

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA Y EN SUIZA: UN ENFOQUE COMPARATIVO¹

Abdeljalil Akkari
*Ferran Ferrer**

I. INTRODUCCIÓN

El artículo que se presenta tiene como objetivo describir y analizar el tratamiento que se le da a la educación intercultural en los sistemas educativos de los dos países. Ambos tienen una realidad política, social y cultural similar en ciertos aspectos, mientras que en otros son claramente diferentes. Una estructura político-administrativa descentralizada y su diversidad lingüística evidente constituyen elementos comunes. Por otra parte, la presencia de alumnos de minorías culturales provenientes de otros países tienen un reflejo distinto en ambos países: en Suiza hay un porcentaje mucho más elevado que en España y en Cataluña; sin embargo, en estos dos territorios hay una presencia de alumnos gitanos mucho más elevada que en Suiza. Estos aspectos relevantes en ambos países justifican profundizar en un tema tan transversal al sistema educativo —y al mismo tiempo tan nuclear— como es el de la educación intercultural.

* Abdeljalil Akkari es profesor de Educación Intercultural en la Universidad de Friburgo. Ferran Ferrer es profesor de Educación Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona.

¹ Queremos agradecer la colaboración prestada por los profesores Josep Miquel Palaudarias (Universitat de Girona) y Jose Antonio Jordán (Universitat Autònoma de Barcelona) en la lectura crítica de los primeros originales del artículo y en sus orientaciones al respecto. Igualmente queremos hacer constar la ayuda prestada por el Programa de Educación Compensatoria del Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya a la hora de proporcionar información actualizada sobre el tema.

II. EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA Y EN CATALUÑA

Abordar la temática de la educación intercultural en este país supone tomar en consideración, en primer lugar, la falta de homogeneidad de situaciones que se dan en su seno. Es preciso tener muy presente que el actual Estado español se configuró con posterioridad al período dictatorial (1939-1975) —y más concretamente con la aprobación de la Constitución democrática del país en 1978— en un país estructurado a partir de comunidades autónomas (CC.AA). Éstas vienen a ser el equivalente a los estados, cantones, regiones, etc., que se dan en otros países y que conforman una estructura político-administrativa descentralizada. Ello supone que, sólo en parte, nos podamos referir a la política educativa española, y más bien debamos hacerlo a las «políticas educativas de las CC.AA.». Respecto a la educación intercultural, buena parte de las iniciativas son de carácter autonómico, lo que supone tener que llevar a cabo un análisis más específico según las regiones españolas.

En consecuencia, siempre que sea posible se abordará la cuestión desde el punto de vista general (el conjunto del país). Sin embargo, cuando ello no sea posible se tomará como muestra el caso de Cataluña, comunidad autónoma del Estado español, de gran tradición en la innovación pedagógica española y europea y con una población bilingüe que enriquece aún más la reflexión sobre cómo se lleva a cabo la educación intercultural en su territorio. Las transformaciones producidas en Cataluña en el ámbito de recuperación de la lengua catalana, a través del programa de inmersión lingüística en catalán dentro de la escuela —tomando como referente las experiencias canadienses—, nos plantean un elemento interesante sobre los procesos de integración social de los alumnos provenientes de otros países.

II.1. El contexto de la educación intercultural en España y Cataluña

Entrando en materia, podemos afirmar que estudiar el contexto a la educación intercultural en cualquier país supone abordar, como mínimo, dos tipos de cuestiones: la primera referida a los movimientos migratorios provenientes de otros países, con el fin de observar su alcance cuantitativo así como el peso específico de las diferentes tipologías de grupos de migrantes que se pueden establecer (en función de países, grupos culturales y nivel económico).

La segunda cuestión imprescindible es observar cuál es la posición que toma el país respecto a este tipo de movimientos. Ello se pone claramente de manifiesto en la política migratoria que toman los diferentes gobiernos así como en las actitudes más o menos xenófobas de sus ciudadanos hacia este tipo de colectivos.

Además deberemos observar algunos aspectos de carácter histórico-político que nos permiten comprender mejor las razones últimas de las políticas educativas interculturales llevadas a cabo por las diferentes administraciones públicas. Estas tres cuestiones serán tratadas a continuación.

Por lo que hace referencia a la importancia numérica, y refiriéndonos específicamente al caso español, se puede afirmar que el peso específico del colectivo de migrantes es bajo, en comparación con lo que sucede en los países europeos pertenecientes a la Unión Europea. Los datos siguientes nos pueden ilustrar muy bien al respecto (IMSERSO, 1999):

«— Los inmigrantes económicos² alcanzaban la cifra de 263.034 personas en 1995 lo que supone poco más del 0.6% de la población total española. En la actualidad ya se ha superado la cifra de 400.000 (1% de la población)³.

— El colectivo más importante es el que procede de Marruecos (más de una cuarta parte del total) y su destino en un 40% de los casos es Cataluña (en 1995). Según países, el colectivo argentino es el segundo en importancia numérica.

— Agrupando por continentes, y dejando al margen los provenientes de la Unión Europea que ocupan el primer lugar, el colectivo africano es el más numeroso, seguido muy de cerca por el colectivo latinoamericano⁴. Entre ambos agrupan a la gran mayoría de inmigrantes económicos (1995)».

La evolución de la población extranjera en España nos permite, igualmente, observar las tendencias actuales del fenómeno. Dejando al margen la población

² Se entiende por este tipo de población extranjera a aquellas personas provenientes de países económicamente menos desarrollados que España.

³ Según cálculos propios a partir de las cifras oficiales de 1997 proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística (INES, 1999). Algunos autores sitúan este porcentaje, contando todos los inmigrantes extranjeros, en alrededor del 2% lo que supondría un total de 800.000 (ALEGRET, PALAUDARIAS y SERRA, 1996:205).

⁴ La importancia de este colectivo es debida a la proximidad histórica, cultural y lingüística con respecto a España.

proveniente de los países económicamente desarrollados (Unión Europea, Japón, Canadá, Estados Unidos de América, etc.) y analizando el período 1988-1997, presentamos a continuación un cuadro con los datos más significativos:

Evolución de población extranjera en España en el período 1988/1992/1997.
Efectivos y números índices (1988=100)

	Año 1988	Año 1992	Año 1997
África (incluido Marruecos)	20.068 (n=100)	71.298 (n=355)	142.816 (n=712)
Marruecos	11.896 (n=100)	54.105 (n=455)	111.100 (n=934)
América Latina	57.163 (n=100)	74.077 (n=130)	112.382 (n=197)
Asia (excluido Japón)	26.132 (n=100)	30.328 (n=116)	46.036 (n=176)

Estos datos nos muestran el importante incremento producido desde principios de los 90⁵. Sin embargo esta evolución ha sido desigual según continentes, reservando un papel muy especial a Marruecos, que en la actualidad ya puede haber multiplicado su población durante la década de los 90. Conviene precisar también que posiblemente en los últimos años ha aflorado un mayor número de población ilegal que antes no estaba contemplada en las estadísticas.

Precisamente respecto al peso de la migración clandestina, éste continúa considerándose aún elevado. Ciertos grupos de investigadores —que llevan muchos años trabajando el tema— señalan que esta cifra puede representar alrededor del 30% del total (IOE, 1996), aunque según los organismos oficiales este porcentaje se reduciría a poco más del 15% en 1994 (IMSERSO, 1999)⁶. Las razones de este hecho en España son muy diversas, aunque se podrían resaltar las siguientes como las más relevantes:

⁵ Este incremento se explica, entre otras razones, por la fuerte relación existente entre desarrollo, demografía y democracia, según la teoría de las 3D (desarrollo, demografía y democracia) (JORDÁN, 1998:15).

⁶ Jordán (1998: 14) indica que a principios de los 90' esta población ilegal alcanzaba al 50% de los llegados de los países en vías de desarrollo, es decir, unas 200.000 personas.

- El importante peso específico de la economía sumergida⁷.
- Las políticas anti-extranjería.
- La importancia del sector agrícola temporero.
- La mejora de la economía⁸.
- La proximidad geográfica del norte de África, de donde llega buena parte de la población migrante⁹.

