

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA ROMANISTIKY

Bc. ANETA PSOTOVÁ

II. ročník – prezenční studium navazující

Obor: Komunikační studia a španělská filologie

**Análisis de la diversidad cultural en Cataluña:
educación intercultural**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Jiří Chalupa, Dr.

Olomouc

2012

Declaración

Yo, Aneta Psotová, declaro que el presente trabajo titulado *Análisis de la diversidad cultural en Cataluña: educación intercultural* es de mi autoría y que he consultado sólo las referencias bibliográficas que se incluyen en este trabajo.

Olomouc, 3 de abril de 2012.

.....
Aneta Psotová

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer al señor Doc. Mgr. Jiří Chalupa, Dr. por la dirección de esta tesina, por sus consejos y por haberme animado en el trabajo cuando más lo necesitaba. Asimismo, una dedicación muy especial le pertenece al Dip. Jordi Artalejo i Radresa, director del CEIP Guillem de Montgrí, por haberme posibilitado llevar a cabo la investigación en su escuela, por haberme brindado el material relacionado con el tema y por su inmensa paciencia a la hora de responder a todas mis preguntas y clarificar mis dudas. Por último, pero no menos importante, querría darles las gracias a todos los profesores que participaron en la investigación, ya que sin su voluntad apenas podría realizarse esta tesina.

Índice

Introducción.....	7
1 Términos básicos relacionados con la educación intercultural	12
1.1 Cultura, nación, etnia, minoría, etnocentrismo y relativismo cultural.....	12
1.2 Raza, racismo, estereotipo y prejuicio	16
1.3 Pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalismo	19
1.4 Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria con respecto a Cataluña	25
2 Educación intercultural y educación multicultural	27
2.1 Definición de la educación intercultural y de la educación multicultural	27
2.2 Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	31
2.3 Factores del desarrollo de la educación intercultural.....	32
2.4 Inmigración en España con respecto a Cataluña	33
2.5 Factores determinantes en la escolarización del alumnado de origen extranjero	36
3 Evolución de la política educativa en España y en Cataluña: de la exclusión a la inclusión	40
3.1 Enfoques educativos: observación general	40
3.2 Evolución de la política educativa en España.....	42
3.3 Evolución de la política educativa en Cataluña	49
4 Centro de Educación infantil y Primaria Guillem de Montgrí: lugar de la investigación	59
4.1 CEIP Guillem de Montgrí.....	59
4.1.1 Asociación de Padres y Madres de Alumnos del Guillem (AMPA del Guillem) ..	61
4.1.2 Proyectos de la escuela con respecto a la educación intercultural.....	62
4.2 Escolarización de los alumnos	65
5 Investigación realizada en el CEIP Guillem de Montgrí.....	67
5.1 Métodos y técnicas de investigación	67
5.1.1 Métodos y técnicas de investigación: observación general	67
5.1.2 Métodos y técnicas de investigación empleados en la tesina	69
5.2 Resultados de la investigación	73

5.2.1 Datos generales sobre la muestra de la investigación.....	73
5.2.2 Análisis de los resultados de la investigación.....	74
5.3 Percepción general de la inmigración en Cataluña y en España.....	81
5.4 Problemas detectados relacionados con la investigación y propuestas del desarrollo	86
Conclusión.....	90
Referencias bibliográficas	95
Anexos	106
Anotace	
Abstract	

«Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso,
pero al menos se puede formar a los niños
para ser respetuosos hacia las diferencias,
que son lo único que nos permite aprender:

Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros.»

Yehudi Menuhin

(1916-1999)

Introducción

El presente trabajo trata el tema de la educación intercultural con especial atención al alumnado de origen inmigrado en las escuelas de Cataluña, es decir, en una de las comunidades autónomas bilingües (o trilingües contando el aranés) con altas tasas de inmigración que forman parte del Reino de España en cuyo territorio, por su ubicación estratégica en la Península Ibérica, convivían muchas culturas y etnias diferentes prácticamente ya desde la época de Antigüedad.

Escogimos este tema por varias razones. En primer lugar, porque se está haciendo, ya durante mucho tiempo atrás, más y más actual y, en la República Checa, aunque va subiendo notablemente el interés por esta problemática, aún no se trabaja tanto como en los países de inmigración extranjeros (Francia, Reino Unido, España, Italia, etc.), ya que la sociedad checa, en comparación, por ejemplo, con la española, aún sigue siendo bastante homogénea en lo que se refiere a sus características etnoculturales. En segundo lugar, porque el tema le permite a la autora entrelazar el conocimiento de todas las carreras universitarias que estudió, es decir, ha podido emplear lo que aprendió en Ciencias Sociales en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Palacký en Olomouc, lo que aprendió en Filología Española (ante todo, en las asignaturas cursadas que se refieren al tema de historia española e hispanoamericana y las de la lengua y cultura catalanas) y en Ciencias de la Comunicación (en cuyo marco asistió a clases de teoría de multiculturalismo, comunicación intercultural, métodos y técnicas de investigación, etc.). Y, en tercer lugar, porque precisamente en España o más exactamente en Cataluña, hace unos cinco años, la autora entró por primera vez en un contacto más estrecho con los inmigrantes que destacaron por su diferencia etnocultural (en comparación con la cultura del país de la autora) lo que la afectó y empezó a interesarse por el tema llegando hasta el ámbito escolar, ya que estudiaba en esa época en la Facultad de Pedagogía y entró en contacto con Jordi Artalejo i Radresa, director del CEIP Guillem de Montgrí, donde se realizó la investigación.

En lo que refiere a la lengua de la tesina, al principio de la investigación teníamos planeado redactarla en checo, puesto que uno de los objetivos iniciales fue ofrecerle al lector

checo la información básica tanto teórica como práctica sobre la educación intercultural en España por no haber encontrado ninguna publicación en este idioma sobre el tema, aunque los profesores checos con los que entró en contacto la autora de la tesina sí que mostraban interés por él; pero al final preferimos el español, y esto por dos razones principales: en primer lugar, por la calidad del trabajo, ya que redactar la tesina relativamente extensa y al mismo tiempo cuidar de la traducción exacta y adecuada durante todo el trabajo podría afectar de manera negativa el resultado final, puesto que en total se trata de una gran cantidad de datos y términos, muchas veces polisémicos, cómo se verá más adelante; en segundo lugar, teniendo en cuenta que la autora de la tesina termina la carrera de Filología Española del grado de Licenciatura y que su tesina de Diplomatura la redactó en checo en el Departamento de Ciencias Sociales, esta tesina significa para ella su primer (y probablemente también el último) trabajo científico de tanta extensión redactado en castellano.

Con el cambio del idioma se explica también la cantidad de fuentes impresas en checo por las que se rige esta tesina, ante todo, el primer capítulo. Decidimos no sustituirlas por las fuentes redactadas en español, ya que se trata de libros que, en su mayoría, la autora conoció durante sus estudios en la universidad y, por lo tanto, opina que representan cierta seguridad en lo que se refiere a los datos que ofrecen, además, algunos de los libros citados o consultados son de autores extranjeros, así que, aunque las fuentes están en checo, se pueden considerar “internacionales”.

Las fuentes en checo las completamos con los artículos sobre el tema redactados en español o en catalán que encontramos a través de las bases de datos como, por ejemplo, Dialnet Unirioja, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Repositorio Institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) o Red de bases de datos de información educativa (REDINED), aunque a veces los artículos no fueron disponibles directamente en dichas bases de datos y tuvimos que encontrarlos luego en otras páginas web.

De otras fuentes utilizamos también los depósitos digitales de las universidades españolas y revistas relacionadas con el tema, por ejemplo, Revista Interuniversitaria

de Formación del Profesorado, Revistas Científicas Complutenses, Revista Electrónica de Investigación Educativa o *Papers: revista de sociologia* de la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB). Para concluir, consideramos importante mencionar que a propósito preferimos los artículos, ya que no solían publicarse muchos libros de aporte sobre la educación intercultural como tal y también porque los artículos tienen la capacidad de reaccionar a la situación actual de manera mucho más rápida que los ya mencionados libros.

En su mayoría, los artículos que empleamos los redactaron los catedráticos españoles que se dedican al tema de multi o interculturalismo y de la educación multi o intercultural, sea ya desde la perspectiva de antropología social o desde la perspectiva pedagógica y educativa propiamente dichas; entre otros, destacan Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet de la Universidad de Lleida, Xavier Costa Besalú y Josep Miquel Pauladàrias i Martí de la *Universitat de Girona*, Carlos Giménez Romero, Antonio Muñoz Sedano y Rafael Sáez Alonso de la Universidad Complutense de Madrid e Inés Gil Jaurena y María Teresa Aguado Odina de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. De los autores checos hay que mencionar a Jan Průcha, catedrático de la Universidad Carolina en Praga, que pertenece a los primeros autores que se dedicaron al tema de multi e interculturalismo en la República Checa, ante todo, en el ámbito de educación.

A pesar de que la educación intercultural puede comprender un área mucho más amplia, en el ámbito científico las investigaciones se restringen y enfocan en la mayoría de los casos sólo a los alumnos de origen inmigrado (igual que la nuestra) cuyo número en las escuelas fue creciendo notablemente desde los finales de los noventa hasta 2008, aproximadamente.¹ En relación con las investigaciones también hay que destacar que su auge se relaciona, ante todo, con la segunda mitad de los noventa y época posterior y que sólo un número muy reducido de los trabajos capta la opinión de los profesores lo que nos impidió comparar nuestros resultados con los fines de otros trabajos; además, si se llevaron a cabo las

¹ En el trabajo no mencionamos la evolución de las investigaciones sobre el tema en España, ya que los recogemos de forma exhaustiva los informes como *Investigaciones sobre Educación Intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002* (disponible en <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/investigacion.pdf>>) o *La Investigación sobre Educación Intercultural en España* (disponible en <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/6/6>>).

investigaciones parecidas a la nuestra, se realizaron, ante todo, en los noventa y las pocas investigaciones actuales que captan la opinión del profesorado se perfilan de manera diferente que la nuestra.

En cuanto a la estructura del trabajo, la tesina se compone en total de cinco capítulos. El primer capítulo se ocupa de aclarar los conceptos básicos, en su mayoría polisémicos, relacionados con la educación multicultural y la educación intercultural que se definen en el segundo capítulo donde asimismo se abarcan desde una visión histórica hechos importantes que atribuyeron a su desarrollo y muy en breve se menciona también la inmigración en España con respecto a Cataluña y los factores destacados que influyen en el proceso de la escolarización del alumnado de origen extranjero. El tercer capítulo esboza la evolución de la política educativa en España y en Cataluña llegando hasta la actualidad (2012) y la contextualiza en el marco de la situación europea. En el cuarto capítulo se presenta el Centro de Educación Infantil y Primaria Guillem de Montgrí (CEIP Guillem de Montgrí) donde se realizó la investigación sobre las opiniones de los profesores acerca de la educación y la práctica intercultural en Cataluña; se menciona la historia del centro y los proyectos multi o interculturales que se imparten y también se hace una alusión al proceso de la escolarización del alumnado. En el quinto y último capítulo se explican métodos y técnicas de investigación empleados en la tesina, se analizan los resultados de la investigación realizada en el CEIP Guillem de Montgrí complementados con las conclusiones de encuestas de opinión pública realizadas a nivel de toda España y a nivel de Cataluña en 2010 y al final se presentan algunos problemas detectados relacionados con la investigación y se plantean unas propuestas de desarrollo. Forma parte de la tesina también un conjunto de anexos que sirven básicamente para completar el texto escrito de forma más ilustrativa y sinóptica.

La tesina la estructuramos a propósito de tal manera que vaya desde lo más general y teórico hacia lo más concreto y práctico y al mismo tiempo, siempre que fuera necesario, intentamos tener en cuenta el contexto y emplear las comparaciones de los fenómenos a nivel de España, Europa o a nivel mundial lo que está relacionado con nuestro objetivo principal: ofrecerle al lector una visión actual del tema tanto desde el punto de vista teórico (términos

básicos, normativa) como desde el punto de vista práctico, facilitado por los profesores del CEIP Guillem de Montgrí, que le puede servir como un texto básico si empieza a interesarse por el tema.

Después de leer esta tesina, el lector debería comprender, a base de observaciones de carácter más bien teórico, qué es la educación intercultural y cuáles son sus metas, cuándo surgió y qué la antecedió y qué términos se relacionan con ella. Este conocimiento básico lo desarrollan las observaciones más bien prácticas basadas en las respuestas de los profesores, participantes activos en el proceso educativo.

1 Términos básicos relacionados con la educación intercultural

El primer capítulo se ocupa de aclarar los conceptos básicos, en su mayoría polisémicos, relacionados con la educación multicultural y la educación intercultural y delimita, de forma breve, la educación básica obligatoria.

1.1 Cultura, nación, etnia, minoría, etnocentrismo y relativismo cultural

La educación intercultural, y también el interculturalismo² y multiculturalismo, están estrechamente unidos con la cultura, como ya evoca la raíz de estos términos. En la actualidad hay una gran variedad de definiciones y concepciones de cultura; en definiciones estrictas se puede entender por cultura todo lo creado por el hombre a nivel intelectual y espiritual (religión, normas, lengua, etc.), en definiciones amplias la cultura se entiende como todo lo creado por el hombre (incluso artefactos, es decir, bienes materiales, como, por ejemplo, artes plásticas, casas, ropa, etc.); cultura es, en este caso, todo lo opuesto a la naturaleza.

En cada caso, la cultura se transmite y aprende mediante el proceso de socialización³, es decir, se relaciona únicamente con el ser humano, y no forma parte, eso es importante, de herencia genética. Se trata de un complejo sistema íntegro, aunque esto no quiere decir que dentro de una cultura no pueda haber contradicciones, que evoluciona con el tiempo y que se adapta a las condiciones en las cuales se encuentra y desarrolla lo que significa que la cultura no es estática, sino dinámica.

La cultura juega un papel muy importante en la vida de cada uno porque, como señala Rafael Sáez Alonso, representa «un determinado modo de interpretación de la realidad, [...] es el filtro a través del cual [la] percibimos. [...] Cada cultura viviente es el resultado de incontables fertilizaciones cruzadas, de diferentes mestizajes y seguramente no podrá evolucionar sin otros nuevos. Sin ir más lejos, basta recordar que las raíces de la civilización

² Según obras analizadas relacionadas con el tema resulta que en español se prefiere el término interculturalidad. Sin embargo, en esta tesina se distingue entre interculturalidad e interculturalismo. Véase el Esquema 1 en el adjunto.

³ Se transmite, sobre todo, a través del idioma, de los símbolos (lo que porta el significado) y de los rituales sociales. SÁEZ ALONSO, Rafael: «La educación intercultural», en *Revista de Educación*. <www.revistaeducacion.mec.es/re339_37.pdf> [citado 24-10-2011].

europea son griegas, romanas, judías, cristianas y bizantinas, islámicas y otomanas. Europa ha sido siempre un mosaico de pueblos, con sus lenguas y sus culturas.»⁴

Nación (o pueblo) es un término bastante utilizado tanto en la teoría como en la práctica, sin embargo, se trata de un concepto bastante complicado al tener que definirlo. La nación se puede entender como una comunidad humana para cuya formación son importantes el territorio y la historia compartidos. Esta comunidad se define con más detalle a base de tres criterios: el primer criterio es la cultura (incluye, por ejemplo, lengua o religión), el segundo es la existencia política (la nación tiene su Estado propio o tiene estatuto de autonomía en un Estado multinacional) y el tercero, la psicología (los individuos que forman parte de la nación comparten la conciencia de pertenecer a esta nación).⁵ Estos criterios se emplean por separado o juntos, como es el caso de Leonel Péreznieto para quien «una nación es algo más que la raza, el idioma, las costumbres y la historia: es la voluntad de un grupo de individuos de permanecer unidos, desarrollar juntos un proyecto de vida social que irán construyendo de acuerdo con las épocas y las circunstancias, y a lo largo de ese camino surgirá la “conciencia nacional”, que será el vínculo que profundice su vida en común y le dé un sentido definido de trascendencia.»⁶

La nación puede ser, como indica la cita, sinónimo de etnia (o grupo étnico): si se entiende como un conjunto de personas con cultura, historia, territorio y origen compartidos o también se puede percibir en sentido político como un conjunto de ciudadanos de un país, es decir, estos ciudadanos tienen nacionalidad⁷ del país definida como el «vínculo jurídico de una persona con un Estado, que le atribuye la condición de ciudadano de ese Estado en función del lugar en que ha nacido, de la nacionalidad de sus padres o del hecho de habersele concedido la naturalización.»⁸ Ciudadanía⁹ y nacionalidad en sentido político

⁴ SÁEZ ALONSO, Rafael: «La educación intercultural», en *Revista de Educación*. <www.revistaeducacion.mec.es/re339_37.pdf> [citado 24-10-2011].

⁵ Para más información véase PRÚCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, Praha: Triton, 2006, págs. 33-38.

⁶ CORONA FERREYRA, Román Rubén: «Minorías y grupos diferenciados: claves para una aproximación conceptual desde la perspectiva internacional», en *Revista Jurídica de la Universidad Latina de América*. <www.unla.edu.mx/iusunla22/reflexion/minorias%20y%20grupos%20diferenciados.htm> [citado 7-11-2011].

⁷ En checo, státní příslušnost. Se trata de nacionalidad en sentido político.

⁸ RAE: «Nacionalidad», en *Real Academia Española (RAE)*. <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=nacionalidad> [citado 28-10-2011].

significan pertenecer a un conjunto político, es decir, a un Estado, mientras que la nacionalidad¹⁰ en sentido etnocultural más bien significa pertenecer a una nación (a un pueblo).¹¹

Etnia (o grupo étnico) generalmente se define como una población o comunidad humana basada en el linaje común cuyos miembros comparten el origen racial y la cultura; este conjunto de factores culturales, raciales y territoriales suele denominarse etnicidad¹². La etnicidad, junto con la autoconcepción y conciencia de origen compartido, diferencia las etnias entre sí.

No obstante, la etnicidad es un término bastante problemático, ya que hay autores, como Tomáš Hirt, que ponen en duda esta definición. En su opinión, este concepto tiene mucho que ver con un “constructo social”, puesto que es muy peliagudo relacionar tan fácilmente la cultura con las características biológicas del ser humano. Como ejemplo menciona que cada persona que parezca como un mongol no tiene que ser necesariamente el que lleve o se identifique con la cultura mongólica: a pesar del aspecto físico este individuo pudo apropiarse de cualquier otra cultura.¹³

Para completar los significados posibles del término etnia, algunos teóricos de multiculturalismo, como Will Kymlicka, intercambian los conceptos etnia y cultura tratándolos como sinónimos¹⁴ y, en algunos casos, también se emplea etnia como sinónimo de minoría nacional.

⁹ En checo, státní občanství.

¹⁰ En checo, národnost.

¹¹ Como se ha podido notar, en checo se distingue entre estas concepciones también léxicamente (para cada concepción hay un término diferente), mientras que en español un solo término nacionalidad puede englobarlas todas.

¹² Cristina Torres-Parodi y Mónica Bolis la definen de la siguiente manera: «La etnicidad se refiere a la identificación de una colectividad humana a partir de antecedentes históricos y un pasado común, así como de una lengua, símbolos y leyendas compartidos.» Más detalle en TORRES-PARODI, Cristina, BOLIS, Mónica: «Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad», en *Biblioteca electrónica de revistas científicas en salud pública*. <www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1020-49892007001100009&script=sci_arttext> [citado 12-11-2011].

Para más información sobre la etnicidad véase MAŘÍKOVÁ, Hana (coord.). *Velký sociologický slovník I (A-O)*. Praha: Karolinum, 1996, págs. 226-227 y JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál: 2001, pág. 76.

¹³ Más detalle en HIRT, Tomáš: «Etnicita, etnikum, etnické skupiny», en *Varianty*. <www.varianty.cz/download/pdf/texts_3.pdf> [citado 12-11-2011].

¹⁴ Para más información sobre Will Kymlicka véase ALSINA RODRIGO, Miquel: «Elementos para una comunicación intercultural», en *Universidad de Sevilla*. <www.aloj.us.es/gicomcult/portada/37tx/5.htm> [citado 24-10-2011].

En lo que se refiere a la minoría, existen numerosas definiciones de este concepto, entre otras se puede mencionar la de Román Rubén Corona Ferreyra que la elaboró a base de comparación y análisis de las definiciones de varios autores. Para él, una minoría es «todo colectivo humano que se encuentra en inferioridad numérica con respecto al resto de la población del país en donde radique, [...con] integrantes que presentan características comunes como la lengua, religión, costumbres, usos, etc., que lo distinguen del resto de la población, y que se encuentra en una situación de dependencia y vulnerabilidad frente al resto de la población y del mismo Estado, por el hecho de tener la voluntad colectiva de seguir manteniendo esas características propias que lo hace diferente.»¹⁵ En cuanto a la inferioridad numérica, generalmente se acepta que un colectivo humano para poder ser considerado minoría debería representar menos de la mitad de la población nacional; se parte del total de la población del Estado, ya que puede haber casos en los que este colectivo forme la mayoría en un lugar determinado de ese Estado, como es, por ejemplo, el caso de los guetos.

Hay varios tipos de minorías sociales¹⁶, por ejemplo, minorías lingüísticas o religiosas, puesto que para distinguirlas no hace falta cumplir a la vez con todas las características comunes señaladas más arriba en la definición, es suficiente que se cumpla una sola, en este ejemplo la lingüística y/o la religiosa. Bastante problemático resulta distinguir entre las minorías étnicas y nacionales, por cuanto, como ya se ha indicado antes, depende de cómo se definen y entienden los conceptos de nación y etnia.

En la práctica, los conceptos de minoría étnica y nacional se confunden y entrelazan. Como ejemplo se puede mencionar la definición amplia de la minoría nacional que propuso la Comisión Europea para la Democracia por el Derecho en su Convención Sobre la Protección de las Minorías (artículo 2.1): «el término minoría designa un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un Estado, cuyos miembros, que tienen la nacionalidad de ese Estado, poseen características étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes

¹⁵ CORONA FERREYRA, Román Rubén: «Minorías y grupos diferenciados: claves para una aproximación conceptual desde la perspectiva internacional», en *Revista Jurídica de la Universidad Latina de América*. <www.unla.edu.mx/iusunla22/reflexion/minorias%20y%20grupos%20diferenciados.htm> [citado 7-11-2011].

¹⁶ Para más información véase el Capítulo 9: Etnicidad y raza en GIDDENS, Antony. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 2000, págs. 277-315.

de las del resto de la población y están animadas por una voluntad de preservar su cultura, sus tradiciones, su religión o su lengua.»¹⁷ A base de esta definición puede concluirse que la minoría nacional es una minoría étnica reconocida oficialmente por el Estado.

En este lugar, también es importante mencionar el etnocentrismo, lo cual es la tendencia de evaluar e interpretar todos los fenómenos que rodean al individuo desde la perspectiva de la cultura a la que este individuo pertenece, es decir, su propia cultura del individuo le sirve de ejemplo, en la mayoría de los casos positivo, con el que puede comparar los fenómenos con los cuales se encuentra. El etnocentrismo presenta, por un lado, sin lugar a dudas un mecanismo muy importante de integración social, puesto que atribuye a que el individuo se identifique con el grupo al que pertenece y apoya la cohesión interna de dicho grupo, pero, por el otro, dificulta la aceptación de elementos culturales ajenos y puede ser la fuente de conflictos, sobre todo, sociales.¹⁸

Antónimo de etnocentrismo es relativismo cultural que supone que las culturas son inconmensurables entre sí, cada cultura es única e irrepetible y se puede entender solamente en el contexto de sus propias normas, ideas y valores¹⁹; esta concepción es el punto de partida tanto para el interculturalismo como para la educación intercultural.²⁰

1.2 Raza, racismo, estereotipo y prejuicio

El concepto de raza humana, en sentido científico y neutral, se utiliza, aunque cada vez con menos frecuencia, en biología y en antropología y se basa en anatomía comparada que parte de que los individuos del género humano (*Homo sapiens*) se diferencian entre sí a base de rasgos anatómicos como son, por ejemplo, color de piel, de pelo y de ojos, rasgos faciales, altura, etc. Se distinguen raza euroasiática (o blanca), raza negroide (o negra) y raza mongoloide (o amarilla) que, claro está, se pueden mezclar mutuamente. Esta concepción está

¹⁷ CORONA FERREYRA, Román Rubén: «Minorías y grupos diferenciados: claves para una aproximación conceptual desde la perspectiva internacional», en *Revista Jurídica de la Universidad Latina de América*. <www.unla.edu.mx/iusunla22/reflexion/minorias%20y%20grupos%20diferenciados.htm> [citado 7-11-2011].

¹⁸ Para más detalle véase MAŘÍKOVÁ, Hana (coord.). *Velký sociologický slovník I (A-O)*. Praha: Karolinum, 1996; entrada “etnocentrismus”, pág. 278.

¹⁹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturální výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, pág. 48.

²⁰ Para completar el tema véase el apartado Identidad cultural y etnocentrismo en GIDDENS, Antony. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 2000, págs. 50-51.

relacionada con la extensión geográfica de la población: el origen de la raza euroasiática se liga, aproximadamente, con Europa, Asia occidental y África del norte, la negroide con el resto de África y la mongoloide con Asia oriental y América;²¹ en esta tesina se une esta división, como máximo, con el origen de las razas, porque en la actualidad resulta la extensión de las razas definida de tal manera como anticuada.

Pero, aproximadamente a partir de los sesenta, no todos los científicos, sobre todo, antropólogos están de acuerdo con esta división del género humano en razas, en su opinión, hay solamente un género humano y éste se divide en etnias, es decir, enfocan sus teorías más bien en los rasgos culturales (y los acentúan) y no tanto en los biológicos.²²

Con los conceptos de raza y etnia está vinculado el racismo. La Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de las Naciones Unidas del 27 de noviembre de 1978 lo define en el artículo 2 como «toda teoría que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de grupos raciales o étnicos que dé a unos el derecho de dominar o eliminar a los demás, presuntos inferiores, o que haga juicios de valor basados en una diferencia racial, carece de fundamento científico y es contraria a los principios morales y éticos de la humanidad. El racismo engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, las disposiciones estructurales y las prácticas institucionalizadas que provocan la desigualdad racial, así como la idea falaz de que las relaciones discriminatorias entre grupos son moral y científicamente justificables; [...]»²³ El racismo parte de la xenofobia, es decir, del miedo (a veces, incluso el odio) a lo extranjero y de la idea de que las razas humanas no son iguales: se distingue entre razas fuertes, que deberían dominar, y razas débiles, que deberían ser sometidas. En la historia, el racismo fue utilizado como fuente ideológica para la expansión y explotación.²⁴

²¹ PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, págs. 51-53.

²² El rechazo de la división del género humano en razas se compagina con la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales de las Naciones Unidas del 27 de noviembre de 1978 y también con la opinión de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Para más información véase NACIONES UNIDAS: «El informe de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia», en *Naciones Unidas Derechos Humanos*. <www.unhchr.ch/Huridocda.nsf/0/9f75560b1e79fdbb802568cd005298af?OpenDocument> [citado 2-11-2011].

²³ NACIONES UNIDAS: «Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales», en *Naciones Unidas Derechos Humanos*. <www2.ohchr.org/spanish/law/raza.htm> [citado 5-11-2011].

²⁴ Más detalle en ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, págs. 13-16.

Entonces, el racismo no es solamente una teoría, sino también una actitud que puede llevar el individuo a los hechos en la práctica, es decir, a la discriminación y violencia raciales. La discriminación racial se relaciona con la diferenciación social que no acepta la igualdad de los individuos lo que puede llegar a reflejarse hasta en la normativa; esa diferenciación se realiza tanto a base de la raza como a base de pertenencia a un grupo social (político, religioso, etc). La violencia racista se caracteriza con que el agresor no ataca a un individuo concreto, sino que este individuo “encarna” y representa para él una raza, una etnia, total que pueda ser reemplazado por cualquier otro individuo con características idénticas.²⁵

El racismo también está estrechamente unido con prejuicios y estereotipos. Un estereotipo es una convicción relacionada tanto con los grupos de los individuos étnica o culturalmente diferentes como con los individuos como parte de estos grupos que está bastante extendida en la sociedad y que une ciertas cualidades, habilidades o características con los grupos de los individuos; no se basa en experiencia propia y directa de cada uno, sino en la generalización ilegítima y simplificadora. Se distinguen dos clases de estereotipos: autoestereotipos y heteroestereotipos. El autoestereotipo es un estereotipo que tiene y difunde un grupo sobre sí mismo, mientras que el heteroestereotipo es un estereotipo que tiene y difunde un grupo sobre otro grupo o grupos. El prejuicio, además de todo eso, expresa una actitud negativa hacia los grupos étnica o culturalmente diferentes.²⁶

El papel que juegan los prejuicios y estereotipos en la vida de cada uno lo resume Xavier Besalú con las siguientes palabras: «tenemos la tendencia a percibir los otros, sobre todo si los conocemos poco, como un todo indiferenciado, de manera que aplicamos a todos y cada uno de los individuos todas las características estereotipadas y simplificadoras del colectivo y son estas percepciones las que acabarán condicionando y perfilando las relaciones que estableceremos con estas personas.»²⁷

²⁵ Más detalle en ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, págs. 14-15.

²⁶ Para más información véase NEKVAPIL, Jiří. Sociální kategorizace v interkulturním kontaktu: základní výklad, cvičení a diskuse dvou scén z podnikové komunikace, *Češtinář* n° 11, págs. 38-52 y 72-84, 2000/2001.

²⁷ BESALÚ COSTA, Xavier. «La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?», en *Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya*. <<http://www.fapaes.net/docs/PonenciaXavierBesal.doc>> [citado 15-12-2011].

1.3 Pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalismo

El origen y la evolución de la educación intercultural están estrechamente unidos con el multiculturalismo que apareció como una reacción a la situación en la que se encuentra la sociedad donde cada día con más frecuencia entran en contacto culturas y etnias diferentes.

El término multiculturalismo es muy amplio y polisémico por haberse difundido con mucha rapidez por países diferentes y también por utilizarse con frecuencia en retórica política lo que llevó a su vaciamiento semántico. El multiculturalismo tampoco dispone de obras canónicas que lo definan claramente y, que más, con el tiempo se originaron varios tipos de este concepto, como, por ejemplo, el multiculturalismo liberal o comunitario. Además, se trata de un término interdisciplinario, es decir, para poder entenderlo se debería entrar en el área de antropología, sociología, etnología, filosofía, ciencias políticas y relaciones internacionales, etc., lo cual tampoco facilita su clara definición.

El multiculturalismo puede indicar un estado o una situación social (en este sentido es sinónimo de multiculturalidad) que se caracteriza por pluralidad y diversidad cultural en el marco de una sociedad; las sociedades, según esta concepción, «no son unidades homogéneas que compartan una conciencia colectiva o un sistema de creencias único como base de la cohesión interna».²⁸ A pesar de eso, hay quienes piensan que la sociedad se ha hecho multicultural con la llegada de los inmigrantes y no reflejan o dejan de lado la heterogeneidad existente antes de su llegada. Aplicándolo a la sociedad catalana (o española en general), se puede concluir que en el primer caso la heterogeneidad se atribuiría a los extranjeros (inmigrantes), mientras que en el segundo sería un rasgo inseparable de cada sociedad abierta y flexible. Si se acepta la primera posibilidad como el punto de partida, «podríamos decir [...] que la presencia de personas de origen extranjero nos han hecho abrir los ojos a la diversidad [cultural] interna de la sociedad catalana, que a veces no hemos tenido lo suficiente en cuenta;

²⁸ VELASCO, Juan Carlos: «El multiculturalismo, ¿una nueva ideología? Alcance y límites de la lucha por las identidades culturales» en *Repositorio Institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/10717/1/+Multiculturalismo%20-%20Aka1%202000.pdf>> [citado 25-10-2011].

En los textos que tratan el tema de multiculturalismo se menciona con mucha frecuencia la sociedad moderna o posmoderna, sin embargo, en el texto de la tesina hemos omitido esos adjetivos por considerar la multiculturalidad como un rasgo social presente, como mínimo, ya desde la Antigüedad (Grecia, Roma) y, por lo tanto, se puede relacionar con la sociedad en cualquier etapa de su evolución histórica y no exclusivamente con la modernidad o postmodernidad.

[...] la llegada de estas personas ha hecho más grande y más perceptible la heterogeneidad cultural que ya tenía la sociedad catalana.»²⁹

Según Juan Carlos Velasco, también se puede entender bajo el multiculturalismo la capacidad para el diálogo intercultural o «una muestra de resistencia a la globalización uniformizadora, una reacción contra la homogeneización del planeta lograda por una cultura de masas dirigida por unos pocos.»³⁰ El multiculturalismo asimismo puede significar el proceso del intercambio cultural, teoría científica o movimiento intelectual, es decir, ideología en sentido amplio de la palabra entendida como un conjunto completo y coherente de ideas. En la política apareció a finales de los cincuenta o a principios de los sesenta en Suiza y, casi al mismo tiempo, también en Canadá; a principios de los setenta se difundió a otros países, sobre todo, a Europa occidental, donde fue creciendo el número de grupos de población cultural y étnicamente diferentes.

Emilio Lamo de Espinosa divide el multiculturalismo en dos partes o áreas: «[...] entiendo por multiculturalismo (como hecho) la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas. Y entiendo (también) por multiculturalismo (como proyecto político, en sentido, pues, normativo) el respeto a las identidades culturales, no como reforzamiento de su etnocentrismo, sino al contrario, como camino, más allá de la mera coexistencia, hacia la convivencia, la fertilización cruzada y el mestizaje.»³¹ Tomáš Hirt añade una parte más, a saber, la práctica, que incluye, por ejemplo, la educación multicultural o centros multiculturales.³² La parte descriptiva antecede la normativa y la práctica y las tres están enlazadas mutuamente y forman un conjunto.

El multiculturalismo parte de la valoración positiva del pluralismo (entendido en el sentido de que la realidad no se puede captar desde un único punto de vista fijo) y de la

²⁹ Para más información sobre la cuestión problemática de quién es inmigrante en Cataluña véase BESALÚ COSTA, Xavier. «La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?», en *Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya*. <<http://www.fapaes.net/docs/PonenciaXavierBesal.doc>> [citado 15-12-2011].

³⁰ VELASCO, Juan Carlos: «El multiculturalismo, ¿una nueva ideología? Alcance y límites de la lucha por las identidades culturales» en *Repositorio Institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/10717/1/+Multiculturalismo%20-%20Akal%202000.pdf>> [citado 25-10-2011].

³¹ MALGESINI, Graciela, GIMÉNEZ, Carlos. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, 2000, pág. 292.

³² HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: antropologická perspektiva*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, pág. 11.

idea de que debería estar permitido a los “diferentes” que se mantuvieran en la máxima medida lo que los hace diferentes (por ejemplo, costumbres y tradiciones, idioma, etc.).³³ En el principio, el multiculturalismo se centró, ante todo, en los grupos étnicamente diferentes, no obstante, en EE. UU. fue influido por el feminismo que estuvo desarrollándose paralelamente con el multiculturalismo lo que causó que ya a principios de los setenta se hubiesen incluido en el multiculturalismo los temas relacionados con el género. Aproximadamente desde los ochenta se incluyen en el multiculturalismo prácticamente todos los grupos, sobre todo, minoritarios que forman parte de la sociedad; se pueden definir, por ejemplo, a base de religión u orientación sexual lo cual es importante, porque, como señala Will Kymlicka, «si la multiculturalidad³⁴ engloba a todas las personas de grupos sociales no étnicos que se sienten excluidos del núcleo dominante de la sociedad (discapacitados, mujeres, homosexuales, obreros, ateos, etc.), todo Estado es multicultural, por muy homogéneo que sea étnicamente.»³⁵

Como ya se ha indicado, el multiculturalismo es, entre otras cosas, una reacción a la situación social, no obstante, los países, ante todo occidentales, tuvieron que intentar resolver la problemática de la cohesión social antes de surgir y difundirse las ideas del multiculturalismo y del interculturalismo. Escogieron, o la política asimilacionista, es decir, los grupos minoritarios étnicos y culturalmente diferentes tuvieron que integrarse en la sociedad mayoritaria y aceptar su cultura, porque la diversidad cultural y étnica se percibía como una amenaza de la integridad y cohesión social lo que, en muchos casos, causó la pérdida de la identidad de los diferentes (por ejemplo, inmigrantes), o la política segregacionista; no obstante, ni uno de estos dos enfoques se mostraron eficaces en la práctica cotidiana. También por esta razón surgió la política multicultural que pareció ser una solución nueva de la complicada situación social en muchos países. Según afirma Christian Joppke, en Europa esta política fue aceptada explícitamente por los Países Bajos, Gran Bretaña

³³ VELASCO, Juan Carlos: «El multiculturalismo, ¿una nueva ideología? Alcance y límites de la lucha por las identidades culturales» en *Repositorio Institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/10717/1/+Multiculturalismo%20-%20Aka1%202000.pdf>> [citado 25-10-2011].

³⁴ En esta definición, la multiculturalidad es sinónimo del multiculturalismo.

³⁵ ALSINA RODRIGO, Miquel: «Elementos para una comunicación intercultural», en *Universidad de Sevilla*. <www.aloj.us.es/gicomcult/portada/37tx/5.htm> [citado 24-10-2011].

y Suecia,³⁶ aunque también se notó su influencia en las políticas de los demás países europeos (por ejemplo, en Alemania, pero también en la República Checa).

Tanto la asimilación como la segregación son enfoques monoculturalistas que llevan a la eliminación continua de las identidades minoritarias y así, aparentemente, a la consolidación de la cultura mayoritaria; el multiculturalismo, al contrario, presenta el enfoque pluralista. Según Norberto Bobbio, estos dos enfoques opuestos se basan en dos estereotipos básicos: «que todo hombre es igual a otro y que todo hombre es diferente a otro.»³⁷

A los enfoques que tratan el tema de la diversidad cultural y étnica se dedicó también Elisabeth Coelho que distingue entre segregación (separación de los grupos étnica o culturalmente diferentes considerada ventajosa para todos); asimilación (los grupos minoritarios se integran en la sociedad mayoritaria y, al menos en público, abandonan su identidad originaria); fusión cultural (EE. UU.), conocida también como *melting pot* o *E pluribus unum*, cuando entre los grupos mayoritarios y minoritarios surge un proceso mutuo de adaptación y aculturación³⁸ de lo cual sale una nueva identidad cultural que contiene y enlaza rasgos culturales de todos los participantes en el proceso; y pluralismo cultural, también conocido como multiculturalismo, mosaico cultural o ensaladera³⁹, que aspira a crear una sociedad coherente y compacta, aunque cada uno se mantenga su propia identidad cultural y entre en interacciones con los demás.⁴⁰

En cuanto al pluralismo cultural, se trata de otro término polisémico que, entre otras cosas, puede referirse a la situación en la sociedad, es decir, se refiere a que en la sociedad

³⁶ BARŠOVÁ, Andrea: «Integrace přistěhovalců v Evropě: od občanské integrace k multikulturalismu a zpět?», en *Econnect, portál nevládních a neziskových organizací*. <http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcef50bfa263ef/ABarsova_Integrace_pristehovalcu_v_Evropě.pdf> [citado 25-10-2011].

³⁷ VELASCO, Juan Carlos: «El multiculturalismo, ¿una nueva ideología? Alcance y límites de la lucha por las identidades culturales» en *Repositorio Institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/10717/1/+Multiculturalismo%20-%20Aka1%202000.pdf>> [citado 25-10-2011].

³⁸ Aculturación es un proceso de cambios sociales y culturales, muchas veces irrefutables, que surgen como consecuencia del contacto estrecho y permanente de los individuos pertenecientes a culturas diferentes. Para más detalle véase MAŘÍKOVÁ, Hana (coord.). *Velký sociologický slovník I (A-O)*. Praha: Karolinum, 1996; entrada “akulturace”, págs. 47-48.

³⁹ El término ensaladera (en inglés, *salad bowl*) se utiliza, igual que *melting pot*, como una metáfora para designar la situación en la sociedad actual donde los grupos cultural y étnicamente diferentes se mantienen su particularidad, pero todos estos grupos en total forman un conjunto original; es decir, hay varios ingredientes diferentes y al mezclarlos (unirlos) se obtiene una única ensalada.

⁴⁰ GIL JAURENA, Inés: «La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización», en *Psicopedagogía*. <www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural> [citado 26-10-2011].

están presentes y coexisten varios grupos de población diferentes; en este caso se acerca a ser sinónimo de multiculturalidad.⁴¹ Pero, bajo el término pluralismo cultural también se puede entender «una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta sobre la forma legislativa, institucional, etc., en que debería abordarse en la práctica.»⁴²

Aproximadamente desde mediados de los sesenta hasta mediados de los ochenta se utilizó este término como sinónimo del multiculturalismo (en sentido de multiculturalidad); en la actualidad hay autores, como Conrad Phillip Kottak, que distinguen entre ellos. Para C. P. Kottak, «el pluralismo es un concepto político basado en la propuesta de igual poder para los grupos étnicos principales; el multiculturalismo se origina como un concepto cultural que concede un especial valor al entendimiento de todas las culturas de una sociedad, sin una agenda política específica; no obstante, en una democracia en la que se valore el multiculturalismo la estructura política se acabará acomodando a esos grupos.»⁴³

Otra opinión la presenta Carlos Giménez Romero: «lo que el pluralismo cultural postula es una sociedad, comunidad, escuela y en general sociedad internacional en la cual las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su distintividad cultural, lingüística y religiosa»⁴⁴; en su concepción el pluralismo cultural abarca tanto el multiculturalismo como el interculturalismo, porque los dos se rigen de sus principios como, por ejemplo, valoración positiva de la diversidad, derecho a equidad y no discriminación por diferencias etnoculturales, respeto a la diferencia, etc. Primero,

⁴¹ Según María Teresa Aguado Odina, multiculturalidad se refiere a «la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. [... Pluralismo cultural] es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad». Véase AGUADO ODINA, María Teresa: «La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones», en *Federación de ONG de Desarrollo de la Comunidad de Madrid*. <<http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdFormal/eintercultural.pdf>> [citado 1-11-2011].

⁴² GIMÉNEZ ROMERO, Carlos: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.cesdonbosco.com/revista/imprensa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc> [citado 28-10-2011].

⁴³ MALGESINI, Graciela, GIMÉNEZ, Carlos. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, 2000, pág. 326.

⁴⁴ GIMÉNEZ ROMERO, Carlos: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.cesdonbosco.com/revista/imprensa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc> [citado 28-10-2011].

el pluralismo cultural se concretó en el multiculturalismo (tanto en el área sociopolítica como en la científica), desde los finales de los ochenta, cuando se constataron limitaciones y fracasos del multiculturalismo, empezó a hacerse más fuerte el interculturalismo.⁴⁵

El enfoque multiculturalista subrayó la identidad de grupos y su coexistencia y el mantenimiento de la diversidad cultural lo que, a consecuencia, llevó a poner énfasis en lo que diferencia esos grupos. El interculturalismo, al contrario, aspira a crear una relación mutua entre los grupos, se habla más del individuo y su meta final es acercar lo diferente a través de la acentuación de lo que los grupos comparten, lo que tienen en común. Se subraya la cooperación, intercambio y aprendizaje mutuo. La categoría clave del interculturalismo es la convivencia, y no mera coexistencia, y su mayor aporte consiste en la idea de interacción y creación de positivas relaciones mutuas en la sociedad, principios que le faltaron al multiculturalismo. Sin embargo, cabe mencionar que hay autores, como afirma Carlos Giménez Romero, «para los que el auténtico multiculturalismo o el multiculturalismo bien entendido —no el diferencialista, por ejemplo— es prácticamente lo mismo que el interculturalismo.»⁴⁶

No obstante con lo anterior, definir claramente lo que es y lo que se entiende bajo el término interculturalismo resulta bastante ambicioso. Este concepto surgió en el campo de la educación como una propuesta de actuación, con el tiempo empezó a emplearse también en otros ámbitos como, por ejemplo, la teoría de la comunicación o proyectos sociopolíticos; su implementación se relaciona con los fracasos de la concepción multicultural. En lo que se refiere a la teoría de la comunicación, se puede mencionar un libro de Robert Young titulado *Intercultural Communication*; en la opinión del autor, «si comprendemos el proceso a través del cual se lleva a cabo en la comunicación cotidiana la exclusión cultural y la manipulación de la

⁴⁵ GIMÉNEZ ROMERO, Carlos: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc> [citado 28-10-2011]. Para más información en cuanto a la concepción del pluralismo cultural de Carlos Giménez Romero véase el Esquema 1 en el adjunto.

⁴⁶ Para más detalle sobre el pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalismo véase GIMÉNEZ ROMERO, Carlos: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc> [citado 28-10-2011].

identidad de gentes diferentes culturalmente y la manera en que este proceso es imbricado en roles y prácticas sociales, tenemos una base bien definida para una política efectiva dirigida a cambiar los mecanismos, observables empíricamente, de creación de ideología o de afirmación de la realidad de una cultura sobre otra». ⁴⁷ Con respecto a los proyectos sociopolíticos, parece que el interculturalismo se podría entender como la mejora de la concepción (sociopolítica) multicultural, como se ha mostrado en el párrafo anterior.

1.4 Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria con respecto a Cataluña

La Educación Infantil en toda España comprende la época de 0 a 6 años y se divide en dos etapas: la primera se realiza en los jardines de infancia (de 0 a 3 años) y la segunda, en los parvularios (de 3 a 6 años); ni una de ellas es obligatoria, sin embargo, se considera conveniente que los niños asistan a clases antes de entrar en la etapa de Educación Primaria, ya que les permiten adaptarse mejor al ambiente y régimen nuevos del centro escolar. El servicio de los parvularios es gratuito si forman parte del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) que es de tipo público y puede estar parcialmente subvencionado en el caso de centros privados concertados. ⁴⁸

La Educación Primaria, ya de carácter obligatorio, es de 6 a 12 años, es decir, consta de seis cursos académicos que se dividen en tres ciclos: ciclo inicial (de 6 a 8 años), ciclo medio (de 8 a 10 años) y ciclo superior (de 10 a 12 años). En esta etapa educativa se desarrollan la competencia lingüística de los alumnos en cuanto a catalán, español y aranés ⁴⁹ (nivel oral, lectura y escritura), conocimiento básico de matemáticas, geografía y cultura catalanas, expresión artística (artes plásticas y música), capacidades físicas (gimnasia, deporte); en los alumnos se esfuerzan hábitos de estudio y trabajo.

⁴⁷ Para más información sobre interculturalismo (interculturalidad) véase MALGESINI, Graciela, GIMÉNEZ, Carlos. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, 2000, pág. 254.

⁴⁸ En total se distinguen tres tipos de centros educativos con respecto a la financiación: centros privados concertados y centros educativos públicos donde la educación es gratuita (financiada con fondos públicos) y centros privados no concertados donde el coste de educación lo pagan las familias. Los contenidos de los programas de estudios de todo tipo de centros son iguales, ya que todos se basan en la misma ley de educación.

⁴⁹ El aranés se une con la zona del Valle de Arán, no con toda Cataluña.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) va de 12 a 16 años y se imparte en los Institutos de Educación Secundaria (IES). Junto con la Educación Primaria forma parte de la educación básica obligatoria (de 6 a 16 años). La educación en toda España es mixta, es decir, las alumnas y los alumnos van a la misma clase y hacen las mismas actividades (coeducación). Durante la dictadura de Francisco Franco (más exactamente, desde 1938 hasta 1970⁵⁰) la coeducación fue prohibida y las alumnas y los alumnos se educaron por separado.

⁵⁰ La separación de los sexos en la educación desapareció con la Ley General de Educación (LGE, 1970).

2 Educación intercultural y educación multicultural

En el segundo capítulo se definen la educación intercultural y la educación multicultural, desde una visión histórica se abarcan hechos importantes que atribuyeron a su desarrollo y muy en breve se menciona también la inmigración en España con respecto a Cataluña y los factores destacados que influyen en el proceso de la escolarización del alumnado de origen extranjero.

2.1 Definición de la educación intercultural y de la educación multicultural

Entre los primeros que empezaron a emplear el término educación multicultural fue Jack Forbes a finales de los sesenta, lo mencionó en su libro *The education of the culturally different: a multicultural approach* (EE. UU., 1969), diez años más tarde, en 1979, apareció este concepto también en el Thesaurus del ERIC (en inglés, *Education Resources Information Center*)⁵¹. Sobre la educación intercultural aparecen las primeras menciones en 1976 en la Conferencia General de la UNESCO⁵² en Nairobi.

A partir de entonces hasta la actualidad se han elaborado y ofrecido decenas de definiciones posibles lo que llevó a que no existe, ni hoy en día, una definición única y fija de la educación intercultural ni de la educación multicultural, como se puede ver en los ejemplos:

«La educación multicultural es la educación de todos los aspectos que están relacionados con la convivencia en una sociedad multicultural, en la que el intercambio y la comunicación son piezas fundamentales en todo el proceso de educación. En este sentido, estos valores y actitudes deben ser objeto de conocimiento y aprendizaje por parte de toda la población escolar», Javier Murillo, Montserrat Greñas, Amalia Sagalerva y Elena Vázquez (1995).⁵³

⁵¹ ERIC ofrece la más extensa biblioteca virtual relacionada con la educación y pedagogía.

⁵² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). Pertenece a la Organización de las Naciones Unidas, fue fundada en 1945 y su sede está en París, Francia. Página web oficial: <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>>.

⁵³ BUENO AGUILAR, Juan José: «Controversias en torno a la educación multicultural», en *Universidad de Cádiz*. <www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm> [citado 28-10-2011].

«La educación multicultural es un proceso que dignifica la naturaleza multicultural de la sociedad en la cual vivimos y, como un agente de cambio, examina las conexiones entre poder y conocimiento. Su fin último es proporcionar a los niños y a las niñas las habilidades necesarias para que puedan funcionar competentemente dentro de las múltiples culturas», Judith J. Richards (1993).⁵⁴

«La educación intercultural pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad multicultural y multilingüe», José Antonio Jordán, 2001.⁵⁵

La educación intercultural es «un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes», María Teresa Odina Aguado (1995).⁵⁶

Las primeras dos definiciones se dedican a la educación multicultural, las dos siguientes a la educación intercultural. Después de comparar estas definiciones entre sí se podría constatar que se trata de sinónimos, puesto que la educación multicultural y la educación intercultural según ellas se confunden, o como mínimo, están enlazadas. Según afirma Rocío Serrano Olmedo, en el caso de utilizar estos dos términos por separado se trata de sinónimos: la educación multicultural, o también multiétnica, aparece más bien en la literatura anglosajona, mientras que en la literatura continental, es decir, europea se prefiere el uso de la educación intercultural.⁵⁷ No obstante, asimismo se pueden contraponer estas dos

⁵⁴ BUENO AGUILAR, Juan José: «Controversias en torno a la educación multicultural», en *Universidad de Cádiz*. <www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm> [citado 28-10-2011].

⁵⁵ RAMÍREZ TRAPERO, Francisco: «Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI», en *Psicopedagogía*. <www.psicopedagogia.com/articulos/?artículo=400> [citado 27-10-2011].

⁵⁶ SERRANO OLMEDO, Rocío (coord.): «Guía de conocimiento sobre educación intercultural I», en *Red de la sociedad de la información*. <<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s17>> [citado 27-10-2011].

⁵⁷ *Ibíd.*

denominaciones y en tal caso ya no se trataría de sinónimos: el término multicultural subraya la coexistencia de varias culturas, de varios grupos culturales o étnicos diferentes en un lugar, pero estas culturas o grupos no se ponen al mismo nivel, más bien entre ellos aparecen relaciones hegemónicas, es decir, que cada cultura se mantiene diferente nivel de preponderancia. El término intercultural, en este contexto, se relacionaría con la igualdad de las culturas o grupos diferentes, y no con su mera coexistencia, que mantienen entre sí relaciones de apertura, entran en interacciones y en intercambios (se trata, pues, de acciones mutuas, no unidireccionales).⁵⁸

Para Joaquín Gairín Sallán, la educación multicultural es más bien estática, ofrece una visión atomizada, se enfoca en las diferencias, en cambio la educación intercultural es más dinámica, más globalizadora, se centra en las relaciones igualitarias entre las culturas, se intenta promover el proceso de interacción y de intercambio entre ellas; su fin es la educación que une y que no separa.⁵⁹

En este trabajo, la educación intercultural y la educación multicultural se entienden como dos conceptos diferentes, pero estrechamente relacionados: la educación intercultural entronca con la educación multicultural y se parte de la definición de la educación intercultural propuesta por Inés Gil Jaurena, según quien se trata de «un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social.»⁶⁰

A base de esta definición, la educación intercultural se puede entender como una manera educativa, como un proceso continuo (no se trata, entonces, de una asignatura, como suele pensarse) que afecta todas las dimensiones educativas (holismo). La educación intercultural es inclusiva, porque supone la educación de todos los alumnos sin diferenciarlos; es imposible

⁵⁸ BUENO AGUILAR, Juan José: «Controversias en torno a la educación multicultural», en *Universidad de Cádiz*. <www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm> [citado 28-10-2011].

⁵⁹ SERRANO OLMEDO, Rocío (coord.): «Guía de conocimiento sobre educación intercultural I», en *Red de la sociedad de la información*. <<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s17>> [citado 27-10-2011].

⁶⁰ GIL JAURENA, Inés: «La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización», en *Psicopedagogía*. <www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural> [citado 26-10-2011].

reducirla a una educación para los cultural o étnicamente diferentes (cómo pasó con la educación multicultural en los setenta), al contrario, la diversidad, vista desde la perspectiva intercultural, es un valor positivo y no una deficiencia ni un obstáculo.

Se trata de una tendencia reformadora cuyo fin es lograr la educación de calidad para todos que toman y forman parte del proceso educativo. «Apoyar el cambio social según principios de justicia social»⁶¹ significa que la educación intercultural debería contribuir a que la sociedad multicultural se convierta paulatinamente en una sociedad intercultural que sea más democrática que la sociedad actual, es decir, debería contribuir a la superación del racismo, entocentrismo, distribución desigual de poder, etc. Se parte del pensamiento de John Dewey en cuya opinión «las instituciones educativas se encuentran en una posición privilegiada para promover la transformación social.»⁶²

En la educación intercultural no se trata de una mera superación de tendencias asimilacionistas o segregadoras en la escuela, sino de un tipo de educación que se enfoca en lo que une a los alumnos, subraya lo que comparten y lo que tienen en común y se esfuerza en crear unas relaciones de intercambio entre los participantes del proceso educativo (refiriéndonos, sobre todo, al alumnado y al profesorado) y que estas relaciones los enriquezcan.

La diferencia entre la educación multicultural y la educación intercultural radica, ante todo, en que la educación multicultural se enfatiza en el respeto y valoración positiva de las culturas o etnias presentes tanto en la escuela como en la realidad cotidiana lo cual ya se considera suficiente, mientras que la educación intercultural, además de eso, se centra en que el aprendizaje se base en la cooperación, es decir, en un proceso mutuo, y que se refleje en él la experiencia de la convivencia.⁶³

No obstante, hay que reconocer que a pesar de buenas intenciones que plantea en el nivel teórico el programa de la educación intercultural, hasta hoy en día ésta en la

⁶¹ GIL JAURENA, Inés: «La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización», en *Psicopedagogía*. <www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural> [citado 26-10-2011].

⁶² *Ibíd.*

⁶³ GIMÉNEZ ROMERO, Carlos: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.cesdonbosco.com/revista/imprensa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc> [citado 28-10-2011].

práctica está marcada «por la perspectiva de problema, ya sea por las deficiencias que presentan las políticas de integración como por la complejidad de construir una sociedad que acepte la pluriculturalidad como una realidad positiva. Este aspecto hace que la educación intercultural se entienda más como una estrategia para resolver problemas que como una alternativa sociopedagógica que intenta dar respuestas al trepidante cambio social y cultural que hoy viven las sociedades.»⁶⁴

2.2 Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

La educación intercultural, como ya se indicado, es un enfoque educativo que debería atravesar todo el currículo⁶⁵ y, por tanto, estar presente en todas las asignaturas impartidas. Sin embargo, como un punto clave en relación con los objetivos de la educación intercultural podría considerarse la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Es una materia que surgió en España a base de los Reales Decretos 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se regulan la enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; estos decretos, que desarrollan la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), reflejan una recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática (2002)⁶⁶.

Esta materia debería atribuir a que los alumnos se informaran de los valores democráticos y a que los adoptaran y respetaran; su objetivo es «favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio

⁶⁴ LLEVOT CALVET, Núria (ed.): «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_educacion_intercultural.pdf> [citado 22-12-2011].

⁶⁵ Currículo o currículum «comprende, para cada una de las etapas y cada una de las enseñanzas del sistema educativo, los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación. En los niveles básicos, el currículo incluye también las competencias básicas. El currículo guía las actividades educativas escolares, concreta sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas al profesorado, que ostenta la responsabilidad última a la hora de concretar su aplicación.» Para más información véase «Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (Ley de Educación de Cataluña)», en *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio_cs.pdf> [citado 21-12-2011].

⁶⁶ Véase COE: «Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática», en *Council of Europe (COE)*. <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF> [citado 21-12-2011].

propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.»⁶⁷

La materia aparece dividida en dos asignaturas: la primera es la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la segunda, la Educación Ético-Cívica. Cada una de ellas se estructura en bloques y van de lo personal y concreto hacia lo global y general. Con la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se empieza en el tercer ciclo de Educación Primaria (en el quinto o en el sexto curso, alumnos de 10 a 12 años) y se sigue durante los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); en el cuarto curso de ESO se sustituye por la Educación Ético-Cívica.⁶⁸ En Educación Primaria, la materia de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos entronca, en bastante medida, con la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y en la ESO, con las Ciencias Sociales y desarrolla la noción de los alumnos obtenida en estas asignaturas.⁶⁹

2.3 Factores del desarrollo de la educación intercultural

Los factores que contribuyeron al origen y al desarrollo de las ideas interculturales y de la educación intercultural (y, en la fase antecesora, también al desarrollo del multiculturalismo y de la educación multicultural) los resume Antonio Muñoz Sedano en cuatro puntos:

1. desintegración del sistema colonial (descolonización) desde la segunda mitad de los años cuarenta del siglo XX, es decir, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial⁷⁰,

⁶⁷ «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria», en *Boletín Oficial del Estado* (BOE). <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238> [citado 21-12-2011].

⁶⁸ *Ibíd.*

⁶⁹ La implantación de la materia en los currículos escolares no fue llevada a cabo sin problemas. El sector conservador de la sociedad española (por ejemplo, Iglesia Católica o Partido Popular) se opuso a las asignaturas y algunos padres de los alumnos recurrieron al Tribunal Supremo. Para más detalle véase, por ejemplo, el poste indicador de los artículos periódicos que tratan la problemática disponible en «Revista de prensa», en *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. <http://www.ciudadania.profes.net/ver_apartado.aspx?id=4254> [consulta 23-12-2011].

Interesante nos parece también que, según los resultados recogidos en el Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español del otoño de 2008, sólo la mitad de los profesores encuestados (56,4%) está de acuerdo con la creación de esta asignatura, mientras que un tercio (33,7%) está en desacuerdo. Véase FUNDACIÓN PFIZER: «Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español», en *Aula Intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/E_EDUCACION_E_INMIGRACION.pdf> [citado 22-12-2011].

⁷⁰ Como comienzo simbólico de la descolonización se puede considerar, por ejemplo, la independencia de Filipinas, reconocida el 4 de julio de 1946 (declarada ya en 1898).

2. rechazo del racismo y la declaración y el reconocimiento internacional de los derechos humanos, sobre todo, en los sesenta (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de la Organización de las Naciones Unidas de 21 de diciembre de 1965, en vigor desde 4 de enero de 1969);
3. inmigración y diversidad étnica y cultural crecientes en los países desarrollados y la reivindicación de derechos de la parte de los grupos cultural y étnicamente diferentes (por ejemplo, la lucha por los derechos cívicos en los sesenta en EE. UU.) y
4. el desarrollo de la Unión Europea (UE) relacionado con la necesidad de crear ambiente de paz, reconocimiento e interacción entre los países miembros y entre éstos y los estados candidatos para formar parte de la UE.⁷¹

Estos cuatro puntos se pueden complementar con las observaciones que mencionan Rafaela García López y Auxiliadora Sales Ciges: entrelazamiento mundial y eliminación de las fronteras, el fenómeno de la globalización, ante todo, en el área político-económica⁷² y creciente rapidez de la circulación de las informaciones en el mundo relacionada con el auge y el desarrollo de las tecnologías de comunicación modernas y avanzadas (medios electrónicos⁷³, por ejemplo, internet) que, según Marshall McLuhan, llevó a la creación de un aldea global (en inglés, *global village*), es decir, a un planeta enlazado y unido a base de información compartida.⁷⁴

2.4 Inmigración en España con respecto a Cataluña

Como se ha mencionado, la presencia del alumnado de origen extranjero en el sistema educativo es solamente uno de los factores que contribuyeron al desarrollo de la educación intercultural. Sin embargo, estos alumnos, en medida significativa, concurren a la diversidad

⁷¹ Para más detalle véase SERRANO OLMEDO, Rocío (coord.): «Guía de conocimiento sobre educación intercultural I», en *Red de la sociedad de la información*. <<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s17>> [citado 27-10-2011].

⁷² Para más información véase MARTÍNEZ ABELLÁN, Rogelio: «El tratamiento de la interculturalidad en la educación física y en el deporte desde una perspectiva inclusiva: el reto de un futuro mestizo», en *Educación Física Juan Carlos Muñoz Díaz*. <http://juancarlos.webcindario.com/TRATAMIENTO_DE_LA_INTERCULTURALIDAD_EN_EF_INCLUSIVA.pdf> [citado 19-12-2011].

⁷³ Es decir, medios de comunicación basados en tecnologías informáticas. Para ver la evolución del significado del término véase REIFOVÁ, Irena (coord.). *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004; entrada “nová média”, págs. 134-135.

⁷⁴ *Ibíd*; entrada “vesnice globální”, págs. 309-310.

étnica y cultural presente y conviene mencionar unos datos que ilustran la compleja situación de algunas escuelas, sobre todo públicas, debido a su incorporación⁷⁵, ya que en Cataluña hoy en día están presentes ciudadanos de más de 170 países que hablan más de 250 idiomas.⁷⁶

Al mencionar la inmigración, nos referimos en este caso a la inmigración externa⁷⁷, es decir, a la llegada de los ciudadanos de países de residencia diferentes respecto al país receptor (país de acogida) donde pretenden instalarse para una temporada o quedarse para siempre por busca de mejores condiciones (sea en el ámbito laboral, familiar o cultural, etc.). No obstante, asimismo hay que tener en cuenta el proceso contrario (aunque aquí no mencionado ni documentado con cifras), es decir, que los migrantes no sólo vienen a Cataluña o a España en general, sino que también se van (emigración); según las cifras oficiales de migración, hasta finales de los noventa España fue más bien un país de emigración que de inmigración.⁷⁸

En este lugar, también hay que subrayar que el objetivo principal de los datos que vamos a presentar no es ofrecer al lector una información exhaustiva sobre la inmigración, sino que sirven, ante todo, para demostrar que va cambiándose el perfil de la sociedad española y, por lo tanto, también el de la catalana en el ámbito etnocultural lo que conlleva el cambio de la estructura de la población escolar. Con frecuencia se ve la llegada del alumnado extranjero como algo problemático (y en ciertas circunstancias lo puede ser), pero al mismo tiempo está bien tener en cuenta que gracias a ella sobrevivieron no pocos centros,

⁷⁵ LLEVOT CALVET, Núria (ed.): «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_educacion_intercultural.pdf> [citado 22-12-2011].

Para ver la evolución de las cifras del alumnado matriculado en los centros educativos según nacionalidad en Cataluña y para comparar las cifras del alumnado matriculado en los centros públicos y en los centros privados véase la Tabla 1 en el adjunto.

⁷⁶ GENERALITAT DE CATALUNYA: «Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/03placiudadania09_012/01Presentacio/pla_ciudadania_immigracio_vcast_2010_06_16.pdf> [citado 27-12-2011].

⁷⁷ En la tesina se deja algo de lado la inmigración interna, es decir, la inmigración en el marco de un país (por ejemplo, España en los sesenta y setenta).

⁷⁸ Para más detalle sobre la inmigración a España desde la perspectiva histórica véase COLECTIVO IOÉ: «La immigració estrangera a Espanya, 2000», en *Obra Social "La Caixa"*. <http://www.fundacio.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/00648a9c697ef010VgnVCM200000128cf10aRCRD/ca/e_s01_c1_cat.pdf> [citado 28-12-2011].

dado que en los noventa la natalidad en España descendió en comparación con la época anterior⁷⁹ y el creciente número de los inmigrantes de edad escolar permitió llenar las aulas.⁸⁰

La población en Cataluña en los últimos años (1993-2010) creció de unos seis millones de habitantes a más de siete millones y medio⁸¹ lo que se debe en un 90% a la llegada los extranjeros; en total vinieron en ese período, según las cifras oficiales de Instituto de Estadística de Cataluña (en catalán, *Institut d'Estadística de Catalunya*, Idescat), 1.347.972 personas.⁸² Para ver la tendencia del flujo inmigratorio a Cataluña y a España véase los Gráficos 1 y 2 en el adjunto donde está marcada también la evolución inmigratoria de los menores de 16 años quienes, por lo tanto, pertenecen, al menos por parte, a la educación básica obligatoria (en España de 6 a 16 años).

El primer lugar, en lo que se refiere a la inmigración en Cataluña, lo ocupan los marroquíes entre 2000 y 2010. El mayor número de inmigrantes procedentes de Europa lo representan los rumanos (2004-2010), seguidos por los italianos y, de 2001 a 2003, los franceses. Procedentes de Hispanoamérica, destacan los ecuatorianos, que ocupan el primer lugar en cuanto a la inmigración de América; seguidos por los bolivianos, colombianos, argentinos y peruanos. Los más destacados del continente asiático son los chinos.⁸³

La llegada de estos nuevos habitantes se produjo en la época de coyuntura económica cuando se necesitaba refuerzo laboral, sobre todo, en los sectores como construcción, asistencia para personas mayores o servicio doméstico⁸⁴; que la inmigración está muy

⁷⁹ Para más detalle sobre la evolución de la natalidad en España véase RUIZ, Francisco: «Población de España - datos y mapas», en *Alarcos*. <<http://alarcos.esi.uclm.es/per/fruiz/pobesp/inc/tab/movn-esp.htm>> [citado 11-01-2012].

⁸⁰ Al parecer, según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística de la República Checa nos espera la evolución igual. Véase ČSÚ: «Výrazný pokles počtu narozených dětí: pohyb obyvatelstva 1.-4. čtvrtletí 2011», en *Český statistický úřad*. <[http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/1e01747a199f30f4c1256bd50038ab23/6a51deb30bba09d1c12577eb003a57ce/\\$FILE/coby031312.doc](http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/1e01747a199f30f4c1256bd50038ab23/6a51deb30bba09d1c12577eb003a57ce/$FILE/coby031312.doc)> [citado 13-03-2012].

⁸¹ IDESCAT: «Evolució de la població. Xifres oficials», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/dequavi/?TC=444&V0=1&V1=1>> [citado 14-01-2012].

⁸² Cálculo propio a base de las cifras oficiales de Idestat. Se puede presuponer que en la práctica el número será más alto por la inmigración ilegal no incluida. La evolución de la población total y extranjera en Cataluña (2000-2010) puede verse en la Tabla 2 en el adjunto.

⁸³ A base de las cifras oficiales de Idescat. IDESCAT: «Població estrangera. Per països», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12&t=2000&x=8&y=13>> [citado 14-01-2012].

Para más detalle sobre las nacionalidades véase Ranking de las 10 principales nacionalidades. Cataluña. 1998-2008 en el adjunto.

⁸⁴ MASREAL, Fidel: «Inmigración en Cataluña: retrato, evolución y retos», en *Col·legi de Periodistes de Catalunya*. <<http://www.periodistes.org/files/Inmigracion%20en%20Catalunya.%20Setembre%202010.pdf>> [citado 03-01-2012].

relacionada con la situación del mercado laboral se puede notar de la reducción del número de los inmigrantes nuevos⁸⁵ en relación con la crisis económica iniciada en 2008; esta tendencia es muy evidente tanto en España como en Cataluña desde el año 2010.

Los números más altos de la población extranjera los encontramos en la capital de España (Madrid) y en la costa mediterránea lo que significa en el ámbito escolar que en 2008 «tres de cada cinco inmigrantes estuvieron escolarizados en centros de la Comunidad de Madrid, Andalucía, Comunidad Valenciana o Cataluña.»⁸⁶

2.5 Factores determinantes en la escolarización del alumnado de origen extranjero

En lo que se refiere a la escolarización, hay que destacar que está relacionada con la integración tanto de los alumnos autóctonos como de origen extranjero, porque en sentido amplio y sin connotaciones asimilacionistas «representa una adaptación a una nueva situación, a un nuevo espacio, a un nuevo ambiente, que implica, casi siempre algunas renuncias a formas de hacer y de vivir propias y consolidadas.»⁸⁷ Sin embargo, no siempre nos damos cuenta de eso y al mencionarse la integración la asociamos erróneamente con que los que tienen que adaptarse son solamente los que han venido, los extranjeros.

Inspirados por Xavier Besalú Costa, Carmen Pérez Esparrells y Susana Morales Sequera, de los factores más importantes para el proceso de escolarización podemos destacar el ambiente sociocultural, la familia, el alumno y la escuela.⁸⁸ En cuanto al ambiente sociocultural, se pueden incluir en este área variables como el idioma autóctono del alumno y su semejanza con la lengua oficial del país o zona de acogida, ya que en Cataluña de momento hay tres lenguas oficiales; está claro que el alumno que sabe al menos una de ellas y viene de un país culturalmente cercano a España (por ejemplo, los alumnos hispanoamericanos) tiene una gran ventaja en comparación con los alumnos cuyo idioma

⁸⁵ En Cataluña se trata, ante todo, de los inmigrantes de los países hispanoamericanos.

⁸⁶ PÉREZ ESPARELLS, Carmen, MORALES SEQUERA, Susana: «La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España», en *Praxis Sociológica*. <http://www.praxissociologica.org/_Praxis/documents/revista_n12.pdf> [citado 05-01-2012].

Véase el Mapa 1 en el adjunto.

⁸⁷ BESALÚ COSTA, Xavier. «La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?», en *Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya*. <<http://www.fapaes.net/docs/PonenciaXavierBesal.doc>> [citado 15-12-2011].

⁸⁸ *Ibíd.*

y cultura (tradiciones, costumbres, etc.) difieren notablemente de los españoles (por ejemplo, los chinos).

