles. El resto del tiempo está confiado a un enseñante, que se llama generalista no titular, el cual se encarga de cursos de francés y de recuperación escolar. Los generalistas no titulares trabajan en colaboración con los titulares de clase y acuden en ayuda de los niños inmigrantes y de todos aquellos que tienen dificultades escolares. Es decir, la idea del cantón de Ginebra es que el niño debe estar fundamentalmente en su clase; si necesita un profesorado de apoyo que sea el mínimo tiempo posible y que el máximo de tiempo esté integrado con su curso normal.

El servicio de "clases de acogida" del ciclo de orientación asume la organización y gestión de las clases reservadas a adolescentes de 12 a 15 años no francófonos a su llegada a Ginebra, así como los cursos de lengua y cultura de origen. Fíjense en que Ginebra está respondiendo a ese problema que les planteaba antes de los niños adolescentes de 12 a 15 años; tiene un servicio específico para los niños que ya llegan en la adolescencia, que suelen plantear problemas muy distintos a los de niños que llegan en edades más tempranas.

En Alemania

En Frankfurt tenemos, antes de la escolarización, la idea de jardines de infancia o casas de niños donde plantean, ya desde el principio, fomentar el contacto con niños alemanes y favorecer el aprendizaje de la lengua alemana. Aquí estamos hablando de niños pequeños y de niños en edad escolar donde la inmersión lingüística y cultural aparece como el mejor elemento de integración, y el mejor elemento de no diferenciación.

Me hizo mucha gracia una anécdota de la escuela de Roquetas de Mar, a la que yo visitaba con mi equipo de investigación cuando se produjo el episodio de violencia racista de El Ejido. Me comentaba la maestra, que es una persona de una dedicación extraordinaria, cómo los niños pequeños jamás habían hecho diferencias entre sí por raza, por color de piel o por cualquier otro concepto. Sus amigos se llamaban Hamed o Amin o Luis y ellos nunca se habían planteado que hubiera diferencias hasta que con el conflicto social los padres empezaron a preguntarles sobre qué compañeros tenían y quiénes eran. Se produjo un incidente muy divertido, y es que en mitad del recreo estábamos hablando la maestra y yo cuando de pronto llegó un niño de origen magrebí y le dijo a la profesora: "Señor, que este blanco me ha pegado porque dice que soy negro". A partir de la anécdota me comentó la maestra que, hasta esos incidentes, ningún niño se había planteado ninguna pregunta sobre el origen de sus compañeros, mientras que, de pronto, por la influencia de los adultos, habían empezado a hacer distinciones entre sus compañeros, aunque nunca antes habían tenido en cuenta esas diferencias.

En Alemania hay una serie de ayudas durante la escolarización que tienen como principales medidas:

1. La enseñanza de la lengua materna paralela a la enseñanza ordinaria, intentando como objetivo que se conserve la lengua original del niño como parte de su propia identidad.
2. Cursos intensivos de alemán para niños llegados de mayores que faciliten su integración.
3. Servicio pedagógico y social para niños y adolescentes extranjeros intentando ofrecerles ayuda para realizar tareas escolares y actividades de tiempo libre. Esta, quizás, es una de las acciones más interesantes del sistema educativo alemán en el tratamiento de la diversidad, ofreciendo monitores fuera de los horarios escolares para cuestiones de ocio, de cultura, tiempo libre, etc. Para atender a alumnos inmigrantes.

4. Casas de juventud y de infancia, ubicadas en barrios donde se desarrollan programas interculturales intentando favorecer el contacto de jóvenes de distintas nacionalidades.
5. Una iniciativa útil, que están emprendiendo muchas ciudades alemanas, y que sería interesante para que los consejos escolares la plantearan a sus Comunidades Autónomas es la confección de guías escolares interculturales. Se trata, en líneas generales, de ofrecer una información útil sobre el sistema escolar dirigida a los alumnos inmigrantes y a sus padres, que no saben cuáles son las costumbres, cómo funcionan las instituciones, no saben a dónde deben acudir ante un problema o qué servicios e instituciones pueden ayudarles. Muchos estados alemanes, e incluso algunas ciudades, editan estas guías interculturales en todas las lenguas que pueden resultar útiles.

