

EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INMIGRACIÓN EN EUROPA

por JULIO VERA VILA
Universidad de Málaga

1. *Diversidad, interdependencia y educación multicultural.*

Los acontecimientos internacionales recientes están poniendo de manifiesto hasta qué punto es necesaria la incorporación del hecho multicultural en los contenidos, los procesos y las metodologías de los sistemas educativos de todos los países. Y ello con el fin de aprender a conocernos, comprendernos, respetarnos y colaborar en la consecución de objetivos comunes. Pero todo ello se presenta como una tarea tan titánica y lenta como imprescindible.

Podemos empezar por reconocer el fenómeno de *la pluralidad y la diversidad* culturales como hechos perfectamente constatados. Nuestro planeta está habitado por personas que pertenecen a grupos culturales singularizados por haber dado soluciones diferentes a los problemas que les plantea vivir en su medio. Este es, podríamos decir, *el hecho multicultural*: Hay muchas culturas y cada una de ellas tiene rasgos que las diferencian y las singularizan de las restantes. Sin embargo, también es consustancial a las culturas una dinámica, mayor o menor, de cambio transformador en el que tienen un papel importantísimo los contactos con otros grupos sociales, de manera que sólo las culturas incomunicadas desconocen las ventajas y los inconvenientes de sus vecinos ignorados.

El siguiente hecho verificable es, por lo tanto, *el contacto*, unas veces pacífico y otras violento, entre diferentes culturas que se ha venido produciendo a lo largo de la historia de la humanidad y que ha propiciado intercambios no sólo físicos, ni comerciales, sino también culturales. Es otro elemento adicional que nos recuerda la relación

entre hombres y culturas permeables al cambio, susceptibles de adquirir soluciones, ideas, artefactos, productos de otros grupos y, en reciprocidad, también darlos.

En un tercer nivel, percibimos cómo cada día se acrecienta *la interdependencia* de unas culturas con otras para su mutuo bienestar y progreso en todos los órdenes. O si se prefiere, observamos cómo lo que cada cultura hace repercute positiva o negativamente, en aquellas con las que más se relaciona. La interdependencia nos sitúa en un nivel de relación en el que podemos comprender que lo que les pase a otros nos afecta a todos, por lo que se hace necesario hablar de solidaridad, de tolerancia y de cooperación.

Para ilustrar con datos cuantitativos nuestras ideas, podemos decir que en Europa, hay en la actualidad, unos quince millones de personas que residen en un país distinto del que proceden, a los que podemos añadir todos los nacionales que viven en otro lugar de su país con características culturales distintas a las del lugar en que nacieron [1].

Toda Europa es un conjunto de Estados pluriculturales. La Constitución Española de 1978 ha dado refrendo legal en forma de Comunidades Autónomas al hecho diferencial de la lengua, las costumbres, el sentimiento de identidad nacional arraigado desde antiguo, permitiendo el desarrollo de las peculiaridades de cada Comunidad dentro de su vinculación histórica al Estado Español. En Bélgica coexisten tres comunidades con idiomas diferentes, La Gran Bretaña está formada por Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda; Alemania es un Estado Federal, en Francia conviven comunidades bretonas, alsacianas, vascas y corsas entre otras, etc. La diversidad anida en nuestras sociedades caracterizadas por el reconocimiento jurídico de su pluralidad en lo racial, en lo étnico, en lo religioso, en lo ideológico, en la lengua. Diversidad de la que han formado parte, desde muy antiguo, los flujos de inmigración de unos países a otros en busca de las mejores oportunidades de vida allí donde eran más tangibles en cada momento. Como indica Esteve [2] el modelo del *crisol* ha sido sustituido por el de la *ensaladera* y la *socialización convergente* ha dado paso a una *socialización divergente* acelerada.

Probablemente ha sido el carácter plural de la realidad de los países europeos aquí apuntada, la que ha despertado un creciente interés por el tema de la educación intercultural, junto con una nueva sensibilidad emergente hacia el tema de los derechos humanos, y el compromiso con el destino de las minorías amparado por los valores derivados de la dignidad humana.

Parece lógico pensar que si se aspira a una sociedad plural y tolerante, entonces la educación multicultural aparece como absolutamente indispensable, pero ha de estar coordinada con los demás subsistemas sociales para eliminar los prejuicios y las discriminaciones. Igualmente hay que desterrar la idea de que el multiculturalismo es algo exótico, y empezar a trabajar para que todas las personas tengan una visión cognitivamente compleja del mundo plural en el que viven, y puedan dar respuesta a los conflictos que ello supone.