Centrando el tema en Cataluña debemos destacar lo siguiente como lo más específico de esta región:

- La población extranjera supone el 2.7% de la población total de Cataluña.
- De cada tres emigrantes que residen en Cataluña, dos de ellos provienen de países en vías de desarrollo.
- La población marroquí es la más numerosa con 20.000 personas, concentrándose especialmente en las zonas de mayor potencial económico del sector primario.
- Además de la población extranjera conviene tener presente que en esta región viven 65.000 personas de etnia gitana¹⁰.

En lo referente a la política impulsada por el gobierno español respecto a los movimientos migratorios debemos tener presente dos fenómenos fundamentales: la aplicación del Acuerdo de Schengen (1984, adhiriéndose España en 1991) y la

⁷ En un estudio publicado en la revista *Economist*, y referenciado en el diario *La Vanguardia* (3/9/1999, p.54), se indicaba que en España «el volumen de la economía sumergida equivale a un 25% del PIB». Dos datos más del estudio nos pueden mostrar la importancia de este hecho: a) En los países desarrollados, la media de este valor se sitúa en el 15% mientras que en los países en vías de desarrollo la economía sumergida representa —como promedio— el 33%; b) Entre los países desarrollados somos el segundo país en porcentaje del PIB en manos de la economía sumergida.

⁸ Sólo a título ilustrativo: en España el paro representaba en agosto de 1999 el 9.52% de la población activa, mientras que en Cataluña esta cifra se reducía al 6.44% (*La Vanguardia*, 3/9/1999, p. 53).

⁹ Ello conlleva, desgraciadamente, que haya un número elevado de muertes de migrantes al año al intentar atravesar el estrecho de Gibraltar en pequeñas embarcaciones («pateras»). En su pretensión por entrar ilegalmente en nuestro país pagan elevadas sumas de dinero a los patrones de las mismas.

¹⁰ Estos datos están extraídos de Jordán (1995:162).

aprobación de la Ley de Extranjería en 1985¹¹ así como el Reglamento que se desprende de ella (incluida su modificación en 1996)¹². En cuanto al acuerdo de Schengen se debe tener presente lo siguiente:

- Se trata de la creación de un espacio común cuyos objetivos fundamentales son la supresión de fronteras entre los países, la seguridad, la inmigración y la libre circulación de personas. Lo componen la mayor parte de los países de la Unión Europea¹³.
- La filosofía de fondo del acuerdo es controlar («frenar») los flujos migratorios hacia Europa estableciendo unas fronteras transnacionales. En lo que afecta a nuestro país, éste ocupa el sur de España y procura evitar convertirse en la puerta de entrada a Europa desde el norte de África. En este sentido conviene recordar el importante peso específico que tiene el colectivo de migrantes provenientes de esta zona.

Por lo que se refiere a la Ley de Extranjería —y sobre todo al Reglamento posterior que supone el marco de aplicación de la misma—, tiene una gran importancia sobre la cuestión de la escolarización de este tipo de minorías, en especial por lo siguiente¹⁴:

- «Los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles» (art. 2.2), con independencia de la situación legal o ilegal de sus padres.
- «Los extranjeros tendrán derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, así como a la creación y dirección de centros docentes (...)» (art. 7). Este último aspecto de la normativa es de escasa aplicación para los colectivos

¹¹ Esta Ley es muy controvertida en España y se ha solicitado en diversas ocasiones su modificación. En estos momentos ya se ha modificado pero se está a la espera de nuevas modificaciones a partir de la victoria del Partido Popular (marzo 2000).

¹² En el caso de Cataluña no se puede hablar de una política migratoria por parte del gobierno catalán puesto que este espacio forma parte del ámbito de responsabilidad exclusiva de gobierno español.

¹³ Fruto del Protocolo de Adhesión al Tratado que firmó España en 1991 se define extranjero a «toda persona que no sea nacional de los Estados Miembros de las Comunidades Europeas» (CITE, 1998:11).

¹⁴ Los artículos a que se hace referencia corresponden al Reglamento de ejecución de la Ley de Extranjería (BOE de 23/2/1996).

provenientes de países menos desarrollados puesto que el coste económico que supone la creación de un centro escolar no es asumible por parte de los mismos¹⁵.

- Se facilitan los procesos para obtener el permiso de residencia con motivo de la reagrupación familiar de los emigrantes establecidos en nuestro país. De esta forma se señala que los hijos del emigrante reagrupado podrá tener permiso de residencia independiente cuando alcance la mayoría de edad (art. 54).
- «Los extranjeros no podrán acceder al desempeño de cargos públicos (...)» (art. 5.2).

Como puede derivarse de esta breve exposición de los aspectos más vinculados a la cuestión de la escolarización de hijos de extranjeros en España (y por tanto de aplicación también en el territorio de Cataluña) se puede afirmar que los tres primeros permiten, desde el punto de vista legal, una buena cobertura educativa a estos alumnos. Sin embargo, el último supone un claro retroceso al avance que suponen los puntos anteriores. Nos parece que la posición de Jordán (1998: 24) es muy ilustrativa al respecto: «La Ley de Extranjería se vuelve antipedagógica y antisocial cuando no permite que un joven hijo de emigrantes, al acabar los estudios con muchos esfuerzos, pueda ejercer profesiones «públicas», siendo éste un sector laboral amplio y socialmente bien valorado.

Bien mediante la aplicación del Tratado de Schengen —de carácter comunitario, es decir supranacional— como mediante la Ley de Extranjería —que es de carácter español— se puede afirmar que en nuestro país se vive, desde el punto de vista normativo, una situación ambigua que permite llevar a cabo políticas más o menos restrictivas respecto a los extranjeros provenientes de países en desarrollo, en función de la ideología del gobierno de turno.

Todo ello nos lleva a preguntarnos, a continuación, sobre el grado de xenofobia que se vive en nuestro país respecto a la población extranjera. Se puede hacer una primera aproximación a partir de la opinión manifestada por la población

¹⁵ Las diferencias son fácilmente observables entre los colectivos que pueden tener su propia escuela —de acuerdo al modelo educativo de su país de origen— como son por ejemplo los extranjeros provenientes de países de la Unión Europea, Estados Unidos de América o Japón, y el resto de colectivos en una situación económicamente precaria.

española en encuestas. El Centro de Investigaciones Sociológicas, con gran experiencia y prestigio en este ámbito, ha hecho ciertas aproximaciones al tema. Seguidamente pasamos a exponer algunos de los resultados más actuales y significativos al respecto (CIS, 1999a, 1999b, 1999c):

- Con respecto a la inmigración marroquí, un 36.9% de la población española consideraba este fenómeno como negativo para España (datos de 1998).
- Igualmente, en un 53.2% de los casos se considera que los españoles tratan con desconfianza a la población marroquí residente en España.
- Por otra parte, este mismo año (1999), el 43% de los jóvenes españoles consideraban que los inmigrantes quitaban puestos de trabajo a los españoles y un 25% pensaban que habían demasiadas personas de otros países viviendo en España.
- A pesar de lo anterior, un 98% de los jóvenes españoles cree que debería promoverse desde la escuela la tolerancia y respeto mutuo.
- Preguntada la población española en 1996 sobre sus relaciones con las familias de inmigrantes extranjeros, al 76% no le preocuparía que su hijo/a se casara con un marroquí, mientras que al 88% no le importaría que sus hijos compartieran escuela con niños de familias de inmigrantes.

De lo anterior creo que se puede deducir que el grado de xenofobia y racismo en nuestro país no está al nivel de algunos otros países europeos. Sin embargo, existen indicios que hacen presagiar un incremento de este tipo de actitudes, que han ido acompañadas de un aumento de la presencia de este tipo de colectivos en España y Cataluña¹⁶.

La valoración de la población española según cada uno de los colectivos es bien diferente. Tal y como señala el informe del CIRES (1995), el grado de simpatía hacia estos colectivos varía desde los europeos y latinoamericanos (como más valorados), hasta los asiáticos (valoración media) y los marroquíes o árabes (valoración baja).

¹⁶ La mayor presencia en los medios de comunicación de sucesos relacionados con estos brotes racistas en poblaciones de Cataluña, Madrid y Andalucía en los últimos años permite avalar esta idea.