En esta misma línea, las escuelas de la zona andaluza de Almería tienen todas las normativas del colegio fotocopiadas de forma más modesta, pero en seis idiomas, de tal manera que cuando los padres inmigrantes acuden por primera vez a inscribir a sus hijos, les pueden dar la normativa del colegio en su propio idioma o en un idioma que conocen. Esta iniciativa surgió al constatar que muchos niños inmigrantes no iban a clase por la tarde, y cuando preguntaron por qué descubrieron que los padres no se habían enterado de cuál era el horario escolar que debían seguir sus hijos.

Entre otros organismos que funcionan en Alemania para ayudar a los jóvenes inmigrantes cabe destacar:

- Centros de asistencia social
- Centros de orientación para jóvenes de Cáritas
- Oficina de orientación para los jóvenes
- Servicio pedagógico social de Cáritas para niños y jóvenes extranjeros
- Centro para la cultura y lengua alemanas
- Asociaciones de padres griegos
- Asociación de padres españoles

En España, tengo que decir que Almería acoge, Málaga Acoge, Algeciras Acoge... están haciendo una labor que en muchas ocasiones no hacen las instituciones oficiales. Es curioso observar cómo, frecuentemente, son más rápidas las ONG, que las propias instituciones oficiales, para responder a los problemas sociales sobre el terreno. En este sentido, quizá, vale la pena hacer una llamada de atención para que cuando no se puede desde la Administración organizar estructuras de ayuda propias se adopte la política de apoyar a las ONG que ya tienen estas estructuras.

De entre las instituciones y organismos dirigidos a la inserción laboral de minorías étnicas en la ciudad de Frankfurt, quisiera destacar el Centro Internacional de la Juventud, que está pensado como un auténtico punto de encuentro dentro de la ciudad, un centro donde se organizan actividades deportivas, culturales y extraescolares dedicadas fundamentalmente a que los niños inmigrantes, que llegan a una ciudad que desconocen, tengan un sitio donde jugar, donde estar, donde encontrarse con otros, etc. En este Centro se da una gran importancia a la idea de que no se convierta en un gueto, sino que se mantenga un amplio contacto con los niños y adolescentes alemanes que igualmente participan en esta institución.

Por último quisiera enumerar una serie de actividades muy básicas que se han ido planteando en distintos países europeos y que nosotros estamos proponiendo a los profesores de primaria y secundaria que están en una escuela y que, con buena voluntad pero sin mayor información, se preguntan qué actividades pueden emprender en sus escuelas para emprender alguna acción de educación intercultural.

- Lo primero que les planteamos es que reflejen dentro del Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Centro el tema del pluralismo, lo cual supone discutir en el claustro de profesores cómo enfrentar el tema, qué hacer, qué actividades se pueden plantear, etc. En el Campo de Gibraltar nos dicen que no se han planteado el tema de la educación intercultural en el proyecto curricular el 32% de los colegios, frente al 68% que sí lo ha hecho; mientras que en Melilla el 96% de los colegios sí se lo han planteado frente a un 3,6% que no.
- ¿Qué actividades básicas pueden emprenderse? Entre ellas, merecen destacarse las siguientes: Estudiar las religiones de los alumnos inmigrantes, cuáles son sus preceptos, en qué creen, cómo conciben el mundo, qué plantean... Y vemos que hay datos muy dispares entre Campo de Gibraltar y Melilla, las dos muestras con las que nosotros estamos trabajando. En el Campo de Gibraltar esta actividad sólo la han abordado el 10,3% de los centros, mientras que en Melilla la realizan el 22,9 %.

Estudiar las actitudes y valores de los alumnos inmigrantes se lo han planteado como actividad el 6,9 % de los profesores del Campo de Gibraltar y el 34,2 % en Melilla, en que el profesorado se plantea estudiar sus actitudes y valores.