En el ambiente sociocultural podemos incluir también, ya mencionado implícitamente, el país de procedencia que influye en la actitud de los padres y alumnos hacia la educación y, por tanto, asimismo hacia el sistema educativo y la escuela como tales. María Martínez Álvarez distingue «dos grupos: los niños procedentes del Este de Europa y Cuba, que al poseer un sistema educativo público de calidad, tienen buenos hábitos de trabajo y disciplina y un alto nivel de conocimiento; y los niños iberoamericanos y africanos, con escuelas públicas de baja calidad que muestran menores niveles académicos.»⁸⁹

Es importante mencionar también el lugar de residencia de las familias de origen extranjero en el país de acogida, puesto que no es ocasional que este tipo de familias se agrupen en una zona concreta (por ejemplo, por aceptable precio de alquiler de las viviendas) lo que lleva a la concentración del alumnado inmigrante en ciertos centros, sobre todo públicos, mientras que el alumnado autóctono se matricula en los centros privados. Para Xavier Besalú Costa, es necesario que los centros «escolaricen de manera equilibrada los niños y jóvenes en edad escolar de su territorio, de manera que todos ellos sean representativos de la diversidad social, económica y cultural de los pueblos, barrios y ciudades respectivos y faciliten así un primer espacio de convivencia, de intercambio y de integración social y eviten la creación de centros estigmatizados y etiquetados en función del tipo de alumnado que escolarizan.»⁹⁰ No obstante, no resultará fácil conseguirlo en la práctica, ya que no depende sólo de los centros, sino, en gran medida, también de los padres de los alumnos.

Con la familia y el ambiente sociocultural está estrechamente unido también el fenómeno de tiempo libre del alumno. Se pueden establecer dos ideales teóricos: en las familias con un nivel más alto del capital cultural⁹¹ es bastante posible que se prolongue el

⁸⁹ BESALÚ COSTA, Xavier. «La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?», en *Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya*. <<http://www.fapaes.net/docs/PonenciaXavierBesal.doc>> [citado 15-12-2011].

⁹⁰ *Ibíd.*

⁹¹ Inspirándose en la teoría del sociólogo Pierre Bourdieu, bajo el capital cultural en esta tesis se entiende un complejo que abarca las competencias adquiridas y desarrolladas en el proceso de socialización, artefactos

tiempo educativo del alumno, ya que lo enriquecen las conversaciones con sus padres, ayuda a la hora de tener que elaborar los deberes, excursiones del fin de semana o los viajes al extranjero o a otra parte del país de residencia durante las vacaciones, etc., mientras que en las familias con bajo nivel de capital cultural, el tiempo educativo se restringe, casi únicamente, al tiempo pasado en la escuela, y así los fines de semana o las vacaciones pueden llevar al empobrecimiento cultural de esos alumnos.⁹² Para reducir estas diferencias puede servir la ampliación del tiempo educativo ofreciendo las actividades extraescolares, por ejemplo, deportivas o artísticas.

Con respecto al alumno resulta bastante importante, dejando un poco de lado sus características personales (por ejemplo, su estado psíquico y emociones, etc.), su edad: cuanto antes se lleva a cabo la incorporación del alumno a un centro educativo, es más fácil para él la adaptación al ambiente y normas nuevos y, según afirma María Martínez Álvarez, también crece su rendimiento escolar y disminuye la posibilidad del fracaso escolar o abandono temprano del sistema educativo: «el éxito en los estudios del colectivo de extranjeros se cifra en un 80% para los alumnos que se iniciaron escolarmente en España, en un 75% para aquéllos que se incorporaron en educación infantil o en el primer ciclo de Primaria, en un 64% entre aquéllos que se escolarizaron en nuestro país en los ciclos de segundo y tercero de Primaria y disminuye drásticamente al 37% para aquellos estudiantes que llegaron al sistema educativo español en la Educación Secundaria Obligatoria.»⁹³ Adaptarse al sistema educativo español de manera más simple y estable en baja edad del alumno lo permite y facilita menor influencia de la experiencia escolar previa (si la hay) y, asimismo, menor influencia de la cultura de la familia.

En cuanto a la escolarización del alumnado extranjero en España (más detalle en el apartado 4.2 Escolarización de los alumnos) y la ventaja de incorporarse en el sistema

materiales (por ejemplo, libros, pinturas, DVDs, etc.) y los títulos escolares. Para información sobre cómo entiende este término Pierre Bourdieu véase MAŘÍKOVÁ, Hana (coord.). *Velký sociologický slovník I (A-O)*. Praha: Karolinum, 1996; entrada “kapitál kulturní”, pág. 474.

⁹² Compare con BESALÚ COSTA, Xavier. «La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?», en *Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya*. <<http://www.fapaes.net/docs/PonenciaXavierBesal.doc>> [citado 15-12-2011].

⁹³ Véase PÉREZ ESPARELLS, Carmen, MORALES SEQUERA, Susana: «La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España», en *Praxis Sociológica*. <http://www.praxissociologica.org/_Praxis/documents/revista_n12.pdf> [citado 05-01-2012].

educativo en edad baja, cabe mencionar que el alumno extranjero nuevo se incorpora en el nivel y curso que le corresponden por su edad (no por el nivel de su conocimiento) y uno de los obstáculos que dificultan su adaptación al sistema educativo español (catalán) es el hecho de que los sistemas o, más exactamente, los currículos escolares de los países extranjeros muchas veces difieren notablemente del sistema y currículos educativos españoles (catalanes) y debido a esta incompatibilidad puede pasar que el alumno unas veces sobresalte una parte del conocimiento impartido en la escuela mientras que otras veces vuelva a aprender lo que ya conoce de clases de su país (o en cada caso aprende cosas nuevas, puesto que está claro depende de las diferencias que hay entre el país receptor y el país de origen del alumno: como ya se ha mencionado, es diferente si se tiene que escolarizar y adaptar, por ejemplo, un alumno hispanoamericano o un alumno chino).

Otro obstáculo que dificulta la incorporación y la adaptación del alumno al sistema educativo español es en qué fase del año escolar suceden: si el alumno tiene que incorporarse en el curso cuando el año escolar ya está “desarrollado”, por ejemplo, en su segunda mitad, está claro que cuanto antes (refiriéndonos a la edad) el alumno pase por esta fase, es mejor y más fácil la adaptación tanto para él como para el profesorado.

La escuela, como el cuarto factor determinante, juega también un papel importante, pero muchas veces se subraya y sobrevalora su rol al coste de los demás factores, probablemente porque la educación en sentido estricto se asocia con el centro escolar. Sin embargo, parece mejor entender la educación como un componente de socialización cuyo fin es la integración cultural, es decir, en sentido más amplio, e incluir así en su área, además de la escuela, también a los alumnos y la familia, el ambiente sociocultural, los medios de comunicación, normativas estatales y comunitaria, etc. Volviendo a la escuela, la problemática de la concentración del alumnado inmigrante en los centros públicos ya se ha indicado en párrafos anteriores, falta añadir que la escuela (el centro escolar) con frecuencia presenta para los alumnos el primer punto de encuentro con la diversidad cultural y étnica de la sociedad y es allí precisamente donde pueden tener lugar los primeros “choques” culturales lo que exige un profesorado preparado y capaz de lidiar con este tipo de situaciones.

3 Evolución de la política educativa⁹⁴ en España y Cataluña: de la exclusión a la inclusión

El tercer capítulo plantea en breve la evolución de la legislación y normativa educativas en España y en Cataluña llegando hasta la actualidad y las contextualiza en el marco de la situación europea; se centra, ante todo, en lo relevante para el desarrollo de la educación intercultural y así no se mencionan detalladamente todas las leyes ni planes.⁹⁵

3.1 Evolución de los enfoques educativos: observación general

En cuanto a la evolución de los enfoques educativos, Norma Tarrow distingue tres grandes fases⁹⁶: asimilación, acomodación (incluye la integración y el pluralismo cultural con la educación multicultural para todos) y la fase intercultural.⁹⁷ Sin embargo, parece que se trata más bien de una simplificación teórica, ya que en la práctica resulta difícil hablar de una clara evolución de este tipo y marcar límites fijos o fechas exactas, como mínimo, en el caso de España (y Cataluña); se pueden confundir rasgos de varias etapas en cualquier una de las fases. Además, claro está, no coincide del todo el ritmo de cambio en todos los países europeos, como se verá más adelante.

A la fase de asimilación, en España marcada al mismo tiempo por la segregación, correspondería, en parte, la época del franquismo (incluso la Ley General de Educación de 1970 y el proyecto de las escuelas puente), a la acomodación podrían incluirse los programas compensatorios (en su principio, cuando se aplicaron como discriminación

⁹⁴ En esta tesina se entiende bajo ese término un conjunto que incluye la legislación (leyes y decretos) y normativa (recomendaciones, resoluciones, convenios, etc., aceptados por un estado) que forman parte de la doctrina pedagógica (objetivos y medios para alcanzarlos) de un estado y la apoyan y consolidan.

⁹⁵ En cuanto a las leyes educativas, véase el Esquema 2 en el adjunto.

⁹⁶ Otra división de los enfoques educativos ofrece, por ejemplo, Antonio Muñoz Sedano:

1. enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida (asimilación, segregación, educación compensatoria)
2. enfoque: hacia la integración de culturas
3. enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas (multiculturalismo)
4. enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.

Para más información véase MUÑOZ SEDANO, Antonio: «Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural», en *Universidad de León*. <<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/Enfoques.doc>> [citado 04-01-2012].

⁹⁷ GARRETA BOCHACA, Jordi, LLEVOT CALVET, Núria: «Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/Espejismo_intercultural.pdf> [citado 04-01-2012].

positiva, es decir, como paralelos con el sistema educativo), Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y en Cataluña, además, también el proyecto de los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAEs, 1978) y el Plan Interdepartamental de Inmigración (2001-2004). La transición a la fase intercultural propiamente dicha se inició en España, probablemente, con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)⁹⁸ y en Cataluña, con el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (PLCS⁹⁹, 2004-2009) donde se confirmó con el Plan de Ciudadanía e Inmigración (2005-2008), seguido por el PLCS (desde su actualización en 2009 sigue en vigor) y el Plan de Ciudadanía e Inmigración (2009-2012).¹⁰⁰

Cabe destacar que en el texto de este capítulo apenas distinguimos entre los términos multicultural e intercultural, ya que en la mayoría de los documentos analizados se emplea, casi exclusivamente, el concepto intercultural y no consideramos conveniente cambiarlo o sustituirlo; resultaría problemático, sobre todo, en el caso de citas directas. No obstante, sí que consideramos conveniente tener presente la distinción aproximada de los enfoques mencionada en el párrafo anterior.

⁹⁸ Las leyes orgánicas mencionadas desarrollan los derechos y deberes expuestos en el Título I de la Constitución Española. Respecto a la educación y enseñanza, los más relevantes son los artículos siguientes: artículo 10 Derecho de la persona, artículo 13 Derecho de los extranjeros, artículo 16 Libertad ideológica y religiosa, artículo 27 Libertad de enseñanza y Derecho a la educación y artículo 44 Acceso a la cultura. Para comprobar véase GOBIERNO DE ESPAÑA: «Constitución Española», en *Gobierno de España*. <http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf> [citado 12-01-2012].

⁹⁹ Aparece también como Plan LIC (en catalán, *Pla LIC*). En esta tesina se prefiere la sigla PLCS.

¹⁰⁰ En la página web del Departamento de Bienestar Social y Familia de la *Generalitat de Catalunya* se define el plan de actuación como «un documento estratégico que especifica el escenario de futuro que se quiere conseguir y las acciones que se quieren llevar a cabo para alcanzarlo. Los planes de actuación son el eje vertebrador de la política del Departamento de Bienestar Social y Familia (BSF), ya que marcan las grandes líneas estratégicas de trabajo. Son despliegues de las leyes que marcan y guían la política de la Generalitat, y de ellos se derivan programas y acciones concretas destinadas a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos y ciudadanas de Cataluña». Véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Planes de actuación», en *Departamento de Bienestar Social y Familia*. <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.7fca6ecb84d307b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=548555ec6e0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=548555ec6e0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=es_ES> [citado 13-12-2011].

3.2 Evolución de la política educativa en España

Como ya se ha mencionado, el origen y el desarrollo del interculturalismo y de la educación intercultural fue causado por la cambiante estructura social y por la falta de éxito de los enfoques anteriores. Según Antonio Muñoz Sedano, en la evolución de la educación con respecto a la diversidad cultural y étnica en España se pueden demarcar tres hitos y cuatro etapas.¹⁰¹

La época desde el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) hasta los setenta está relacionada con la primera “ola migratoria” hacia los países industrializados. Los inmigrantes venían por razones económicas y después de conseguir lo suficiente, querían volver a su país de residencia. En cuanto a la educación y el alumnado inmigrante, aparecen programas asimilacionistas cuyo fin es que los alumnos aprendan la lengua y lo básico de la cultura del país receptor para que puedan incorporarse al sistema educativo.¹⁰²

En el caso de España esta fase coincide con la época de la dictadura de Francisco Franco (1939-1975). Aunque los españoles también pertenecieron al grupo de los “emigrantes económicos” hacia los países más ricos y desarrollados, se puede clasificar el sistema educativo del país, en cierto sentido, como asimilacionista. Sin embargo, no se relaciona tanto con los inmigrantes o con los extranjeros como con las poblaciones vascuence y catalana a las que fue prohibido desarrollar y demostrar su cultura (incluso tradiciones, costumbres y lengua), con la población gitana y parcialmente también con los (in)migrantes internos en los sesenta y setenta, cuando en España, a pesar de la dictadura, se produjo la coyuntura económica y por ella también la migración de la población de zonas pobres y rurales a las

¹⁰¹ SERRANO OLMEDO, Rocío (coord.): «Guía de conocimiento sobre educación intercultural I», en *Red de la sociedad de la información*. <<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s17>> [citado 27-10-2011].

¹⁰² A pesar de eso, a nivel europeo y mundial ya se adoptaban medidas (documentos) que atribuyeron al desarrollo de la educación intercultural, por ejemplo, Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, diciembre, 1948), Convención contra la Discriminación en Educación (diciembre, 1960), Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (diciembre, 1961) o Convenio Internacional en Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, diciembre, 1966; en vigor desde 1976). Para más detalle véase BATELAAN, Pieter: «Bases internacionales para la educación intercultural incluyendo la educación antirracista y sobre los derechos humanos», en *Aula Intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bases_internac.pdf> [citado 16-12-2011].

desarrolladas (por ejemplo, Cataluña).¹⁰³ En las escuelas se enseñó en la única lengua oficial del Estado, es decir, en español¹⁰⁴.

Otro hito importante que llevó a la segunda “ola migratoria” fue la crisis del petróleo que se había iniciado en 1973.¹⁰⁵ Los sistemas escolares empezaron a demostrar su deficiencia en cuanto al alumnado de origen inmigrado y se empezó a discutir sobre la problemática de la identidad cultural; el inmigrante se encuentra entre dos identidades: la original y la nueva que deberían aceptar y éstas, a menudo, se diferencian de tal manera que resultan casi incompatibles. Para superar esta “incompatibilidad” debió servir la educación compensatoria que surgió aproximadamente en la mitad de los sesenta en EE. UU. y se refirió al alumnado social y culturalmente privado.

En España, este tipo de educación se estableció legalmente ya durante la dictadura de Francisco Franco, en 1970, con la Ley General de Educación (LGE), pero en la práctica apareció mucho más tarde, en 1983, a base del Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril sobre la educación compensatoria y tampoco estuvo muy relacionado con el alumnado inmigrante, sino más bien con los alumnos procedentes de las zonas menos desarrolladas, según resulta de los artículos 1 y 3 del decreto:

«Artículo 1. El Ministerio de Educación y Ciencia desarrollará a partir del año 1983 un programa de educación compensatoria en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente.

Artículo 3. Dentro del programa de educación compensatoria se considerarán zonas de actuación educativa preferente aquellos ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en Educación General Básica, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas

¹⁰³ En los sesenta y setenta vinieron a Cataluña, sobre todo, murcianos, andaluces y extremeños y la población creció en 1.200.000 personas, aproximadamente. MASREAL, Fidel: «Inmigración en Cataluña: retrato, evolución y retos», en *Col·legi de Periodistes de Catalunya*. <<http://www.periodistes.org/files/Inmigracion%20en%20Catalunya.%20Setembre%202010.pdf>> [citado 03-01-2012].

¹⁰⁴ En la actualidad, en Cataluña se enseña en catalán, en español y también en aranés (en Valle de Arán).

¹⁰⁵ De esta época a nivel europeo y mundial se pueden mencionar los documentos como Recomendación sobre la Educación para el Entendimiento Internacional, la Cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (UNESCO, diciembre, 1974) y Declaración sobre la Raza y el Prejuicio Racial (UNESCO, noviembre, 1978).

Medias [...]».¹⁰⁶

El objetivo de este tipo de educación fue alcanzar paulatinamente la desaparición de las desigualdades y lograr que la educación funcionara sobre bases más justas, es decir, que los resultados de los alumnos no estuvieran estrechamente ligados al origen del alumno y, por tanto, que no estuvieran determinados por factores como vivir en el campo y pertenecer a las clases sociales desfavorecidas «por su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia.»¹⁰⁷ En cuanto a las minorías culturales, «el programa las incluía como un área específica de actuación orientada a la escolarización de la población infantil, la regularización de la asistencia a clase y la evitación del abandono temprano.»¹⁰⁸

En la Ley General de Educación (LGE) se mencionan los extranjeros; a los que residen en España se garantiza, según el artículo 2.2, la educación general básica y el primer grado de de formación profesional gratuitos, igual que a los españoles. En el artículo 48.1 pone que «se establecerán cursos especiales para extranjeros que permitan a estos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española.»¹⁰⁹

La tercera época importante son los años ochenta relacionados, sobre todo, con la migración de los turcos, marroquíes y tunecinos cuando se ejerció la política de reagrupación familiar.¹¹⁰ Como consecuencia directa de esta política cambió el perfil de los inmigrantes:

¹⁰⁶ «Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-13484> [citado 11-12-2011].

¹⁰⁷ GARRETA BOCHACA, Jordi: «La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad», en *Revista de Educación*. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_09.pdf> [citado 19-01-2012].

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE de 6 de agosto; derogada en su totalidad por Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo. Véase «Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [citado 11-12-2011].

¹¹⁰ En los ochenta y noventa surgieron a nivel europeo y mundial numerosos documentos que trataban la educación intercultural (en sentido multicultural), por ejemplo, resoluciones y directivas de la Conferencia de Ministros de Educación en Dublín (mayo, 1983), Declaración de las Políticas Culturales (UNESCO, 1984), Recomendación R (84)18 para la capacitación de profesores en educación para el entendimiento intercultural, particularmente en un contexto de migración (Consejo de Europa, septiembre, 1984), Convenio Europeo de los Derechos Humanos (Consejo de Europa, 1986), el documento final nº 59 de la Conferencia de Seguridad y Cooperación Europea de Viena (CSCE, enero, 1989), Convención en los Derechos de la Niñez (ONU, noviembre, 1989), Convención Internacional para la Protección de los Derechos de los Trabajadores Migratorios y sus Familias (diciembre, 1990), El desafío del cambio (Organización para la Seguridad y la Cooperación

rejuveneció, se feminizó y disminuyó en su aporte laboral. En el Consejo de Europa y en el Parlamento Europeo fue elaborado el primer marco teórico de la educación multicultural, es decir, la educación basada en el respeto de las diferencias y de la diversidad que llevaría a la reducción del racismo y xenofobia, ante todo, en los centros educativos.¹¹¹ Aproximadamente en la segunda mitad o a finales de los noventa empezó la transición paulatina entre la educación multicultural y la educación intercultural con la cual se identifica la cuarta época.

Como antecedente del desarrollo de las alusiones a la problemática de la educación multicultural (e intercultural) en España podría considerarse el artículo 6 de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) que equiparó los derechos de los alumnos extranjeros relacionados con la educación a los del alumnado español; se pueden hacer distinciones solamente a base de edad y del nivel de estudios cursado (artículo 6.1).¹¹² Entre otros, los derechos básicos de cada alumno son «recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad» (artículo 6.3a), el respeto de «su identidad, integridad y dignidad personales» (artículo 6.3b) y de «su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución» (artículo 6.3e).¹¹³ Según lo expuesto parece que la LODE ya toma más en cuenta las dificultades que podrían tener los alumnos de origen extranjero en los centros educativos.

En la ley también se mencionan medidas compensatorias para los alumnos que podrían necesitarlas por «las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo» (artículo 6.3h).¹¹⁴ Está claro que, ante todo, el ámbito sociocultural está estrechamente unido con el origen

en Europa (OSCE), julio, 1992) o Declaración de los Derechos de Pertenencia de los miembros de Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (ONU, diciembre, 1992).

Para más detalle véase BATELAAN, Pieter: «Bases internacionales para la educación intercultural incluyendo la educación antirracista y sobre los derechos humanos», en *Aula Intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bases_internac.pdf> [citado 16-12-2011].

¹¹¹ SERRANO OLMEDO, Rocío (coord.): «Guía de conocimiento sobre educación intercultural I», en *Red de la sociedad de la información*. <<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s17>> [citado 27-10-2011].

¹¹² «Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <<http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>> [citado 13-12-2011].

¹¹³ Ibíd.

¹¹⁴ Ibíd.

del alumno y, por tanto, podría relacionarse también con la inmigración que empezó a hacerse un poco más notable en esa época.

La LODE entronca en muchos aspectos con la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), no obstante, aunque se menciona en la LOECE la educación a principios democráticos y se afirma que «en ningún caso habrá discriminación en el ejercicio de este derecho por razones de lenguas, raza, creencia y situación económico-social» (artículo 35.1), esto vale para «todo español» que se distingue de los extranjeros.¹¹⁵

En 1990 se publicó en España la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en la cual ya se reflejaban y tomaban más en consideración no solamente las diferencias culturales, sino también las étnicas y el “origen geográfico” del alumnado¹¹⁶ y se puede considerar clave para el empiezo de la educación multicultural en España. Entre los objetivos de la ley relacionados con lo intercultural pertenecen, por ejemplo, «la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia» (artículo 1b) o «la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España» (artículo 1e).¹¹⁷

En la LOGSE también se menciona la educación compensatoria que, a partir de esta ley, ya no se considera paralela con el sistema educativo como en los ochenta, sino formará su parte, es decir, se pretende crear «un sistema educativo compensador de las desigualdades educativas en sí mismo, sin actuaciones paralelas.»¹¹⁸ Como afirma Montserrat Grañeras Pastrana, «medidas como la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años,

¹¹⁵ Para comprobar véase «Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1980-13661> [citado 13-12-2011].

¹¹⁶ Se refiere al “origen geográfico” en general, no solamente en el marco del Reino de España.

¹¹⁷ «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [citado 14-12-2011].

¹¹⁸ GARRETA BOCHACA, Jordi: «La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad», en *Revista de Educación*. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_09.pdf> [citado 19-01-2012].

el adelanto de la edad de escolaridad infantil a los tres años o la aplicación de un currículo abierto y flexible, tienen en sí mismas efectos compensadores.»¹¹⁹

Esta concepción se mantiene también en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) vigente hasta la actualidad (2012). En esta ley (en el artículo 1) ya se desarrollan claramente las ideas de la educación intercultural propiamente dicha: hace falta conseguir la educación de calidad para todos lo que está relacionado con la equidad de las oportunidades en el sistema educativo, el enfoque educativo tiene que ser inclusivo y no discriminatorio y la educación debería llevar a los alumnos al respeto y aceptación de la pluralidad cultural y lingüística existente en España; la interculturalidad, explícitamente mencionada, se entiende como enriquecedora. Todo esto, en su consecuencia, debería llevar a «la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como [a] la adquisición de valores que propiciasen el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente» y a «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.»¹²⁰

Es importante subrayar que dicha ley entiende la educación intercultural como un tema transversal vinculado con todas las asignaturas que se dan en un centro educativo y cada comunidad autónoma y, parcialmente, cada centro lo pueden desarrollar y acomodar a sus necesidades,¹²¹ porque la LOGSE aumentó la cantidad de competencias otorgada a las Comunidades Autónomas en la cuestión de la educación y se reforzó así «la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad, dando oportunidad desde el sistema al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio.»¹²²

¹¹⁹ GRAÑERAS PASTRANA, Montserrat: «Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España», en *Red de bases de datos de información educativa: investigación, innovación, recursos y revistas de educación*. <<http://www.doredin.mec.es/documentos/008199920198.pdf>> [citado 03-01-2012].

Desde que entró en vigor la LGE (1970) hasta 1990 la educación básica obligatoria fue de 6 a 14 años.

¹²⁰ «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> [citado 29-12-2011].

¹²¹ Primera ley que hizo más competentes las comunidades autónomas en el ámbito de la educación (creación de los contenidos del currículum escolar) fue la Ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995).

¹²² MECD: «Evolución del sistema educativo español», en *Universitat de València*. <http://www.uv.es/ldecozar/Evolucion_Sistema_Educativo.pdf> [citado 30-12-2011].

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), igual que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)¹²³, surgió como una modificación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). De la época los noventa también hay que mencionar en relación con el interculturalismo el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación¹²⁴ en el que se plantean las acciones de la compensación educativa dirigidas, entre otros ámbitos, a los alumnos pertenecientes a las minorías étnicas o culturales (artículo 3) lo cual, por primera vez, está mencionado explícitamente en un documento de este tipo. También se mencionan, en el artículo 4, «la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos», la necesidad de «facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico» y la necesidad de «potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.»¹²⁵ Además de eso, se toma en consideración la problemática de los guetos escolares, es decir, segregación en la práctica y se pone acento en que los alumnos procedentes de los grupos desfavorecidos se distribuyan equilibradamente en las escuelas públicas que son las que más acogen al alumnado de origen extranjero.

¹²³ En esta ley, pionera de la intentada reforma educativa en España, se dejaron algo de lado los factores culturales y étnicos, además, como afirma Patricia Digón Regueiro, fue bastante criticada por su academicismo (“vuelta a lo básico”) y por la falta de reflexión de los verdaderos problemas educativos (materiales curriculares, financiación, etc.). La ley no entró en vigor.

Para más información sobre la crítica de esta ley véase DIGÓN REGUEIRO, Patricia: «La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española», en *Revista electrónica de investigación educativa*. <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-digon.pdf>> [citado 30-12-2011].

¹²⁴ Vigente hasta 4 de noviembre de 2009.

¹²⁵ «Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación», en *Noticias Jurídicas*. <http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-rd299-1996.html> [citado 28-12-2011].

3.3 Evolución de la política educativa en Cataluña¹²⁶

La evolución de la política educativa en Cataluña, relacionada por el interculturalismo con la política de inmigración, se puede dividir en una pre-fase y cuatro fases que la siguen; cada fase está unida con un plan publicado por la *Generalitat de Catalunya*.

La fase inicial o pre-fase empieza a finales de los setenta. En 1978 se crearon las escuelas puente que estaban orientadas, ante todo, al alumnado de origen gitano y debían prepararlo para la incorporación a las escuelas ordinarias. Se trató tanto de las escuelas como sólo de aulas, muy a menudo situadas en las zonas con alto número de la población gitana. Según María Jesús Garrido y Juan Torres, estas escuelas y aulas son un ejemplo de la segregación después de la cual debió seguir la integración en una escuela pública común,¹²⁷ entendida en sentido de asimilación. El proyecto de las escuelas puente se suspendió por no haber sido compatible con las propuestas de la LODE en 1986, el mismo año cuando en Cataluña se publicó el primer plan dedicado a la cuestión de la inmigración, sobre todo, en los ámbitos de la educación y sanidad.

De los finales de los setenta también hay que mencionar la fundación del Servicio de Enseñanza del Catalán (en catalán, *Servei d'Ensenyament del Català*, SEDEC, 1978) creado para difundir la lengua catalana en la sociedad con atención especial a la Educación Primaria; este servicio existe hasta la actualidad bajo el nombre Lengua y Cohesión Social (en catalán, *Llengua i Cohesió Social*, LIC)¹²⁸. Su creación correspondió a la necesidad de consolidar el catalán en la sociedad (hay que tener en cuenta que el SEDEC fue fundado

¹²⁶ Las competencias del Estado y de las Comunidades Autónomas en el ámbito de la educación se derivan de la Constitución Española (1978), según la que al Estado corresponde «la legislación básica para el desarrollo del derecho a la educación, aparte de la regulación sobre los títulos académicos y profesionales [...] a la Generalitat la aprobación de las leyes de desarrollo, los reglamentos ejecutivos y los reglamentos organizativos y, además, toda la gestión.» Más detalle en GARRETA BOCHACA, Jordi, LLEVOT CALVET, Núria: «Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/Espejismo_intercultural.pdf> [citado 04-01-2012].

Relevante en este ámbito es también la Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña, ante todo, su artículo 131 sobre Educación.

¹²⁷ GARRETA BOCHACA, Jordi, LLEVOT CALVET, Núria: «Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/Espejismo_intercultural.pdf> [citado 04-01-2012].

¹²⁸ Con el SEDEC empezó paulatinamente la inmersión lingüística en Cataluña. El servicio cambió el nombre a base del Plan para la Lengua y Cohesión Social en el curso académico 2004-2005. Dispone de su propia página web donde destaca, ante todo, una gran cantidad de material educativo relacionado con la lengua y cultura catalanas para los recién llegados. Véase «Espai Lic», en *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. <<http://www.xtec.cat/lic/>> [consulta 03-01-2012].

tres años después de la muerte de Francisco Franco durante cuya dictadura se reprimieron tanto la lengua como las tradiciones y costumbres catalanas) y su objetivo fue recuperar el sitio que correspondía a la lengua catalana en esta comunidad autónoma.¹²⁹

El catalán ha sido utilizado como la lengua vehicular¹³⁰, es decir, como la lengua principal de comunicación en el ámbito de la educación y enseñanza (los alumnos tienen los manuales y los libros en catalán y las clases también se imparten en este idioma) y ha sido necesario que los alumnos lo dominen. Aproximadamente desde 1978 hasta los principios de los noventa, este servicio centró su atención en el alumnado castellanohablante, luego se reorientó más bien al alumnado inmigrante recién llegado (en catalán, *alumnat nouvingut*) cuyo número en la escuela iba creciendo y con el que surgió la categoría del alumnado de incorporación tardía (en catalán, *incorporació tardana*). A los centros de educación infantil y primaria (CEIP, de 3 a 12 años), sobre todo, a los que señalaban un número elevado de este tipo de alumnos, venían especialistas y les daban clases de catalán extra para facilitarles su conocimiento.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16) se distinguió entre dos tipos del alumnado de incorporación tardía. Si los alumnos procedieron de los países románicos, se les ofrecía asistir a los cursos de catalán en su tiempo libre; para los demás alumnos, como veremos más adelante, se establecieron en el año escolar 1998-1999 los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (en catalán, *Tallers d'Adaptació Escolar i aprenentatges instrumentals bàsics*, TAEs).

Volviendo a los ochenta, en su segunda mitad se empezó a desarrollar en Cataluña la educación compensatoria realizada de tal forma que se crearon equipos ambulantes de profesionales que estaban a disposición de la demanda de las escuelas. Sin embargo, este

¹²⁹ El SEDEC fue creado sin tomar en cuenta la Directiva 77/486 de la Comunidad Económica Europea (UE en la actualidad), de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes que recomienda adoptar «las medidas adecuadas para promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen de los hijos mencionados [...] en coordinación con la enseñanza normal». Véase COE: «Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes», en *El acceso al Derecho de la Unión Europea*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:ES:HTML>> [citado 28-12-2011].

¹³⁰ Oficialmente confirmado por la Ley 7/1983, de 18 de abril, de Normalización Lingüística en Cataluña (en catalán, *Llei 7/1983, de 18 d'abril de normalització lingüística a Catalunya*).

tipo de educación en la práctica se desvió de lo planeado: la cuestión de la marginalización social se restringió a atender al alumnado de origen gitano y árabe.¹³¹

En los noventa se definieron los currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria (1992)¹³² donde ya aparecían primeras alusiones a la concepción intercultural en la educación igual que en el Plan Interdepartamental de Inmigración (en catalán, *Pla Interdepartamental d'Immigració*, 1993-2000)¹³³. Un poco más tarde, en 1996, se publicó el documento Orientaciones para el despliegue del currículum, Educación Intercultural (en catalán, *Orientacions per al desplegament del currículum, Educació intercultural*), no obstante, a pesar de buenas intenciones con las que se elaboró, se trató más bien de un amalgama de elementos interculturales y asimilacionistas y, que más, faltó una instrucción más concreta para el profesorado de cómo implementar lo expuesto en la práctica educativa.¹³⁴

A finales de los noventa aparecieron también ya mencionados Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAEs). Sus objetivos principales fueron que los alumnos recién llegados se aproximaran al sistema educativo catalán (se enseñaban asignaturas del currículo) y que alcanzaran un conocimiento básico de la lengua y la cultura catalana; se pretendió que los alumnos identificaran en la cultura catalana rasgos de su propia cultura. A la enseñanza del catalán y la cultura catalana se dedicaron 10 horas semanales; también se enseñaron matemáticas (4 horas semanales), ciencias sociales (2,30 horas semanales), ciencias naturales (2,30 horas semanales) más 1 hora semanal de tutoría.¹³⁵

¹³¹ LLEVOT CALVET, Núria (ed.): «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_educacion_intercultural.pdf> [citado 22-12-2011].

¹³² En concreto se trata de los Decretos 75/1992, de 2 de marzo, y 95/1992, de 28 de abril, con los que se establecen los principios que tienen que seguir los currículos de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en Cataluña.

¹³³ El plan está disponible en GENERALITAT DE CATALUNYA: «Plan Interdepartamental de Inmigración 1993-2000», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/bsf/01Departament/08Publicacions/Ambits%20tematics/Immigracio/03publiforacolectio/Anteriors/12informeplainterdepartamentalimmi93-00/informe_pla_interdep_immigracio.pdf> [consulta 21-12-2011].

¹³⁴ LLEVOT CALVET, Núria (ed.): «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_educacion_intercultural.pdf> [citado 22-12-2011].

¹³⁵ Tanto la organización pedagógica de los TAEs como la formación y coordinación del profesorado corresponden al SEDEC. Véase «El TAE de Sant Martí: una experiència d'atenció a la diversitat amb alumnat d'incorporació tardana», en *Universitat de Barcelona*. <<http://www.ub.edu/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/22ferrer.pdf>> [citado 06-11-2011].

Con los TAEs pronto surgieron bastantes problemas: por alto número del alumnado inmigrante no todos los centros podían cumplir con la normativa que recomendaba, como máximo, 22 alumnos en clase (con dos profesores).¹³⁶ Como asistían a clases más alumnos de lo previsto, se prolongaba notablemente su estancia en los TAEs por no poder aprender, en dadas condiciones, lo necesario en el tiempo recomendado.

Además, aunque los TAEs muchas veces se ubicaban en los edificios de una escuela secundaria pública, los alumnos inmigrantes no entraban en contacto con los alumnos nativos y los del origen extranjero ya incorporados y no fue excepcional «la instauración de un sistema educativo paralelo que atendía, en una doble vía, al alumnado considerado “normal” y al alumnado ya escolarizado que mostraba dificultades de aprendizaje y también a los recién incorporados. Los TAEs, en diversos casos se convirtieron en espacios educativos monoculturales por cuestiones sociales y por cuestiones de nacionalidad o bien origen cultural» como señala Francesc Carbonell.¹³⁷

Segunda fase está relacionada con el Plan Interdepartamental de Inmigración (en catalán, *Pla interdepartamental d'Immigració*, 2001-2004) donde por primera vez aparece formulado el intento de instaurar la vía catalana de integración (en catalán, *via catalana d'integració*), es decir, conseguir «el equilibrio entre el respeto a la diversidad y el sentimiento de pertenecer a una sola comunidad»¹³⁸; es necesario que los inmigrantes (el alumnado incluido) acepten la convivencia democrática y la lengua y cultura catalanas enriquecidas de elementos culturales ajenos durante toda su evolución histórica¹³⁹, pero,

¹³⁶ FERRER, Dolores, SÁNCHEZ, José: «El TAE de Sant Martí: una experiència d'atenció a la diversitat amb alumnat d'incorporació tardana», en *Universitat de Barcelona*. <<http://www.ub.edu/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/22ferrer.pdf>> [citado 06-11-2011].

¹³⁷ LLEVOT CALVET, Núria (ed.): «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_educacion_intercultural.pdf> [citado 22-12-2011].