Por último, no podríamos finalizar este primer apartado, referido a cuestiones de tipo contextual a la educación intercultural, sin apuntar tres factores de tipo histórico-político que igualmente condicionan su tratamiento en España y Cataluña:

a) Los hijos de emigrantes, de acuerdo al espíritu de la Constitución española¹⁷, y con independencia de su situación legal, tienen derecho a una escolarización en condiciones equivalentes a las del resto de alumnos.

b) España tuvo un gran volumen de población que emigró hacia países europeos en la década de los 60 y 70, por lo que cabría suponer que se tiene un mayor grado de sensibilidad hacia este fenómeno así como unos aprendizajes adquiridos al respecto¹⁸. Como se ha indicado en más de una ocasión, España ha pasado, en un breve espacio de tiempo, de ser un país de emigraciones a ser un país de inmigración (ALEGRET, PALAUDARIAS, SERRA, 1996:203).

c) El colectivo gitano tiene una gran tradición en nuestro país como grupo cultural específico¹⁹.

II.2. Descripción y análisis de la educación intercultural en Cataluña

Debido a la diversidad de políticas en el ámbito de la educación intercultural que se dan en el estado autonómico español, centraremos nuestra exposición en la comunidad autónoma de Cataluña. Es necesario destacar que es aventurado extrapolar lo que se señale a continuación al ámbito español aunque si bien es cierto que —salvo experiencias muy concretas de ciertos centros escolares— no ha habido innovaciones significativas al respecto que afecten al conjunto del sistema educativo. Pasamos a continuación a desarrollar los puntos que tenemos previstos tratar.

¹⁷ Especialmente por lo que afecta a los artículos 1, 2 y 63. Este último artículo es muy explícito al respecto: «Con el fin de hacer efectivo el principio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello».

¹⁸ Ciertos expertos consideran que en el caso español no se ha sabido aprovechar suficientemente esta experiencia para hacer programas de acogida más adecuados a los hijos de migrantes que están en nuestro país (PALAUDARIAS, 1998:172).

¹⁹ El mismo autor señala que las acciones educativas dirigidas a este colectivo (los gitanos) han sido un referente imprescindible para diseñar las políticas dirigidas a otras minorías culturales.

II.2.1. Datos generales sobre escolarización de las minorías culturales en Cataluña²⁰

La evolución de los alumnos entre los cursos escolares 1991-92 y 1997-98 ha sido la siguiente: 9.868 en el curso 91/92, 15.158 en el curso 94/95 y 20.136 en el curso 97/98²¹. De esta forma en un período de siete años se ha doblado el número de alumnos.

En la actualidad el número de alumnos extranjeros se eleva ya a 21.074²² concentrándose la mayoría de los alumnos provenientes de países en desarrollo en los centros públicos. Haciendo un análisis un poco más pormenorizado podemos apuntar los siguientes datos:

- Durante el curso 1998/99 y contabilizando sólo los alumnos inmigrantes provenientes de los países en desarrollo²³ resulta que el 78,7% de este colectivo asiste a centros públicos, mientras que sólo el 21,3% restante asiste a centros privados. Este porcentaje se incrementa de forma notable si nos centramos sólo en los niveles de educación infantil y primaria, alcanzando la cifra del 90% los que se matriculan en centros públicos (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999, 5-7).

²⁰ Para la presentación, aunque disponemos del último informe interno realizado por el Departamento de Enseñanza del gobierno catalán con datos actualizados al curso 1998/99, hemos preferido hacer un uso sólo parcial del mismo. La razón no es otra que el hecho de mostrar en este informe que el número de alumnos inmigrantes había disminuido de 20.136 alumnos (en el curso 1997-98) a 15.860 alumnos (en el curso siguiente), después de ascensos continuados de entre el 5 y el 13% (en cada curso académico) desde principios de los noventa. Este hecho sorprendente parece ser atribuible a un cambio de catalogación de la estadística de este colectivo de alumnos (el propio dato que presentamos del presente curso 1999-2000 pensamos que puede estar igualmente sometido a este cambio). Una vez más se pone de manifiesto la necesidad de abordar en profundidad el tema de los datos estadísticos de estos colectivos y la dificultad que lleva implícita.

²¹ En el conjunto de España, en el curso 1995/96, el porcentaje de alumnos extranjeros representaba menos del 1% del total de alumnos (ICM, 1999:31) al igual que en Cataluña.

²² Según datos aparecidos en La Vanguardia (10/9/1999) y proporcionados por el Departamento de Enseñanza con motivo del inicio escolar 1999/2000. Contrastada esta cifra con el propio Departamento de Enseñanza parece ser que se trata de una proyección estadística más que de un dato real. En todo caso se nos ha confirmado que el incremento anual de este tipo de alumnos se mantiene de forma más o menos constante.

²³ Hemos extraído los datos de las siguientes categorías empleadas en el informe del gobierno catalán: África, Centroamérica y Sudamérica, Asia y Oceanía. Somos conscientes que en estos continentes se incluyen alumnos de «países desarrollados», sin embargo creemos que su peso cuantitativo no desvirtúa en demasía nuestro análisis.

- En el curso 1997/98, los 7.800 alumnos magrebíes componían el grupo más numeroso, lo que representaba el 39% del total de alumnos extranjeros²⁴. En el curso siguiente, este porcentaje de alumnos magrebíes se elevaba ya al 45% (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999:7).

- Igualmente conviene considerar la población escolar de la etnia gitana que asciende a cerca de 10.000, en su mayor parte en centros públicos (JORDÁN, 1998, 20).

- En el sector público, el alumnado inmigrante suponía el 3% del total de alumnos de educación infantil y el 3,6% del alumnado de educación primaria (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999). En conjunto, y sumando por tanto los alumnos de etnia gitana, podemos estar refiriéndonos a alrededor del 5% de alumnos de minorías culturales con respecto al total de la población escolar de infantil y primaria en centros públicos.

Las previsiones sobre la matrícula futura señalan que, muy posiblemente, la población escolar seguirá creciendo debido a que la normativa legal vigente facilita las reagrupaciones familiares con la consiguiente venida de niños en edad escolar hacia nuestro país.

Con respecto a la cuestión del fracaso escolar estamos ante un tema realmente poco trabajado, tanto en lo que se refiere a la recopilación de datos estadísticos por parte de las administraciones públicas en educación, como por los responsables de financiar y dar soporte a la investigación educativa en España y en Cataluña²⁵. De las consultas realizadas a la bibliografía sobre el tema tan sólo hay dos aportaciones que, a nuestro modo de ver, nos dan pistas sobre el tema. Garreta (1999) llevó a cabo una investigación en las provincias españolas de Huesca y Lleida²⁶ sobre los procesos de integración del colectivo gitano y de los emigran-

²⁴ Así aparece en un dossier repartido en el Curso Internacional de Políticas de Educación Intercultural organizado por el Institut Català de la Mediterrània (ICM) entre febrero y mayo de 1999.

²⁵ Consultados los responsables del Programa de Educación Compensatoria de Cataluña nos indicaron que no había estudios, investigaciones, ni datos estadísticos recogidos sobre fracaso y éxito escolar de las minorías culturales en Cataluña. Parece ser que el Ministerio de Educación tampoco tiene este tipo de datos.

²⁶ Son dos provincias españolas. La primera perteneciente a la Comunidad Autónoma de Aragón y la segunda a la Comunidad Autónoma de Cataluña.

tes extracomunitarios. Analizando el nivel de estudios de los padres de ambos colectivos encontró que tanto unos como otros tenían un nivel bajo (el 48% no había finalizado los estudios básicos); no obstante, una buena parte de ellos mostraban interés por la escuela (GARRETA, 1999: 95-108)²⁷.

Por su parte, Jordán (1999:21) señala que sólo el 75% de los alumnos magrebíes que empezaron la educación básica continúan en el ciclo superior de la misma (período obligatorio), y que tan solo el 5% estudia Bachillerato o Formación Profesional (no obligatorio).

De lo dicho hasta el momento cabe suponer que el fracaso escolar de este tipo de alumnos es superior a la media de alumnos catalanes, aunque las causas de este fracaso posiblemente van asociadas no sólo a factores de integración cultural sino también a otros de carácter económico-social.