La cultura expresa el estilo de vida de un grupo humano, es una manera de pensar, de obrar y de sentir. De modo que *ser multicultural* es una capacidad realmente difícil de alcanzar, porque significa ser capaz de actuar de acuerdo con las normas y las exigencias de otras culturas o, al menos, saber situarse en la perspectiva desde la que los otros, los distintos a mí, contruyen su singular representación del mundo circundante. La comunicación es el instrumento privilegiado de convivencia con lo diverso y su fomento ha de ser uno de los objetivos de la labor de los profesores, pero más allá del dominio de los idiomas, hay otras destrezas comunicacionales como la comprensión de las representaciones mentales y el conocimiento de las culturas en contacto; el respeto por los rasgos sustantivos de las otras culturas, la capacidad de descentrarse para mirar desde el lugar del otro, el reconocimiento del derecho a la diferencia; la vocación de consenso entre iguales y, en fin, la búsqueda de la unidad desde la constatación de la diversidad. Por lo tanto, uno de los objetivos fundamentales de la educación intercultural ha de ser el de generar competencias multiculturales [3].

Ahora bien, junto a la identidad cultural de cada grupo y al reconocimiento de la dignidad de cada cultura, se ha de dar una base compartida de valores que garantice la convivencia y que prevalezcan sobre las normas y las costumbres particulares. Sin esos valores compartidos será difícil construir la unidad europea respetando la dinámica propia de su diversidad. Unidad y diversidad son los dos pilares sobre los que parece posible construir la nueva identidad europea, desterrando tanto el provincianismo insularista que parece negar la posibilidad del enriquecimiento cultural mutuo, como el imperialismo autoritario que pretende unificar por la fuerza bajo pretexto, muchas veces de un pragmatismo utilitarista. La realidad es que hoy no es posible vivir aislados pretendiendo que nada de lo que ocurre a nuestro alrededor nos afecte. Muy al contrario, las sociedades son cada vez más interdependientes y se necesitan más para resolver juntos los problemas que tienen pendientes.

El hecho pluricultural se presenta en el mundo de hoy, al menos de dos formas diferentes. Hay sociedades históricamente plurales en

las que conviven varias culturas desde hace muchos años y que juntas constituyen un país; es el caso de los cantones suizos, de Bélgica, de Alemania, de Gran Bretaña o de España. Y junto a estas situaciones y, a veces yuxtaponiéndose, se da el caso de la inmigración en que necesariamente hay una o varias minorías culturales junto a una cultura receptora. Del mismo modo es diferente la situación de grupos culturales localizados geográficamente en unas pocas zonas, de aquellos otros fuertemente fragmentados en pequeños grupos y diseminados en muchas ciudades.

En el caso de la inmigración la colaboración entre los Estados, el receptor y el de procedencia, es necesaria para garantizar el éxito de las políticas de inserción, de modo que los inmigrantes tengan la doble posibilidad de integrarse en el nuevo país y de retornar cuando lo deseen a su lugar de origen. Esta situación plantea la duda de si deben ser rápidamente integrados en las aulas con los alumnos del país receptor, o si deben ser agrupados en escuelas o aulas segregadas donde corren el riesgo de convertirse en marginales. Cualquiera de las dos opciones presenta costes y beneficios. El problema estriba en cómo organizar la enseñanza de las destrezas y conocimientos que garantizan el éxito en la cultura mayoritaria, sin que eso signifique perder la identidad cultural originaria.

Los niños inmigrantes se hallan en desventaja si además de nuevos aprendizajes tienen que adquirir el dominio de una nueva lengua. Pueden crecer con un sentimiento de rechazo a su propia cultura, o bien incubar sentimientos radicalizados respecto a la cultura receptora. Por ello hay que facilitar la conservación y desarrollo de su propia lengua y señas de identidad cultural, a la vez que se adentran en el dominio de la nueva cultura en la que han de vivir.