¹³⁸ Traducción propia del catalán. Véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004», en *Generalitat de Catalunya*. <<http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/01antecedents/Enllasos/IMMIGR1.pdf>> [citado 09-11-2011].

¹³⁹ Para ver una muestra de cómo se trabaja esta propuesta en la práctica (en el material didáctico de catalán para extranjeros) véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Vivim junts. Materials per aprendre català i guia didàctica», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Vivim_junts/arxiu/3_hist_vjunts_arabs.pdf> [consulta 17-01-2012].

al mismo tiempo, hay que respetar su identidad originaria. Se rechazó la asimilación que lleva al desarraigo.¹⁴⁰

El requisito de aceptar la convivencia democrática y la lengua y cultura catalanas concuerda con las opiniones del más alto representante de Cataluña entre 1980 y 2003, presidente de la Generalidad de Cataluña (en catalán, *Generalitat de Catalunya*), Jordi Pujol i Soley¹⁴¹ quien entendió la inmigración como un fenómeno que genera oportunidades, pero al mismo tiempo también trae problemas; subrayó la necesidad de proteger los valores básicos del país de acogida (de acuerdo con la vía catalana de integración) y no inclinó al multiculturalismo:

«A menudo se rechaza que se haga una política de integración y en cambio se propugna el multiculturalismo o simplemente la fragmentación de la sociedad y el relativismo a ultranza que hace que finalmente lo que ha construido el país pierda sentido y valor como herramienta colectiva de trabajo y de identificación. Y seguro que habrá en Cataluña sectores de población que mantendrán ámbitos propios de religión y costumbres. Como pasa en EE. UU. o en cierto sentido también en Francia o Gran Bretaña o Suiza. Pero en ningún caso estos países han aceptado que esto pueda significar el rechazo de los valores básicos del país o simplemente de ignorancia querida o de distancia respecto a estos valores. De lo que los ingleses dicen los “basics”, los franceses “valeurs républicaines” y los norteamericanos el “mainstream.”»¹⁴²

Su sucesor en la presidencia, Pascual Maragall i Mira¹⁴³, unió la inmigración con una concepción nueva de patriotismo catalán (lo cual se refleja en el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008) afirmando que:

«el auténtico patriotismo, los sentimientos de patria más fuertes y más profundos han nacido o de la respuesta a una agresión exterior o de la obtención para todos

¹⁴⁰ Para más detalle véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla interdepartamental d’immigració 2001-2004», en *Generalitat de Catalunya*. <<http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/01antecedents/Enllasos/IMMIGR1.pdf>> [citado 09-11-2011].

¹⁴¹ Se trató de la época del gobierno de la coalición nacionalista *Convergència i Unió* (CiU).

¹⁴² Véase PUJOL, Jordi: «Institut d’Estudis Catalans. Barcelona, 10 de novembre de 2004. Conferència d’immigració», en *Jordi Pujol: Centre d’estudis*. <http://www.jordipujol.cat/files/immigracion_gente_pais.pdf> [citado 17-01-2012].

¹⁴³ Se trató del gobierno de Acuerdo Catalán de Progreso (en catalán, *Entesa Catalana de Progrés*), una coalición de los partidos catalanes de izquierda (en catalán, *Partit de Socialistes de Catalunya* (PSC), *Esquerra Republicana de Catalunya* (ERC), *Iniciativa per Catalunya Verds* y *Esquerra Unida i Alternativa* (ICV-EUiA)).

de nuevos derechos y de una nueva dignidad. El segundo tipo de patriotismo ha resultado más fuerte que el primero; más fuerte, más resistente, más civil, más compartido, más republicano. La inmigración no es un problema en sí misma, al contrario, pero el problema, y grande, surge si está mal gestionada, mal gobernada, mal limitada, también, mal explicada y mal entendida [...].»¹⁴⁴

El patriotismo catalán está vinculado a la tercera fase, muy importante, que se caracteriza con la publicación del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (en catalán, *Pla per a la Lengua i la Cohesió Social*, PLCS, 2004-2009) que formó parte del ya mencionado Plan de Ciudadanía e Inmigración (en catalán, *Pla de Ciutadania i Immigració*, 2005-2008). Cuarta fase, la actual, se identifica con el PLCS, en forma actualizada de 2009, que sigue en vigor y forma parte del segundo Plan de Ciudadanía e Inmigración (en catalán, *Pla de Ciutadania i Immigració*, 2009-2012).

Con el PLCS se demarca una nueva política educativa que toma en consideración la creciente diversidad cultural y étnica de la sociedad catalana. Se menciona explícitamente la educación intercultural (artículos 3.4 y 6.2) como «un elemento fundamental del currículo de todo el alumnado, ya que se pone de manifiesto la necesidad de trabajar para construir un modelo de sociedad abierto y más democrático, respetuoso y con los derechos de las minorías».¹⁴⁵ La educación intercultural, según el PLCS, debería orientarse a tres ámbitos: desarrollar en los alumnos la idea de igualdad (reducir la marginalización y exclusión, la escuela tiene que ser inclusiva), llevar a conocer y respetar las culturas diferentes y facilitar el diálogo intercultural y la convivencia. En cuanto a la política lingüística expuesta en el PLCS, se sigue con la consolidación del catalán y nuevamente, respecto a los planes anteriores, también con la consolidación del aranés (no en toda Cataluña, sino en el Valle de Arán), pero, al mismo tiempo, se valora positivamente la pluralidad lingüística existente en la escuela,¹⁴⁶ hecho que se establece en la normativa de la UE con la publicación del Marco

¹⁴⁴ MASREAL, Fidel: «Inmigración en Cataluña: retrato, evolución y retos», en *Col·legi de Periodistes de Catalunya*. <<http://www.periodistes.org/files/Inmigracion%20en%20Catalunya.%20Setembre%202010.pdf>> [citado 03-01-2012].

¹⁴⁵ Traducción propia del catalán. Véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla per a la llengua i la cohesió social», en *Aula Intercultural*. <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pla.pdf>> [citado 05-01-2012].

¹⁴⁶ GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla per a la llengua i la cohesió social», en *Aula Intercultural*. <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/pla.pdf>> [citado 05-01-2012].

común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) en 2001.¹⁴⁷

El PLCS entró en vigor en el año escolar 2004-2005 y sustituyó el Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera (en catalán, *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera*, PAANE, 2003¹⁴⁸). El PAANE se centró en la problemática del aprendizaje de la lengua catalana y careció de una visión más global de la educación, al contrario del PLCS, como se ha podido notar, que no está destinado solamente al alumnado cultural o étnicamente diferente, sino a todo el alumnado sin diferencia y su objetivo es favorecer la creación de una sociedad «cohesionada y abierta, basada en valores democráticos» y para conseguirla «[se] necesita un modelo escolar y educativo integrador, basado en la convivencia, la participación democrática y el respeto a la diversidad y con capacidad para crear condiciones para la igualdad.»¹⁴⁹

A base del PLCS se dismantelaron los Talleres de Adaptación Escolar (TAEs) y fueron sustituidos por las aulas de acogida. Los TAEs fueron cerrados y preferían el aprendizaje del catalán a la adaptación escolar, mientras que las aulas de acogida son abiertas, ofrecen una preparación mixta, es decir, los alumnos extranjeros (de 8 a 16 años) que no saben catalán asisten a clases en un aula de acogida y también asisten a clases ordinarias con los alumnos

¹⁴⁷ Propuesto ya en 1991 en el Simposio Intergubernamental en Suiza. En relación con las lenguas consideramos interesante mencionar que el MCERL recomienda distinguir entre multilingüismo y plurilingüismo. El multilingüismo se refiere a que una persona conoce y maneja varias lenguas o a la coexistencia de lenguas en el marco de una sociedad, mientras que el plurilingüismo exige que esta persona sea capaz de enlazar ese conocimiento de las lenguas entre sí y llegar a tener una competencia comunicativa eficaz, por ejemplo, en un diálogo se puede emplear más de una lengua para potenciar el nivel de comprensión entre los interlocutores o esta persona «puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente “desconocida”, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva.» Más detalle en CERVANTES VIRTUAL: «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación», en *Centro Virtual Cervantes*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [citado 13-01-2012].

¹⁴⁸ A partir de este año fue desapareciendo la educación compensatoria.

¹⁴⁹ Traducción propia del catalán. Véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla per a la Llengua i la Cohesió Social: Educació i convivència intercultural», en *Espai Lic*. <http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_09.pdf> [citado 13-01-2012].

autóctonos y los del origen inmigrado ya incorporados.¹⁵⁰ En las aulas de acogida asimismo se reduce el número recomendado de alumnos a diez estudiantes por clase.¹⁵¹

El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (PLCS, 2004-2009 y 2009 hasta la actualidad, 2012) concuerda con el primero y con el segundo Plan de Ciudadanía e Inmigración (2005-2008 y 2009-2012) en cuyo nombre desaparece la alusión a la interdepartamentalidad; se nota un cambio de orientación que va desde una perspectiva administrativa de la inmigración (inmigración como un asunto interdepartamental) hacia una visión sociopolítica: en el momento de la orientación de las políticas juega un papel decisivo la identidad.¹⁵² Con el primer Plan de Ciudadanía e Inmigración (2005-2008), además, se consolidó la vía catalana de integración: se acentúa la política lingüística como una parte inseparable de la política de inmigración definiendo la lengua catalana como «vehículo propio de comunicación social, económica, política y cultural. Que el idioma vehicular de los inmigrados sea el catalán incide claramente en la voluntad de integrarles desde una identificación con una nación basada en el hecho de compartir elementos comunes»¹⁵³, es decir, el conocimiento de la lengua catalana no sólo contribuye a la cohesión social, sino es un medio a través del cual se puede conseguir la identidad catalana y el nuevo patriotismo vinculado con ella. Con la identidad catalana está relacionada la ciudadanía (mencionada en el nombre del plan) que, en este caso, se une con la residencia lo cual, como señala Ricardo Zapata Barrero, «pone en dificultades el monopolio que el Estado ejerce sobre la definición de la ciudadanía vinculada de forma casi sagrada a la nacionalidad.»¹⁵⁴

El papel de la lengua catalana sigue siendo importante también en el actual Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012, influido por la crisis económica y aprobado durante el gobierno de coalición de PSC, ERC y ICV-EUiA, presidido por José Montilla Aguilera

¹⁵⁰ CASARES, Ramon, VILA, Ignasi: «La acogida de alumnado inmigrante en Cataluña», en *Pensamiento Crítico*. <<http://www.pensamientocritico.org/ramcas0609.html>> [citado 13-01-2012].

¹⁵¹ Para más información sobre las aulas de acogida véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Plan para la Lengua y Cohesión social: Anexo 1, Aulas de Acogida», en *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. <http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1_aulas_nov_09.pdf> [citado 13-01-2012].

¹⁵² SOLÉ, Carlota, PARELLA, Sònia: «El modelo de gestión de las migraciones en Cataluña: ¿una “vía catalana” de integración?», en *Revistas Científicas Complutenses*. <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808130085A/22118>> [citado 11-01-2012].

¹⁵³ *Ibíd.*

¹⁵⁴ ZAPATA BARRERO, Ricard: «Construyendo una filosofía pública de la inmigración en Catalunya: los términos del debate», en *Departament de Ciències Polítiques i Socials, Universitat Pompeu Fabra*. <<http://dcpis.upf.edu/~ricard-zapata/Filosofia%20migracion%20Catalunya.pdf>> [citado 12-01-2012].

(PSC), que consta de tres ejes: gestión de los flujos migratorios y acceso al mercado de trabajo, adaptación de los servicios públicos a una sociedad diversa e integración en una cultura pública común donde «el uso público de la lengua propia de Cataluña, el catalán, a la vez que pone en valor las lenguas de origen de los nuevos catalanes y catalanas y favorece su conocimiento» debería jugar el papel de enlace entre diversas culturas y etnias;¹⁵⁵ hecho que concuerda con las propuestas del Consejo de Europa en el Libro Blanco¹⁵⁶ sobre el Diálogo Intercultural, publicado en el Año Europeo del Diálogo Intercultural, es decir, en 2008.¹⁵⁷

De la última fase también cabe destacar y mencionar, al menos en breve, la primera Ley de Educación de Cataluña (en catalán, *Llei d'Educació de Catalunya*), aprobada el 1 de julio de 2009, que entró en vigor el 17 de julio del mismo año y que desarrolla las competencias de la Comunidad Autónoma de Cataluña en materia educativa ampliadas por la Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

La Ley de Educación de Cataluña se basa en los principios interculturales y se hace notable en ella el intento de reflejar la situación compleja en la sociedad y en el sistema educativo catalanes (se deja de lado el sistema universitario, puesto que se rige por otra legislación): se acepta la diversidad cultural y étnica, se acentúa la necesidad de una educación inclusiva y el aprendizaje de la convivencia (artículo 30) subrayado en el artículo 20 sobre Carta de compromiso educativo en cuya su formulación debería participar la comunidad escolar y que ha de resumir los objetivos que permiten crear y apoyar un ambiente de convivencia y respeto en el centro. Al mismo tiempo, de acuerdo con el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012, se subraya en la ley el rol de las lenguas y culturas

¹⁵⁵ Para más detalle véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/03placiudadania09_012/01Presentacio/pla_ciudadania_immigracio_vcast_2010_06_16.pdf> [citado 27-12-2011].

¹⁵⁶ Libro blanco en general es un documento publicado por un gobierno u organización dedicado a cierto ámbito de actividades. En la UE estos libros contienen propuestas para una acción común de los estados miembros, pero éstas no son de carácter obligatorio. Véase «El libro blanco», en *Libros Blancos*. <www.libroblanco.es> [citado 12-01-2012].

¹⁵⁷ Se trata, sobre todo, de las propuestas sobre gobernanza democrática de la diversidad cultural y sobre ciudadanía democrática. Para comprobar véase COE: «Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural», en *Council of Europe*. <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf> [consultado 13-01-2012].

catalana y aranesa en la vida cotidiana, puesto que su conocimiento sirve para «el arraigo de los alumnos al país.»¹⁵⁸

¹⁵⁸ Artículo 2.1h. En dicha Ley, Cataluña se define como un país. Véase GENERALITAT DE CATALUNYA: «Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (Ley de Educación de Cataluña)», en *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/llei_educacio_cs.pdf> [citado 21-12-2011].

4 Centro de Educación Infantil y Primaria Guillem de Montgrí: lugar de la investigación

El cuarto capítulo se dedica a la presentación del Centro de Educación Infantil y Primaria Guillem de Montgrí (CEIP Guillem de Montgrí) donde se realizó la investigación sobre las opiniones de los profesores acerca de la educación y la práctica interculturales en Cataluña. Se menciona la ubicación geográfica del centro, en breve su historia y los proyectos multi o interculturales que se imparten y también el proceso de la escolarización del alumnado.

4.1 CEIP Guillem de Montgrí

El *Col·legi Públic Guillem de Montgrí* es una escuela ubicada en Torroella de Montgrí (c/ del Roser, 81-83) que forma parte del municipio Torroella de Montgrí-Estartit situado en el noreste de la comarca del Bajo Ampurdán (en catalán, *Baix Empordà*) en la provincia de Gerona, comunidad autónoma de Cataluña.¹⁵⁹ Como se indica en el nombre del municipio, consta de dos partes fundamentales, Torroella de Montgrí, parte interior, y Estartit, situado justo en la costa mediterránea. En 2011 en el municipio vivieron 11.385 habitantes.¹⁶⁰

En el Centro de Educación Infantil y Primaria Guillem de Montgrí se imparten la segunda etapa de Educación Infantil (parvulario, de 3 a 6 años) y los tres ciclos de Educación Primaria (de 6 a 12 años). Estos dos niveles educativos están separados, ya que el recinto escolar consta de dos edificios: el edificio central, donde se dan clases de Primaria, y el edificio del parvulario. En cuanto a las dependencias, al recinto pertenecen también los patios y dos pistas deportivas.¹⁶¹ La escuela se define como pública, laica, pluralista, catalana, integradora, participativa, no sexista, ligada al medio y solidaria.¹⁶²

En lo que se refiere a la historia del centro, hasta 1982 las escuelas públicas de Torroella de Montgrí estuvieron ubicadas en un edificio llamado popularmente El Convento de los

¹⁵⁹ Véase el Mapa 2 en el adjunto.

¹⁶⁰ En 2010 vivieron en el municipio 11.522 habitantes de los que un 70% tenía la nacionalidad española y un 30%, la extranjera. Para más detalle sobre el municipio véase IDESCAT: «Torroella de Montgrí (171997)», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/emex/?id=171997#h7ffffff>> [citado 04-02-2012].

¹⁶¹ Véase las Fotografías 1 a 5 en el adjunto.

¹⁶² ESCOLA GUILLEM DE MONTGRÍ: «Presentació de l'escola», en *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. <<http://www.xtec.es/centres/b7003872/presentacio/escola/index.html>> [citado 04-02-2012].

Agustinos, un monasterio fundado en 1396. A principios del siglo XX el ayuntamiento adaptó una parte del edificio para ubicar allí las escuelas que se llamaban Graduada Escolar de Niñas y Graduada Escolar de Niños; se trató de dos centros totalmente separados que compartían el mismo edificio. A finales de los sesenta las dos escuelas se unieron bajo el nombre Agrupación Escolar Mixta.

Con el tiempo surgió la necesidad de acomodar otras partes del convento para las escuelas por el creciente número del alumnado. A principios de los setenta, la directora por aquel entonces, Augustina Suñé, demandó a la Inspección Educativa la construcción de un edificio nuevo de 16 aulas, pero el proyecto de la escuela nueva no se aprobó hasta la segunda mitad de los setenta. El nuevo edificio de Primaria lo estrenaron los alumnos y los profesores a principios de 1982 después de haberse celebrado los Reyes Magos.

En cuanto a la denominación de la escuela, en 1971 se le añadió el nombre de un noble eclesiástico vinculado con Torroella de Montgrí, Guillermo de Montgrí¹⁶³, quien vivió en el siglo XIII y pertenecía a las personas más poderosas de Cataluña en aquel tiempo, ya que con sus tropas conquistó las islas de Ibiza y Formentera y participó en la conquista de Mallorca bajo el reinado de Jaime I el Conquistador¹⁶⁴. Entre otros, ejerció los cargos de sacristán de la catedral de Gerona y arzobispo electo de Tarragona. Su nombre fue elegido para formar parte de la denominación de la escuela por su alusión al pueblo donde se encuentra el centro. Hasta la mitad de los ochenta la escuela se llamó Colegio Público Guillem de Montgrí; dos años después de haber entrado en vigor la Ley de Normalización Lingüística en Cataluña (1983) se tradujo la denominación al catalán y a partir de entonces su nombre oficial es *Col·legi Públic Guillem de Montgrí*.

Desde 1999, de acuerdo con la evolución de la inmigración hacia Cataluña, se empieza a notar en la escuela el aumento de los alumnos recién llegados (se trata, ante todo, del alumnado marroquí, gambiano, sudamericano y de los países del Este) y se buscan mecanismos para adaptarse a esta situación nueva, así que, por ejemplo, en verano de 2000 se redistribuyeron las paredes del edificio de la escuela para caber más grupos de alumnos. Para

¹⁶³ En catalán, Guillem de Montgrí.

¹⁶⁴ También conocido como Jaime I de Aragón o Jaime I de Cataluña-Aragón; en catalán, Jaume I el Conqueridor, Jaume I d'Aragó o Jaume I de Catalunya-Aragó.

atender la creciente diversidad étnica y cultural del centro surgió en el año académico 2004-2005 un aula de acogida.

En el actual curso académico (2011-2012) asisten a clases del centro 605 alumnos en total de los que 205 son del segundo ciclo de Educación Infantil (parvulario) y el resto de 400 alumnos, de Educación Primaria. Del total de 605 alumnos, 178 no son de nacionalidad española (29,4%); destacan los magrebíes¹⁶⁵ representando el 65,7% del alumnado de nacionalidad extranjera del centro, seguidos por los alumnos procedentes del resto de África (11,2%) y de América Central y Sudamérica (8,9%).¹⁶⁶ En el parvulario, el alumnado de nacionalidad extranjera forma el 25,1% del alumnado que asiste a clase de este grado, es decir, un cuarto, en el caso de Educación Primaria la cifra aún sube un poco al 31,5% (casi un tercio del alumnado).¹⁶⁷

4.1.1 Asociación de Padres y Madres de Alumnos del Guillem (AMPA del Guillem)

Con el centro colabora, en asuntos como el funcionamiento de comedor escolar o realización de actividades extraescolares, la Asociación de Padres y Madres de Alumnos del Guillem (AMPA del Guillem) que es un órgano representativo de los padres y representantes legales de los alumnos de la escuela. Funciona a base democrática, ya que los cargos se escogen por votación. En la AMPA del Guillem pueden ingresar los dos padres del alumno o sus representantes legales, la afiliación es de pago (30 euros por familia al año) a cambio de descuentos en la compra de manuales escolares y libros, comida en el comedor escolar, etc.¹⁶⁸

En lo que se refiere a las actividades extraescolares, son actividades organizadas por la AMPA del Guillem que no forman parte del horario escolar, pero están relacionadas con él, puesto que sirven para desarrollar lo que el alumnado ha aprendido en clases y también para

¹⁶⁵ Se refiere básicamente a los marroquíes.

¹⁶⁶ Las cifras provienen de un documento interno de la escuela llamado *Dades d'escolarització* que nos brindó el director del Centro, Jordi Artalejo i Radresa. ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 28 de septiembre de 2011 a las 10:54*: documento del adjunto *Dades d'escolarització* [citado 23-02-2012].

Hay que tener en cuenta que las cifras pueden cambiar un poco durante el curso (matrícula fuera de plazo, etc.).

¹⁶⁷ Véase la Tabla 3 en el adjunto.

¹⁶⁸ AMPA DEL GUILLEM: «Presentació», en *AMPA del Guillem*. <<http://www.ampadelguillem.cat/>> [citado 02-02-2012].

cultivar su personalidad en su tiempo libre (por ejemplo, deportes, idiomas, música y danza, artes plásticas, teatro, etc.). La AMPA del Guillem también colabora con el centro en la preparación de la celebración de las fiestas como, por ejemplo, la Castañada (en catalán, *Castanyada*) y en editar la revista escolar *La flama del Guillem*.

De los antecedentes de la revista se puede mencionar un informativo llamado Guillem informa que empezó a publicarse en 1983 en castellano, ya que el equipo redactor formado por los padres de los alumnos no se atrevió a publicarlo en catalán por no ser capaces de escribirlo sin cometer errores.¹⁶⁹ La revista del nombre actual surgió en el curso 1992-1993 con el propósito de participación de toda la comunidad educativa (alumnos, profesores, AMPA del Guillem)¹⁷⁰ y se publica en catalán cada último trimestre una vez al año (hasta 2005-2006 se publicó al final de cada trimestre, pero la frecuencia de publicación tuvo que reducirse por la falta de recursos financieros).¹⁷¹ En la revista se recoge la información sobre las actividades que se han hecho con el alumnado durante el curso acompañada con fotografías e imágenes en color pintadas por los alumnos.

4.1.2 Proyectos de la escuela con respecto a la educación intercultural

Los proyectos coincidentes de alguna manera con los objetivos de la educación intercultural se realizaron en la escuela antes de hacerse muy notable la creciente tendencia de la incorporación del alumnado de origen extranjero (finales de los noventa). Ya desde finales de los ochenta, y desde el año académico 1993-1994 con regularidad, la escuela realiza cada año un conjunto de actividades llamado Semana de Solidaridad (en catalán, *Setmana de Solidaritat*) que está orientada a toda la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores)

¹⁶⁹ ARTALEJO I RADRESA, Jordi (coord.). *CEIP Guillem de Montgrí 1982-2007: 25 anys creixement i caminant al peu del Montgrí*. Torroella de Montgrí: CEIP Guillem, 2007, págs. 192-193.

¹⁷⁰ La comunidad educativa en sentido estricto (como sinónimo de comunidad escolar) se puede definir como un conjunto de personas que influyen en la educación y enseñanza y al mismo tiempo son afectadas por ellas. Incluye, ante todo, a los alumnos, sus padres o tutores, el profesorado, profesionales de atención educativa y también al personal administrativo. Para más detalle véase el artículo 19 Comunidad educativa y comunidad escolar en GENERALITAT DE CATALUNYA: «Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (Ley de Educación de Cataluña)», en *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio_cs.pdf> [citado 06-02-2011].

¹⁷¹ Cada número se dedica a un tema. El último número (nº 37) de la revista de junio de 2011, dedicado a “la fruta: un camino de salud”, en formato digital está disponible en ESCOLA GUILLEM DE MONTRGRÍ: «La Flama 2011», en *Google Docs*. <<https://docs.google.com/file/d/0By9CN2xqmDL6YTBkM2ZjYmUtZGE3YS00NTdlThjMzYtOGEOZTg5NDEyNjQ4/edit?hl=ca&authkey=COzx3LAM&pli=1>> [citado 05-02-2012].

y que con el tiempo se ha perfilado como un eje vertebrador para todos los alumnos del centro. Se suele celebrar a finales de enero coincidiendo con el aniversario de la muerte de Mahatma Gandhi (30 de enero).

Se discuten temas relacionados, ante todo, con el Tercer Mundo, la paz y la diversidad mundial a nivel cultural, económico y social (así que no se trata de actividades motivadas sólo culturalmente). Cada año se le atribuye a la Semana de Solidaridad un tema que vertebra y une todas las actividades que se imparten, desde que empezó a realizarse ya se trataron muchos: por ejemplo, la declaración de los derechos del niño, gastronomía del mundo, comercio justo, medio ambiente, una tierra para todos, solidaridad con los discapacitados, músicas y lenguas del mundo, etc.

Las actividades se pueden dividir en cuatro áreas: actividades en las aulas (fichas, redacciones, etc.), actividades en grupos grandes (en el marco de un ciclo o toda la escuela; por ejemplo, los alumnos comen juntos, escuchan testimonios de los invitados, leen textos en público), actividades que incluyen a los padres y, por último, exposiciones de trabajos (artes plásticas, textos, etc.); claro está que en las actividades se refleja y toma en cuenta el nivel de estudios de los alumnos y su edad. Las actividades las promociona y organiza la Comisión de Fiestas y Actividades Culturales (en catalán, *Comissió de Festes i Activitats Culturals*) formada por los profesores del centro.

La participación en este proyecto les ayuda a los alumnos a conocer jugando a la gente y realidades diferentes, a ver la necesidad e importancia de saber comprender y compartir (los alumnos prueban a “ponerse en lugar de”, por ejemplo, al probar las sillas de ruedas) y también sirve para desarrollar sus habilidades y para potenciar sus competencias relevantes para la vida en sentido general como, por ejemplo, organizarse en grupos más grandes que una clase o un grupo reducido de amigos, hablar en público, saber escuchar, redactar, etc.).

Gracias a la complejidad de la Semana de Solidaridad el CEIP Guillem de Montgrí fue elegido para formar parte de un programa de innovación pedagógica llamado Programa de Convivencia (en catalán, *Programa de Convivència*) del Departamento de Educación de la *Generalitat* que sirvió para la formación del profesorado: los profesores de la escuela

ampliaron sus nociones relacionadas con la convivencia en el centro y, al mismo tiempo, difundieron sus propias experiencias de la Semana de Solidaridad.

A parte de la Semana de Solidaridad el colegio participa en muchas otras campañas vinculadas con los derechos humanos y asimismo, por ejemplo, en la recogida de ropa usada, de material escolar para los niños del Tercer Mundo, de material para Cruz Roja, recogida de dinero por catástrofes naturales (tsunami, huracanes), etc. También se realizan intercambios de experiencias con gente mayor (por ejemplo, visitas a los jubilados por parte del alumnado al hospital en torno a las Navidades) e intercambios culturales a través del hermanamiento del municipio Torroella de Montgrí-Estartit con Torelles, un pueblo en el sur de Francia, con la isla de Formentera y con San Juan del Sur, un pueblo nicaragüense. El CEIP Guillem de Montgrí colabora, ante todo, con la escuela de San Juan del Sur: los alumnos se escriben cartas, se mandan fotografías, los alumnos del centro les envían el material escolar, etc. En abril de 1990 los alumnos del ciclo superior del CEIP Guillem de Montgrí se encontraron personalmente con los alumnos de Nicaragua, Guinea y Portugal.

En el curso académico 2005-2006, después de una reunión de los directores de las escuelas de Torroella de Montgrí, se introdujo un proyecto de valores compartido en todas las escuelas de la ciudad para mejorar las relaciones interpersonales y el respeto entre los alumnos. Cada escuela estableció unos objetivos y propuestas de actividades que se desarrollaban durante todo el curso para conseguirlos. El primer trimestre se trabajó el uso de palabras amables en el diálogo (por favor, gracias, de nada, saludos al venir e irse del aula, etc.), el segundo se centró en la comunicación no verbal (gestos, mímica, paralenguaje, proxémica, etc.), ya que juega un papel destacado en el proceso comunicativo (su importancia aún sube en el ambiente multi o intercultural) y el tercer trimestre se relacionó con las emociones. Aunque el proyecto al principio fue pensado para un año, al final se prolongó a tres cursos académicos.¹⁷²

¹⁷² Para más detalle sobre el centro, su historia, proyectos, etc. véase ARTALEJO I RADRESA, Jordi (coord). *CEIP Guillem de Montgrí 1982-2007: 25 anys creixement i caminant al peu del Montgrí*. Torroella de Montgrí: CEIP Guillem, 2007.

4.2 Escolarización de los alumnos

Al fin de este capítulo consideramos interesante mencionar en breve cómo se escolarizan los alumnos en Cataluña.¹⁷³ El período de preinscripción comienza a principios de primavera (en marzo) y se compone de varios pasos: el primero es la preinscripción, es decir, el plazo para escoger escuela o instituto. Los padres (o el responsable del alumno) pueden escoger más centros, los anotan todos por orden de preferencia en una solicitud de preinscripción y después de rellenarla, la entregan en el centro escolar que prefieren en primer lugar o en las oficinas municipales de escolarización.

Cerrado el plazo de preinscripción, los centros analizan las solicitudes y su cantidad e informan de plazas que se dan a cada alumno. En el caso de obtener más solicitudes que plazas disponibles, las solicitudes se bareman a base de criterios de prioridad y se puntúan (por proximidad de residencia, hermanos en el mismo centro, etc.).¹⁷⁴ Se informan los padres sobre los resultados. El último paso es la matriculación (a lo largo de mayo a junio), es decir, formalización de la matrícula en el centro asignado en unos días establecidos oficialmente; si no se realiza la matrícula en estos días, se pierde el plazo en el centro.¹⁷⁵

Sin embargo, la preinscripción se puede formalizar fuera de plazo en cualquier momento del año, ante todo, en los casos de cambiar de domicilio o de personas que acaban de llegar a Cataluña y hay que incluirlas a la educación básica obligatoria. En estas situaciones, los padres se dirigen al responsable de la comisión de matriculación del ayuntamiento para inscribir a su hijo. En el caso de no existir la comisión, los padres van directamente al centro escolar. La comisión bajo los criterios previamente establecidos¹⁷⁶ dicta donde tiene que ir el alumno (siempre se intenta respetar la voluntad de los padres, si se puede) y eleva la propuesta de matriculación al inspector de la zona, éste decide. La comisión del ayuntamiento

¹⁷³ Como ya se ha mencionado antes, la escolarización está relacionada, ante todo, con los alumnos de 5 ó 6 años, porque la educación básica obligatoria empieza en España (y asimismo en Cataluña) precisamente en esta edad.

¹⁷⁴ Al mismo tiempo la comisión de matriculación toma en cuenta que los alumnos inmigrantes se distribuyan de manera proporcional en los centros que existen en el municipio.

¹⁷⁵ Para más detalle sobre cómo se escolarizan los alumnos en Cataluña véase «Guia d'acollida: Com escolaritzem als nostres infants?», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www10.gencat.net/WebAcollida/AppJava/ca/Menu_Principal/Educacio/MenuComun/PreguntesRespostes/Escolaritzacio/Escolaritzacio1.jsp?&pag=tc:393-87538-64&pagindex=tc:393-87560-64> [citado 06-02-2011].

¹⁷⁶ Por ejemplo, se toman en consideración plazas libres en los centros del lugar de residencia del alumno.

informa al centro que tendrá una nueva matrícula y los padres van al centro a matricular el alumno. El alumno se incorpora en el nivel y curso que le corresponden por su edad y si no conoce la lengua catalana, va al aula de acogida (máximo 2 años). Cuando se considera que el alumno está preparado para seguir el ritmo normal de la clase, se incorpora todas las horas a su clase normal.¹⁷⁷

¹⁷⁷ ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 23 de enero de 2012 a las 10:49*, [citado 01-02-2012].

5 Investigación realizada en el CEIP Guillem de Montgrí

En el quinto capítulo se explican brevemente métodos y técnicas de investigación, sobre todo los empleados en la tesina, se analizan los resultados de la investigación contextualizándose en el marco de España y al final se presentan algunos problemas detectados relacionados con la investigación y se plantean unas propuestas de desarrollo.

5.1 Métodos y técnicas de investigación

5.1.1 Métodos y técnicas de investigación: observación general

Generalmente suelen distinguirse dos tipos de investigación, el cuantitativo y el cualitativo, empleándose según los objetivos que se intentan lograr. La investigación cuantitativa utilizada en Humanidades se acerca a la investigación realizada en las ciencias naturales de donde procede, sirve para investigar sobre grupos grandes (macroinvestigación) ofreciendo datos, o más bien cifras, exactos de carácter numérico (estadística) que se pueden generalizar, ante todo, en el caso de si los encuestados se escogieron a base de elección al azar (aunque aún así el investigador se arriesga a que sus conclusiones generalizadas no coincidan con algunas particularidades locales) y no dependen estrechamente del personaje del investigador: una vez sacados los datos, varios investigadores deberían llegar a las mismas conclusiones. La investigación cuantitativa permite sacar una gran cantidad de datos sobre un número bastante elevado de encuestados a corto plazo, se emplea para comprobar teorías y las hipótesis científicas de carácter fijo se establecen al principio del proceso de la investigación.

La investigación cualitativa se utiliza para investigar sobre grupos más pequeños (microinvestigación), el investigador entra a menudo en contacto bastante estrecho y personal con los encuestados durante un tiempo relativamente largo (observación participante, etc.) lo que causa que los resultados sacados de este tipo de investigación sean condicionados en bastante medida por su conocimiento y experiencia. Los datos obtenidos, de carácter profundo y no superficial, le permiten al investigador llegar a la comprensión contextual de los fenómenos y, en la mayoría de los casos, resulta imposible su generalización a nivel más

alto, dicho de otro modo, la capacidad de generalización de este tipo de investigaciones se queda reducida a la muestra de la investigación (una escuela concreta, por ejemplo).

Este tipo de investigación permite crear teorías basándose en los fenómenos y datos obtenidos y analizados. Las hipótesis y preguntas científicas, igual que en el caso de la investigación cuantitativa, se suelen establecer al principio de la investigación, pero muchas veces se accede a modificarlas, o incluso a cambiarlas, junto con el plan de investigación; por estas razones se utiliza para la investigación cualitativa también la denominación de investigación flexible.¹⁷⁸

Aunque estos dos tipos de investigación, según lo expuesto, pueden parecer a primera vista bastante diferentes o incluso opuestos, está bien percibirlos como dos accesos que se complementan¹⁷⁹: con bastante frecuencia se realizan investigaciones mixtas para reducir las desventajas que plantea el uso de cada una de ellas por separado (sobre todo, se trata de reducir los datos numéricos de poca contextualización y la influencia del personaje del investigador), es decir, se combinan de diversas formas estos dos tipos de investigación: por ejemplo, en un cuestionario, que básicamente es de tipo cuantitativo, se añaden ítems¹⁸⁰ exigentes respuestas abiertas que son de carácter cualitativo o en la primera fase de una investigación se emplean métodos y técnicas cuantitativos y en la segunda, para contextualizar y entender mejor los datos obtenidos, los métodos y técnicas cualitativos.