II.2.2. Política de distribución de los alumnos

El responsable de esta temática en Cataluña es el Departamento de Enseñanza. Éste debe regirse, sin embargo, a partir de una normativa general válida para el conjunto del Estado español aprobada en 1996 sobre las políticas de educación compensatoria²⁸. Respecto a los criterios para distribuir los alumnos de grupos desfavorecidos señala lo siguiente:

«Escolarización del alumnado perteneciente a grupos sociales y culturales desfavorecidos con una distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos en condiciones que favorezcan su inserción y adecuada atención educativa evitando su concentración o dispersión excesiva» (art. 6.1.b)²⁹.

²⁷ Las limitaciones de espacio del artículo no nos permiten extendernos en esta investigación, a la cual remitimos al lector para conocer en mayor profundidad el proceso de integración de estos colectivos.

²⁸ Real decreto 299/1996 de 28 de Febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

²⁹ Es muy importante, para comprender bien este artículo, tener presente que el sector privado que recibe fondos públicos en España en general, y en Cataluña en particular, acoge a un elevado número de alumnos. En el caso español es de alrededor del 35% del total del alumnado en la enseñanza obligatoria, mientras que en Cataluña este porcentaje se eleva al 42%.

Aparte de esta orientación general para el conjunto del sistema educativo español, en Cataluña no existe a nivel normativo ninguna ordenanza que concrete esta cuestión³⁰. No obstante, se procura no concentrar a estos alumnos en pocos centros sino más bien distribuirlos entre todos ellos con el fin de evitar los guetos. En este sentido, se han llevado a cabo esfuerzos destinados a convencer a los centros privados subvencionados por el Departamento de Enseñanza a que aceptasen una cuota de alumnos extranjeros en sus centros escolares³¹. El resultado es el mostrado en párrafos anteriores, en donde se observa la presencia masiva de estos alumnos en centros públicos y su ausencia significativa en centros privados (si exceptuamos el caso de hijos de extranjeros de países desarrollados). Seguramente, todo ello es el resultado de una acción tibia del gobierno catalán hacia estos centros privados. Amparándose en el principio de libertad de enseñanza (y su plasmación en la libertad de elección de centros por parte de los padres) se considera que no se debe intervenir en esta cuestión más allá de la presión moral³². De hecho, una sentencia del Tribunal Superior de Justicia avaló esta postura ante una reclamación jurídica de una asociación de padres de centros públicos en Girona.

La situación en el conjunto de España tampoco es diferente. Ante el reparto desigual de alumnos inmigrantes entre centros públicos y privados subvencionados (89,2% y 10,8% en el curso 1996/97), el Consejo Escolar del Estado (C.E.E.) instó al Ministerio de Educación y Cultura «a que tome las medidas oportunas para que los porcentajes de escolarización de la población de referencia sean equivalentes a los de la escolarización global» (C.E.E., 1999)³³.

³⁰ En ocasiones se ha barajado la cifra del 15% del total de alumnos de una escuela como límite máximo de alumnos extranjeros en un centro; sin embargo, el proyecto que contemplaba este límite nunca llegó a ser aprobado por el gobierno catalán (PALAUDARIAS, 1998:174). Tan sólo parece haberse empleado esta cifra como recomendación en las circulares internas del Departamento de Enseñanza (JORDÁN, 1998:24).

³¹ Desde diferentes sectores de la enseñanza se ha pedido al gobierno catalán un decreto que regule esta situación. El Consejero de Educación ha respondido en más de una ocasión que este reparto de alumnos no puede hacerse de forma forzada por «cuestiones éticas y jurídicas».

³² La normativa de 5 de marzo de 1996 del gobierno catalán sobre Régimen de admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos, señala en el art.2.1 referido a Principios Generales lo siguiente: «El régimen de admisión de alumnos en los centros docentes se fundamenta en el derecho a la libre elección de centro por parte de los alumnos o de sus padres o tutores, si aquéllos son menores de edad».

³³ El Consejo Escolar del Estado (C.E.E.) es el máximo órgano de representación de la comunidad educativa (padres, profesores, administración, alumnos, sociedad en general) en el contexto

Al mismo tiempo existen en Cataluña, en la actualidad, un tipo de centros catalogados de atención educativa preferente y que se caracterizan por tener un elevado número de alumnos «pertenecientes a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja». A ellos se destinan, en principio, profesores especializados en estas temáticas y materiales adecuados para este tipo de alumnos. Igualmente se potencia la estabilidad de los equipos docentes. Sin embargo, las acciones relativas al profesorado (especialización, estabilidad, etc.) vienen muy mediatizadas por el carácter funcional del cuerpo de profesores que impide una actuación más enérgica en este sentido por parte del Departamento de Enseñanza.

II.2.3. Programas de acogida y soporte a los alumnos de minorías culturales

Para entender bien el programa de acogida y soporte a este tipo de alumnos se debe tener presente la realidad lingüística de Cataluña, en donde conviven el castellano y el catalán. La política lingüística del gobierno catalán, que tiene un importante soporte de la población, está encaminada a fortalecer la presencia del catalán debido a razones históricas, culturales, sociales. En esta perspectiva, la política educativa de inmersión lingüística del catalán en los centros escolares de primaria es el más potente eje de acción de tal forma que se puede afirmar que, en prácticamente todas las escuelas de Cataluña, la enseñanza primaria y buena parte de la enseñanza secundaria se realiza en lengua catalana³⁴.

Dicho lo anterior es comprensible que la acción educativa del Departamento de Enseñanza tenga una doble vertiente en lo que a los programas de acogida y soporte se refiere: por una parte el Programa de Educación Compensatoria, y por otra parte el SEDEC (Servicio de Enseñanza del Catalán).

En cuanto al Programa de Educación Compensatoria tiene como objetivo integrar a los niños con problemas de marginación social en una sociedad democrática y pluricultural. Para ello centra su atención en alumnos con las siguientes problemáticas (PALAUDARIAS, 1998:176):

español. En este caso se trata del Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo español - curso 96/97 elaborado por esta prestigiosa institución.

³⁴ Para ampliar esta cuestión se puede consultar F. Ferrer (1998, 2000).

- escolarización tardía
- elevado nivel de absentismo escolar
- condiciones de vida degradadas
- pertenencia a minorías étnicas y culturales³⁵

Su acción se dirige a diversos ámbitos: participación en el proceso de matriculación de los centros, asesoramiento y formación del profesorado, sensibilización del centro escolar, atención individualizada de alumnos, coordinación de servicios educativos y sociales del barrio, promoción y creación de materiales útiles para el tratamiento de la educación intercultural, etc. El colectivo de profesionales que lo componen es, en la actualidad, de 67 maestros y 5 trabajadores sociales y su actuación ha ido dirigida a 300 centros de forma intensiva y a 200 de forma más puntual (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999:11).

Se puede afirmar que últimamente este Programa ha pasado por diversas crisis, fruto del rol que debe desempeñar y debido a la ingente tarea que tiene por delante. Como bien nos indica M. Bartolomé (1997:73):

«En los últimos años, la tendencia del Programa de Educación Compensatoria era disminuir la acción directa con el alumnado y reforzar en cambio la dimensión de asesoría, para lo cual se había favorecido la coordinación entre el profesorado asistente al programa».

En cuanto al SEDEC, su objetivo fundamental es procurar que los hijos de migrantes consigan dominar la lengua habitualmente empleada en la escuela (en este caso, sobre todo, el catalán) con el fin de que el período de adaptación sea rápido y efectivo. En este sentido se distinguen dos casos:

- Si el niño tiene entre 3 y 6 años se incorpora como el resto de alumnos al programa de inmersión lingüística, adquiriendo con cierta rapidez un nivel de conocimiento suficiente de catalán.
- Si el niño tiene más de 6 años —que es cuando comienza la enseñanza primaria y obligatoria en España— el SEDEC le aplica un «programa de incorporación tardía» consistente en una atención más individualizada por parte de algún

³⁵ Sin embargo, como bien señala Paludarias (1998:176) este programa «es conocido como programa para niños árabes y gitanos» con las connotaciones que esta denominación conlleva.

tutor externo al centro y durante algunas horas a la semana. El objetivo es conseguir lo más rápidamente posible un dominio básico del catalán³⁶.

La actividad de estos Programas, destinados sobre todo a facilitar el aprendizaje de la lengua catalana, ha consistido básicamente en 111 talleres de aprendizaje de catalán (6 ó 10 horas a la semana) y 60 auxiliares de conversación destinados al nivel de escolarización obligatoria (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999:12).