2. *La educación de los hijos de inmigrantes en Europa.*

Desde hace años la Comisión de las Comunidades Europeas (hoy ya Unión Europea) busca soluciones al problema que plantea la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes en la Comunidad, y con este motivo, se ha dotado de diversos instrumentos jurídicos comunitarios.

a) El Reglamento (CEE) n.º 1612/68 del Consejo de 15 de octubre de 1968 relativo a la libre circulación de trabajadores dentro de la Comunidad, establece en su artículo 12 que «los hijos de un nacional de un Estado miembro que esté o haya estado empleado en el territo-

rio de otro Estado miembro serán admitidos en los cursos de enseñanza general, aprendizaje y formación profesional en las mismas condiciones que los nacionales de dicho Estado, si esos hijos residen en su territorio». Este artículo proporciona a estos hijos una igualdad respecto a todos los derechos que se derivan de la admisión.

b) La Resolución del Consejo y los Ministros de Educación reunidos en Consejo el 9 de febrero de 1976 expresa la voluntad de promover acciones en favor de los ciudadanos de los Estados miembros, de terceros Estados y de sus hijos, tendentes a :

- Favorecer el aprendizaje de la lengua o lenguas del Estado receptor.
- Proporcionar a los hijos de inmigrantes, si es posible en el colegio y en coordinación con el país de origen, una enseñanza de la lengua y la cultura maternas.
- Facilitar información a las familias sobre las posibilidades de formación y enseñanza.

c) La directiva del Consejo 77/486/CEE de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes, en la que se centra prioritariamente este trabajo, y que afecta a los hijos de trabajadores de otros Estados miembros que ejerzan o hayan ejercido una actividad remunerada en el territorio de otro Estado miembro, pero con la voluntad política expresa de que los objetivos se hagan extensivos a inmigrantes procedentes de terceros Estados. Su cumplimiento es obligatorio pero dejando a cada Estado la libre elección de la forma y los medios de llevarla a cabo.

La directiva fija tres objetivos prioritarios:

- Ofrecer una enseñanza gratuita a los niños sujetos a la escolaridad obligatoria, que incluya la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado receptor.
- Adoptar las medidas necesarias para la formación inicial y continua del profesorado que imparta este tipo de enseñanza.
- Promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del lugar de origen de los hijos de inmigrantes.

Junto a estos instrumentos jurídicos, el 7 de marzo de 1985, la Comisión presentó al Consejo (CEE, 1985) unas «orientaciones para una política comunitaria de las migraciones» en la que sus propuestas se centran en los siguientes puntos:

- La formación lingüística y la alfabetización de los trabajadores y de los miembros adultos de sus familias.
- El mantenimiento de los lazos con la lengua y la cultura de origen.
- La inserción social y profesional de la mujer migrante.
- La promoción social y profesional de los menores de origen extranjero, en particular en la educación preescolar y escolar, y en el paso de la escolaridad obligatoria a la formación profesional y a la vida activa

Además, la declaración contra el racismo y la xenofobia, firmada por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión el 11 de julio de 1986, es el punto de partida de una acción común dirigida a frenar el peligro que estos fenómenos representan contra el respeto a los derechos fundamentales de las personas.

Nuestro objetivo es analizar la forma en la que los diferentes Estados miembros han dado respuesta a los requerimientos contemplados en la directiva 77/486/CEE de julio de 1977. Para ello nos remitimos al informe elaborado por la Comisión con fecha tres de enero de 1989 en base a las respuestas a un segundo cuestionario enviado en diciembre de 1985, en el que no se incluyen datos relativos a España y Portugal, destacando las experiencias más interesantes puestas en práctica en cada Estado. Es necesario hacer la salvedad de que aunque el informe está fechado en 1989, las cifras relativas a trabajadores extranjeros corresponden en muchos casos al primer quinquenio de la década, por lo que sólo han de ser tomadas como una aproximación.

Es necesario tener en cuenta que el fenómeno migratorio se ha intensificado en los últimos años, y todas las previsiones vaticinan su incremento debido a las profundas e inciertas transformaciones que se están produciendo en el este de Europa. Sólo por tener una idea aproximada, podemos decir que a finales de 1990 llegaban a Alemania un promedio de 40.000 refugiados al mes, procedentes del este, y que se espera que cerca de un millón de ciudadanos de la extinta URSS emigren en los próximos cuatro años [4].

3. *Ciudadanos inmigrantes y alumnos extranjeros en la Unión Europea*

En *Bélgica* la población extranjera representa aproximadamente el 8,9% de la población total y de ella, el 75% es población europea, mientras que el otro 25% proviene de otras zonas del mundo. Los niños extranjeros en escuelas belgas de primaria y secundaria está en

torno a los 250.000, lo que supone un 12% de la población escolar, aunque su reparto es muy desigual según las regiones: 36,8% en Bruselas, 17,13% en la región valona y 5,6% en la región flamenca. La procedencia de estos alumnos extranjeros es muy variada, pero destacan por su importancia los magrebíes, italianos, franceses, turcos y españoles.