- Tratar el tema de la interculturalidad como tema transversal en las materias. Prácticamente la mitad de los profesores no se lo han planteado en el Campo de Gibraltar.

- Enfrentarse al tema a través de la acción tutorial. Igualmente se lo plantean alrededor del 50% en ambas zonas.
- Dar una mayor importancia a los valores que favorecen la comprensión intercultural en el aula. Esta sí es una actividad que han emprendido un alto porcentaje de profesores, que hablan en sus clases del valor de la tolerancia, de la idea de diálogo, de la idea de respeto, pero todavía estamos en unos porcentajes en torno al 65 – 70%.
- Contemplar dentro de clase las peculiaridades culturales de cada grupo, sus costumbres y sus ritos. Esto produce una fuerte impresión en los alumnos inmigrantes, cuando observan que dentro de la escuela se asumen sus festividades, se conocen sus valores y costumbres. De esta forma, el alumno inmigrante piensa que no le rechazan, que no le imponen algo exterior, que la escuela reconoce su identidad y que le acepta tal cual es.
- Promover intervenciones de los alumnos para explicar valores y costumbres de su cultura. Esto lo hacen muy bien algunas escuelas en las que hay ciertas horas de tutoría, en que los niños de cada país les explican a sus compañeros cómo es su país, cómo viven allí y cuáles son sus costumbres, de tal manera que los demás conozcan a sus propios compañeros, sus costumbres y sus valores.
- Participar todos los alumnos en clase en las festividades en que se celebra algo importante: Navidad, Ramadán, Año Nuevo Hebreo... Fíjense que el 89% de las escuelas del Campo de Gibraltar no plantean esta actividad, mientras que, en Melilla, el 77% de las escuelas celebran la Navidad, y el Ramadán y el Año Nuevo Hebreo.
- Respetar las costumbres alimenticias, que a veces plantean problemas en los comedores escolares.
- Integrar celebraciones folklóricas de las distintas culturas en el marco escolar, la idea es aportar desde cada una de las culturas su propia forma de entender el arte o la expresión.

Valdría la pena concluir con una idea que me parece fundamental, y es la idea de que la cuestión central de la educación intercultural no es una cuestión de metodología, sino una cuestión de actitudes y valores. La metodología con que pongamos en marcha la educación intercultural es una cuestión secundaria. Si nos decidimos por un aula puente, o por un mediador lingüístico, o por un profesor de apoyo, evidentemente producimos resultados distintos, cumplimos objetivos diferentes; pero, en definitiva, una educación pluralista tiene

como base de sustentación una serie de valores que son distintivos de las sociedades democráticas, que, como he dicho al principio, son las únicas que se plantean este tema. Y esto supone desarrollar en nuestros alumnos el deseo de comunicación, inculcar en nuestros alumnos no sólo el respeto por la lengua de los demás, sino también el respeto ante los posibles defectos de quien hace el esfuerzo de cambiarse de lengua y hablar en una lengua distinta a la suya. Porque, habitualmente, imperan las burlas no sólo con respecto al inmigrante, sino dentro de nuestra propia cultura, cuando nos reímos y nos burlamos de quienes no tienen la pureza lingüística que nos suponemos a nosotros mismos.

Tenemos que desarrollar la apertura hacia los otros, de donde surge la iniciativa de aprender otras lenguas y de acercarse a otras culturas. Y esto supone desarrollar una actitud de apertura basada en la tolerancia, en el respeto a las libertades, en el acceso de todos los grupos a todos los niveles de enseñanza, en la libertad de conciencia y de expresión, en la aceptación de la diversidad cultural y del pluralismo, en el respeto a los derechos humanos y a la libre circulación de personas y de ideas, en la conciencia de una herencia cultural común y, sobre todo, en la voluntad de construir juntos el futuro.

Cuando nuestras instituciones de enseñanza consiguen que alumnos de distintas procedencias culturales lleguen a esta idea común de construir juntos el futuro, es cuando creo que la educación pluralista ha tenido éxito.

Nada más, y muchas gracias por su atención