No obstante, los resultados reales sobre la actividad llevada a cabo por este servicio educativo de la administración catalana no son fáciles de conocer. La cuestión lingüística en Cataluña, y en concreto todo lo referido al catalán en las escuelas, continúa estando muy mediatizada por el proyecto político en el cual se inscribe (recuperación de la lengua catalana en esta región). El grado de aprendizaje del catalán y del castellano —ambas lenguas son oficiales en el territorio— entre los niños extranjeros provenientes de países en vías de desarrollo, continúa recibiendo demasiada poca atención por parte de los grupos de investigación educativa en Cataluña, como lo demuestra la falta de estudios al respecto.

En este curso académico 1999/2000, sin embargo, se inician los denominados Talleres de Adaptación Escolar (TAE). Éstos se implantaron de forma experimental el año anterior y van destinados a los alumnos de 12-16 años³⁷ recién llegados a nuestro país. Su objetivo es conseguir un dominio suficiente de la lengua catalana pero, al mismo tiempo, conseguir que se adapten al ritmo, los horarios y la cultura escolar de nuestros centros. Tienen capacidad para acoger entre 15 y 22 alumnos y están a cargo de dos profesores a tiempo completo. Los alumnos pueden estar como máximo un año en estos talleres. No obstante existen dos modalidades dependiendo del grado de concentración de alumnos en un instituto o en una zona escolar:

- Los Talleres de un instituto: acogen a los alumnos de este centro que se encuentran en las condiciones explicadas. Estos alumnos realizan la mayor parte de sus actividades aparte del resto de alumnos que siguen el ritmo normal de clases. Algunas actividades las llevan a cabo conjuntamente con el resto.

³⁶ Parece ser que este Programa no se está aplicando en la actualidad con tanta intensidad como antes, abriéndose serias incógnitas sobre su futuro (el colectivo de profesionales que se ocupaban de esta tarea está en periodo de extinción).

³⁷ Período de enseñanza secundaria de primer ciclo que tiene carácter obligatorio.

- Los Talleres concentrados en un instituto: reciben alumnos de otros institutos. Esta modalidad está diseñada para agrupar a este tipo de alumnos de diversos institutos de una zona escolar. En dicho caso, estos alumnos no pueden realizar ninguna actividad conjuntamente con los alumnos de sus institutos de origen³⁸.

Otra iniciativa interesante son las clases de lengua y cultura árabe que se ofrecen a los alumnos marroquíes. De esta forma algunas entidades privadas encargadas de llevar a cabo esta tarea reciben subvenciones de la administración pública. Normalmente se llevan a cabo fuera del horario escolar aunque existen algunas experiencias que intentan incorporar estas clases al centro escolar³⁹. Mediante esta estrategia el gobierno catalán puede dar respuesta —al menos en parte— al compromiso contraído por el gobierno español en el convenio firmado con Marruecos. En él se establece la obligación «(...) de facilitar la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos de nacionalidad marroquí escolarizados en centros españoles de primaria y secundaria, y la correlativa obligación asumida por Marruecos de facilitar el profesorado necesario» (DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL, 1994:60).

Aparte de estas iniciativas existen otras encaminadas a orientar y dar soporte a las familias de estos niños en todo el proceso de inscripción en los centros escolares, así como al seguimiento a sus hijos (sobre todo cuando tienen entrevistas con los profesores). De esta forma se les proporciona un traductor con el fin de facilitarles estas tareas. Esta actividad la realiza el Departamento de Enseñanza (1999:10) en colaboración con entidades que trabajan en el ámbito de la inmigración.

Por último conviene tener presente que los niños escolarizados hijos de migrantes, y con graves problemas económicos, reciben un tipo de ayudas que les permiten cubrir los gastos derivados por la compra de material escolar (en el curso 1998/99 el monto económico por esta partida fue de 340 millones pesetas) y la asistencia al comedor escolar.

³⁸ En una entrevista realizada al Consejero de Educación del gobierno catalán, éste declaraba que en el curso académico 1999/2000 se habían creado 21 nuevos Talleres (La Vanguardia, 10/9/1999).

³⁹ Conviene destacar dos iniciativas interesantes en este tipo de actividades: la asociación *Bayt Al-Thaqafa* en Barcelona y el GRAMC (*Grup de Recerca i Acció amb Minories Culturals*) en Girona.

II.2.4. Formación del profesorado en el ámbito de la educación intercultural

La política del Departamento de Enseñanza consiste sobre todo en enviar especialistas en educación intercultural a los centros escolares con alta tasa de alumnos de minorías, con el fin de formar y asesorar a los profesores en aquellas problemáticas que les surjan. Existe, al mismo tiempo, una política de formación de profesorado con el fin de sensibilizarlo respecto a este tema. Así, durante el curso 1998/99 se ofrecieron 11 cursos de 15 horas cada uno destinados a esta necesaria sensibilización entre el colectivo profesional (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999:12).

Conviene recordar, no obstante, que a los centros con un número elevado de alumnos de estas características pueden ir destinados profesores sin ninguna experiencia en este ámbito y sin interés de trabajar en él. Tan sólo han sido destinados porque de acuerdo a la posición que ocupan en la lista de profesores funcionarios «les ha tocado ir a trabajar a un centro de este tipo a pesar suyo». Esta situación se da con demasiada frecuencia, existiendo una clara falta de incentivos profesionales y económicos para especializarse en el ámbito de la educación intercultural.

La explicación de esta situación tiene su origen tanto en una situación de insuficiente formación inicial de los profesores en el ámbito de la formación intercultural, como en la política actual de funcionarización del profesorado en la cual prevalecen los derechos del funcionario-profesor por encima de las necesidades educativas de los centros escolares. La carrera docente se estructura de esta forma de acuerdo al exclusivo criterio de antigüedad y, en base a ello, los profesores con mayor experiencia acostumbran a escoger los centros en donde pueden trabajar más cómodos (ausencia de conflictos, proximidad al hogar, etc.).

II.3. Conclusiones sobre la educación intercultural en España y Cataluña⁴⁰

a) La recuperación de la diversidad cultural en el seno de la sociedad española desde 1978, con la aprobación de la Constitución, ha favorecido una mayor

⁴⁰ Estas conclusiones, aunque están más centradas en el ámbito catalán, son perfectamente extensibles al conjunto del Estado español, en especial en lo referido a los modelos de educación intercultural que se están adoptando a través de los Programas educativos llevados a cabo en los centros escolares.

comprensión y sensibilidad en la sociedad española y catalana hacia el respeto a las culturas diferentes venidas de otros países. Sin embargo, se mantienen aún ciertos prejuicios hacia el mundo árabe y la cultura gitana, sin duda alguna, bien alimentados por los medios de comunicación, de forma implícita pero evidente.

b) En el caso de Cataluña el fenómeno se ve mediatizado por el proyecto político de recuperación de la identidad cultural y política de este territorio. Ello entra a veces en contradicción, desde el punto de vista social, con la llegada de nuevos migrantes que requieren una mayor aceptación de su diversidad cultural. Fortalecimiento de la identidad cultural catalana y apertura a otras culturas no siempre se hacen fácilmente compatibles en la realidad, aunque en los discursos así lo pudiera parecer.

c) En el ámbito de la reflexión teórica en Cataluña se observa una cierta confusión terminológica. Un repaso a la bibliografía, estudios, investigaciones, documentos producidos por la administración pública, nos muestra que aún existen demasiadas confusiones entre integración, asimilación o compensación, o bien entre multiculturalismo e interculturalismo⁴¹.

d) La posición teórica-práctica actual respecto a la educación intercultural, tanto en las escuelas como en la administración pública y la sociedad, es por lo general asimilacionista. A nuestro modo de ver este hecho guarda una estrecha relación con el proceso que vive en la actualidad la sociedad catalana de fortalecimiento de su propia identidad cultural y la creencia implícita de que la diversidad más que enriquecer entorpece este proceso⁴².

e) Lo anterior no es contradictorio con el hecho de que se tenga a la vez una visión compensatoria del fenómeno de la educación intercultural. El desarrollo de este modelo en Cataluña está fuertemente avalado desde la propia administración pública que incorpora la educación intercultural en el Programa de Educación Compensatoria del gobierno catalán, induciendo y diseminando este enfoque de la educación intercultural entre los colectivos de profesionales que trabajan en la enseñanza en Cataluña.