Dinamarca tiene una población extranjera cifrada en 116.951 personas, lo que supone un 2,3% de su población total, de la cual el 22% pertenece a países miembros de la Comunidad y el resto a otras partes del mundo. Los alumnos extranjeros más numerosos en los niveles primario y secundario son turcos, yugoslavos y paquistaníes.

La República Federal de *Alemania*, tenía antes de la reunificación, 4.512.700 de extranjeros, lo que representaba el 7,3% de su población total, de la cual un 30% era originaria de otros Estados de la Comunidad. En los próximos años se espera el posible retorno de los tres millones de alemanes esparcidos entre Polonia, Rumanía y la URSS y, como ya hemos indicado, a finales de 1990 llegaban a este país un promedio de 40.000 refugiados al mes, provenientes de los países del Este de Europa.

La población extranjera escolarizada procede fundamentalmente de Turquía (el 50%), Yugoslavia e Italia y está asentada, al igual que en la mayoría de los demás países, en las zonas urbanas.

En *Francia* viven 3.680.000 de extranjeros, que representan el 6,8% de la población total, de las cuales un 42,9% pertenecen a la Unión Europea. Los niños extranjeros escolarizados proceden mayoritariamente de Argelia, Portugal, Marruecos, Túnez y Turquía.

Según los datos oficiales en el curso 86-87 el porcentaje de alumnos extranjeros era del 9,4% en preescolar, del 10,4% en primaria y del 7,1% en secundaria, con una tendencia al alza en los últimos años (Cfr. Ferrán, 1992, p. 115).

Grecia tiene una población extranjera de unos 295.841 personas, que suponen cerca del 3,2% de su población total. Pero lo que singulariza a este país en relación con el interculturalismo, es que el 66,8% son emigrados griegos de ciudadanía extranjera, es decir antiguos emigrantes, que han vuelto a Grecia. Esta peculiaridad añade un matiz diferenciador, dentro de la riqueza que supone la diversidad del fenómeno multicultural.

En cambio, el porcentaje de mano de obra extranjera procedente de terceros países, fundamentalmente árabes, es muy bajo, está muy disperso y hasta el momento el gobierno griego no ha recibido ningun-

na solicitud de educación multicultural para los hijos de esos trabajadores. Por lo demás, muchos de estos extranjeros suelen ser funcionarios diplomáticos y representantes comerciales que llevan a sus hijos a escuelas privadas extranjeras que funcionan en las grandes ciudades.

En *Irlanda*, el 6,7% de su población es extranjera, de la cual casi el 85% pertenece a Estados miembros de la CEE. Es un país que ha destacado negativamente por carecer de dispositivos de educación multicultural tanto para alumnos como para profesores.

En *Luxemburgo* la población foránea representa el 26,6% de la población total y de ella, el 92,5% pertenece a otros Estados miembros de la Comunidad. La población extranjera escolarizada procede mayoritariamente de Portugal, Italia, Francia y Alemania y representa nada menos que el 40% del total en la enseñanza primaria.

Holanda cuenta con un 3,9% de ciudadanos de otros países, de los cuales el 29,2 pertenece a la Unión Europea. Los niños escolarizados con porcentajes más elevados proceden de Turquía y Marruecos, mientras que el resto tiene un origen absolutamente heterogéneo.

En *Gran Bretaña* se considera que el número de alumnos extranjeros con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años de edad asciende a unos 894.557, que representan el 9,5% de la población total de esa edad. Muchos de ellos provienen de la India, la República de Irlanda, el Caribe, Pakistán, Italia y otras partes del mundo.

Como ya indicamos anteriormente, el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas de 1989 no incluye datos sobre la situación española, por ello, a continuación, recogemos aquí los manejados por Puig i Moreno [5].

Se estima que en *España* viven actualmente unos 800.000 inmigrantes entre legales e ilegales, comunitarios y extracomunitarios, lo que equivale a cerca del 2,2% de la población global. Por lo tanto somos uno de los países europeos con un porcentaje menor de población extranjera, y a pesar de que la tendencia es al alza, no parece haber motivos para el alarmismo de ciertos sectores, si bien es cierto que la cuestión requiere estudio y soluciones preventivas para evitar sufrir sorpresas no deseadas.