En cuanto al término investigación mixta, hay autores como, por ejemplo, Janice Morse que utilizan en su lugar el concepto triangulación¹⁸¹ metodológica definiéndola como «el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo

¹⁷⁸ Más detalle en HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, pág. 48.

¹⁷⁹ Esta opinión apareció a finales de los sesenta. Para más información sobre la relación entre la investigación cualitativa y cuantitativa véase HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, pág. 54.

¹⁸⁰ En esta tesina preferimos, a veces, la denominación ítem a pregunta, ya que se trata de un término más general y un cuestionario muchas veces no está compuesto sólo de preguntas, sino contiene también órdenes: por ejemplo, de tipo “en cada frase marque, por favor, una opción” como aparece en la Parte II del cuestionario elaborado para los fines científicos de esta tesina. En este cuestionario tampoco disponen de forma explícita de pregunta los ítems relacionados con datos generales sobre los encuestados en su primera parte, la segunda parte del cuestionario (Parte I) ya está formada por preguntas propiamente dichas. Para comprobar véase el formulario del cuestionario en el adjunto.

¹⁸¹ El término se tomó de la navegación donde significa la captación de unos puntos de referencia que sirven para localizar una posición.

problema de investigación.»¹⁸² En definición amplia, propuesta por Norman Denzin, la triangulación se entiende como «la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular.»¹⁸³

5.1.2 Métodos y técnicas de investigación empleados en la tesina

En lo que se refiere a nuestra investigación, cabe destacar ya en este lugar que no se trata de una investigación en sentido tradicional de la palabra, puesto que en una de sus partes clave (el cuestionario) participó al final aproximadamente sólo un cuarto de los encuestados previstos¹⁸⁴ y a causa de eso resulta más que difícil hablar de categorías estrechamente unidas con la investigación propiamente dicha como hipótesis, validez, fiabilidad, etc.¹⁸⁵ Al mencionarse en esta tesina nuestra investigación propia, nos referimos con este término más bien al análisis de los documentos complementado con un conjunto de respuestas de una parte de participantes activos del proceso educativo, es decir, de un número reducido de profesores del CEIP Guillem de Montgrí que nos sirven de consulta para poder hacernos una imagen mejor y más natural del ambiente y la situación multi o interculturales en una escuela catalana y también para comprobar, al menos en parte, la teoría (documentos) con la práctica (situación real en una escuela).

La investigación realizada para los fines científicos de esta tesina se perfila y acerca a una investigación mixta (triangulación metodológica), ya que se emplearon métodos de recolección de datos tanto de carácter cuantitativo como de carácter cualitativo, que prevalecen: se trata de interrogación, realizada con técnicas de cuestionario y entrevista, y análisis de documentos.

¹⁸² ARIAS VALENCIA, María Mercedes: «La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones», en *Universidad Veracruzana*. <[http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacion metodologica.pdf](http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacion%20metodologica.pdf)> [citado 16-02-2012].

¹⁸³ Para más detalle sobre las opiniones acerca de la triangulación y sobre la variedad de sus tipos véase ARIAS VALENCIA, María Mercedes: «La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones», en *Universidad Veracruzana*. <<http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf>> [citado 16-02-2012].

¹⁸⁴ Exactamente participó en la investigación el 23,53% del total de los profesores del centro.

¹⁸⁵ Aunque sobre todo, las dos últimas categorías se suelen relacionar con la investigación cuantitativa, en cierto sentido se pueden unir también con la investigación cualitativa o mixta: en nuestro caso resulta difícil emplear estas categorías, ya que el bajo número de encuestados no nos permite llegar ni a una generalización de los resultados en el marco de una escuela lo que suele ser otro de los atributos de la investigación propiamente dicha.

Los documentos son fuentes de datos elaborados por otra persona que no es el investigador para otro fin en comparación con el que tiene la investigación realizada en la que se emplea su análisis, que ofrecen captadas las informaciones (datos) que surgieron en el pasado respecto al tiempo de la investigación.¹⁸⁶ Entendidos en sentido amplio, se incluye en este área todo lo escrito o anotado: libros, diarios personales, artículos periodísticos, documentos oficiales del Estado, fotografías y material audiovisual, etc.

Jan Hendl distingue documentos personales, documentos oficiales, documentos de archivo, datos de los medios de comunicación y documentos virtuales,¹⁸⁷ sin embargo, esta distinción resulta algo problemática en la práctica, ya que, por ejemplo, en nuestra opinión, una foto familiar enviada por el correo electrónico entre dos amigos sigue siendo más bien un documento de carácter personal y no tanto virtual (donde pertenecería según Jan Hendl), igual que la Constitución Española encontrada en la página web oficial del Gobierno Español sigue siendo más bien un documento oficial del Estado que un documento virtual y, por lo tanto, consideramos mejor suprimir la última categoría de documentos virtuales y atribuirles a las primeras cuatro categorías un doble estatuto de existencia: el “material” (por ejemplo, documentos impresos) y el virtual (documentos encontrados en Internet).

En cuanto al análisis de los documentos, para los fines de esta tesina analizamos, ante todo, los documentos oficiales (en concreto, leyes, decretos reales y, en el caso de Cataluña, además los planes de inmigración) y un documento de archivo con datos de escolarización de los alumnos del CEIP Guillem de Montgrí (*Dades d'escolarizació*), como ya se ha podido notar, especialmente en los capítulos dos y tres.

Los documentos ofrecen una fuente de datos bastante variada, sin embargo, aún así es conveniente complementarlos con otros métodos de investigación más prácticos. En nuestro caso se trata de interrogación que incluye técnicas de cuestionario y una entrevista “especial” en forma de una serie de preguntas y respuestas asegurativas acerca de la práctica pedagógica

¹⁸⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, págs. 130-132 y 204-205.

¹⁸⁷ *Ibíd*, pág. 204.

y educativa en Cataluña realizada a través del correo electrónico con el director del CEIP Guillem de Montgrí, Jordi Artalejo i Radresa.¹⁸⁸

El cuestionario elaborado para los fines científicos de esta tesina consta de tres partes básicas: la primera está relacionada con los datos generales como edad, sexo, nivel de estudios y asignaturas enseñadas en el CEIP Guillem de Montgrí, la segunda ya se dedica a la investigación sobre las opiniones de los profesores acerca de la educación y situación interculturales, ante todo, en su escuela, y la tercera consta de una serie de expresiones con respuestas cerradas tipo abanico.¹⁸⁹

Los cuestionarios los repartimos a través del correo electrónico: el formulario vacío lo enviamos al director de la escuela que lo reenvió a los demás profesores; los que decidieron rellenarlo debían mandarlo¹⁹⁰ luego (para mantener la anonimidad de su correo electrónico investigacio2011@gmail.com fue fundado especialmente para nuestra investigación¹⁹¹), al correo electrónico personal de la investigadora, según se indicó en la parte inicial del cuestionario. La recolección de datos se realizó desde finales de junio de 2011 hasta noviembre del mismo año.

Como la investigación se realizó en Cataluña y los ítems del cuestionario están formulados en la lengua castellana, añadimos también una nota corta explicando el uso del castellano tomando en cuenta y reflejando así la importancia que tiene la lengua catalana para sus habitantes. El catalán lo empleamos al menos en la interfaz de usuario del correo electrónico fundado para la investigación.

Volviendo a la composición del cuestionario, según la teoría de investigación generalmente aceptada, se recomienda instalar los ítems exigentes los datos personales de los

¹⁸⁸ A pesar de que se trata de una interacción mediada (diferencia del lugar y/o tiempo) y, por lo tanto, no de una interacción directa de cara a cara (unidad del lugar y tiempo) donde suele incluirse la entrevista, en esta tesina consideramos este contacto a distancia por una entrevista en forma escrita realizada en línea. En contacto directo con el director de la escuela CEIP Guillem de Montgrí estuvimos desde finales de junio hasta principios de septiembre de 2011.

Para más detalle sobre los tipos de interacción véase THOMPSON, John. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004.

¹⁸⁹ Véase El cuestionario en el adjunto.

¹⁹⁰ Para más detalle sobre el uso del correo electrónico de Gmail en la investigación véase el apartado 5.3 Problemas detectados relacionados con la investigación y propuestas del desarrollo.

¹⁹¹ Los profesores y la investigadora saben la contraseña para entrar en este correo electrónico; sin embargo, no consideramos conveniente ni importante mencionarla explícitamente en público y, por eso, no aparece mencionada en el texto de la tesina y tampoco en el formulario del cuestionario en el adjunto (en su lugar aparecen asteriscos).

encuestados al final del cuestionario, puesto que su colocación en la frente podría afectar de forma negativa la relación del interrogado hacia la investigación y sus objetivos, sobre todo, en la cuestión del anonimato. Esta propuesta no la aceptamos del todo considerando mejor que se empiece de lo más personal y se continúe a lo menos personal y general, pero al mismo tiempo no dudamos que en los reglones exigentes los datos personales no deban representar el primer contacto de los encuestados con la investigación. En nuestro caso, el primer contacto lo representa un inicio escrito donde se explica en breve quién es la investigadora, para qué servirán los datos obtenidos, cómo rellenar el cuestionario y cómo entregarlo.

La segunda parte del cuestionario¹⁹² consta en total de 14 preguntas tanto cerradas (de carácter cuantitativo) como abiertas (de carácter cualitativo).¹⁹³ En la pregunta n° 1 partimos de la observación teórica de que los términos interculturalismo y multiculturalismo se utilizan e intercambian bastante, tanto en la teoría como en la práctica, pareciéndonos interesante investigar sobre si los profesores los entienden como sinónimos o como dos conceptos diferentes; aunque, claro está, es mucho más importante lo que se realiza y “esconde” bajo estos términos en la práctica que su denominación teórica. Las preguntas n° 2 y 3 se relacionan parcialmente con el origen y, sobre todo, con el desarrollo de las ideas multi e interculturales y su implementación en el área pedagógica y entroncan con las preguntas n° 4, 5 y 6 sobre el material didáctico para los profesores y actividades interculturales empleadas en clase y también con las preguntas n° 13 y 14 acerca de los manuales escolares. Las preguntas n° 5 a 11 sirven para captar la opinión de los profesores sobre el impacto práctico y la influencia de la educación intercultural tanto en los alumnos como en ellos mismos. El contenido de algunas de las preguntas coincide con los ítems de una investigación acerca de la educación multicultural realizada en la República Checa en 2008.¹⁹⁴

La segunda parte del cuestionario se cierra con una nota final extra que les ofrece a los profesores la oportunidad de expresar sus observaciones o comentarios respecto al tema que consideran importantes y aún no han aparecido en las respuestas con el fin de asegurarnos

¹⁹² En el formulario del cuestionario denominada Parte I.

¹⁹³ En concreto 8,5 preguntas son de carácter abierto y 5,5 de carácter cerrado.

¹⁹⁴ Para más información véase BOŘKOVCOVÁ, Máša, HAJSKÁ, Markéta: «Závěrečná zpráva z výzkumu: analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách», en *Varianty*. <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_37.pdf> [citado 18-02-2012].

que obtengamos datos profundos; además, con este ítem se abre la posibilidad de aparecer una información importante que no se tuvo en cuenta lo suficiente a la hora de crear y componer el cuestionario.

La tercera y última parte del cuestionario la forman ocho frases con respuestas cerradas tipo abanico. Estos ítems, adaptados a nuestro fin, expresan estereotipos relacionados con el racismo tradicional y moderno, es decir, latente y parten de la escala de predominio social (en inglés, *social dominance scale*) con la cual nos inspiramos al formular las frases, igual que con una investigación sobre la actitud de los nativos hacia los inmigrantes llevada a cabo en Suiza en 2000.¹⁹⁵

Puesto que la última parte del cuestionario está relacionada con los estereotipos hasta prejuicios, estas frases presentan tópicos bastante extendidos (aunque no siempre compartidos) en la sociedad. Se trata de frases (en algunos casos a propósito muy generales, como suelen ser los estereotipos) relativamente cortas con sintaxis simple, importante resulta el uso del léxico cuyo significado puede (y suele) ser, en uso común, algo “equivoco” y poco preciso, ya que cada uno se puede imaginar bajo estos términos concepciones bien diferentes: como un ejemplo bastante claro podríamos mencionar la cultura y su definición estricta y amplia y también la variedad del significado del término en uso común, aunque no pocas veces éste se queda reducido a ser un sinónimo del bienestar económico.

5.2 Resultados de la investigación

5.2.1 Datos generales sobre la muestra de la investigación

En nuestra investigación participaron 12 profesores del CEIP Guillem de Montgrí, un número que, como ya se ha indicado antes, significa aproximadamente un cuarto de todos los profesores que trabajan en el centro.¹⁹⁶ Aunque se trata de una cifra reducida, estamos

¹⁹⁵ Véase AKRAMI, Nazar, EKEHAMMAR, Bo, ARAYA, Tadesse: «Classical and modern racial prejudice: a study of attitudes toward immigrants in Sweden», en *Department of Psychology, Uppsala University*. <http://www.psyk.uu.se/digitalAssets/20/20025_Akrami-Ekehammar-Araya-2000-EJSP.pdf> [citado 18-02-2012].

¹⁹⁶ En el documento interno de la escuela, *Dades d'escolarització*, pone que el total de los profesores del Centro son 46 personas. Sin embargo, después de haber comprobado esta información con el director de la escuela, nos fijamos en que en la escuela trabajan 44 profesores a jornada completa, pero que el total de los profesores llega a 52, puesto que hay profesores con media jornada y reducción de jornada. En total, sin hacer

seguros de que los datos obtenidos nos sirven de consulta, ya que la muestra de la investigación se compone tanto de mujeres (8 profesoras) como de hombres (4 profesores) de diferentes grupos de edad.¹⁹⁷ La edad media de los encuestados en total es de 47 años; en el caso de las mujeres es de 44,9 años y en el caso de los hombres, de 53 años.¹⁹⁸

La mayoría de los participantes (11 personas) tienen como mínimo un título universitario (diplomado/a y/o licenciado/a) relacionado con el área de pedagogía y educación; de las carreras estudiadas destaca la de Educación Primaria y/o Infantil que hicieron ocho encuestados. Además, seis de los participantes indicaron, aunque no se exigió esta información, que habían estudiado su carrera universitaria en Cataluña: o en la *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) o en la *Universitat de Girona* (UdG) o en ambas, puesto que hay dos profesoras que estudiaron dos carreras: una la hicieron en la UAB y la otra, en la UdG. Un profesor hizo su carrera en la Universidad Católica Boliviana en Bolivia.

5.2.2 Análisis de los resultados de la investigación

Según los encuestados, los términos multiculturalismo e interculturalismo difieren y no los perciben como sinónimos. Sin embargo, a pesar de su diferencia, se trata de dos conceptos complementarios lo que está de acuerdo con nuestra concepción de los términos expuesta en el apartado 1.3 Pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalismo, igual que la observación compartida entre los profesores de que el interculturalismo se centra en lo que une, el multiculturalismo más bien en lo que separa.

La mitad de los interrogados entró en contacto con los conceptos del interculturalismo o multiculturalismo, educación/enseñanza intercultural/multicultural o términos parecidos ya durante su carrera de estudios. Teniendo en cuenta la edad de cada uno de los encuestados

distinciones según la jornada, trabajan en la escuela 42 mujeres y 10 hombres (todos en Educación Primaria, ante todo, en el ciclo superior). ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 23 de febrero de 2012 a las 22:16*, [citado 18-02-2012].

¹⁹⁷ En el texto de este apartado utilizamos los números exactos de los encuestados o de sus respuestas, puesto que la muestra de la investigación consta tan sólo de 12 encuestados y opinamos que al poner e interpretar las cifras del porcentaje el lector no concentrándose en este punto de partida clave podría llegar a hacerse una imagen inexacta o algo distorsionada, puesto que las cifras en porcentaje se ven mucho más altas de lo que son en realidad. Para comprobar véase las Tablas 5 y 6 en el adjunto.

¹⁹⁸ Para más detalle véase la Tabla 4 en el adjunto.

cuya respuesta de esta pregunta fue afirmativa, parece que sobre la problemática que podría considerarse multicultural y aspectos relacionados con ella se habló en las universidades, ante todo catalanas, ya en la segunda mitad de los años ochenta (recubriéndose así con la época de la educación compensatoria).¹⁹⁹ A favor de esta idea se muestra también la publicación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 que equiparó los derechos de los alumnos extranjeros relacionados con la educación a los del alumnado español y antecedió el desarrollo de las alusiones a la problemática de la educación multicultural propiamente dicha, así como las fuentes electrónicas de la UAB y UdG que comprobamos.²⁰⁰ Seis de los profesores asimismo ya asistieron a un curso de educación multi o intercultural, una profesora asistió a un curso relacionado con la exclusión social de los alumnos (educación compensatoria) y cuatro de los profesores que aún no han asistido a ningún curso de este tipo estarían interesados en hacerlo.

En lo que se refiere a la literatura y materiales tanto teóricos como prácticos que tratan el tema de la educación multi o intercultural, sólo la mitad de los profesores consideran suficiente la cantidad que tienen a su disposición. Pareciéndonos que esta cifra es bastante baja, la consultamos con el director de la escuela, Jordi Artalejo i Radresa, quien respondió: «en estos momentos disponemos de bastante material para trabajar la interculturalidad, pero hasta hace poco ninguna editorial dedicaba esfuerzos para este sector de la educación».²⁰¹ Es una información bastante sorprendente si comparamos la situación en la sociedad (multi o interculturalidad) y la cantidad de la normativa dedicada al tema con lo que en la práctica, en la opinión de los profesores, parece que les faltaba el material, ante todo el práctico.²⁰²

¹⁹⁹ Hecho que concuerda con lo expuesto en la parte 3.1 de la tesina sobre la Evolución de los enfoques educativos, es decir, que no hay fechas muy exactas que demarquen los límites entre las etapas del desarrollo de esos enfoques.

²⁰⁰ Más exactamente comprobamos y nos referimos a las revistas y artículos publicados por las universidades revisando sus depósitos digitales de documentos. Miramos también las páginas web de las bibliotecas universitarias correspondientes y sus registros llegando a la conclusión de que el material relacionado con el tema publicado en la época de los ochenta apareció, en la mayoría de los casos, en francés y en inglés.

²⁰¹ ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 25 de febrero de 2012 a las 12:35*, [citado 23-02-2012].

²⁰² A una conclusión muy similar a la nuestra llegaron también los investigadores en País Vasco (Bilbao y Donostia) en una investigación realizada en 2010 en la que habían participado los profesores de la Educación Infantil y Primaria: los profesores «afirman conocer la existencia de recursos y dispositivos para enfrentarse a la educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes.» Véase ETXEBERRÍA, Félix, KARRERA, Iñaki, MURUA, Hilario: «Competencias interculturales del profesorado con

A pesar de esta “insuficiencia”, del total de los profesores cuatro afirmaron que utilizan esta literatura y materiales regularmente y cinco profesores marcaron su uso como irregular. En cuanto al material didáctico del alumnado, los profesores que emplean los manuales escolares en clase (claro está que su uso depende del carácter de la asignatura que se enseña) perciben la cantidad de elementos interculturales que contienen como suficiente.²⁰³

Según la opinión de los participantes, la integración de los elementos interculturales en clase sirve para crear las mismas oportunidades para los alumnos y al mismo tiempo para apoyar la cohesión entre ellos. También cabe destacar que esta implementación de elementos interculturales en clase la unen los profesores con la meta de «educar el respeto, la tolerancia hacia todas las personas que forman una misma comunidad» y con el objetivo de lograr «que haya un buen entendimiento en el grupo. Conocerse implica aceptarse, aunque no se compartan costumbres o creencias. Que sea normal estar con personas diferentes y que se pueda convivir con ellas y ser amigos.» La integración de elementos interculturales en clase asimismo es «básica para que el alumno se pueda ir adaptando a las nuevas costumbres, maneras de vivir sin dejar de lado las suyas.»²⁰⁴ Como vemos, las ideas de los profesores acerca de la educación intercultural no se desvían de la teoría propuesta en los capítulos dos y tres.

Aunque en el ítem nº 6 del cuestionario preguntamos acerca de los métodos²⁰⁵ que emplean los profesores para integrar los elementos interculturales en clase, consideramos más interesante y útil exponer aquí en breve más bien las actividades concretas que métodos que suelen describirse muy en general. En este lugar mencionamos sólo algunas de las actividades

alumnado inmigrante en el País Vasco», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf> [citado 27-02-2012].

²⁰³ Para hacerse una idea básica sobre cómo se trabajan los elementos interculturales en los manuales escolares catalanes y españoles (en nuestro caso, con respecto a los inmigrantes) véase las Figuras 1 a 12 en el adjunto.

²⁰⁴ Todas las respuestas de los participantes citadas de aquí en adelante son originales, es decir, citadas de tal forma como aparecieron en los cuestionarios y sin ningún tipo de correcciones.

²⁰⁵ El término método, en relación con la educación, se puede definir como un conjunto de recursos que emplea el profesor en clase para conseguir los objetivos educativos previamente establecidos. Los métodos se clasifican a base de criterios diversos, por ejemplo, se distinguen métodos según la manera de interacción entre el profesor y el alumnado o según la manera de representación (método verbal, visual o práctico), etc. Véase PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál: Praha, 2009; entrada “vyučovací metoda/výuková metoda”, pág. 355.

aparecidas, centrándonos, ante todo, en las que se repitieron en las respuestas (las presentamos en palabras de los encuestados):

«Me gusta que los niños expliquen en la clase sus costumbres, sus fiestas, el porqué de sus hábitos... También me gusta que cuando un alumno va unas semanas a su país de origen nos explique un poco como es, que comen, que harán o que han hecho allí...»

«Cuando nos saludamos por la mañana saben que pueden hacerlo en cualquier idioma. Animo a los que tienen otro que no es el catalán para que nos enseñen a saludar en su idioma. [...] En la escuela hay alumnos que asisten a clase de religión católica.²⁰⁶ A veces, los demás preguntan sobre este tema y hablamos del hecho que las personas pueden seguir diferentes religiones, o no seguir ninguna.»

«En la clase de música, cuando llega un niño de otro país, se trabajan canciones y danzas que sean típicas del país del que el niño/a proviene. Entre todos las aprendemos y las trabajamos. A cada escuela que he trabajado he realizado una semana musical durante el mes de noviembre en la que los familiares de los niños o ellos mismos hacen talleres con canciones y bailes o instrumentos de su país para que el grupo los conozcan y sean participes.»

Como en la parte teórica de la tesina (más exactamente en el apartado 3.3 Evolución de la política educativa en Cataluña) se destaca el rol de la lengua catalana como un elemento unificante en el ambiente multi o intercultural, consideramos interesante exponer de forma breve también una actividad más relacionada con la enseñanza de las lenguas. Esta actividad compleja (en sentido de que sobrepasa el área de materia de una sola asignatura²⁰⁷), denominada “Me llamo...” y adecuada para los alumnos a partir de 6 años, sirve, ante todo, para que los alumnos aprendan los adjetivos de las nacionalidades²⁰⁸, practiquen la primera y la tercera persona del verbo ser e interactúen entre sí.

²⁰⁶ En concreto, se trata de 151 alumnos de la Educación Primaria. ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 28 de septiembre de 2011 a las 10:54*: documento del adjunto *Dades d'escolarització* [citado 23-02-2012].

²⁰⁷ La concepción de la educación sin límites claros y exactos entre materias de diferentes asignaturas, muy actual hoy en día, se hace más que notable también en los manuales escolares. Para comprobar véase las Figuras 1 a 12 en el adjunto.

²⁰⁸ Se trabaja con la nacionalidad en sentido político, porque los alumnos rellenan fichas tipo “hola, me llamo _____ (nombre) y soy de _____ (país); soy _____ (nacionalidad)”.

La actividad comienza con la presentación del profesor quien escribe su nombre y nacionalidad en la pizarra y luego pasea por el aula preguntando a cada alumno que se presente (nombre, nacionalidad y país de origen), éstos luego lo repiten entre sí en parejas. Se leen en voz alta las nacionalidades que han aparecido y se desarrolla la discusión acerca del país de origen de los padres de los alumnos, ya que puede haber casos (cada vez más frecuentes) de que los alumnos de origen extranjero ya hayan nacido en España y, por lo tanto, puedan tener la nacionalidad española, aunque sus padres procedan de otros países.²⁰⁹ Si se puede, se trabaja en clase con un mapa o con un globo terrestre y se muestra la ubicación de los países de procedencia del alumnado. Cada alumno elabora (dibuja) su personaje escribiendo a su lado su nombre, nacionalidad y país de origen para pegarlo al final en una fotocopia grande del mapamundi.

Siguiendo con el análisis de los resultados de la investigación, los participantes están de acuerdo con que los elementos interculturales en clase influyen en que los alumnos sean más abiertos a los nuevos influjos culturales y, por lo tanto, que reducen el grado de racismo y xenofobia que podría aparecer en el alumnado, sin embargo, destacan que depende mucho de quién llega a clase, es decir, del individuo concreto y, asimismo, aunque algo menos, de su cultura; dicho de otro modo, en palabras de uno de los encuestados, «[...] una alumna árabe que lleve “shador”²¹⁰, que no hable más que con las niñas, que no estudie, que mantenga distancia con todo el mundo... no va a propiciar que los demás sean abiertos con su cultura. Una alumna árabe extrovertida, sincera, interesada en aprender, jugar, compartir... hará que los demás vean con buenos ojos la cultura árabe, [...]», pero, a nivel más general, hay que tener en cuenta lo que resumió en su respuesta otro de los encuestados: «los elementos interculturales, al igual que otros elementos, influyen en todos los alumnos. Esta influencia es desigual dependiendo de la procedencia del alumnado. Hay culturas más abiertas y receptivas

²⁰⁹ Cuando un niño de inmigrantes nace en España, los padres pueden escoger que tenga la nacionalidad española o la de origen.

²¹⁰ Se refiere a chador: velo con que las mujeres de religión musulmana se cubren el rostro. Véase GARCÍA ACEBO, Sofía, MAÑÉ VICIÉN, Enrique (coords.). *Larousse diccionario ilustrado de la lengua española*. Barcelona: SPES Editorial, 2005; entrada “chador”, pág. 208. Véase la Figura 13 en el adjunto.

que otras, y por tanto con más posibilidades de influencia. Otras culturas son sin embargo poco permeables y la influencia es poca y lenta.»

Otro factor muy importante relacionado con el nivel de influencia de los elementos interculturales introducidos en clase y, por lo tanto, también con el alcance de los objetivos de la educación intercultural como tal es, en la opinión de los interrogados, el influjo de la familia (y, parcialmente, también de la sociedad en general) y las opiniones y actitudes que se comparten en ella, ya que no es sólo la escuela dónde los alumnos se educan y aprenden lo que concuerda con lo propuesto en la parte teórica 2.5 Factores determinantes en la escolarización del alumnado de origen extranjero.²¹¹

La implementación de los elementos interculturales en clase en general no tiene, al parecer, ningún impacto negativo en los alumnos, pero tiene mucha importancia cómo se trabajan estos elementos, la manera de cómo se integran en clase y también su cantidad que no debería ser excesiva. En las respuestas aparece mencionada sólo una “situación de riesgo”: el problema puede resultar en el caso de que haya un alumno procedente de una familia donde se compartan opiniones de carácter racista o xenófobas lo que puede llevar a este alumno al rechazo de lo expuesto en la escuela. Muy importante es tener en cuenta que esto podría suceder tanto en las familias autóctonas como en las familias de origen inmigrado.

La mayoría de los profesores afirman que les resulta difícil enseñar en clase donde hay un número elevado de alumnos de nacionalidades diferentes «sobre todo cuando los alumnos proceden de culturas muy diferentes, por ejemplo la magrebí. Porque es una cultura, que por lo general, no valoran la escuela del mismo modo que lo hacemos en Catalunya, y los resultados académicos se ven afectados»²¹². La importancia que tiene la cantidad de los alumnos de origen extranjero en clase se ve reflejada también en esta respuesta: «Un mínimo enriquece, pero un número demasiado elevado obstaculiza e impide la integración.»

²¹¹ Para comprobar véase la pág. 39 (último párrafo).

²¹² Esta respuesta concuerda con las observaciones de María Martínez Álvarez (para comprobar véase la pág. 37 de esta tesina, primer párrafo) y también, al nivel más general, con la opinión de la mitad de los encuestados de una encuesta de opinión pública realizada por el Centro de Estudios de Opinión de la *Generalitat de Catalunya*: un alto número de inmigrantes en clase afecta la calidad de educación (véase la pág. 84, primer párrafo). Para comprobar la respuesta con las opiniones acerca de la integración de la población musulmana en la sociedad véase la pág. 85 abajo (el apunte nº 222).

No obstante, según las respuestas, parece que depende mucho de las asignaturas que imparte el profesor, ya que la cantidad de los alumnos extranjeros resulta tener menos importancia, y por lo tanto, también es un poco más fácil su gestión, en clase de educación física o de música. En otras, como las de la lengua o matemáticas, ya se nota mucho más la presencia de este alumnado y resulta más difícil para el profesor enseñar allí, pero aún así también depende de las variables como si hay en clase muchos niños recién llegados que no saben el idioma, la composición cultural del grupo, etc., es decir, depende del grupo y sus características específicas.

A pesar de considerar difícil enseñar en clase donde hay un número elevado de alumnos de nacionalidades diferentes, todos los profesores respondieron que los enriquece personalmente esta experiencia, aunque, como afirman algunos (y dicho en palabras de uno de ellos), «a nivel académico es complicado poder llevar a cabo la programación relacionada con el nivel, puesto que los alumnos tienen ritmos muy diferentes de aprendizaje y se precisan muchas adaptaciones curriculares individuales.»

En cuanto al análisis de la Parte II del cuestionario, nueve de los participantes afirmaron que la Cataluña intercultural la consideran la mejor solución posible de la relación entre los catalanes y los inmigrantes (prevaleciendo la opción “de acuerdo” en siete casos), el resto de tres profesores (dos mujeres, que son al mismo tiempo las participantes más jóvenes que tomaron parte en la investigación, y un hombre) escogió la opción del medio, es decir, no están ni a su favor ni en su contra. Explícitamente ninguno de los participantes rechazó esta propuesta. Para nueve profesores tampoco resulta difícil entender el esfuerzo de los inmigrantes para lograr la igualdad de derechos, no obstante, algunos de ellos desarrollaron su respuesta subrayando que no se trata sólo de los derechos, sino que hay que tener presente que éstos van estrechamente unidos con los deberes.

El conjunto de respuestas más desequilibradas de todas se une con la expresión “La cultura de ciertos grupos nacionales se encuentra en el nivel más alto que la cultura de otros grupos nacionales”. Suponemos que este hecho podría estar causado por el concepto

cultura, ya que en la práctica, extenso de teorías de ciencias sociales, bajo este término cada uno se puede imaginar concepciones diferentes, como ya se ha indicado más arriba.

Las respuestas afirmativas de los participantes concuerdan completamente en la necesidad de que los alumnos inmigrantes se acostumbren al ambiente de las escuelas catalanas: totalmente de acuerdo están siete profesores, el resto está de acuerdo.²¹³ Al revés, fuertemente rechazada de la parte de los encuestados fue la expresión “Los alumnos inmigrantes son naturalmente menos inteligentes que los alumnos catalanes”: totalmente en desacuerdo se pusieron once profesores y uno está en desacuerdo. Rechazada, aunque ya con un poco menos de fuerza, fue también la expresión de que los europeos son más trabajadores y más disciplinados que los africanos. A base de lo expuesto parece que la actitud de los profesores se muestra bastante abierta en cuanto a la interculturalidad en la escuela, sin embargo, ellos mismos no consideran la discriminación racista y étnica en Cataluña como problemas (ya) superados.

5.3 Percepción general de la inmigración en Cataluña y en España

En base a los resultados de una encuesta de opinión pública que investigó sobre la percepción de la inmigración por la parte de los catalanes realizada en Cataluña en 2010 por el Centro de Estudios de Opinión de la *Generalitat de Catalunya* (en catalán, *Centre d'Estudis d'Opinió*, CEO),²¹⁴ parece que la percepción negativa y la percepción positiva de la

²¹³ Para completar esta observación, a nivel de toda España, según los resultados de una investigación recogidos en el Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español (2008), «casi ocho de cada diez profesores (77,2%) valoran positivamente (muy bien o bien) la adaptación de los niños inmigrantes al sistema educativo español. [...] Con respecto a la integración de los niños inmigrantes en los juegos, hábitos y costumbres de niños españoles, casi la mitad del profesorado reconoce que se han integrado totalmente o mucho (46,6%) mientras que para el 37,6% se han integrado bastante. Sólo el 11,9% cree que la integración en este sentido es poco o ninguna. [...] Los profesores valoran muy positivamente la adaptación de los niños españoles a esta nueva situación demográfica y ocho de cada diez de los mismos (80,1%) califica esta adaptación de muy bien o bien. El 13,9% expone una opinión neutra y solo el 4,0% manifiesta que la adaptación ha sido mala.» Interesante es también que «la mayoría de los profesores reconoce una gran influencia (mucho+bastante) en la integración escolar de los hijos de los inmigrantes de las diferencias de idioma (77,3%), de las diferencias con el nivel de estudios del país de origen (79,2%) y de las diferencias culturales (62,4%).» Véase FUNDACIÓN PFIZER: «Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español», en *Aula Intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/E_EDUCACION_E_INMIGRACION.pdf> [citado 27-02-2012].

²¹⁴ Nos referimos a la investigación cuyos resultados, publicados en marzo de 2011, recoge el documento *La percepció dels catalans i catalanes sobre la immigració 2010. Taules estadístiques*. Los resultados están disponibles en forma de cifras, las conclusiones e interpretación presentadas en este apartado y elaboradas a su base son nuestras. En la encuesta participaron 1.600 encuestados de nacionalidad española que viven en Cataluña. Para más detalle véase CEO: «La percepció dels catalans i catalanes sobre la immigració», en *Centre*

inmigración en la sociedad catalana están más o menos en equilibrio o que ligeramente predomina la percepción negativa lo que es el caso a nivel de todo el país, según indican los resultados de otra encuesta de opinión pública realizada en España en otoño de 2010 por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).²¹⁵

Si se habla de los inmigrantes, con los que entra en contacto diario un 56% de los encuestados en Cataluña, lo primero que se les ocurre a los catalanes encuestados son los magrebíes, latinoamericanos y rumanos²¹⁶, igual que a los encuestados al nivel de todo el país (pero en este caso, se intercambian los primeros dos puestos). El número de inmigrantes instalados en Cataluña les parece elevado (36,2%) o excesivo (49,3%) y las leyes que regulan la entrada y permanencia de los extranjeros en España son muy tolerantes (47,3%) o más bien tolerantes (30,4%) lo que concuerda con las opiniones compartidas a nivel de todo el Estado.²¹⁷

Sin embargo, en relación con las cifras que valoran la cantidad de inmigrantes hay que mencionar que en una investigación realizada en España en 2008 se pidió a los encuestados que estimaran el porcentaje de la población que había nacido fuera de España (lo que es, según los investigadores, importante para saber qué cifras de inmigrantes tienen en la mente los encuestados en el momento de la valoración del fenómeno inmigratorio) y después de comparar los datos con los del INE, se concluyó con que la estimación de los encuestados equivalía a la cifra doble en comparación con las cifras oficiales.²¹⁸

d'Estudis d'Opinió. <<http://ceo.gencat.cat/ceop/AppJava/pages/home/fitxaEstudi.html?colId=3448&lastTitle=Percepci%F3+dels+catalans+i+catalanes+sobre+la+immigraci%F3.+2010>> [citado 26-02-2012].