⁴¹ Después de haber leído esta toma de posición por parte de Alegret, Palaudarias y Serra (1996:217), hemos realizado un breve repaso bibliográfico a esta cuestión y entendemos que la afirmación tiene bastante fundamento.

⁴² Bartolomé (1997:44) señala como ejemplo de esta política el «programa de inmersión lingüística en la lengua de acogida» que se da en Cataluña.

f) Los dos modelos imperantes en la administración educativa catalana (asimilacionista y compensatorio) responden claramente a la «afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida»⁴³. Ello no significa que no existan, últimamente, signos de apertura hacia modelos más avanzados. La oferta de clases de lengua y cultura árabe es un indicio en esta dirección.

g) No hay una acción de política educativa coherente y sostenida a lo largo del tiempo por parte de la administración educativa catalana. Se muestra incertidumbre y poca valentía política para abordar ciertas cuestiones de gran trascendencia para el futuro de estos colectivos de hijos de migrantes. Un ejemplo evidente es el de las políticas de distribución de alumnos en los centros escolares⁴⁴.

h) El planteamiento pedagógico (materiales, servicios y programas) ha acumulado un grado de experiencia elevado, lo que puede revertir en una acción educativa eficiente y de mayor calidad.

i) Existe una evidente falta de datos para hacer buenos diagnósticos de la situación, tanto a través de las estadísticas oficiales, como de investigaciones llevadas a cabo por grupos independientes del poder político.

III. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SUIZA

Es un hecho reconocido desde hace mucho tiempo que Suiza es una tierra de inmigración. La diversidad de lenguas y culturas aumenta, en particular, dentro del sistema educativo. Son muchas las medidas que se han adoptado con el fin de favorecer la integración escolar de los niños inmigrantes y promover la educación intercultural en la escuela.

Por otra parte, analizar los enfoques interculturales en el sistema educativo suizo es una tarea difícil. En efecto, en Suiza existen 22 sistemas educativos dado que se trata de una confederación de 22 cantones. Cada cantón dispone de total autonomía para organizar su propio sistema educativo.

⁴³ Para hacer esta afirmación nos hemos basado en el cuadro elaborado por Bartolomé (1997:44) en donde sintetiza los diferentes enfoques y modelos de la educación intercultural.

⁴⁴ Con el nombramiento de la nueva Consejera de Educación en Cataluña parece haber una posición política más decidida hacia el reparto equitativo de alumnos entre centros públicos y privados.

Nuestro objetivo es en un primer momento determinar el contexto de la educación intercultural en Suiza. A continuación, analizaremos las medidas relativas a la integración de los niños inmigrantes en la escuela. Finalmente señalaremos las consecuencias de la diversidad cultural sobre la formación del profesorado.

III.1. El contexto de la educación intercultural en Suiza

Aún cuando los cantones suizos disponen de un importante margen de manio-bra respecto a la integración de los niños extranjeros en la escuela, éstos están sometidos en materia de política migratoria global a las leyes de la confederación.

En efecto, la estancia y la permanencia de los extranjeros en Suiza están reguladas por la política federal. En un informe sobre política de extranjería, el Consejo Federal (1991) determinó las líneas directrices de la política migratoria. El objetivo principal de esta política era integrar a Suiza en el entorno europeo con el fin de cumplir con el principio de la libre circulación de las personas entre Suiza y la Europa Occidental (CEE, AELE). La segunda prioridad consistía en gestionar la creciente presión migratoria del Sur hacia el Norte y del Este hacia el Oeste. Así sería imperativa una política restrictiva respecto a la admisión de extranjeros, según el Consejo Federal.

La política suiza, respecto a los extranjeros, ha sido organizada durante los años 90 en torno a los tres principios siguientes:

1. Se debe mantener una relación equilibrada entre suizos y extranjeros con el fin de preservar la identidad nacional, de salvaguardar la paz social y de conservar el equilibrio demográfico. El número de extranjeros residentes continuará estando bajo control. Una cláusula de protección permitirá impedir eventuales e imprevistos movimientos masivos de migración y poder gestionar otros provenientes de la Europa del Oeste.
2. Es importante coordinar los esfuerzos a nivel europeo y mundial con el fin de gestionar la presión migratoria.
3. Suiza tiene necesidad, como hasta ahora, de recurrir a la mano de obra extranjera con el fin de garantizar sus ventajas como centro económico internacional.

A partir de estos tres principios, el Consejo Federal precisa que la política migratoria deberá estar regida por un modelo de los tres círculos.

En el círculo interior (libre circulación), que sólo incluye a los países de la Europa Occidental, serán progresivamente abolidas las limitaciones actuales en materia de política de extranjería y del mercado de trabajo en la medida que afecten a la «libre circulación de las personas».

El círculo intermedio (contratación restringida) incluye a los países que no forman parte de la CEE, ni de la AELE y que no están en el círculo interior; no obstante, Suiza puede contratar mano de obra de este grupo de países en el marco de esta política restrictiva. Los Estados Unidos y Canadá forman parte, claramente, de este grupo de países. Los países de la Europa central y oriental pueden ir siendo incluidos progresivamente en este segundo círculo.

El círculo exterior (sin contrataciones, pero con la posibilidad de hacer algunas excepciones) reagrupa al resto de países. Los nativos de estos países no reciben ni permisos de residencia ni de trabajo, excepto en casos aislados.

En resumen, incluso siendo muy restrictiva la política migratoria general, ésta no se aplica con la misma severidad a todos los países. El Consejo Federal (1991) exige, además, que se apliquen los siguientes criterios:

- El reconocimiento y el respeto a los derechos humanos en los países de origen,
- la pertenencia del país a la misma cultura de acogida (las «ideas europeas» en su sentido amplio), con unas condiciones de vida similares a las normas europeas,
- la existencia de relaciones comerciales y económicas desde hace tiempo con Suiza,
- las tradicionalmente, buenas relaciones con Suiza en materia de contratación de mano de obra,
- las necesidades económicas de tener especialistas.

Estas líneas directrices en materia de política migratoria han sido muy criticadas por el carácter implícitamente racista del modelo de los tres círculos. Además, el fracaso del referéndum sobre la integración de Suiza en el espacio político euro-

peo en 1995 ha generado un bloqueo del proceso de libre circulación de personas entre Suiza y Europa. También, el flujo de refugiados provenientes de los Balcanes ha endurecido la política migratoria de Suiza.

III.2. Descripción y análisis de la educación intercultural en Suiza

La diversidad cultural de la población se refleja en el seno de la escuela suiza. En 1993/94, la proporción de alumnos de otras culturas en las clases fue nula en el 14,5% de las aulas, inferior a un tercio en el 51,2% y superior a un tercio en el 34,3% de las aulas (OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE, 1995). Estos porcentajes muestran claramente que la diversidad cultural es un dato estructural propio del conjunto del sistema educativo suizo.

Es preciso destacar, igualmente, el origen de la población extranjera: a finales de los años 80, el 70% de las personas de origen extranjero residentes en Suiza venían de los países de la costa mediterránea. La gran mayoría de ellas (90%) pertenecían a entornos socioeconómicos desfavorecidos (obreros no cualificados, empleados). En cambio, las personas provenientes de los países vecinos del norte de Suiza (Alemania, Francia y Austria) pertenecían, en una tercera parte, a la clase media/alta (cuadros, profesiones «académicas» y «artísticas»). Estas diferencias de clase social se reflejan claramente en la forma en que este último grupo está representado en las diferentes etapas del sistema escolar: a medida que subimos en la jerarquía escolar y en los niveles educativos, mayor es la presencia de alumnos de origen de países vecinos no meridionales (OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE, 1992).

Centrándonos en la Suiza Romande⁴⁵ podemos observar que, tradicionalmente, la proporción de alumnos de origen extranjero ha sido importante, aunque la composición de los países de origen de estos alumnos se ha modificado profundamente en estos últimos años. Así, desde principios de los años 90, la proporción de alumnos de origen portugués está aumentando fuertemente hasta el punto que el portugués es actualmente la lengua materna más hablada, después del francés, por parte de los alumnos inscritos en la escolaridad obligatoria (7,2%) (OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE, 1995).

⁴⁵ La Suiza Romande está compuesta por los cantones de predominio lingüístico francófono.