Si queremos profundizar algo más en el fenómeno de la inmigración en España, debemos distinguir entre aquella que está regularizada legalmente y aquella otra que podemos considerar en situación ilegal. Ambas son cuantitativa y cualitativamente diferentes.

Los inmigrantes legalizados han pasado de 81.544 en 1980 a 399.377 en 1990, de los cuales el 66% son europeos, el 19% sudamericanos, el

7,6% asiáticos y el 6,5% africanos. De todos ellos, sólo un tercio tienen un contrato de trabajo.

Sobre el número de ilegalizados, las cifras varían según las fuentes. Para el Ministerio de trabajo son 170.000, mientras que Cáritas contabiliza 400.000. A diferencia de los del grupo anterior, éstos son extracomunitarios en porcentajes próximos al 80%, fundamentalmente sudamericanos, marroquíes, filipinos, centroafricanos y asiáticos.

4. *La enseñanza de las lenguas oficiales.*

Según el propio informe de la Comisión, *Holanda* es uno de los países comunitarios que cuenta con uno de los mejores dispositivos de educación multicultural. Puesto que los centros escolares gozan de gran autonomía, las medidas de inserción son diferentes, pero se pueden distinguir cuatro tipos fundamentales en la enseñanza preescolar y primaria, que cuentan con profesorado suplementario para esta función:

— *Método de inmersión:* los alumnos que no hablan holandés son enviados a una clase normal para su edad y, al menos una vez al día, se les enseña separadamente y en grupos de entre dos y cuatro alumnos el idioma del país.

— *Clases nacionales de inmersión:* los alumnos asisten a ellas durante uno o dos años para el aprendizaje intensivo del holandés, su inserción social y la continuación de la enseñanza en la lengua de origen.

— *Escuelas nacionales.* Cuando los alumnos de una etnia extranjera son muy numerosos, acuden a estas escuelas donde siguen los programas y los métodos de las propias escuelas holandesas.

— *Clases bilingües de transición.* Durante los dos primeros años, la enseñanza se imparte en la lengua de origen durante la mitad del tiempo y en holandés la otra mitad. Estas clases se organizan sobre todo en secundaria para intensificar el dominio de la lengua oficial.

Además de estos dispositivos, el Ministerio de Educación ha tomado medidas para fomentar la investigación pedagógica y el desarrollo de material didáctico en este terreno. También existen normas especiales relativas al examen final de secundaria a fin de no penalizar a los extranjeros con un dominio insuficiente del holandés.

Por lo tanto, en Holanda que no es de los países que más población inmigrante tiene (3,9% del total), pero sí de los que tienen un

porcentaje mayor de ciudadanos no comunitarios (el 70,8% del total de los extranjeros) se lleva una política fuerte y clara de enseñanza de la lengua del propio país receptor, para facilitar una mejor integración social y cultural, pero al mismo tiempo, se ofrece a los alumnos la posibilidad de recibir la enseñanza de su lengua y cultura de origen, como más adelante explicamos.

Otro de los países comunitarios más avanzados en este aspecto es *Alemania*. Debido a que en este país las competencias educativas dependen de los Länder, el cumplimiento de la directiva comunitaria es competencia de éstos, si bien la Conferencia Permanente de Ministros de Cultura ha emitido numerosas recomendaciones para coordinar y armonizar las medidas particulares de todos los Länder. Una de esas recomendaciones se denomina «Educación de los hijos de trabajadores migrantes».

Hoy en día, la mayoría de los alumnos extranjeros escolarizados que ingresan en primaria o han nacido en Alemania, o han inmigrado antes de los seis años de edad, por lo que muchos de ellos tienen un conocimiento de la lengua alemana suficiente como para ser incluidos en una clase normal.

Pero cuando los alumnos no tienen este dominio pueden beneficiarse, prácticamente en todos los Länder de los siguientes dispositivos: Clases de inserción, clases bilingües, cursos intensivos de alemán, cursos de puesta al día, etc. Si bien estas medidas parecen suficientes para la primaria, en la secundaria se confía en exceso del supuesto de que los alumnos que acceden a este nivel ya están suficientemente integrados en el sistema escolar alemán.

En *Bélgica* las medidas adoptadas son muy parecidas en todo el país. Para la educación preescolar y primaria se organizan *cursos intensivos* para el aprendizaje de la lengua oficial en aquellas escuelas que tienen al menos diez alumnos extranjeros, a razón de tres sesiones por semana durante el horario normal. Estos cursos existen también en la secundaria pero son de carácter voluntario.