²¹⁵ Nos referimos a la investigación cuyos resultados recoge el estudio n° 2.846 Actitudes hacia la inmigración. Los resultados están disponibles en forma de cifras, las conclusiones e interpretación presentadas en este apartado y elaboradas a su base son nuestras. En la encuesta participaron 2.800 encuestados de nacionalidad española que viven en España. Para más detalle véase CIS: «Actitudes hacia la inmigración», en *Centro de Investigaciones Sociológicas*. <http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2846/Es2846.pdf> [citado 26-02-2012].

²¹⁶ Véase el Ranking de las 10 principales nacionalidades en Cataluña en el adjunto.

²¹⁷ El número de inmigrantes instalados en España les parece a los encuestados españoles elevado (33,4%) o excesivo (45,8%) y las leyes que regulan la entrada y permanencia de los extranjeros en España les parecen muy tolerantes (42,1%) o más bien tolerantes (32,9%).

Para comparar las opiniones de los habitantes de España con las de los habitantes de cuatro demás países europeos y los EE.UU véase la Figura 14 en el adjunto.

²¹⁸ Para más información véase MÉNDEZ LAGO, Mónica: «L'opinió dels catalans sobre la immigració», en *Observatori de la Immigració a Catalunya*. <<http://www.migracat.cat/document/2ed1adf5a409ab5.pdf>> [citado 26-02-2012].

No obstante, asimismo cabe destacar que no se trata en ningún caso de una excepción, al contrario, parece que a este “problema” se le tienen que afrontar todas las investigaciones de este tipo: «interpretar qué quiere decir exactamente la afirmación de que hay demasiados inmigrantes es difícil. Los encuestados habitualmente sobrevaloran la cantidad de inmigrantes que hay realmente en su país. En 2011 se les ha pedido que calculen, en una escala de 0 a 100, el porcentaje de la población que vive en su país y nació en el extranjero. Como en años anteriores, los ciudadanos sobreestiman mucho la cuota porcentual de inmigrantes en su país. Los británicos calculan un promedio de población nacida en el extranjero del 31,8%, cuando en realidad sólo el 11,3% nació en el extranjero. Una sobrevaloración similar se registra entre los estadounidenses, que estiman un promedio del 37,8% de personas de origen extranjero, mientras que en realidad sólo el 12,5% de la población de Estados Unidos nació en el extranjero.²¹⁹ Cuando se les pregunta el porcentaje de inmigrantes que piensan que hay en su localidad, y no en todo el país, los encuestados tienden a dar cifras estimadas más bajas.»²²⁰

La inmigración es para los encuestados el tercer problema principal tanto en Cataluña como en España ocupando los primeros dos puestos, en la época de plena crisis económica, el paro más precariedad laboral y el funcionamiento de la economía. Estas tres cuestiones más actuales, según la opinión de los encuestados catalanes, van estrechamente unidas: los encuestados piensan que los inmigrantes se instalan en Cataluña por la pobreza del país de origen (28,6%), por la mejora de las condiciones de vida/cualidad de vida (23,2%) y por la oferta laboral (15,8%) lo que indica que la inmigración la perciben muy relacionada con

²¹⁹ Aunque este tipo de comparaciones suele aparecer en los resultados de las encuestas sobre la inmigración, destacamos que no consideramos comparar la estimación de los encuestados obtenida a base de las preguntas tipo “¿cuántas de cada 100 personas cree Ud. que proceden o han nacido fuera de España?” con las cifras oficiales de los institutos nacionales de estadística de los países correspondientes como la mejor manera de investigar sobre la inmigración, ya que en las cifras oficiales no suele incluirse la inmigración ilegal y también por una razón más, relacionada con el lugar de nacimiento: si en el extranjero los españoles tienen hijos y después regresan a España, dudamos que alguien los considere inmigrantes, aunque tengan la nacionalidad extranjera. Además, en relación con el tema, se abre una cuestión más: resulta muy difícil delimitar cuando uno aún es considerado inmigrante y cuando ya no o, más en general, cuando deja de serlo. En el caso de las estadísticas oficiales suele bastar que el individuo obtenga la nacionalidad del país de acogida, la cuestión es si dejan de considerarlo inmigrante asimismo los habitantes autóctonos lo que, sin lugar a dudas, también puede jugar un papel muy importante a la hora de estimar la cantidad de los inmigrantes en el país por los participantes en la encuesta.

²²⁰ FUNDACIÓN BBVA: «Transatlantic Trends Inmigración 2011», en *Fundación BBVA*. <<http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=377>> [citado 26-02-2012].

la economía. Lo confirman también los resultados a nivel de toda España: lo primero que se les ocurre a los encuestados al oír la palabra inmigración es, en primer lugar, la necesidad de venir a trabajar (16,7%) y, en el segundo, la pobreza y desigualdad (12,1%); disponer de una cualificación que se necesita en el país es también el segundo factor más importante que debería tenerse en cuenta en el momento de permitirles a los extranjeros venir a vivir a España (de acuerdo el 69,4%).

En cuanto a la educación, casi la mitad de los encuestados catalanes (49,3%) considera la presencia de los hijos de los inmigrantes en las escuelas por enriquecedora para todo el alumnado, pero depende de su cantidad, puesto que un 54% opina que en las escuelas con un elevado número de los alumnos inmigrantes empeora la calidad de la educación, aunque aún así la mitad de los encuestados (55,2%) aceptaría traer su hijo a una escuela dónde hubiera muchos alumnos inmigrantes. A nivel de toda España con el enriquecimiento está de acuerdo el 55,6% de los encuestados, con el empeoramiento de la calidad de educación en el caso del elevado número del alumnado inmigrante, el 48,5%.

En lo que se refiere a la convivencia, los encuestados catalanes muestran en general una actitud y opiniones un poco más abiertas en comparación con los resultados de la investigación a nivel de todo el país, pero cabe destacar que el 71,4% de los catalanes piensa que los inmigrantes deberían mantenerse sólo aquellos aspectos y costumbres culturales que no les molestan a los catalanes (por ejemplo, para el 69,1% de los encuestados resulta inaceptable que las mujeres lleven burka²²¹); en esta cuestión concreta muestran una opinión y actitud más abierta los encuestados españoles: igual propuesta la acepta el 54,6%, pero un tercio del total (32,7%) afirma que es bueno que los inmigrantes también mantengan su cultura y costumbres a la hora de aprender la del país de acogida. No obstante, aún así es importante que el inmigrante esté dispuesto a aceptar el modo de vida del país, ante todo en el momento de permitirle venir a vivir a España (de acuerdo el 79%).

²²¹ Vestimenta con que se cubren completamente, de pies a cabeza, algunas mujeres musulmanas, con una rejilla para los ojos. Véase GARCÍA ACEBO, Sofía, MANÉ VICIÉN, Enrique (coords.). *Larousse diccionario ilustrado de la lengua española*. Barcelona: SPES Editorial, 2005; entrada “burka”, pág. 153. Véase la Figura 13 en el adjunto.

Según el informe Transatlantic Trends Inmigración 2011, «en España [...] la opinión respecto a la integración de los inmigrantes en general es optimista, mientras que la integración de los inmigrantes musulmanes suscita más preocupación: el 29% de los españoles afirma que los inmigrantes musulmanes están bien integrados, comparado con el promedio europeo del 40%; en cambio, más del doble de esa proporción, el 62%, cree que los inmigrantes en general están bien integrados, frente al 52% del promedio europeo.»²²² En el caso de Cataluña, el factor clave para la integración de los inmigrantes en la sociedad, de acuerdo con lo expuesto en los Planes de Inmigración publicados por la *Generalitat*, es, según la opinión de los encuestados catalanes, la lengua catalana (34%) y, en segundo lugar, el trabajo (27,3%).

Comparando los resultados de la encuesta del CIS (2010) con los de las encuestas de opinión pública realizadas en todos los países de la Unión Europea (UE27) por el Eurobarómetro (estudio n° 71) en verano de 2009, resulta que «los ciudadanos residentes en España están siempre más a favor que el conjunto de la UE27 con las aportaciones beneficiosas que la inmigración puede suponer para España y/o Europa. Sin embargo, cuando se analizan los componentes negativos de la emigración, los ciudadanos españoles adoptan una posición más negativa que la media europea.»²²³

²²² Para complementar la cita, en otra parte del informe se escribe: «los ciudadanos de ambos lados del Atlántico son optimistas respecto al grado de integración de los inmigrantes (52% de los europeos y 56% de los estadounidenses), y su opinión es aún más positiva respecto a la “segunda generación”, los hijos de los inmigrantes: el 65% de los europeos y el 74% de los estadounidenses consideran que los hijos de los inmigrantes están bien o muy bien integrados. Muchos europeos siguen considerando a los inmigrantes musulmanes menos integrados que a los inmigrantes en general, aunque la segunda generación se percibe mejor integrada que la de sus padres. Los españoles son quienes expresan mayor preocupación: un 64% piensa que los inmigrantes musulmanes están mal o muy mal integrados, frente al 53% del promedio europeo.» Véase FUNDACIÓN BBVA: «Transatlantic Trends Inmigración 2011», en *Fundación BBVA*. <<http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=377>> [citado 26-02-2012]. Para ver las cifras comparadas sirve la Figura 15 en el adjunto.

²²³ Para más detalle véase ARANDA, Eva, CASTELLANOS, Vicente: «Eurobarómetro 71: la opinión pública europea, informe nacional», en *Representación de la Comisión Europea en España*. <http://ec.europa.eu/spain/pdf/informe_eb713_v2_es.pdf> [citado 26-02-2012].

5.4 Problemas detectados relacionados con la investigación y propuestas del desarrollo

Durante el proceso de realización de la investigación en el CEIP Guillem de Montgrí detectamos y tuvimos que afrontar algunos problemas que creemos conveniente mencionar. En primer lugar, cierto problema, ya indicado, apareció con el número reducido de cuestionarios rellenados que desgraciadamente no nos permite la generalización de los resultados de la investigación en el marco de toda la escuela; aunque esto también tiene su lado positivo, ya que esta cantidad nos permitió a analizar las respuestas más a fondo. No pensamos que la baja participación haya sido causada por la técnica empleada (al contrario, opinamos que la técnica del cuestionario es una de las que son bastante “cómodas” para los encuestados) ni que pueda cambiarse en medida significativa al utilizar otras técnicas de investigación, por el simple hecho de que depende de la voluntad de los profesores a participar en la investigación.

El segundo problema lo detectamos en el momento de estar recibiendo los cuestionarios rellenados a través del correo electrónico, puesto que, como ya sabemos ahora, el correo electrónico de Gmail, en el marco de seguridad, controla automáticamente cada acceso y conexión a la cuenta lo que significa en la práctica que si entran en el correo los usuarios desde Cataluña (los profesores que entregaban el cuestionario) y también la investigadora, fundadora de la cuenta cuyo nombre figura en los datos del usuario, desde la República Checa, para borrar los cuestionarios enviados para que no los vean los demás profesores y para mantener así un grado más alto de anonimato y privacidad de los encuestados, el correo detectando estas conexiones no funciona adecuadamente, es decir, no deja entrar a los profesores “desde el extranjero”. Por eso tuvimos que acceder, en el caso de algunos cuestionarios (no todos), a una solución de “emergencia”: saltamos el uso de Gmail y los profesores enviaron los cuestionarios rellenados directamente al correo electrónico de la investigadora o al director de la escuela, Jordi Artalejo i Radresa, que nos los reenvió. No obstante con todo eso, estamos casi seguros de que este problema no llevó a ninguna distorsión o modificación de las respuestas de la parte de los encuestados, ya que la mayoría

en el correo electrónico, a pesar de lo que se exigía, puso su nombre; incluso algunos de los profesores se interesaron por la investigación ofreciéndonos su ayuda en el caso de necesitarla.

El tercer apunte se refiere a una de las técnicas de investigación empleada: al cuestionario. Las preguntas (o mejor, los ítems) del cuestionario las formulamos en la segunda mitad de junio de 2011, es decir, antes de iniciar la parte teórica de la tesina, y por eso parece que en algunas de ellas no tuvimos suficientemente en cuenta el cuidadoso uso de los términos polisémicos relacionados con el tema de la educación intercultural: nos referimos, ante todo, a las preguntas nº 11 y 12 del cuestionario que contienen el término nacionalidad. La investigadora erróneamente supuso, influida por su lengua materna que léxicamente distingue entre las concepciones de nacionalidad etnocultural y política, que los profesores entenderían el concepto nacionalidad automáticamente en sentido etnocultural, y no en el político, sin embargo, en España (y también en Cataluña), al parecer, prevalece en general precisamente la concepción política. Pero, y eso es importante, al final llegamos a acuerdo con los profesores, puesto que explicaron en sus respuestas que no importa la nacionalidad, sino el personaje del alumno, su cultura, etc.

Otro comentario vinculado con el cuestionario que hay que resaltar es la definición poco exacta del área de investigación: no mencionamos explícitamente que habíamos centrado nuestra atención en el alumnado de origen inmigrado (aunque esto se podía deducir de los ítems del cuestionario) lo que implica una reducción notable de todo lo que abarca la educación intercultural (relación entre los hombres y mujeres, entre los jóvenes y ancianos, etc., como se refleja en los proyectos escolares del CEIP Guillem de Montgrí²²⁴). Sin embargo, cabe destacar que cuando se realizan en España las investigaciones acerca de la educación multi o intercultural, en la mayoría de los casos giran precisamente en torno al alumnado de origen inmigrado.

En lo que se refiere a las técnicas de investigación, el cuestionario elaborado con cuidado puede servir para obtener los datos relevantes y de calidad, no obstante, destacan también varias desventajas: una de ellas es que no suele permitir acceder a los datos

²²⁴ Véase el apartado 4.2.2 Proyectos de la escuela con respecto a la educación intercultural.

“realmente” profundos (porque no se considera conveniente que el cuestionario contenga muchos ítems ni que se exijan respuestas demasiado largas lo que puede resultar algo problemático en el caso de la investigación de un tema tan complejo como es el nuestro); otra desventaja es que se reduce la posibilidad de captar las respuestas de verdad espontáneas de los participantes, ya que éstos pueden releerlas, corregirlas y modificarlas antes de entregar el cuestionario y, además, se quita por completo la comunicación no verbal que también puede aportar datos interesantes en una investigación sociológica.

De otras técnicas de investigación que se ofrecen para emplearlas en las investigaciones como la nuestra destaca el grupo focal de carácter cualitativo que consiste en una discusión estructurada dirigida por un moderador con un grupo de participantes (de 6 a 12) que comparten un rasgo o una cualidad que los identifica a todos (por ejemplo, la profesión). Esta técnica aprovecha la dinámica e interacción del grupo y, a diferencia de la entrevista, refleja que muchas veces los significados se negocian en el grupo (por ejemplo, ya varias veces mencionado término cultura); interesante es también que como una de pocas permite realizar la investigación con los niños.²²⁵ No obstante, ni esta técnica está extenta de “problemas” o más bien obstáculos: para obtener los datos que se necesitan, la tiene que llevar a cabo un moderador-investigador con bastante experiencia, puesto que hay que tener mucho cuidado con cómo se reparten los participantes en los grupos (suelen realizarse varios grupos focales en una investigación con participantes diferentes) y, en nuestro caso, resaltaría un problema más: el lingüístico, ya que es bien diferente llevar a cabo esta técnica en lengua materna del moderador-investigador o en una lengua extranjera, ante todo, en el caso de poca experiencia, encima teniendo en cuenta la situación lingüística en Cataluña.

Al principio de la investigación nos pareció interesante la idea de realizarla paralelamente en Cataluña y en una escuela básica en la República Checa y comparar los datos, el problema es que en nuestro país apenas encontraríamos un centro escolar con características similares o al menos bien parecidas a las del CEIP Guillem de Montgrí, es decir, una escuela primaria (reduciendo el parvulario) en una ciudad relativamente pequeña

²²⁵ Para más detalle sobre esta técnica de investigación véase *Kapitola 15: Dekódování významů. Ohniskové skupiny* en TRAMPOTA, Tomáš, VOJTĚCHOVSKÁ, Martina. *Metody výzkumu médií*. Portál: 2010, págs. 213-226.

con una significativa variedad cultural del alumnado.²²⁶ Realizar la investigación en una escuela que no cumpla el requisito de la diversidad cultural no tendría tanto aporte, ya que tendríamos que comparar la teoría, lo que los profesores checos saben de otras fuentes que las empíricas, con las observaciones basadas y comprobadas con la práctica cotidiana en el caso de los profesores catalanes. Pero, aunque esto no nos sirva a nosotros, este tipo de comparación podría resultar beneficioso en el caso de ocuparse de cómo influye la práctica y la interculturalidad en la actitud y opiniones de los profesores, o también si difiere lo que los profesores se imaginan sobre la educación intercultural de cómo es ésta en la práctica, etc.

Uno de nuestros objetivos fue acercarnos, según la base de nuestra investigación, a un estudio de caso al que no llegamos por la participación reducida de la parte de los profesores, sin embargo, también podría llevarse a cabo una investigación comparada si los cuestionarios los rellenarían los profesores de varias escuelas catalanas. Para obtener una idea completa y compleja sobre el tema investigado sería más que conveniente incluir en la investigación también a los alumnos lo que no suele hacerse, según las investigaciones que tenemos a nuestra disposición, pero los alumnos-niños exigen un trato y acceso especial en la investigación para lo que nosotros no somos capacitados. Para llegar a hacerse aún mejor idea sobre la realidad multi o intercultural en las escuelas catalanas, y también en la sociedad catalana en general, sería interesante completar nuestra investigación con un análisis (por ejemplo, el análisis semiótico) de los elementos interculturales que aparecen en los materiales didácticos, ante todo, en los manuales escolares (libros de alumno) utilizados en clase.²²⁷

²²⁶ En esta cuestión creemos mejor dejar algo de lado el alumnado de origen gitano en las escuelas checas; aunque, sin lugar a dudas, atribuye a la diversidad cultural existente en la República Checa, no se trata de una cultura del alumnado extranjero.

²²⁷ Para hacerse una idea básica sobre cómo se trabajan los elementos interculturales en los manuales escolares catalanes y españoles (en nuestro caso, con respecto a los inmigrantes) véase las Figuras 1 a 12 en el adjunto. Fíjese también en cómo se entrelazan y unen las observaciones de diferentes asignaturas en los manuales (por ejemplo, geografía en matemáticas, etc.).

Cabe destacar asimismo una equivocación en las banderas nacionales en la Figura 6: bajo el nombre *República txeca* (en castellano, República Checa) aparece la bandera de Polonia y en el caso de Eslovaquia, una bandera inexistente por haber cambiado el orden de los colores de las rayas. Para comprobar véase «Lista: área total», en *Banderas de países*. <<http://flagpedia.net/es/>> [citado 11-03-2012].

Conclusión

La educación intercultural es uno de los enfoques educativos más actuales que al mismo tiempo se perfila como un complejo tema transversal que debería vertebrar todas las asignaturas impartidas en la escuela. El objetivo principal de la educación intercultural no es una mera superación de tendencias asimilacionistas o segregadoras en la escuela, sino un tipo de educación inclusiva que se enfoca en lo que une a todos los alumnos (sin hacer distinciones, por ejemplo, a base de origen etnocultural, discapacidad, etc.), en lo que comparten y en lo que tienen en común y se esfuerza en crear las relaciones de intercambio entre los participantes del proceso educativo y que estas relaciones los enriquezcan, a diferencia de la educación multicultural en concepción estricta, que se enfatiza más bien en que se respeten y valoren positivamente las diferencias, en nuestro caso relacionadas con las culturas o etnias presentes tanto en la escuela como en la realidad cotidiana, lo cual ya se considera suficiente. No obstante, hay que reconocer que a pesar de buenas intenciones que plantea en el nivel teórico el programa de la educación intercultural, hasta hoy en día ésta en la práctica muchas veces se percibe como una estrategia para resolver problemas y no como un enfoque sociopedagógico que reacciona a los cambios que se hacen más notables en la composición de sociedades actuales, ante todo, por la migración de la población entre países diferentes.

El término educación multicultural apareció a finales de los sesenta y a partir de entonces hasta la actualidad se han elaborado y ofrecido decenas de definiciones posibles tanto de la educación multicultural como de la educación intercultural que surgió unos años más tarde. Como hemos visto, estos dos términos pueden servir para denominar dos enfoques educativos diferentes, pero, en ciertas circunstancias, también se pueden entender como sinónimos lo que dificulta el entendimiento del tema. Además, hay que tener en cuenta si sacamos información de la literatura anglosajona, donde en general se prefiere el uso de la educación multicultural (o multiétnica), o de la literatura continental, es decir, europea en la que se tiende a utilizar más bien el término educación intercultural, porque a los autores les basta sólo uno de estos términos para denominar y referirse tanto la educación

multicultural como la educación intercultural propiamente dicha. En este trabajo, la educación intercultural y la educación multicultural se han entendido como dos conceptos diferentes, pero estrechamente relacionados: la educación intercultural entronca con la educación multicultural.

En cuanto a la evolución de los enfoques educativos, el enfoque intercultural lo antecedieron dos grandes fases: asimilación, en España marcada al mismo tiempo por la segregación, y acomodación (incluye la integración y el pluralismo cultural con la educación multicultural para todos). La transición a la fase intercultural propiamente dicha se inició en España, probablemente, con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006, vigente hasta la actualidad) y en Cataluña, con el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (PLCS, 2004-2009) donde se confirmó con el Plan de Ciudadanía e Inmigración (2005-2008).

En Cataluña, como hemos visto, la educación intercultural va muy unida con la política de inmigración y en la integración de los inmigrantes en la sociedad catalana juega un papel muy destacado el conocimiento del catalán, lengua oficial de la Comunidad Autónoma de Cataluña, que les abre la posibilidad de sentirse y ser considerados ciudadanos de dicha comunidad. En el ámbito de la política lingüística en la educación, al alumnado que no hablaba catalán se le dedicaron los equipos ambulantes de los profesionales a nivel de Educación Infantil y Primaria, para el alumnado de Educación Secundaria se crearon en el año escolar 1998-1999 los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAEs). Con el tiempo, a base del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2004-2009) con el que se demarcó una política educativa nueva (la intercultural) en la cual se reflejaba la creciente diversidad etnocultural de la sociedad catalana, estos accesos fueron sustituidos por las aulas de acogida que comprenden tanto el alumnado de Primaria como de Secundaria. Hoy en día el número de estas aulas va reduciéndose por la tendencia descendiente de inmigración hacia Cataluña en la época de plena crisis económica relacionada asimismo con la falta de recursos financieros.

Para que el lector pueda hacerse una idea más clara sobre la educación intercultural, realizamos nuestra propia “mini investigación” con cuyos resultados completamos las

observaciones teóricas. La investigación la llevamos a cabo en el *Col·legi Públic Guillem de Montgrí* ubicado en Torroella de Montgrí (provincia de Gerona, comunidad autónoma de Cataluña). En el actual curso académico (2011-2012) enseñan en el centro 52 profesores, de los que 44 trabajan jornada completa, y a las clases del centro asisten 605 alumnos. En lo que se refiere a la diversidad cultural, en el parvulario el alumnado de nacionalidad extranjera forma un cuarto del alumnado que asiste a clase de este grado, en el caso de Educación Primaria la cifra aún sube a un tercio del alumnado, aproximadamente.

Los profesores del centro trabajan la interculturalidad en el aula, entre otros métodos, a través de diversos proyectos y aunque la diversidad cultural del alumnado empezó a crecer notablemente a finales de los noventa, los proyectos que se llevan a cabo en el CEIP Guillem de Montgrí coincidentes de alguna manera con los objetivos de la educación multi e intercultural se realizaron ya desde finales de los ochenta. De los proyectos propios del centro cabe destacar un conjunto de actividades llamado Semana de Solidaridad (en catalán, *Setmana de Solidaritat*) realizado con regularidad ya desde el año académico 1993-1994.

En nuestra investigación participó aproximadamente un cuarto del total de los profesores del centro. Los profesores están de acuerdo con que los elementos interculturales introducidos en clase ayudan a reducir y evitar demostraciones de racismo y xenofobia que podrían aparecer entre el alumnado, pero al mismo tiempo destacan que en el aula aparecen muchas variables que hay que tomar en consideración al enseñar en un aula intercultural y valorar el impacto de elementos interculturales: depende de la cultura del alumnado y aún más importante es el individuo concreto que llega y debe integrarse y su actitud y opiniones (teniendo en cuenta que mucha de la influencia es de la familia del alumno y que la escuela no es el único lugar donde el alumno aprende y se educa) y también la cantidad de estos alumnos en clase. La implementación de los elementos interculturales en clase en general no tiene, al parecer, ningún impacto negativo en los alumnos, pero tiene mucha importancia cómo se trabajan estos elementos, la manera de cómo se integran en clase y también su cantidad que no debería ser excesiva.

En relación con las clases y la cantidad del alumnado de origen extranjero la opinión de los profesores se ve determinada por las asignaturas que imparten, ya que la cantidad de los alumnos extranjeros resulta tener menos importancia, y por lo tanto, también es un poco más fácil su gestión, en clase de educación física o de música. En otras, como las de lengua o matemáticas, ya se nota mucho más la presencia de este alumnado y resulta más difícil para el profesor enseñar allí, pero aún así también depende del grupo concreto y sus características específicas. De todas formas, según las respuestas de los profesores encuestados, resalta la importancia de que este alumnado se acostumbre al ambiente de las escuelas catalanas.

En cuanto al material teórico y práctico relacionado con la educación intercultural a disposición del profesorado, la mitad de los encuestados no lo consideran suficiente, aunque según Jordi Artalejo i Radresa, director del CEIP Guillem de Montgrí, últimamente se mejoró la situación y se publican libros de carácter práctico para que los profesores puedan mejor cumplir con sus deberes en las aulas. En lo que se refiere al material didáctico del alumnado, los profesores que utilizan los manuales escolares en clase perciben la cantidad de elementos interculturales que contienen como suficiente. Tanto en los manuales como en las actividades empleadas en clase se nota la tendencia hacia la transversalidad, es decir, se borran límites claros entre las materias de las asignaturas y se intenta lograr en máxima medida su entrelazamiento.

Aunque los 12 profesores encuestados mostraron una actitud más bien abierta en el área de interculturalidad en el aula, a base de su experiencia propia consideran difícil enseñar en clase donde hay un número elevado de alumnos de culturas diferentes; sin embargo, a pesar de todo eso, todos respondieron que los enriquece personalmente esta experiencia.

Basándonos en el análisis de los documentos y de las respuestas de los profesores en el cuestionario proponemos distinguir dos concepciones de educación intercultural: la amplia, vinculada con el intento de mejorar las relaciones en la sociedad a través de la escuela en general (en este caso, en palabras de uno de los profesores encuestados, no nos ocupamos «tan solo de la interacción que ocurre, por ejemplo, entre un chino y un boliviano, sino además la que sucede entre un hombre y una mujer, un niño y un anciano, un rico

y un pobre, un marxista y un liberal, etc.»), y la concepción estrecha, relacionada con el alumnado de origen extranjero en la escuela, su integración e interacción con los demás participantes del proceso educativo.

Para concluir, a pesar de que la fase actual se denomina intercultural, opinamos que para convertir en realidad la majestuosa y admirable idea de vivir en una sociedad realmente intercultural aún nos queda mucho camino por delante y llegar a su final será más que difícil, puesto que la interculturalidad es el hecho que influye en todos los miembros de la sociedad, pero no todos son capaces de aceptarla y creer en ella. En cada caso, en este camino hacia una sociedad más cohesionada nos ayuda la educación intercultural que afecta de momento, ante todo, la comunidad escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A) FUENTES IMPRESAS

Libros citados:

ACEBO GARCÍA, Sofía, VICIÉN MAÑÉ, Enrique (coords.). *Larousse diccionario ilustrado de la lengua española*. Barcelona: SPES Editorial, 2005.

ARTALEJO I RADRESA, Jordi (coord.). *CEIP Guillem de Montgrí 1982-2007: 25 anys creixement i caminant al peu del Montgrí*. Torroella de Montgrí: CEIP Guillem, 2007.

GIDDENS, Antony. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.

HIRT, Tomáš, JAKOUBEK, Marek (eds.). *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: antropologická perspektiva*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál: 2001.

MALGESINI, Graciela, GIMÉNEZ, Carlos. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, 2000.

MARŠKOVÁ, Hana (coord.). *Velký sociologický slovník I (A-O)*. Praha: Karolinum, 1996.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*, Praha: Triton, 2006.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál: Praha, 2009.

REIFOVÁ, Irena (coord.). *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008.

THOMPSON, John. *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum, 2004.

TRAMPOTA, Tomáš, VOJTĚCHOVSKÁ, Martina. *Metody výzkumu médií*. Portál: 2010.

Revistas:

CEIP Guillem de Montgrí. *La Flama del Guillem*, n° 37, junio de 2011.

NEKVAPIL, Jiří. Sociální kategorizace v interkulturním kontaktu: základní výklad, cvičení a diskuse dvou scén z podnikové komunikace, *Češtinář* n° 11, págs. 38-52 y 72-84, 2000/2001.

Libros de consulta:

DOPITA, Miroslav, STANĚK, Antonín (eds.). *Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti: sborník příspěvků z 11. ročníku Letní školy "Výchova k demokratickému občanství a vzájemné toleranci v multikulturní společnosti"*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.

FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2002.

CHALUPA, Jiří et al. *Španělsko-český, česko-španělský slovník*. Praha: FIN Publishing, 2008.

KUČERA, Dalibor (coord.). *Lidská práva a fenomén migrace, výzvy současnému vzdělávání*. České Budějovice: Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, 2007.

MOREE, Dana (coord.). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008.

PLISCHKE, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem z hlediska přípravy učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita. Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996.

PRŮCHA, Jan. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Academia, 1987.

SILVERMAN, David. *Ako robíť kvalitatívny výskum : praktická príručka*. Bratislava : Ikar, 2005.

Manuales escolares:

ALEGRIA, Francesc Javier, GIRONDO, Lluïsa. *Matemàtiques Prisma 4: Educació Primària, Cicle Mitjà 4*. Barcelona: Casals, 2000.

BATALLA, Elena, BATISTA, Montse, JUEZ, Carmen. *Medi Social i Cultural: Educació Primària, Cicle Mitjà 1*. Barcelona: Barcanova, 2005.

BEL, Aurora, CARCELLER, Pilar, CREUHERAS, Montserrat, SOLIVA, Maria. *Llengua: Guia Didàctica del Cicle Inicial*. Barcelona: Cruïlla, 1992.

Forman parte de la publicación:

BEL, Aurora. *Llengua: Cicle Inicial 2: Quadern 1*. Barcelona: Cruïlla, 1992.

BEL, Aurora. *Llengua: Cicle Inicial 2: Quadern 2*. Barcelona: Cruïlla, 1992.

BEL, Aurora. *Llengua: Cicle Inicial 2: Quadern 3*. Barcelona: Cruïlla, 1992.

CAMPS, Montserrat (coord.). *Llengua castellana: Educació Primària, Cicle Mitjà 1*. Barcelona: Barcanova, 2005.

CAMPS, Montserrat (coord.). *Llengua catalana: Educació Primària, Cicle Mitjà 2*. Barcelona: Barcanova, 2005.

CAMPS, Montserrat. *Nou Saltamartí: Aprendre a escriure, llengua catalana; Educació Primària, Cicle Inicial 1*. Barcelona: Barcanova: 2007.

DUÑACH, Marta, TERRAZA, Adela. *Matemàtiques Espiadimonis: Educació Primària, Cicle Mitjà 2*. Barcelona: Barcanova, 2001.

FRAILE MARTÍN, Javier. *Matemàtiques Xifra 5: Educació Primària, Cicle Superior 5*. Barcelona: Vicens Vives, 2007.

GALERA, Josefa, RUIZ, Jesús, SOLÀ, Manuel. *Matemàtiques: Educació Primària, Cicle Superior 2*. Barcelona: Barcanova, 2006.

GARCIA, Margarita, GATELL, Cristina, ORTEGA, Rosa, ROIG, Juan, VIVER, Carles. *Medi Social i Cultural: Educació Primària, Cicle Superior 6*. Barcelona: Vicens Vives, 1995.

GÓMEZ, Miguel (coord.). *Matemàtiques: Educació Primària, Cicle Inicial 2*. Barcelona: Edebé, 1992.

GÓMEZ, Miguel (coord.). *Matemàtiques: Educació Primària, Cicle Inicial 2*. Barcelona: Edebé, 2000.

MORATÓ, Joaquim, VÁZQUEZ, Carles Joan (coords.). *Si us plau 4: Educació emocional i en valors; Educació Primària, Cicle Mitjà 4*. Barcelona: Claret, 2006.

MIRÓ, Lola, ROZDRÍGUEZ, Asun, SAIZ, Mercè. *Medi Natural Espiadimonis: Educació Primària, Cicle Mitjà 1*. Barcelona: Barcanova, 2001.

B) FUENTES ELECTRÓNICAS

Enlaces de Internet citados:

ALSINA RODRIGO, Miquel: «Elementos para una comunicación intercultural», en *Universidad de Sevilla*. <www.aloj.us.es/gicomcult/portada/37tx/5.htm> [citado 24-10-2011].

SÁEZ ALONSO, Rafael: «La educación intercultural», en *Revista de Educación*. <www.revistaeducacion.mec.es/re339_37.pdf> [citado 24-10-2011].

BARŠOVÁ, Andrea: «Integrace přistěhovalců v Evropě: od občanské integrace k multikulturalismu a zpět?», en *Econnect, portál nevládních a neziskových organizací*. <http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcefb50bfa263ef/ABarsova_Integrace_pristehovalcu_v_Evrope.pdf> [citado 25-10-2011].

VELASCO, Juan Carlos: «El multiculturalismo, ¿una nueva ideología? Alcance y límites de la lucha por las identidades culturales» en *Repositorio Institucional del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. <<http://digital.csic.es/bitstream/10261/10717/1/+Multiculturalismo%20-%20Akal%202000.pdf>> [citado 25-10-2011].

GIL JAURENA, Inés: «La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización», en *Psicopedagogía*. <www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural> [citado 26-10-2011].

RAMÍREZ TRAPERO, Francisco: «Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI», en *Psicopedagogía*. <www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=400> [citado 27-10-2011].

SERRANO OLMEDO, Rocío (coord.): «Guía de conocimiento sobre educación intercultural I», en *Red de la sociedad de la información*. <<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento#s17>> [citado 27-10-2011].

BUENO AGUILAR, Juan José: «Controversias en torno a la educación multicultural», en *Universidad de Cádiz*. <www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm> [citado 28-10-2011].

«Historia de la Organización», en *UNESCO*. <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>>. [citado 28-10-2011].

GIMÉNEZ ROMERO, Carlos: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.cesdonbosco.com/revista/imprensa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc> [citado 28-10-2011].

RAE: «Nacionalidad», en *Real Academia Española*. <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=nacionalidad> [citado 28-10-2011].

AGUADO ODINA, María Teresa: «La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones», en *Federación de ONG de Desarrollo de la Comunidad de Madrid*. <<http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ActoresyEscenarios/Escenarios/EdFormal/eintercultural.pdf>> [citado 01-11-2011].

NACIONES UNIDAS: «Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales», en *Naciones Unidas Derechos Humanos*. <www2.ohchr.org/spanish/law/raza.htm> [citado 05-11-2011].

FERRER, Dolors, SÁNCHEZ, José: «El TAE de Sant Martí: una experiència d'atenció a la diversitat amb alumnat d'incorporació tardana», en *Universitat de Barcelona*. <<http://www.ub.edu/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/22ferrer.pdf>> [citado 06-11-2011].

CORONA FERREYRA, Román Rubén: «Minorías y grupos diferenciados: claves para una aproximación conceptual desde la perspectiva internacional», en *Revista Jurídica de la Universidad Latina de América*. <www.unla.edu.mx/iusunla22/reflexion/minorias%20y%20grupos%20diferenciados.htm> [citado 07-11-2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004», en *Generalitat de Catalunya*. <<http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematic/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/01antecedents/Enllasos/IMMIGR1.pdf>> [citado 09-11-2011].

«Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [citado 11-12-2011].

«Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-13484> [citado 11-12-2011].

HIRT, Tomáš: «Etnicita, etnikum, etnické skupiny», en *Varianty*. <www.varianty.cz/download/pdf/texts_3.pdf> [citado 12-11-2011].

TORRES-PARODI, Cristina, BOLIS, Mónica: «Evolución del concepto etnia/raza y su impacto en la formulación de políticas para la equidad», en *Biblioteca electrónica de revistas científicas en salud pública*. <www.scielo.org/scielo.php?pid=S1020-49892007001100009&script=sci_arttext> [citado 12-11-2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Planes de actuación», en *Departamento de Bienestar Social y Familia*. <http://www20.gencat.cat/portal/site/bsf/menuitem.7fca6ecb84d307b43f6c8910b0c0e1a0/?vgnextoid=548555ec6e0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=548555ec6e0a4210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default&newLang=es_ES> [citado 13-12-2011].

«Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1980-13661> [citado 13-12-2011].

«Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <<http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>> [citado 13-12-2011].

«Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172> [citado 14-12-2011].

BESALÚ COSTA, Xavier. «La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?», en *Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari de Catalunya*. <<http://www.fapaes.net/docs/PonenciaXavierBesal.doc>> [citado 15-12-2011].

BATELAAN, Pieter: «Bases internacionales para la educación intercultural incluyendo la educación antirracista y sobre los derechos humanos», en *Aula Intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bases_internac.pdf> [citado 16-12-2011].

MARTÍNEZ ABELLÁN, Rogelio: «El tratamiento de la interculturalidad en la educación física y en el deporte desde una perspectiva inclusiva: el reto de un futuro mestizo», en *Educación Física Juan Carlos Muñoz Díaz*. <http://juancarlos.webcindario.com/TRATAMIENTO_DE_LA_INTERCULTURALIDAD_EN_EF_INCLUSIVA.pdf> [citado 19-12-2011].

COE: «Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática», en *Council of Europe (COE)*. <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF> [citado 21-12-2011].

«Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-21409> [citado 21-12-2011].

«Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-238> [citado 21-12-2011].

LLEVOT CALVET, Núria (ed.): «Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/la_educacion_intercultural.pdf> [citado 22-12-2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «La immigració en xifres: Educació», en *Generalitat de Catalunya*. <<http://www.gencat.cat/bsf/publica/butlletiIMMI/xifres10/educacio.htm>> [citado 27-12-2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03 Politique splansactuacio/03placiutadania09_012/01Presentacio/pla_ciudadania_immigracio_vcast_2010_06_16.pdf> [citado 27-12-2011].

COE: «Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes», en *El acceso al Derecho de la Unión Europea*. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:ES:HTML>> [citado 28-12-2011].

COLECTIVO IOÉ: «La immigració estrangera a Espanya, 2000», en *Obra Social "La Caixa"*. <http://www.fundacio.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/00648a9c697ef010VgnVCM200000128cf10aRCRD/ca/es01_c1_cat.pdf> [citado 28-12-2011].

«Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación», en *Noticias Jurídicas*. <http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r0-rd299-1996.html> [citado 28-12-2011].

«Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», en *Boletín Oficial del Estado (BOE)*. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899> [citado 29-12-2011].

DIGÓN REGUEIRO, Patricia: «La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española», en *Revista electrónica de investigación educativa*. <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no1/contenido-digon.pdf>> [citado 30-12-2011].

MECD: «Evolución del sistema educativo español», en *Universitat de València*. <http://www.uv.es/ldecozar/Evolucion_Sistema_Educativo.pdf> [citado 30-12-2011].

SARRAPIO MARTÍN, Patricia et al.: «Evolución histórica del sistema educativo español», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <<http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/37%20-%20Susana%20Davila.pdf>> [citado 02-01-2012].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Llei 7/1983, de 18 d'abril de Normalització Lingüística a Catalunya», en *Generalitat de Catalunya*. <<http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a0/?vgnnextoid=12d7f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=12d7f9465ff61110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>> [citado 03-01-2012].

GRAÑERAS PASTRANA, Montserrat (coord.): «Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España», en *Red de bases de datos de información educativa: investigación, innovación, recursos y revistas de educación*. <<http://www.doredin.mec.es/documentos/008199920198.pdf>> [citado 03-01-2012].

MASREAL, Fidel: «Inmigración en Cataluña: retrato, evolución y retos», en *Col·legi de Periodistes de Catalunya*. <<http://www.periodistes.org/files/Inmigracion%20en%20Catalunya.%20Setembre%202010.pdf>> [citado 03-01-2012].

GARRETA BOCHACA, Jordi, LLEVOT CALVET, Núria: «Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural», en *Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida*. <http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/Espejismo_intercultural.pdf> [citado 04-01-2012].

MUÑOZ SEDANO, Antonio: «Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural», en *Universidad de León*. <<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/Enfoques.doc>> [citado 04-01-2012].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla per a la llengua i la cohesió social», en *Aula Intercultural*. <<http://www.aulaintericultural.org/IMG/pdf/pla.pdf>> [citado 05-01-2012].

PÉREZ ESPARELLS, Carmen, MORALES SEQUERA, Susana: «La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España», en *Praxis Sociológica*. <http://www.praxissociologica.org/_Praxis/documents/revista_n12.pdf> [citado 05-01-2012].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Alumnes nouvinguts. Aula d'acollida», en *Departament d'Ensenyament de Generalitat de Catalunya*. <http://educacio.gencat.net/documents_publics/instruccions/instruccions11_12/Documents/Alumnes_nouvinguts.pdf> [citado 11-01-2012].

RUIZ, Francisco: «Población de España - datos y mapas», en *Alarcos*. <<http://alarcos.esi.uclm.es/per/fruiz/pobesp/inc/tab/movn-esp.htm>> [citado 11-01-2012].

SOLÉ, Carlota, PARELLA, Sònia: «El modelo de gestión de las migraciones en Cataluña: ¿una “vía catalana” de integración?», en *Revistas Científicas Complutenses*. <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808130085A/22118>> [citado 11-01-2012].

«El libro blanco», en *Libros Blancos*. <www.libroblanco.es> [citado 12-01-2012].

GOBIERNO DE ESPAÑA: «Constitución Española», en *Gobierno de España*. <http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf> [citado 12-01-2012].

ZAPATA BARRERO, Ricard: «Construyendo una filosofía pública de la inmigración en Catalunya: los términos del debate», en *Departament de Ciències Polítiques i Socials, Universitat Pompeu Fabra*. <<http://dcpis.upf.edu/~ricard-zapata/Filosofia%20migracion%20Catalunya.pdf>> [citado 12-01-2012].

CASARES, Ramon, VILA, Ignasi: «La acogida de alumnado inmigrante en Cataluña», en *Pensamiento Crítico*. <<http://www.pensamientocritico.org/ramcas0609.html>> [citado 13-01-2012].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Pla per a la Llengua y la Cohesió Social: Educació i convivència intercultural», en *Espai Lic*. <http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_09.pdf> [citado 13-01-2012].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Plan para la Lengua y Cohesión social: Anexo 1, Aulas de Acogida», en *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. <http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1_aulas_nov_09.pdf> [citado 13-01-2012].

CERVANTES VIRTUAL: «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación», en *Centro Virtual Cervantes*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [citado 13-01-2012].

IDESCAT: «Evolució de la població. Xifres oficials», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/dequavi/?TC=444&V0=1&V1=1>> [citado 14-01-2012].

IDESCAT: «Població estrangera. Per països», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=12&t=2000&x=8&y=13>> [citado 14-01-2012].

IDESCAT: «Immigració externa segons edat. Catalunya», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/dequavi?TC=444&V0=1&V1=5>> [citado 17-01-2012].

IDESCAT: «Immigració externa segons edat. Espanya», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/dequavi?TC=444&V0=1&V1=5>> [citado 17-01-2012].

IDESCAT: «Población extranjera. Evolución», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0&lang=es>> [citado 17-01-2012].

PUJOL, Jordi: «Institut d'Estudis Catalans. Barcelona, 10 de novembre de 2004. Conferència d'immigració», en *Jordi Pujol: Centre d'estudis*. <http://www.jordipujol.cat/files/immigracion_gente_pais.pdf> [citado 17-01-2012].

COHEN, Arón: «España en la encrucijada migratoria (trans)-mediterránea. Una revisión sociogeográfica», en *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*. <<http://ceec.revues.org/2718>> [citado 18-01-2012].

GARRETA BOCHACA, Jordi: «La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad», en *Revista de Educación*. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re355/re355_09.pdf> [citado 19-01-2012].

- AMPA DEL GUILLEM: «Presentació», en *AMPA del Guillem*. <<http://www.ampadelguillem.cat/>> [citado 02-02-2012].
- ESCOLA GUILLEM DE MONTRGRÍ: «Espais escolars i dependències», en *Escola Guillem de Montgrí (Torroella de Montgrí)*. <<http://www.xtec.cat/ceip-guillemdemontgri/>> [citado 03-02-2012].
- GENERALITAT DE CATALUNYA: «Mapa dels serveis territorials del Departament d'Ensenyament», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www.gencat.cat/educacio/mapaST/ist_g_baixemporda.htm> [citado 03-02-2012].
- ESCOLA GUILLEM DE MONTRGRÍ: «Presentació de l'escola», en *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. <<http://www.xtec.es/centres/b7003872/presentacio/escola/index.html>> [citado 04-02-2012].
- IDESCAT: «Torroella de Montgrí (171997)», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/emex/?id=171997#h7ffffff>> [citado 04-02-2012].
- ESCOLA GUILLEM DE MONTRGRÍ: «La Flama 2011», en *Google Docs*. <<https://docs.google.com/file/d/0By9CN2xqmDL6YTBkM2ZjYmUtZGE3YS00NTdlLThjMzYtOGE0ZTg5NDEyNjQ4/edit?hl=ca&authkey=COzx3LAM&pli=1>> [citado 05-02-2012].
- GENERALITAT DE CATALUNYA: «Guia d'acollida: Com escolaritzem als nostres infants?», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www10.gencat.net/WebAcollida/AppJava/ca/Menu_Principal/Educacio/MenuComun/PreguntesRespostes/Escolaritzacio/Escolaritzacio1.jsp?&pag=tcm:393-87538-64&pagindex=tcm:393-87560-64> [citado 06-02-2011].
- GENERALITAT DE CATALUNYA: «Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (Ley de Educación de Cataluña)», en *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*. <http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio_cs.pdf> [citado 06-02-2011].
- ARIAS VALENCIA, María Mercedes: «La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones», en *Universidad Veracruzana*. <<http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf>> [citado 16-02-2012].
- AKRAMI, Nazar, EKEHAMMAR, Bo, ARAYA, Tadesse: «Classical and modern racial prejudice: a study of attitudes toward immigrants in Sweden», en *Department of Psychology, Uppsala University*. <http://www.psyk.uu.se/digitalAssets/20/20025_Akrami-Ekehammar-Araya-2000-EJSP.pdf> [citado 18-02-2012].
- BOŘKOVCOVÁ, Máša, HAJSKÁ, Markéta: «Závěrečná zpráva z výzkumu: analýza kurzů multikulturní výchovy pro budoucí pedagogy na českých vysokých školách», en *Varianty*. <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_37.pdf> [citado 18-02-2012].
- ARANDA, Eva, CASTELLANOS, Vicente: «Eurobarómetro 71: la opinión pública europea, informe nacional», en *Representación de la Comisión Europea en España*. <http://ec.europa.eu/spain/pdf/informe_eb713_v2_es.pdf> [citado 26-02-2012].
- CEO: «La percepció dels catalans i catalanes sobre la immigració», en *Centre d'Estudis d'Opinió*. <<http://ceo.gencat.cat/ceop/AppJava/pages/home/fitxaEstudi.html?colId=3448&lastTitle=Percepci%F3+dels+catalans+i+catalanes+sobre+la+immigraci%F3.+2010>> [citado 26-02-2012].
- CIS: «Actitudes hacia la inmigración», en *Centro de Investigaciones Sociológicas*. <http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2846/Es2846.pdf> [citado 26-02-2012].

FUNDACIÓN BBVA: «Transatlantic Trends Inmigración 2011», en *Fundación BBVA*. <<http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=377>> [citado 26-02-2012].

MÉNDEZ LAGO, Mónica: «L'opinió dels catalans sobre la immigració», en *Observatori de la Immigració a Catalunya*. <<http://www.migracat.cat/document/2ed1adf5a409ab5.pdf>> [citado 26-02-2012].

ETXEBERRÍA, Félix, KARRERA, Iñaki, MURUA, Hilario: «Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf> [citado 27-02-2012].

FUNDACIÓN PFIZER: «Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español», en *Aula Intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/E_EDUCACION_E_INMIGRACION.pdf> [citado 27-02-2012].

FUNDACIÓN YEHUDI MENUHIN: «Orígenes y Constitución de la Fundación Yehudi Menuhin España», en *Fundación Yehudi Menuhin España*. <<http://www.fundacionmenuhin.org/fundacion1.html>> [citado 29-02-2012].

RTVE: «Cataluña impulsa el debate sobre la prohibición del “burka” en toda España», en *Radiotelevisión Española*. <<http://www.rtve.es/noticias/20100613/cataluna-impulsa-debate-sobre-prohibicion-del-burka-toda-espana/335365.shtml>> [citado 11-03-2012].

«Lista: área total», en *Banderas de países*. <<http://flagpedia.net/es/>> [citado 11-03-2012].

ČSÚ: «Výrazný pokles počtu narodených detí: pohyb obyvateľstva 1.-4. čtvrtletí 2011», en *Český statistický úřad*. <[http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/1e01747a199f30f4c1256bd50038ab23/6a51deb30bba09d1c12577eb003a57ce/\\$FILE/coby031312.doc](http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/1e01747a199f30f4c1256bd50038ab23/6a51deb30bba09d1c12577eb003a57ce/$FILE/coby031312.doc)> [citado 13-03-2012].

Correo electrónico:

ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 23 de enero de 2012 a las 10:49*, [citado 01-02-2012].

ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 23 de febrero de 2012 a las 22:16*, [citado 18-02-2012].

ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 25 de febrero de 2012 a las 12:35*, [citado 23-02-2012].

ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 28 de septiembre de 2011 a las 10:54*: documento del adjunto *Dades d'escolarització* [citado 23-02-2012].

Enlaces de Internet de consulta:

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN: «Extranjeros residentes en España con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a 31 de marzo de 2011. Principales Resultados», en *Ministerio de Empleo y Seguridad Social*. <<http://extranjeros.meyss.es/es/InformacionEstadistica/Informes/Extranjeros31Marzo2011/>> [consulta 27-10-2011].

NACIONES UNIDAS: «El informe de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia», en *Naciones Unidas Derechos Humanos*. <www.unhcr.ch/Huridocda.nsf/0/9f75560b1e79fdbb802568cd005298af?Opendocument> [consulta 02-11-2011].

LLEVOT CALVET, Núria: «Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social», en *Papers: Revista de sociologia*. <<http://www.raco.cat/index.php/papers/article/view/40279/40567>> [consulta 13-11-2011].

AGUADO ODINA, María Teresa (coord.): «Guía INTER», en *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. <<http://sauce.pntic.mec.es/falcon/guiainter.pdf>> [consulta 15-11-2011].

BURRIEL MANZANARES, Francisca: «Aulas multiculturales. La enseñanza del catalán a inmigrantes adolescentes», en *Dialnet*. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201301>> [consulta 15-11-2011].

VILAR GARCÍA, Mar: «La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades», en *Dialnet*. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3198485>> [consulta 15-11-2011].

ROLDÁN TAPIA, Antonio Rafael: «Propuestas educativas plurilingües y multiculturales para desarrollar la competencia intercultural», en *Dialnet*. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328708>> [consulta 16-11-2011].

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María: «La Investigación sobre Educación Intercultural en España», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. <epaa.asu.edu/ojs/article/download/6/6> [consulta 17-11-2011].

BESALÚ COSTA, Xavier: «El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña», en *REDALYC*. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27411341004.pdf>> [consulta 18-11-2011].

HUDDLESTON, Thomas, NIESSEN, Jan et al.: «Índice de Políticas de Integración de Inmigrantes III: España», en *MIPEX*. <http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/espana_abridged_migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011_es.pdf> [consulta 20-11-2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Plan Interdepartamental de Inmigración 1993-2000», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/bsf/01Departament/08Publicacions/Ambits%20tematics/Immigracio/03publiforacoleccio/Anteriors/12informeplainterdepartamentalimmi93-00/informe_pla_interdep_immigracio.pdf> [consulta 21-12-2011].

«Revista de prensa», en *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. <http://www.ciudadania.profes.net/ver_apartado.aspx?id=4254> [consulta 23-12-2011].

«Espai Lic», en *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya*. <<http://www.xtec.cat/llic/>> [consulta 03-01-2012].

COE: «Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural», en *Council of Europe*. <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf> [consulta 13-01-2012].

CIDE: «Investigaciones sobre Educación Intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002», en *Aula Intercultural*. <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/investigacion.pdf>> [consulta 16-01-2012].

MEC: «El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004)», en *Aula Intercultural*. <<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/bol013ene05.pdf>> [consulta 16-01-2012].

GENERALITAT DE CATALUNYA: «Vivim junts. Materials per aprendre català i guia didàctica», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Vivim_junts/arxius/3_hist_vjunts_arabs.pdf> [consulta 17-01-2012].

KARLÍK, Tomáš: «Dějiny zahalování. Proč nádherné muslimky skrývají tváře?», en *National Geographic*. <<http://www.national-geographic.cz/detail/dejiny-zahalovani-proc-nadherne-muslimky-skrývaji-tvare-3346/>> [consulta 22-02-2012].

RAE: «Diccionario de la lengua española» en *Real Academia Española*. <<http://www.rae.es/rae.html>>.

RAE: «Diccionario panhispánico de dudas» en *Real Academia Española*. <<http://www.rae.es/rae.html>>.

LISTA DE ANEXOS

ESQUEMA 1. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalismo: propuesta terminológica y conceptual

Alumnado matriculado en los centros educativos según nacionalidad, Cataluña TABLA 1. Cursos 2000-2001 a 2010-2011

TABLA 2. Evolución de la población total y extranjera en Cataluña (2000-2010)

GRÁFICO 1. Inmigración según edad: España (1993-2010, datos indisponibles para 1996 y 2001)

GRÁFICO 2. Inmigración según edad: Cataluña (1993-2010, datos indisponibles para 1996 y 2001)

Ranking de las 10 principales nacionalidades. Cataluña. 1998-2008

MAPA 1. Distribución de la inmigración por Comunidades Autónomas (1998-2006): varias nacionalidades

ESQUEMA 2. Evolución de las leyes educativas en España

MAPA 2. Cataluña: Alto Ampurdán (Torroella de Montgrí-Estartit)

FOTOGRAFÍAS 1-5. CEIP Guillem de Montgrí, Torroella de Montgrí

vista exterior 1

vista exterior 2

vista interior 3 (3. aula de música)

vista interior 4 (4. aula de lenguas)

vista exterior 5 (5. pista deportiva)

TABLA 3. Alumnado del CEIP Guillem de Montgrí según nacionalidad (2011-2012)

CUESTIONARIO

TABLA 4. Encuestados según sexo y edad

TABLA 5. Parte II del cuestionario en cifras (números de encuestados)

TABLA 6. Parte II del cuestionario en cifras (porcentaje)

Elementos interculturales en los manuales escolares

FIGURA 1. Matemáticas: “Adivina contando la edad de Mohamed.”

FIGURA 2. Matemáticas: “Tendré una hermanita: vamos a China, adopciones.”

FIGURA 3. Matemáticas: “El verano en mi país de origen: inmigración.”

FIGURA 4. Lengua catalana: “Todos vamos a la misma clase.”

FIGURA 5. Matemáticas: “Cada uno es diferente y tiene derecho a serlo.”

FIGURA 6. Matemáticas: “Banderas nacionales.”

FIGURA 7. Lengua catalana

FIGURA 8. Lengua catalana

FIGURA 9. Educación emocional: Portada del libro de alumno.

FIGURA 10. Educación emocional: Exclusión social.

FIGURA 11. Lengua catalana: “¿Qué dice Xen-Xuan?”

FIGURA 12. Medio natural: Árbol genealógico de una familia.

FIGURA 13. Diferentes tipos de velo islámico

FIGURA 14. En general, ¿qué opina del número de personas que viven en (PAÍS) y que no han nacido en (PAÍS)?

FIGURA 15. En general, ¿como cree usted que se están integrando ... en la sociedad (NACIONALIDAD)?

ESQUEMA 1. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalismo: propuesta terminológica y conceptual

<p>Plano Fáctico</p> <p>o de los Hechos</p> <p>LO QUE ES</p>	<p>MULTICULTURALIDAD</p> <p>= diversidad cultural, lingüística, religiosa, etc.</p>	<p>INTERCULTURALIDAD</p> <p>= relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc.</p>
<p>Plano Normativo</p> <p>o de las Propuestas sociopolíticas y éticas</p> <p>LO QUE DEBERÍA SER</p>	<p>MULTICULTURALISMO</p> <p>Reconocimiento de la diferencia</p>	<p>INTERCULTURALISMO</p> <p>Convivencia en la diversidad</p>
	<p>1.- Principio de Igualdad no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc.</p> <p>2.- Principio de Diferencia respeto y aceptación del otro</p>	
		<p>3.- Principio de Interacción Positiva</p>
	<p>Modalidad 1</p>	<p>Modalidad 2</p>
<p>PLURALISMO CULTURAL</p>		

Elaboración: Carlos Giménez Romero, parcialmente modificado por la autora de la tesina.

Fuente: «Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <http://www.cesdonbosco.com/revista/imprensa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc> [citado 28-10-2011].

Alumnado matriculado en los centros educativos según nacionalidad, Cataluña.

TABLA 1. Cursos 2000-2001 a 2010-2011

Cursos	Total alumnado	Nacionalidad española	Nacionalidad extranjera	Distribución del alumnado extranjero		
				% extranjeros	Centros públicos	Centros privados
2000-2001	990.275	965.375	24.900	2,5	20.712	4.188
2001-2002	992.214	955.913	36.301	3,7	30.086	6.215
2002-2003	1.010.129	956.120	54.009	5,3	44.295	9.714
2003-2004	1.034.349	957.388	76.961	7,4	64.132	12.829
2004-2005	1.054.652	962.711	91.941	8,7	76.616	15.325
2005-2006	1.074.691	964.525	110.166	10,3	92.801	17.365
2006-2007	1.105.073	979.359	125.714	11,4	106.068	19.646
2007-2008	1.144.808	1.001.981	142.827	12,5	120.309	22.518
2010-2011	1.147.531	990.565	156.966	13,7	132.175	24.791

Elaborado a base de las cifras oficiales de la *Generalitat de Catalunya*.

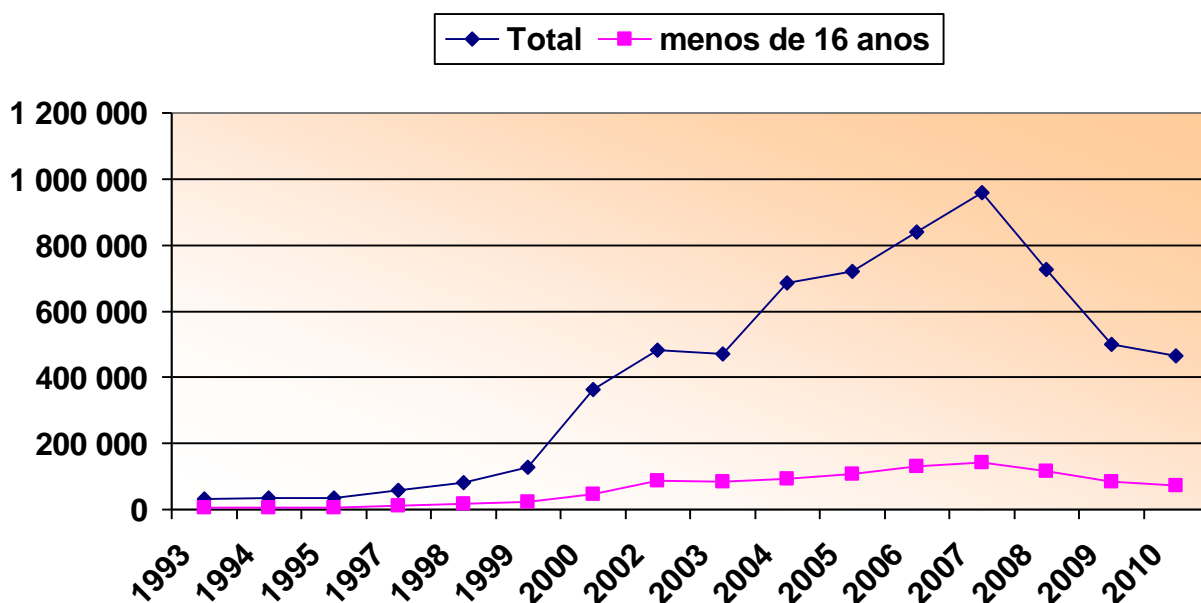
Fuente: «La immigració en xifres: Educació», en *Generalitat de Catalunya*. <<http://www.gencat.cat/bsf/publica/butlletiIMMI/xifres10/educacio.htm>> [citado 27-12-2011] y «La immigració en xifres: Educació», en *Generalitat de Catalunya*. <<http://www.gencat.cat/bsf/publica/butlletiIMMI/xifres10/educacio.htm>> [citado 27-12-2011].

TABLA 2. Evolución de la población total y extranjera en Cataluña (2000-2010)

	(1) Población	Población extranjera	
		total	% sobre (1)
2010 →	7.512.381	1.198.538	15,95
2009 →	7.475.420	1.189.279	15,91
2008 →	7.364.078	1.103.790	14,99
2007 →	7.210.508	972.507	13,49
2006 →	7.134.697	913.757	12,81
2005 →	6.995.206	798.904	11,42
2004 →	6.813.319	642.846	9,44
2003 →	6.704.146	543.008	8,10
2002 →	6.506.440	382.020	5,87
2001 →	6.361.365	257.320	4,05
2000 →	6.261.999	181.590	2,90

Fuente: «Población extranjera. Evolución», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0&lang=es>> [citado 17-01-2012].

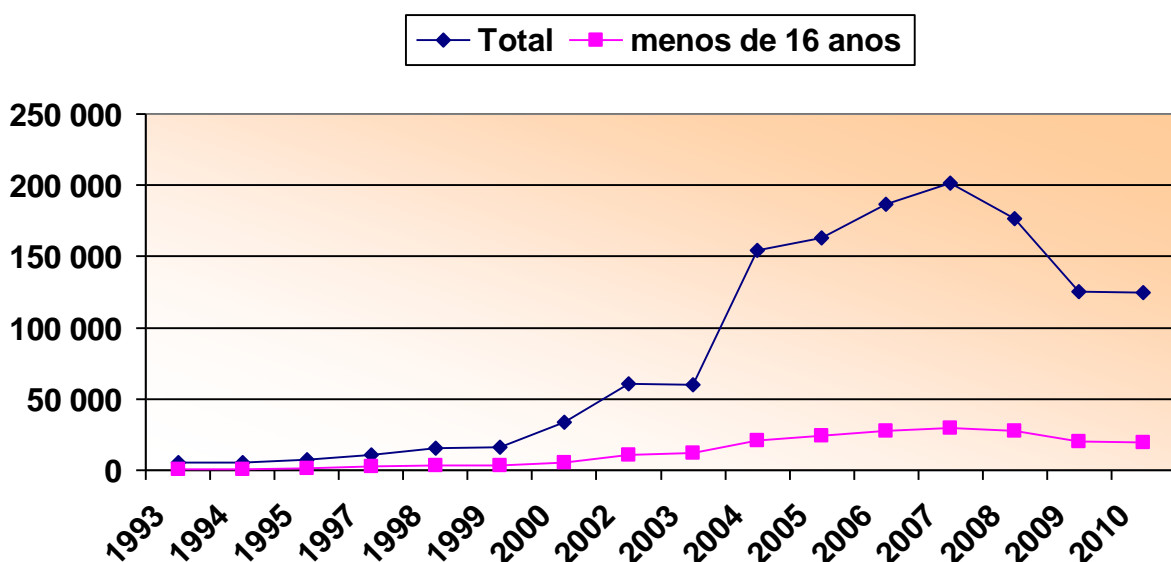
GRÁFICO 1. Inmigración según edad: España (1993-2010, datos indisponibles para 1996 y 2001)



Elaboración propia a base de las cifras oficiales de Idescat.

Fuente: «Immigració externa segons edat. Espanya», en *Idescat*. <[http://www.idescat.cat/dequavi?TC=444 &V0=1&V1=5](http://www.idescat.cat/dequavi?TC=444&V0=1&V1=5)> [citado 17-01-2012].

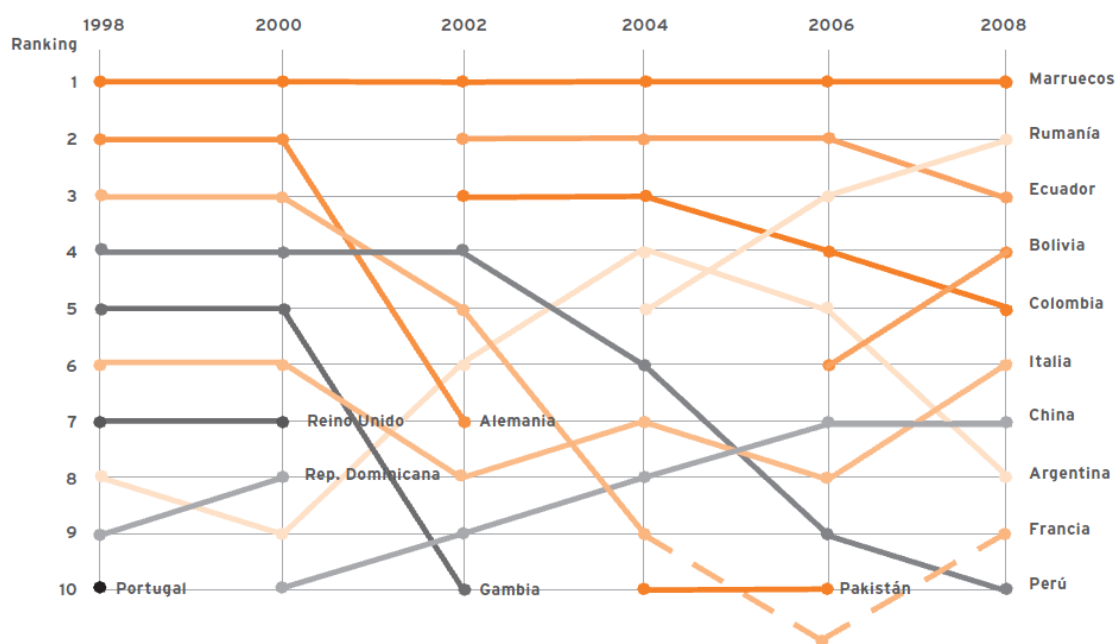
GRÁFICO 2. Inmigración según edad: Cataluña (1993-2010, datos indisponibles para 1996 y 2001)



Elaboración propia a base de las cifras oficiales de Idescat.

Fuente: «Immigració externa segons edat. Catalunya», en *Idescat*. <<http://www.idescat.cat/dequavi?TC=444&V0=1&V1=5>> [citado 17-01-2012].

Ranking de las 10 principales nacionalidades. Cataluña. 1998-2008



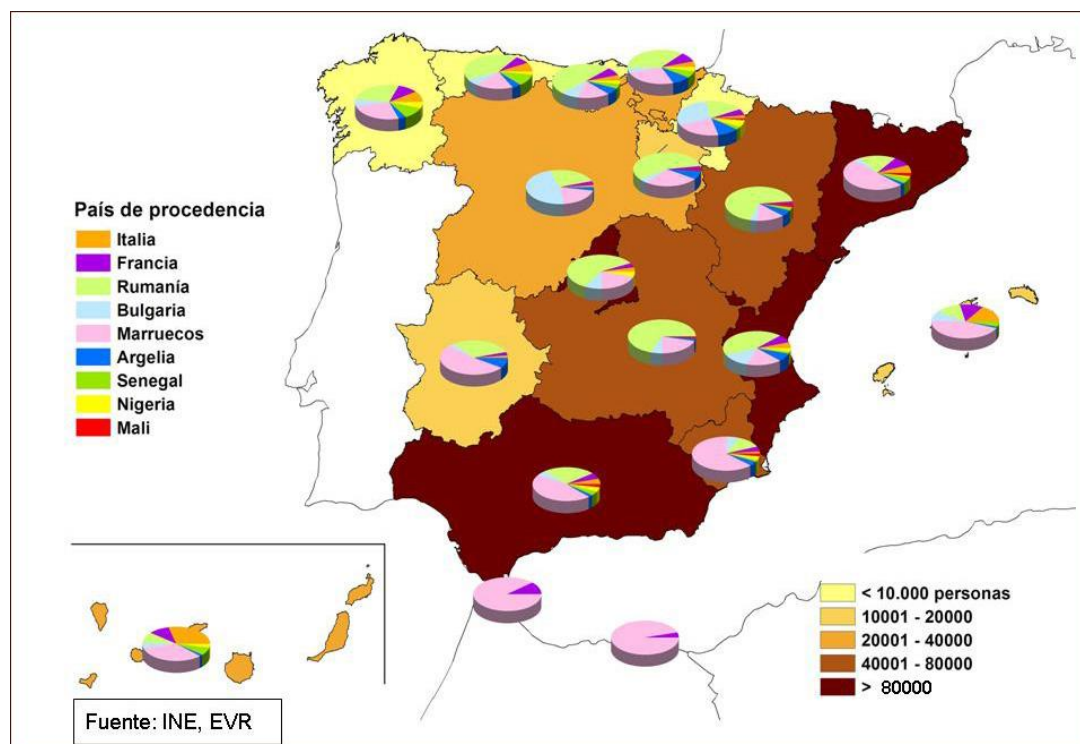
Ranking de las 10 principales nacionalidades. Cataluña. 1998-2008

País	1998	País	2000	País	2002
1 Marruecos	38.857	1 Marruecos	60.768	1 Marruecos	104.794
2 Alemania	7.232	2 Alemania	9.820	2 Ecuador	37.633
3 Francia	7.043	3 Francia	9.749	3 Colombia	25.800
4 Perú	5.475	4 Perú	8.236	4 Perú	14.074
5 Gambia	4.902	5 Gambia	6.951	5 Francia	13.435
6 Italia	4.727	6 Italia	6.452	6 Argentina	12.371
7 Reino Unido	4.545	7 Reino Unido	5.877	7 Alemania	12.230
8 Argentina	3.917	8 Rep. Dominicana	5.706	8 Italia	10.919
9 Rep. Dominicana	3.535	9 Argentina	4.795	9 China	9.365
10 Portugal	2.744	10 China	4.397	10 Gambia	9.335

País	2004	País	2006	País	2008
1 Marruecos	143.405	1 Marruecos	188.604	1 Marruecos	208.996
2 Ecuador	84.370	2 Ecuador	86.710	2 Rumanía	88.078
3 Colombia	37.333	3 Rumanía	51.353	3 Ecuador	80.994
4 Argentina	30.478	4 Colombia	43.228	4 Bolivia	60.801
5 Rumanía	24.389	5 Argentina	37.976	5 Colombia	46.287
6 Perú	21.850	6 Bolívia	35.387	6 Italia	43.727
7 Italia	20.645	7 China	34.791	7 China	38.648
8 China	19.683	8 Italia	31.914	8 Argentina	35.234
9 Francia	17.422	9 Perú	29.544	9 Francia	33.500
10 Pakistán	14.757	10 Pakistán	25.728	10 Perú	32.713

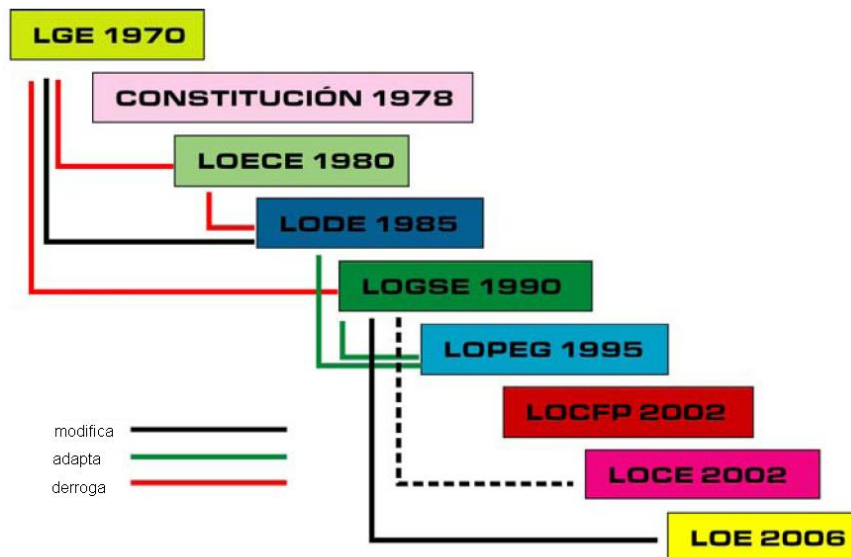
Fuente: «Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www20.gencat.cat/docs/dasc/03Ambits%20tematics/05Immigracio/03Politiquesplansactuacio/03placiutadania09_012/01Presentacio/pla_ciudadania_immigracio_vcast_2010_06_16.pdf> [citado 27-12-2011].