Al principio, la Suiza Romande abordó la educación intercultural a través de la problemática de la lengua. Así, el cantón de Ginebra promulgó directrices relativas a la escolarización de los alumnos migrantes identificándolos como no-francófonos. Estas directrices estaban destinadas, por una parte, a facilitar la integración de los jóvenes migrantes no-francófonos en las escuelas ginebrinas (escuelas de educación infantil y primaria, ciclo de orientación, y escuelas postobligatorias) y, por otra parte, a ayudar a los jóvenes a un eventual retorno a su país de origen. Las directrices de Ginebra insistían, en particular, en:

- La necesidad de inscribir a los niños en las clases propias de su edad, ya desde su llegada.
- La necesidad de preparar estructuras de acogida y de apoyo pedagógico.
- La importancia de no dificultar la promoción anual de los alumnos extranjeros durante sus dos primeros cursos en Ginebra debido a sus insuficiencias lingüísticas del francés.

En el conjunto de Suiza hay dos textos que son importantes en lo referente a la integración de los niños migrantes: las recomendaciones relativas a la escolarización de los niños de lengua extranjera del 21 de octubre del 1991, formuladas por la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Instrucción Pública (CDIP), y la declaración del CDIP, del 6 de junio de 1991, sobre el racismo en la escuela.

Los países de origen de los niños migrantes que están en Suiza han llevado a cabo, igualmente, iniciativas en materia de educación intercultural, organizando y financiando los Cursos de Lengua y Cultura de Origen (CLCO) para los niños de estos países. Los consulados de España, Italia y Portugal (países que aportan una importante proporción de extranjeros establecidos en la Suiza Romande) organizan actividades semanales para permitir a los niños de estos países mantener vínculos culturales y lingüísticos intensos con su país de origen.

Podemos remarcar sin embargo, que en la práctica no existe coordinación entre las actividades interculturales promovidas por la escuela suiza y aquellas otras organizadas por los gobiernos de los países de origen. El proyecto relativo a una integración funcional de los cursos de lengua y de cultura de origen en la enseñanza pública de Neuchâtel es una excepción interesante. Este proyecto es esperanzador ya que incluye 2 horas de enseñanza en lengua italiana, integrada en el horario escolar habitual (con alumnos italianos y no italianos juntos). Esta ense-

ñanza trata diversos temas y está vinculada a la materia de conocimiento del medio ambiente. Se ha escogido esta disciplina debido al carácter universal de su vocabulario (CDIP, 1995a).

Si el estatus de las lenguas nacionales y la aceptación del plurilingüismo nacional local varía según los cantones, el estatus de las lenguas de la migración se mantiene, sin discusión, de forma precaria, vistas las sugerencias que aparecen en las recomendaciones oficiales. En lo que se refiere a la adquisición del lenguaje de acogida, la mayoría de los cantones han tomado disposiciones en la misma dirección que las recomendaciones de la CDIP (integración en la escuela lo más rápidamente posible de niños alófonos, desde el preescolar; clases y estructuras de acogida; cursos intensivos de las lenguas de acogida; etc.). En cambio, los cursos de lengua y cultura de origen (CLCO) organizados por los países de origen no están integrados, salvo algunas pocas excepciones, en la escuela obligatoria en Suiza.

Queda ahora por exponer el impacto de las medidas que favorecen la integración de los niños extranjeros en la escuela. A nivel global, debemos remarcar la elevada proporción de este tipo de alumnos en los itinerarios y especialidades menos exigentes que ofrecen los centros escolares. Todo ello se produce como si las medidas tendentes a favorecer la integración no hayan tenido ningún efecto sobre las trayectorias escolares de los niños migrantes (PERREGAUX, 1998).

Desde 1972, la CDIP ha hecho llamamientos a los cantones para evitar todo tipo de segregación hacia los alumnos extranjeros. Sin embargo, el aumento de la proporción de niños migrantes en la enseñanza especializada (en un principio destinada a niños que sufren un déficit físico o mental) es un hecho inquietante. Las cifras de la Oficina Federal de Estadística muestran que de un índice 100 en 1980, se ha llegado al 251 en 1994. Este aumento del número de niños extranjeros en la enseñanza especializada no tiene nada que ver con el aumento global del número de niños de origen extranjero en el sistema educativo suizo.

En un estudio realizado por Doudin (1998) sobre los niños de nacionalidad portuguesa inscritos en el noveno grado de la escuela obligatoria en el cantón de Vaud durante el curso escolar 1995/96, aparecían claramente las dificultades de los alumnos migrantes. Los datos recogidos destacan las relaciones entre el curso escolar de los alumnos, su identidad cultural y su contexto familiar. Doudin (1999) estableció cuales eran las características determinantes del perfil

tipo de alumno portugués: 1) nacido en Portugal; 2) llega a Suiza tardíamente, después de haber seguido una parte de su escolaridad en su país de origen, con frecuencia sin haber frecuentado la escuela preobligatoria; 3) ha recibido ayudas escolares tanto a su llegada a Suiza como durante el curso escolar; 4) sus notas durante el año de orientación/selección son a menudo flojas; 5) el riesgo de que deje la escuela antes de terminar la escolaridad obligatoria es elevado; 6) finaliza la escolaridad obligatoria con un nivel muy bajo; 7) sigue la formación profesional, generalmente como aprendiz; 8) por lo que respecta al estatuto jurídico vinculado al permiso de trabajo (permiso estacionario), el niño ha vivido generalmente en Portugal en el seno de una familia fragmentada, donde el padre y, a veces, la madre estaban ausentes; 9) por el contrario una vez en Suiza, el alumno vive en general en una familia biparental; 10) el niño opta claramente por la conservación de su cultura originaria aunque integrando la cultura de su país de acogida; 11) sus padres tienen un nivel básico de formación escolar y profesional, y 12) no tienen la intención de establecerse definitivamente en Suiza (p. 14).

Como señala Doudin (1999), la mayoría de medidas de ayuda social se mantiene bajo una paradoja que consiste en querer integrar mejor el alumno migrante excluyéndolo de su grupo de edad y repitiéndole los contenidos de la clase habitual ya sea momentáneamente (con apoyo fuera de clase), ya sea durante un espacio más prolongado de tiempo (mediante una clase con un número reducido de alumnos), o bien en algunos casos, definitivamente (clase de «desarrollo»). Esta paradoja es tanto o más exagerada puesto que supone una forma de exclusión que afecta, justamente, a los alumnos migrantes que quieren integrarse en el país de acogida.

III.3. La formación inicial y continua de los maestros

Durante los últimos veinte años, un gran número de cantones ha reformado su sistema de formación pasando de un nivel de enseñanza secundaria a una formación de enseñanza superior.

Ginebra se distingue actualmente del resto de cantones por haber integrado, desde 1996, la formación de los maestros de la escuela primaria en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Esta formación de una duración de 4

años, después de la *Maturité*⁴⁶, conduce a una licenciatura universitaria. Una reforma similar está en vías de realización en el cantón de Berna.

Según un estudio llevado a cabo por Alleman-Ghionda, De Goumoëns y Perregaux (1999), dos razones parecen haber favorecido el tener presente la dimensión multicultural y multilingüística en la formación del profesorado. La primera razón está relacionada con el interés personal de uno o varios profesores por el tema. La libertad didáctica que tienen (en particular en algunas disciplinas) les permite diseñar fácilmente el contenido de los cursos en función de sus propias preocupaciones. El segundo motivo está vinculado a la influencia innegable de los estudiantes sobre la formación que reciben. De este modo, los estudiantes descubren la diversidad cultural y lingüística en sus prácticas docentes, y piden a los profesores de la Facultad que sus interrogantes, en relación a este tema, sean abordados en su formación inicial.

En lo que se refiere a la formación continua de los maestros, dos documentos de sensibilización de los profesores hacia la diversidad cultural (*Odyssea y Kaleido*) han permitido la difusión entre los profesores de informaciones relativas a la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la escuela suiza (PERREGAUX, 1994).

Como conclusión, diremos que el pluralismo cultural que se observa en el seno de la escuela y de la sociedad suiza exige para una coexistencia fructífera el reconocimiento de las diferencias que existen en los ámbitos étnico, lingüístico y religioso. Sin embargo el pluralismo cultural exige igualmente conseguir la igualdad de oportunidades en la escuela para todos los alumnos, sea cual sea su origen cultural.