Además, desde hace una década existen los llamados *equipos especiales*, constituidos por profesores encargados de facilitar la escolarización de hijos de inmigrantes en aquellos centros que tienen un número significativo de alumnos de estas características.

En *Dinamarca*, existen igualmente *cursos intensivos* de lengua danesa, complementados con *clases de apoyo y puesta al día* para los que ya están iniciados en el idioma.

Una medida singular adoptada por el gobierno consiste en las *dis-*

pensas especiales que ofrecen a los alumnos extranjeros en los exámenes finales de la Folkeskole, consistentes en: un tiempo de preparación más largo para las pruebas orales; más tiempo para las pruebas escritas de danés, matemáticas, inglés y alemán; y permiso para utilizar diccionarios.

Luxemburgo mantiene un dispositivo de inserción bastante bien adaptado a las diferentes situaciones que se dan de hecho en un contexto plurilíngüe. Así, los hijos de extranjeros nacidos en Luxemburgo, asisten desde los cuatro años a la preescolar normal en luxemburgués. Si la estancia en el país va a ser de uno o dos años, pueden asistir a escuelas internacionales o a clases primarias en su lengua nativa. Los demás que son integrados en clases normales, pueden recibir clases de apoyo para el aprendizaje del francés, alemán o luxemburgués. La situación es algo peor en secundaria.

Lo más característico de la política de inserción en *Gran Bretaña*, es la existencia de un *equipo de profesores ESL* (profesor de inglés como segunda lengua) flotante que ejerce en una o varias escuelas trabajando coordinadamente con los titulares de las mismas. Cuando los niños extranjeros tienen dificultades con el inglés, pasan varias horas a la semana durante un año por una clase especial, en la que uno de estos profesores trabaja con ellos para afianzar el conocimiento de la lengua hasta el nivel que les permita participar plenamente en una clase normal.

Grecia, como se ha dicho, se enfrenta con el problema específico de la reinserción de los hijos de los trabajadores griegos que después de muchos años han vuelto al país. Para atender sus necesidades educativas han adoptado medidas muy similares a las de los demás países ya comentados, es decir, *clases de inserción* en las escuelas donde se concentra un mayor número de ellos, y *cursos de puesta al día* para los centros en los que hay pocos alumnos en esta situación. Tanto en un caso como en otro se procura que los profesores hayan ejercido con anterioridad en el país de donde proceden los niños.

Muy interesante parece el esfuerzo que el gobierno griego realiza para elaborar material didáctico dirigido a los alumnos y profesores griegos en los Länder alemanes, para la enseñanza de su lengua y cultura griegas. También se edita una revista infantil llamada *Aerostato* dirigida a los alumnos griegos de Alemania.

Ninguno de los otros países de la Unión Europea aporta otra novedad que destacar, y salvo Irlanda que se ha singularizado por su carencia de dispositivos de educación multicultural, los demás emplean dispositivos tales como las clases de iniciación, cursos de puesta al día,

cursos de apoyo, etc. (caso francés) o cursos intensivos del idioma (caso italiano).

5. *La formación multicultural del profesorado.*

La formación de los profesores es uno de los pilares fundamentales sobre los que se sustenta cualquier política educativa. En los países más avanzados en política multicultural se dispone de programas de formación que incluyen, en mayor o menor medida, una especialización acorde con la función específica que han de realizar. Aquí exponemos los ejemplos que consideramos más relevantes. También pueden consultarse los trabajos de Feroso (1992) y de Villar Anguló (1992).

La formación intercultural del profesorado parece estar bien resuelta en *Dinamarca*, a pesar de ser un país de baja inmigración, por lo que sus progresos en este terreno podrían ser tenidos en cuenta por aquellos países más atrasados en este terreno.

En la formación inicial de primaria y secundaria existe la posibilidad de optar por temas relacionados con la educación de alumnos extranjeros, siendo cada vez más los profesores interesados por este tema, especialmente en las Escuelas de Formación del Profesorado de las grandes ciudades, que son en las que suele concentrarse la población inmigrante.

En la formación continua, los profesores a cargo de alumnos extranjeros pueden seguir cursos especialmente diseñados para responder a sus necesidades, con títulos como los siguientes: *Educación de alumnos de lengua extranjera; Prejuicios y discriminación; Inserción escolar de alumnos extranjeros; enseñanza pluricultural; enseñanza bilingüe, y otros.*

Además, los hijos de inmigrantes que quieran ser profesores de su lengua y su cultura en *Dinamarca*, tienen la posibilidad de recibir una formación inicial de tres a cinco años, dependiendo de si ya han tenido una formación docente en su país o no

Francia es uno de los países que han destacado en el ámbito de la formación intercultural del profesorado, respondiendo así a una realidad nacional rica en matices culturales fruto del mestizaje y la convivencia de grandes colectivos de diferente procedencia en sus grandes metrópolis.