MAPA 1. Distribución de la inmigración por Comunidades Autónomas (1998-2006): varias nacionalidades



Fuente: «España en la encrucijada migratoria (trans)-mediterránea. Una revisión sociogeográfica», en *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine*. <<http://ceec.revues.org/2718>> [citado 18-01-2012].

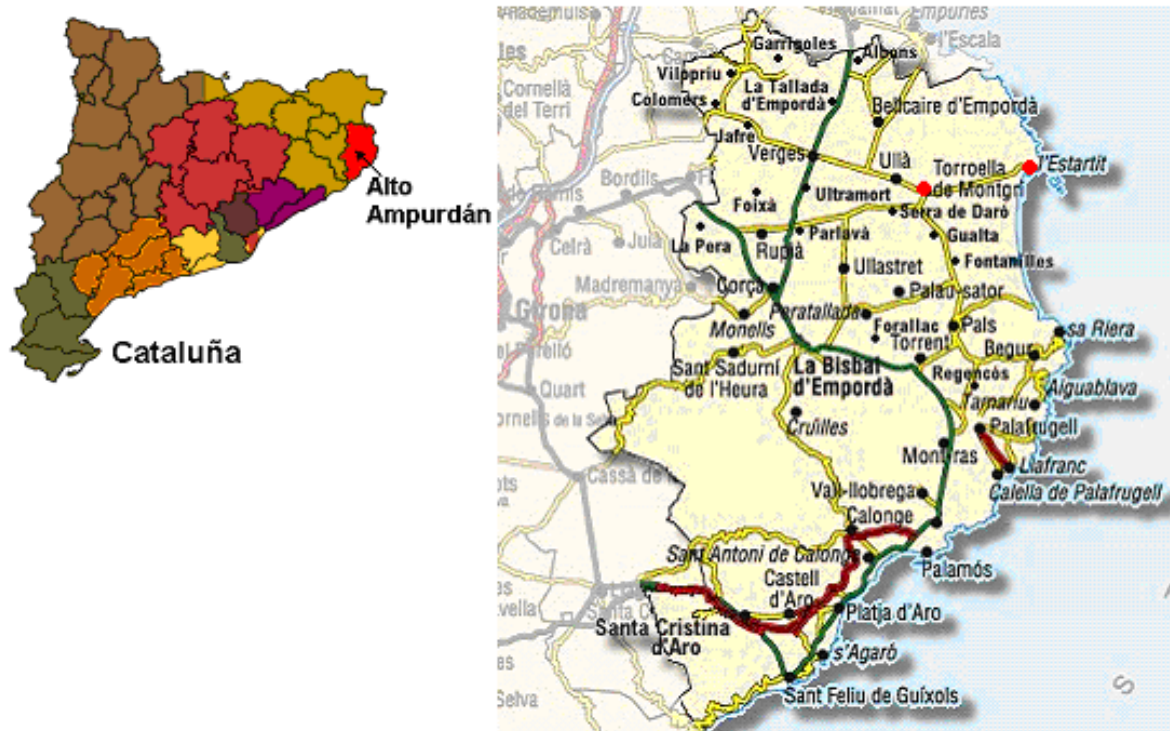
ESQUEMA 2. Evolución de las leyes educativas en España



Fuente: «Evolución histórica del sistema educativo español», en *Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación "Don Bosco" en la Universidad Complutense de Madrid*. <<http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/37%20-%20Susana%20Davila.pdf>> [citado 02-01-2012].

- LGE: Ley General de Educación
- LOECE: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
- LODE: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
- LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
- LOPEG: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOCFP: Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
- LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación
- LOE: Ley Orgánica de Educación

MAPA 2. Catalunya: Alto Ampurdán (Torroella de Montgrí-Estartit)



Fuente: «Mapa dels serveis territorials del Departament d'Ensenyament», en *Generalitat de Catalunya*. <http://www.gencat.cat/educacio/mapaST/ist_g_baixemporda.htm> [citado 03-02-2012].
Los mapas están modificados por la autora de la tesina.

FOTOGRAFÍAS 1-5. CEIP Guillem de Montgrí, Torroella de Montgrí

vista exterior 1



vista exterior 2



vista interior 3



3. aula de música

vista interior 4



4. aula de llengües

vista exterior 5



5. pista esportiva

Fuente: «Espais escolars i dependències», en *Escola Guillem de Montgrí (Torroella de Montgrí)*. <<http://www.xtec.cat/ceip-guillemdemontgri/>> [citado 03-02-2012].

TABLA 3. Alumnado del CEIP Guillem de Montgrí según nacionalidad (2011-2012)

	Educación Infantil	%	Educación Primaria	%	TOTAL Centro	%
Nacionalidad española	153	74,6	274	68,5	427	70,6
Nacionalidad extranjera	52	25,4	126	31,5	178	29,4
TOTAL	205	100	400	100	605	100

Elaboración propia a base de las cifras oficiales de *Dades d'escolarització*.

Fuente: ARTALEJO I RADRESA, Jordi. *Comunicación personal por el correo electrónico del 28 de septiembre de 2011 a las 10:54*: documento del adjunto *Dades d'escolarització* [citado 23-02-2012].

CUESTIONARIO

Buenos días,

Me llamo Aneta Psotová y soy estudiante de Filología Hispánica y Ciencias de la Comunicación en la Universidad Palacký en Olomouc en la República Checa. En mi Tesina de Licenciatura voy a dedicarme al tema de la educación intercultural en Cataluña, concretamente en el CEIP Guillem de Montgrí donde enseña Ud. Una parte de la tesina la formará mi propia investigación del tema y por eso me atrevería a pedirle a Ud. que rellenara este cuestionario.

Con antelación le agradezco su tiempo y paciencia que va a dedicar a este cuestionario y querría pedirle que contestara todas las preguntas con máxima sinceridad, porque no hay respuestas correctas ni incorrectas. Los datos obtenidos a base del cuestionario serán anónimos y servirán exclusivamente a fines científicos de la tesina.

Siento mucho que el cuestionario está escrito en la lengua castellana, pero el nivel de mi catalán aún sigue siendo muy bajo lo que no me permite utilizarlo en la formulación de las preguntas. Gracias por entenderme.

Para mantener el anonimato, envíe, por favor, el cuestionario rellenado en forma de adjunto del correo electrónico investigacio2011@gmail.com (**contraseña *******) al correo electrónico aneta.psotova@seznam.cz.

La página principal de Gmail la encontrará en esta página web:

<https://www.google.com/accounts/ServiceLogin?service=mail&passive=true&rm=false&continue=http%3A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%2F%3Fhl%3Des%26ui%3Dhtml%26zy%3DI&bsv=llya694le36z&sc=1<mpl=default<mplcache=2&hl=es&from=login>

DATOS GENERALES

* **Edad:**

* **Sexo:** hombre mujer

* **El máximo nivel de estudios alcanzado (Licenciatura, Máster, Doctorado, etc.):**

* **Carrera estudiada y facultad** (ej. diplomado en Educación Primaria, Facultad de las Ciencias de la Educación, etc.):

* **Asignatura/s que Ud. enseña en el CEIP Guillem de Montgrí:**

PARTE I

¿Multiculturalismo e interculturalismo son, en su opinión, 2 conceptos diferentes o se trata de sinónimos?

¿Se ha encontrado Ud. con el interculturalismo o multiculturalismo, educación/enseñanza intercultural/multicultural o conceptos parecidos ya durante su carrera de estudios?

- A) SÍ B) NO C) NO LO RECUERDO

¿Ha asistido Ud. a un curso de educación intercultural/multicultural?

A. En caso afirmativo, ¿recuerda Ud. (al menos aproximadamente) dónde y cuándo lo cursó?

B. En caso negativo, ¿le interesaría asistir a un curso de este tipo?

- A) SÍ B) NO C) Otra respuesta:

¿Tiene a su disposición literatura y materiales (tanto teóricos como prácticos) suficientes que traten el tema de la educación/enseñanza intercultural/multicultural?

- A) SÍ B) MÁS BIEN SÍ C) MÁS BIEN NO D) NO E) Otra respuesta:

¿Utiliza Ud. estos materiales y literatura en la práctica?

- A) SÍ, regularmente B) SÍ, a veces C) NO

¿Qué métodos utiliza Ud. para integrar elementos interculturales en clase? Descríbalos, por favor, con máximo detalle.

¿Cuál es, en su opinión, la meta de la integración de - elementos interculturales en clase?

¿Opina Ud. que los elementos interculturales en clase influyen en que los alumnos sean más abiertos a los nuevos influjos culturales?

¿Reducen, en su opinión, los elementos interculturales en clase el grado de racismo y xenofobia de los alumnos?

¿Puede tener, en su opinión, la integración de elementos interculturales en clase el impacto negativo en los alumnos? ¿Cuál?

¿Es difícil para Ud. enseñar en clase donde hay un número elevado de alumnos de nacionalidades diferentes? ¿Por qué? Razone su respuesta.

¿Le enriquece a Ud. personalmente clase en la que tiene un número elevado de alumnos de nacionalidades diferentes o la siente más bien como obstáculo?

¿Utiliza Ud. los manuales en clase?

A) SIEMPRE B) A MENUDO C) EN OCACIONES D) POCO E) NADA

¿Son suficientes, en su opinión, los elementos interculturales integrados en los manuales escolares que utiliza Ud. en clase?

A) Sí, me parecen suficientes B) NO, no me parecen suficientes C) Otra respuesta:

Otras observaciones y comentarios que le parecen a Ud. importantes y que no están mencionados en las preguntas ni en las respuestas:

PARTE II

En cada frase marque, por favor, una opción.

A. La Cataluña intercultural la considero la mejor solución posible de la relación entre los catalanes y los inmigrantes.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

B. La cultura de ciertos grupos nacionales se encuentra en un nivel aún más alto que la cultura de otros grupos nacionales.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

C. Está bien si algunos grupos en la sociedad tienen más posibilidades que otros grupos.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

D. Los alumnos inmigrantes deberían acostumbrarse al ambiente de las escuelas catalanas.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

E. Los alumnos inmigrantes son naturalmente menos inteligentes que los alumnos catalanes.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

F. Los europeos son más trabajadores y más disciplinados que los africanos.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

G. La discriminación racista y étnica ya no es un problema actual en Cataluña.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

H. Es fácil entender el esfuerzo de los inmigrantes para lograr la igualdad de derechos.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni a favor ni en contra En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

TABLA 4. Encuestados según sexo y edad

Participantes (total)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Promedio (edad)
EDAD (años)		27	28	43	44	45	51	51	52	56	57	64	Sin responder	47 años
SEXO	Mujer	X	X	X	X	X			X	X		X		44,9 años
	Hombre						X	X			X		X	53 años

TABLA 5. Parte II del cuestionario en cifras (números de encuestados)

	Afirmación			Rechazo			TOTAL
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Sin responder	
Ítem A	2	7	3	0	0	0	12
Ítem B	1	3	3	2	1	2	12
Ítem C	1	1	1	5	2	2	12
Ítem D	7	5	0	0	0	0	12
Ítem E	0	0	0	1	11	0	12
Ítem F	0	1	2	6	2	1	12
Ítem G	0	1	0	11	0	0	12
Ítem H	3	6	1	1	0	1	12

TABLA 6. Parte II del cuestionario en cifras (porcentaje)

	Afirmación			Rechazo			TOTAL (±0,1 %)
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Sin responder	
Ítem A	16,6	58,3	25	0	0	0	100
Ítem B	8,3	25	25	16,6	8,3	16,6	100
Ítem C	8,3	8,3	8,3	41,6	16,6	16,6	100
Ítem D	58,3	41,6	0	0	0	0	100
Ítem E	0	0	0	8,3	91,6	0	100
Ítem F	0	8,3	16,6	50	16,6	8,3	100
Ítem G	0	8,3	0	91,6	0	0	100
Ítem H	25	50	8,3	8,3	0	8,3	100


Elementos interculturales en los manuales escolares

FIGURA 1. Matemáticas

“Adivina contando la edad de Mohamed.”

Problemes

23. En Mohamed ha preguntat l'edat al seu avi i ell li ha dit: «La meua edat és el nombre de dues xifres més gran possible que és múltiple de 2, 3 i 5 alhora». Quina és l'edat de l'avi d'en Mohamed?



Respectem les persones grans

FIGURA 2. Matemáticas

“Tendré una hermanita: vamos a China, adopciones.”

Tindrè una germaneta!

La meua mare ha consultat el nombre d'adopcions que s'han fet a l'Estat espanyol recentment i el continent de procedència dels infants adoptats:

NOIALTRES ANIREM A LA XINA A BUSCAR UNA GERMANETA!

Evolució de les adopcions internacionals a l'Estat espanyol								
Procedència	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Amèrica Llatina	631	960	895	905	721	593	679	585
Àsia	214	295	443	686	1.107	1.586	1.196	2.577
Europa de l'Est	97	216	645	1.439	1.569	1.395	1.913	2.111
Total	942	1.471	1.983	3.030	3.397	3.574	3.788	5.273

Evolució de les adopcions internacionals a l'Estat espanyol






FIGURA 3. Matemáticas

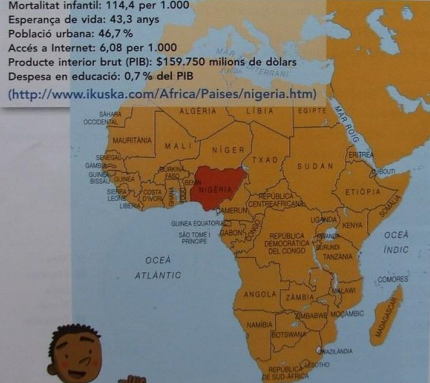
“El verano en mi país de origen: inmigración.”

La familia de Nigèria

Aquest estiu aniré a Nigèria. Vaig néixer allà i quan tenia sis anys vaig venir amb els pares a Catalunya. Ara fa cinc anys que no veig ni els avis ni els germans. Tinc moltes ganes d'anar-hi!

HEM ANAT A LA BIBLIOTECA I HEM TROBAT INFORMACIÓ SOBRE NIGÈRIA A INTERNET.

Pais: Nigèria
Capital: Abuja
Població: 131.530.000 habitants
Moneda: naira
Mortalitat infantil: 114,4 per 1.000
Esperança de vida: 43,3 anys
Població urbana: 46,7 %
Accés a Internet: 6,08 per 1.000
Producte interior brut (PIB): \$159.750 milions de dòlars
Despesa en educació: 0,7 % del PIB
<http://www.ikuska.com/Africa/Paises/nigeria.htm>



A NIGÈRIA HI HA 470 GRUPS ÈTNICS. EL MEU PARE M'HA DIT QUE NOIALTRES SOM DE L'ÈTNIA ANAGUTA.

FIGURA 4. Lengua catalana

“Todos vamos a la misma clase.”

Els pronoms personals

1. Llegeix i fixa't en les paraules destacades:

JO EM DIC NIKOLAI I SÓC RUS. MIRA, ET PRESENTO ELS MEUS AMICS: ELLA ÉS L'AZIZA I ÉS MARROQUINA. I ELL ÉS EN PAU.


TOTS NOIALTRES ANEM A LA MATEIXA CLASSE.

Les paraules destacades jo, ella, ell i nosaltres les fem servir per referir-nos a persones sense anomenar-les.

• Completa segons el text de la bafarada:
 Jo es refereix a Nikolai. Ella es refereix a ...
 Ell es refereix a ... Nosaltres es refereix a ...

2. Relaciona els noms de la columna de l'esquerra amb els pronoms personals de la columna de la dreta. Després copia els parells de paraules en el teu quadern.

en Marc •	• nosaltres
la Maria i la Pilar •	• vosaltres
els teus amics i tu •	• ell
la Sarai i jo •	• elles
l'Aitor i en Jaume •	• ells



Fuentes:

Figura 1 a 3: GALERA, Josefa, RUIZ, Jesús, SOLÀ, Manuel. *Matemàtiques: Educació Primària, Cicle Superior 2*. Barcelona: Barcanova, 2006, págs. 15, 68 y 170.

Figura 4: CAMPS, Montserrat et al. *Llengua catalana: Educació Primària, Cicle Mitjà 2*. Barcelona: Barcanova, 2005, pág. 162.

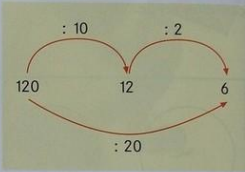
FIGURA 5. Matemàtiques
 “Cada uno es diferente y tiene derecho a serlo.”

APRENC A PENSAR

DIVIDIM UN NOMBRE ENTRE 20

$20 = 10 \times 2$

Observa com es divideix un nombre entre 20.
 Per exemple: $120 : 20$.
 Primer dividim 120 entre 10:
 $120 : 10 = 12$
 Després dividim el quocient obtingut entre 2:
 $12 : 2 = 6$



1. Calcula mentalment:

80 : 20	60 : 20	100 : 20	800 : 20
180 : 20	200 : 20	400 : 20	880 : 20
160 : 20	220 : 20	480 : 20	920 : 20

LES MATEMÀTIQUES DE CADA DIA

Fixa't en les pancartes que porten els nens i les nenes. Quina forma tenen?
 Què creus que ens aporten les nostres diferències?
 ¿És necessari canviar de país per trobar gent de característiques diferents? Comenta-ho amb els companys i les companyes.

TOTHOM ÉS DIFERENT I TOTHOM TÉ DRET A SER-HO





FIGURA 6. Matemàtiques
 “Banderas nacionales.”

QUADRILÀTERS I PARAL·LEGRAMS

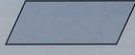
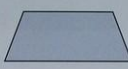

Fixa't en aquestes banderes. En totes hi ha quadrilàters. Tots són iguals?







República txeca Eslovàquia Dinamarca Madagascar

OBSERVA

Classifiquem els quadrilàters:

paral·lelogram	trapezi	trapezoide
		
Costats paral·lels i iguals dos a dos.	Només té un parell de costats paral·lels.	No té costats paral·lels.

Classifiquem els paral·lelograms:

rectangle	quadrat	rombe	romboide
			
Costats iguals dos a dos. Els quatre angles iguals.	Els quatre costats iguals. Els quatre angles iguals.	Els quatre costats iguals. Angles iguals dos a dos.	Costats iguals dos a dos. Angles iguals dos a dos.

1. Indica quins dels polígons de la il·lustració de la dreta són paral·lelograms, quins són trapezoides i quins, trapezoides.

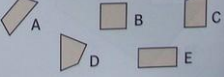


FIGURA 7. Lengua catalana

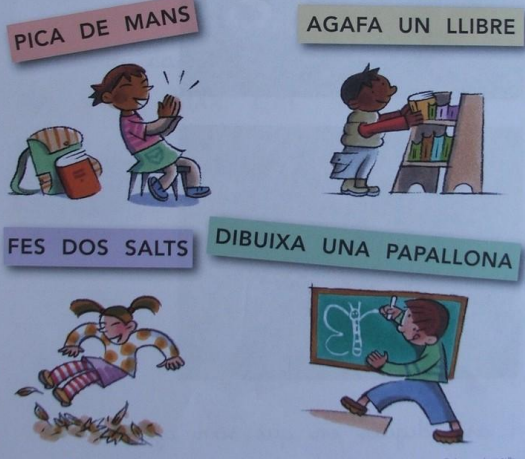
5 Ordena la frase:

papallona La groga és

6 Tria un cartell i fes el que hi diu:

PICA DE MANS **AGAFA UN LLIBRE**

FES DOS SALTS **DIBUIXA UNA PAPALLONA**




Trobarem més cartells en el Material d'aula.

FIGURA 8. Lengua catalana

10 Completa les frases:

a la dreta, a l'esquerra, amunt, avall, davant, darrere



El bese estira els braços cap _____.

La nena estira el braç cap _____.

El nen allarga el braç cap _____.

La noia estira el braç cap _____.

El noi té una nina _____ i una cadira _____.

Fuentes:

Figura 5 y 6: DUÑACH, Marta, TERRAZA, Adela. *Matemàtiques Espiadimonis: Educació Primària, Cicle Mitjà 2*. Barcelona: Barcanova, 2001, pàgs. 104 y 108.

Figura 7 y 8: CAMPS, Montserrat. *Nou Saltamartí: Aprendre a escriure, llengua catalana; Educació Primària, Cicle Inicial 1*. Barcelona: Barcanova: 2007, pàgs. 6 y 69.

FIGURA 9. Educación emocional
Portada del libro del alumno.

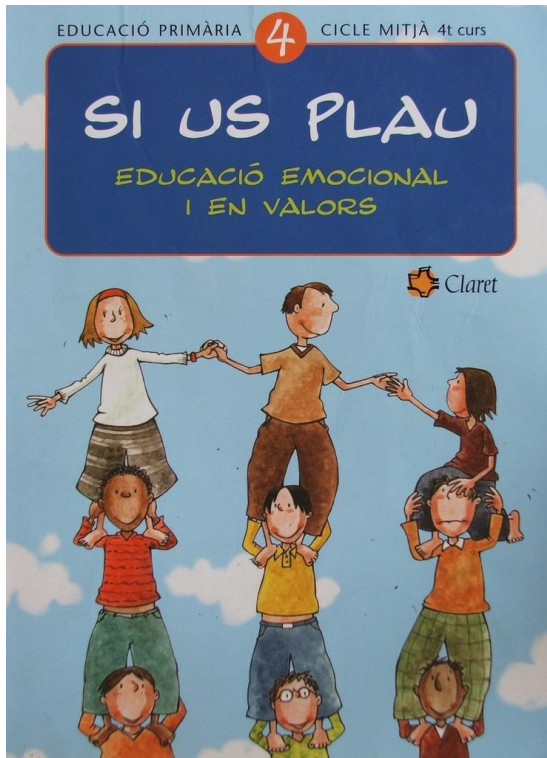


FIGURA 10. Educación emocional
Exclusión social.

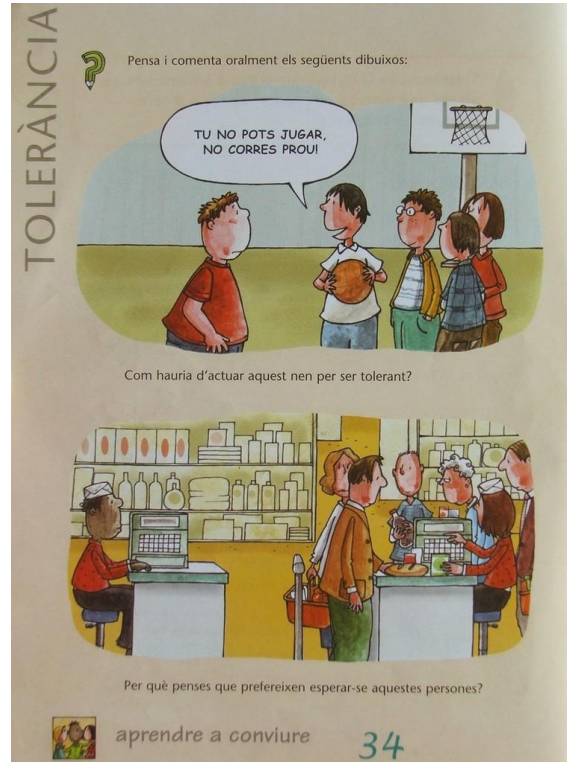


FIGURA 11. Lengua catalana
“¿Qué dice Xen-Xuan?”

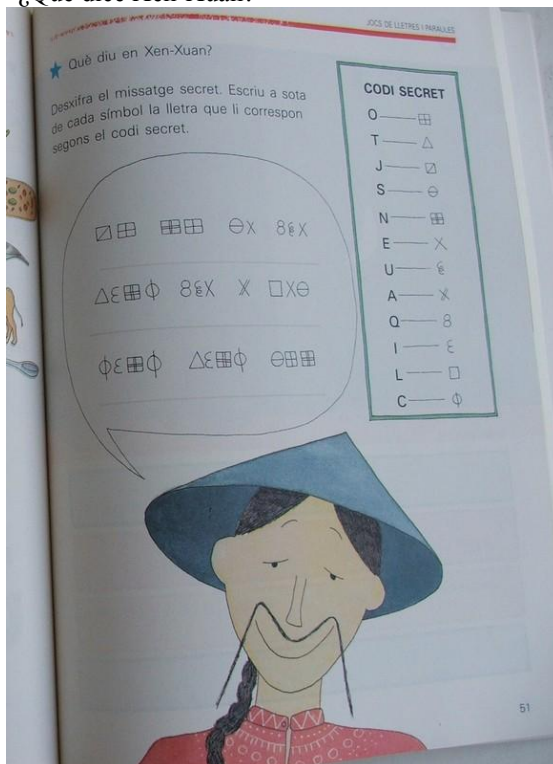
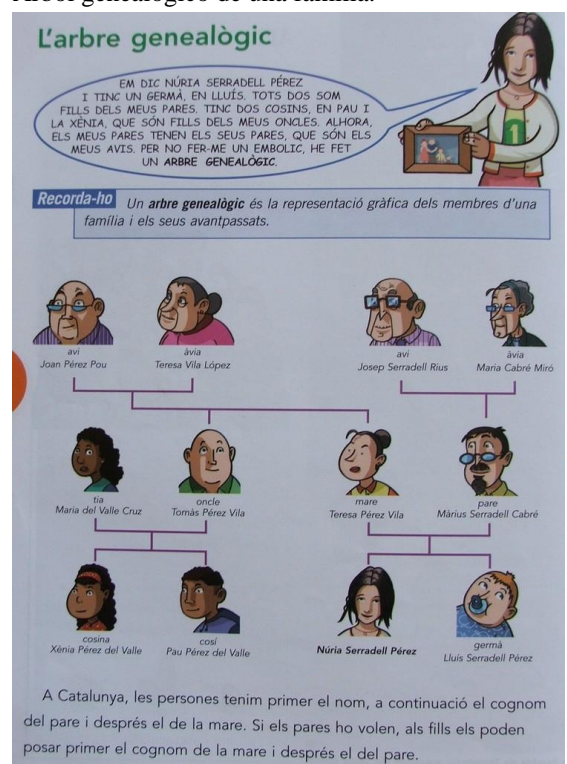


FIGURA 12. Medio natural
Árbol genealógico de una familia.



Fuentes:

Figura 9 y 10: MORATÓ, Joaquim, VÁZQUEZ, Carles Joan et al. *Si us plau 4: Educació emocional i en valors; Educació Primària, Cicle Mitjà 4*. Barcelona: Claret, 2006, pág. 34.

Figura 11: BEL, Aurora. *Llengua: Cicle Inicial 2: Quadern 2*. Barcelona: Cruïlla, 1992, pág. 51.

Figura 12: MIRÓ, Lola, ROZDRÍGUEZ, Asun, SAIZ, Mercè. *Medi Natural Espiadimonis: Educació Primària, Cicle Mitjà 1*. Barcelona: Barcanova, 2001, pág. 98.

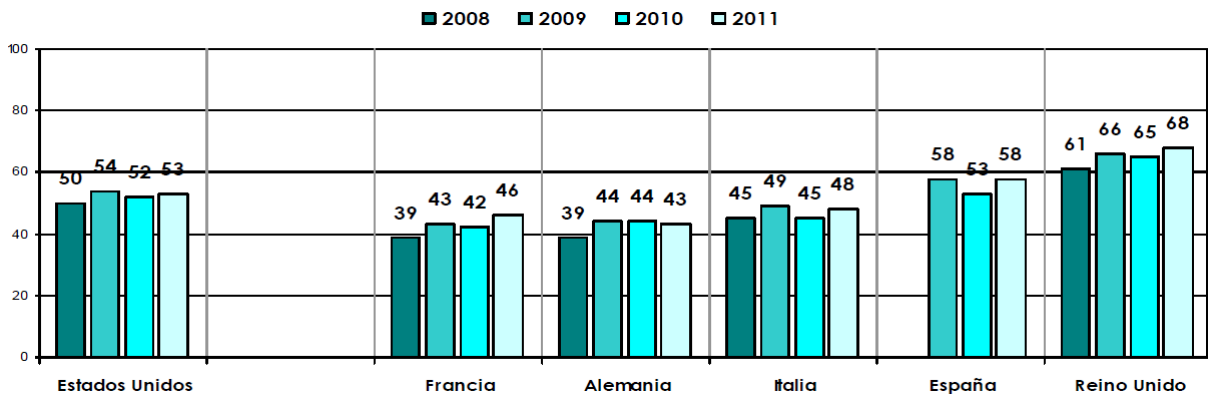
FIGURA 13. Diferentes tipos de velo islámico



Fuente: «Cataluña impulsa el debate sobre la prohibición del “burka” en toda España», en *Radiotelevisión Española*. <<http://www.rtve.es/noticias/20100613/cataluna-impulsa-debate-sobre-prohibicion-del-burka-toda-espana/335365.shtml>> [citado 11-03-2012].

FIGURA 14. En general, ¿qué opina del número de personas que viven en (PAÍS) y que no han nacido en (PAÍS)?

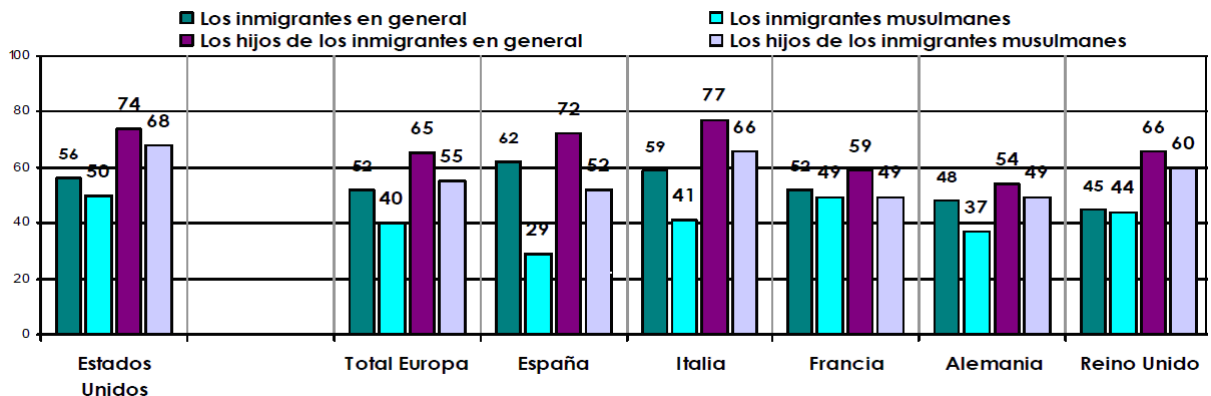
Porcentaje que responde que “son demasiados”.



Fuente: «Transatlantic Trends Inmigración 2011», en *Fundación BBVA*. <<http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=377>> [citado 26-02-2012].

FIGURA 15. En general, ¿como cree usted que se están integrando ... en la sociedad (NACIONALIDAD)?

Porcentaje que responde “muy bien + bien”.



Fuente: «Transatlantic Trends Inmigración 2011», en *Fundación BBVA*. <<http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=377>> [citado 26-02-2012].

Anotace

Jméno a příjmení autora:	Aneta Psotová
Název práce:	Analýza kulturní rozmanitosti v Katalánsku: interkulturní vzdělávání
Instituce:	Katedra romanistiky, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Vedoucí diplomové práce:	Doc. Mgr. Jiří Chalupa, Dr.
Rok obhajoby:	2012
Jazyk práce:	španělština
Počet stran:	125
Počet znaků:	164 291 (úvod až závěr, str. 7-94, bez poznámek pod čarou)
Počet stran příloh:	16 (14 120 znaků)
Zdroje:	26 knih, 2 časopisy, 14 učebnic, 111 internetových odkazů (4 emaily)
Klíčová slova:	interkulturní vzdělávání, multikulturní vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, menšiny, žáci-imigranti, učitelé, cizinci, vzdělávací politika, školský zákon, vzdělávací přístupy, imigrační plán, Španělsko, Katalánsko

Charakteristika diplomové práce:

Diplomová práce se zabývá interkulturním vzděláváním v Katalánsku, resp. ve Španělsku, a zaměřuje se především na žáky-imigranty v katalánských školách. Lze ji rozdělit do dvou částí, a to na část teoretickou a část praktickou (vlastní výzkum). V teoretické části práce je vymezeno interkulturní vzdělávání a termíny s ním spojené, dále je naznačen předchozí vývoj v oblasti vzdělávací a imigrační politiky ve Španělsku a v Katalánsku (podloženo analýzou školských zákonů, královských dekretů a v případě Katalánska pak též analýzou imigračních plánů). Prakticky orientovaná část práce pojednává o názorech a zkušenostech učitelů ze školy CEIP Guillem de Montgrí (Katalánsko) s interkulturním vzděláváním ve vztahu k žákům-imigrantům.

Abstract

Author:	Aneta Psotová
Thesis title:	Analysis of cultural diversity in Catalonia: intercultural education
Institution:	Department of Romance Studies, Philosophical Faculty of Palacký University Olomouc
Thesis supervisor:	Doc. Mgr. Jiří Chalupa, Dr.
Defence year:	2012
Language:	Spanish
Number of pages:	125
Number of characters:	164 291 (introduction to conclusion, pgs. 7-94, footnotes not included)
Number of pages of supplements:	16 (14 120 characters)
Resources:	26 books, 2 journals, 14 schoolbooks, 111 internet links (4 emails)
Keywords:	intercultural education, multicultural education, inclusive education, minorities, students-immigrants, teachers, foreigners, Education Policy, Education Act, educational approaches, immigration plan, Spain, Catalonia

Characteristic of the thesis:

This Diploma thesis deals with intercultural education in Catalonia, more precisely in Spain, and focuses mainly on the immigrant students in Catalan schools. It could be divided into two parts – theoretical part and practical part (my own research). In the theoretical part of the work is defined the intercultural education and connected terms, thereafter is indicated the previous evolution in the area of Education Policy and Immigration Policy in Spain and Catalonia (submitted by analysis of Education Acts, Royal Decrees and in case of Catalonia also by Immigration Plan analysis). The practical part of the thesis deals with the opinions and experiences of CEIP Guillem de Montgrí school (Catalonia) teachers with intercultural education in relationship to the immigrant students.