IV. APROXIMACIÓN COMPARATIVA A LAS DOS REALIDADES

Visto y analizado el tratamiento de la Educación Intercultural en ambos países, pasamos seguidamente a destacar aquellos elementos más comunes a los mismos:

⁴⁶ Prueba de finalización de la Enseñanza Secundaria que permite el acceso a la Universidad.

A) La importancia de la dimensión territorial de la Educación Intercultural que siempre se plasma de forma diferente en un contexto histórico y regional específico.

B) A pesar de ser países con una gran diversidad cultural interna, la educación intercultural ha estado centrada, históricamente, en los hijos de familias migrantes (excepción hecha del caso de los gitanos en España).

C) En ambos países se observa un claro desequilibrio entre las medidas de integración aplicadas en los centros y el mantenimiento de situaciones de exclusión social respecto a los hijos de migrantes.

D) En los dos contextos se observa la necesidad de vincular la educación intercultural a las problemáticas de exclusión y marginación social, debiendo convertir la primera en un instrumento estratégico de primera magnitud para combatir la segunda situación.

E) En cuanto a la formación del profesorado, la educación intercultural ha ocupado una parte significativa de la investigación educativa de los últimos años. Sin embargo, faltan políticas más decididas para formar a los futuros profesores (y a los que están en activo) en las nuevas situaciones de multiculturalidad que tienen en las aulas y que se les avecinan en el futuro.

F) Aún existe, en ambos países, una visión asimilacionista y compensatoria sobre la educación intercultural que pervive a pesar de tener en su seno una gran diversidad lingüística y cultural. En este sentido, las culturas dominantes en cada uno de los territorios continúan gozando de una situación de prevalencia sobre las culturas foráneas, estando habitualmente asociadas éstas a contextos de marginación y conflictividad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRET, J. L.; PALAUDARIAS, J. M. y SERRA, C. (1996): Educazione interculturale in Spagna en CAMPANI, G. (Coord.): *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità* (Nápoles, Iper Medium), pp. 203-218.

ALLEMAN-GHIONDA, C.; DE GOUMOËNS, C. y PERREGAUX, C. (1999): *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*.

- BARTOLOMÉ, M. (1997): Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña, en BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural* (Barcelona, Cedecs Editorial S.L.), pp. 27-81.
- CEC (1999): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español Curso 96/97*, septiembre 1999 (MEC/CEC, Madrid. <http://www.mec.es/cesces/4.2.a.htm>).
- CDIP (1995a): *A pays plurilingue-écoles plurilingues: apprendre efficacement les langues par un enseignement dans une langue seconde* (Berne Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- CDIP (1995b): *Secondaire I: Perspectives d'avenir* (Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
- CIRES (1995): *La realidad social en España* (Madrid, CIRES).
- CIS (1999a): *Datos de opinión. Los jóvenes hoy*, septiembre 1999 (Madrid, CIS). <http://www.cis.es/boletin/19/inmigrantes.html>.
- CIS (1999b): *Barómetro. Enero 1998. Distribuciones marginales*, septiembre 1999 (Madrid, CIS). <http://www.cis.es/>
- CIS (1999c): *Datos de opinión. Actitudes ante la inmigración*, septiembre 1999 (Madrid, CIS). <http://cis.sociol.es/boletin/7/est3.html>.
- CITE (1998): *Guía legal para inmigrantes* (Barcelona CITE/CC.OO.).
- CONSEIL FÉDÉRAL (1991): *Rapport du Conseil Fédéral sur la politique à l'égard des étrangers* (Berne, Conseil Fédéral).
- DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL (1994): *Pla Interdepartamental d'Immigració* (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1999): *Dades estadístiques d'alumnes estrangers* (Documento policopiado) (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1999): *Escolarització d'alumnes immigrants. Curs 1997/98* (Documento policopiado) (Barcelona, Generalitat de Catalunya).
- DOUDIN, P. A. (1998): *Scolarisation des enfants portugais en Suisse* (Berne, CDIP).
- DOUDIN, P. A. (1999): Intégration des élèves étrangers: quelques paradoxes à dépasser, *Educateur*, 5, pp. 14-17.

- FERRER, F. (1998): L'Espagne des Communautés Autonomes et les droits linguistiques, en PÉREZ, S. (Ed.): *La mosaïque linguistique: regards éducatifs sur les pays industrialisés* (Paris/Montreal, Ed. L'Harmattan), pp. 21-40.
- FERRER, F. (2000): Languages, minorities and education in Spain: the case of Catalonia, *Comparative Education*, 36 (2).
- GARRETA, J. (1999): *La integració en l'estructura social de les minories ètniques. Gitanos i immigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Osca* (Edicions de la Universitat de Lleida).
- ICM (1999): *Polítiques d'educació intercultural a Europa. Dossier de treball* (Barcelona, ICM).
- IMSERSO (1999): *Inmigrantes*, septiembre 1999 (IMSERSO, Madrid). www.seg-social.es/imserso/migración.
- INE (1999): *Estadística de variaciones residenciales*, septiembre 1999 (INE, Madrid). www.ine.es
- JORDÁN, J. A. (1995): Catalunya davant l'educació intercultural. *Temps d'educació* (Universitat de Barcelona), pp. 161-175.
- JORDÁN, J. A. (1998): Realitat multicultural i educació intercultural, en JORDÁN, J. A. (Coord.): *Multiculturalisme i educació* (Barcelona, Ed. Eduoc), pp. 9-59.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (1992): *Annuaire statistique de la Suisse* (Berne, OFS).
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (1993): *Annuaire statistique de la Suisse* (Berne, OFS).
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (1995): *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays* (Berne, OFS).
- PALAUDARIAS, J. (1998): Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Cataluña, en BESALÚ, X.; CAMPANI, G. y PALAUDARIAS, J. M. (Comp.): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (Barcelona, Ed. Pomarés-Corredor), pp. 171-180.
- PERREGAUX, C. (1994): *Odysee. Accueil et approches interculturelles* (Neuchâtel, COROME).

PERREGAUX, C. (1998): La surreprésentation des élèves issus de familles migrantes dans les circuits scolaires spécialisés: le prix de l'intégration, en STURNY-BOSSART, G. y BESSE CAIZZA, A. M. (Eds.): *Handicap et migration: un double défi pour la formation en Suisse?* (Lucerne, Éditions du secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée), pp. 119-126.

RESUMEN

El artículo que se presenta tiene como objetivo describir, analizar y comparar el tratamiento que se le da a la educación intercultural en los sistemas educativos de los dos países. Ambos tienen una realidad política, social y cultural similar en ciertos aspectos mientras que en otros son claramente diferentes. Una estructura político-administrativa descentralizada y su diversidad lingüística constituyen elementos comunes. Por otra parte, la presencia de alumnos de minorías culturales provenientes de otros países tienen un reflejo distinto en ambos países: en Suiza hay un porcentaje mucho más elevado que en España y en Cataluña; sin embargo en estos dos territorios hay una presencia de alumnos gitanos mucho más elevada que en Suiza.

Entre otras conclusiones se señala la necesidad de vincular la educación intercultural a las problemáticas de exclusión y marginación social, debiendo convertir la primera en un instrumento estratégico de primera magnitud para combatir la segunda situación.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de décrire, analyser et comparer le statut de l'éducation interculturelle dans les systèmes éducatifs de l'Espagne et de la Suisse. Ces deux pays connaissent une réalité politique, sociale et culturelle similaire sur certains points mais clairement divergente sur bien d'autres. D'une part, une structure politico-administrative décentralisée et une diversité linguistique et culturelle sont des éléments communs. D'autre part, la présence d'élèves appartenant à des minorités culturelles a une configuration distincte dans les deux pays. En Suisse, le pourcentage d'élèves migrants est très élevé alors qu'en Espagne la présence d'élèves gitans est beaucoup plus manifeste.

La nécessité de relier l'éducation interculturelle à la problématique de l'exclusion sociale est l'une des principales conclusions de cet article. Elle permettrait de convertir l'éducation interculturelle en un instrument stratégique pour combattre les inégalités. De même, la formation initiale et continue des enseignants en éducation interculturelle permettrait de mieux répondre aux besoins éducatifs des élèves appartenant à des minorités culturelles.