La formación inicial del profesorado de primer grado incluye opcionalmente, aunque se pretende la implantación obligatoria, una unidad de setenta horas sobre distintos aspectos de la educación de niños

inmigrantes. Pero sin duda, lo más destacable se halla en la formación continua.

Desde 1975 existen los CEFISEM (Centros de Formación e Información para la Escolarización de Hijos de Inmigrantes) en aquellos lugares donde se da una mayor concentración de población foránea. Hasta 1985 se habían creado 23 de estos centros, vinculados a las Escuelas de Formación del Profesorado, que ofrecen actividades, cursos, material didáctico, intercambio de experiencias, etc. para y entre profesores de primaria y secundaria, tanto franceses como extranjeros.

Estos mismos centros se encargan de organizar cursos de inserción para profesores de otros países en los que se les informa acerca de sus funciones, del entorno en el que van a ejercer, de las peculiaridades del sistema educativo francés, las características de los alumnos, etc.

Algunos de estos cursos son mixtos para profesores franceses y extranjeros, lo que sin duda es un estímulo para la cooperación y así lograr lo que en sí constituye un problema: la integración pedagógica de la enseñanza de la lengua y cultura de origen en el sistema educativo y en los correspondientes planes de estudio.

Otro ejemplo destacable es el de la *Gran Bretaña*, donde todos los programas de formación inicial del profesorado incluyen una preparación especial para el trabajo con minorías étnicas extranjeras con cursos como los siguientes: *escolarización de niños bilingües; enseñanza del inglés como segunda lengua; relaciones interraciales e interculturales; etc.*

Durante la formación continua se sigue insistiendo con cursos como los mencionados y se añaden algunas novedades interesantes. Por ejemplo, los profesores tienen la posibilidad de ser dispensados total o parcialmente de sus obligaciones con el fin de complementar su formación intercultural. Igualmente, algunos centros ofrecen cursos especiales adaptados a las necesidades de aquellos profesores que son enviados por vez primera a una escuela con alto porcentaje de niños inmigrados. Todo este dispositivo se completa con seminarios, conferencias y reuniones organizadas por las autoridades locales y la inspección en las propias escuelas.

Por contra, no existe ningún sistema que proporcione una formación conjunta a profesores británicos y colegas de rango consular.

En *Bélgica*, ha sido la parte neerlandesa la que ha experimentado más progresos en este terreno, a pesar de que la parte francesa y alemana están poniendo en marcha un módulo sobre Pedagogía Inter-

cultural, obligatorio en la formación inicial para todos los profesores de primaria y secundaria.

En la parte neerlandesa todos los futuros profesores de preescolar, primaria y secundaria inferior han de realizar, desde 1985, un curso de iniciación a la problemática intercultural. Además suelen organizarse cursos de formación continua dentro de una experiencia piloto que se denomina *Educación para el Encuentro*, donde se da prioridad a la enseñanza de la lengua neerlandesa como lengua extranjera, a la educación intercultural y a la dinámica de grupos heterogéneos.

Por su parte, el profesorado extranjero que proporcionan los consulados tan sólo recibe algunas sesiones de reciclaje impartidas por los propios consulados, y la ayuda de un folleto explicativo editado por el Ministerio de Educación de la comunidad de habla neerlandesa.

Por último, merece la pena referirse al caso de *Alemania*, donde prácticamente todos los Länder ofrecen posibilidades de educación intercultural, en unos casos con carácter obligatorio como en Baden donde tienen un curso semestral de *Pedagogía de Alumnos Extranjeros*, y en otros con carácter optativo como en Baviera o Berlín donde se ofertan diferentes cursos relacionados con el tema. Igualmente existen dispositivos de formación continua para los profesores de los cursos de inserción y de lengua alemana para los profesores extranjeros.

Ninguno de los demás países tienen dispositivos que puedan equipararse a los anteriores, salvo Luxemburgo, que de forma optativa oferta cursos de educación multicultural en la formación inicial, careciendo de estructura formal en la formación continua. Italia, por ejemplo, tan sólo tiene contemplada una formación específica para los profesores que tienen que enseñar a hijos de trabajadores italianos en el extranjero.

6. *La enseñanza de la lengua y la cultura de origen.*

Este es el aspecto menos desarrollado de la política comunitaria de educación intercultural en todos los países, que se materializa a través de acuerdos bilaterales con otros Estados, que está más desarrollado en la enseñanza primaria, y que llevan a cabo, normalmente, profesores contratados por los consulados

En *Alemania*, los alumnos extranjeros pueden optar a un aprendizaje complementario de su lengua y su cultura a razón de 4 ó 5 horas a la semana durante, o fuera, del horario escolar. Normalmente la asis-

tencia a esta enseñanza es libre y en los casos en los que es obligatoria, como es el caso de Hesse, los padres pueden pedir la dispensa para sus hijos. A partir del quinto curso pueden elegir su propia lengua en lugar de la primera o segunda lengua extranjera.

En algunos Länder (Baden, Berlín, Bremen, Hamburgo y otros) esta enseñanza corre a cargo de las autoridades consulares de los países de origen en colaboración con las autoridades que ofrecen los locales y alguna subvención.

El Gobierno Federal y los de los Länder tienen establecidas comisiones mixtas de expertos en virtud de acuerdos bilaterales con Italia, Grecia, España, Portugal, Yugoslavia y Turquía.

En *Francia*, durante la enseñanza primaria, se pueden dedicar hasta tres horas semanales durante el horario escolar normal a este tipo de enseñanza, siempre que los alumnos sean de alguno de los países con los que tiene suscritos acuerdos bilaterales, que son Portugal, Italia, Túnez, España, Marruecos, Yugoslavia, Turquía y Argelia.

En secundaria existen cursos similares a los de primaria, aunque con el requisito de que el número de alumnos sea al menos de veinte. Además, los alumnos pueden elegir su lengua materna como lengua extranjera.

En colaboración con las autoridades consulares se organizan también actividades extraescolares relacionadas con el mantenimiento de las culturas de origen. Esta enseñanza está a cargo de profesores contratados y remunerados por sus respectivos Consulados y deben tener la cualificación requerida en sus propios países.

El tercer país cuya política en este aspecto merece destacarse es *Holanda*, donde la enseñanza de la lengua y la cultura de origen es recibida, en la enseñanza primaria, por el 80% de los extranjeros matriculados en ese nivel, siendo muy diferente la situación en la secundaria donde el porcentaje es sólo del 1%.

La enseñanza multicultural está coordinada con la educación general, de acuerdo con la ley que regula la enseñanza básica, promulgada en 1985, y se ofrece dentro, y fuera, del horario escolar normal.

Holanda tiene acuerdos bilaterales con Italia, España, Turquía, Yugoslavia y Marruecos.

A parte de estos países, disponen de medidas menos ambiciosas la parte neerlandesa de Bélgica, Italia, Reino Unido y Luxemburgo. En éste último, la enseñanza de la cultura de origen está integrada en la primaria en el caso de los portugueses, españoles, e italianos gracias a

acuerdos bilaterales, pero en su gran mayoría, esta enseñanza es extraescolar y depende de los consulados.

7. *Reflexiones finales.*

En la actualidad 4,5 millones de asalariados de la CEE son extranjeros (el 3,5% de los puestos de trabajo). Hay que reconocer, como afirma el informe de la Comisión, que a pesar de los grandes esfuerzos realizados por algunos Estados miembros, las carencias siguen siendo grandes e invitan a la extensión y mejora de los acuerdos bilaterales o multilaterales. Los que vienen de fuera son útiles mientras nos resuelven el problema de levantar nuestro país con bajos costes laborales, pero se vuelven incómodos en épocas de crisis como la actual. No es este el interculturalismo verdadero. Hoy por hoy, la población extranjera, incluso la comunitaria, corre el riesgo de ser durante mucho tiempo la parte de Europa que ningún europeo quiere ser, por ello como reflexión final para un debate sobre los desafíos del hecho multicultural, quisiera reproducir el decálogo en el que Ibáñez-Martín [6] propone una forma razonable de enfrentarse a tales situaciones:

1) La nueva sensibilidad hacia los derechos humanos exige en todos respetar sustancialmente la identidad cultural de los demás, respetar aquello que el otro ama.

2) El interculturalismo exige dotar a las jóvenes generaciones de los dispositivos críticos precisos para analizar el acierto de cualquier propuesta cultural.

3) Es preciso fomentar en todos la decisión de modificar su conducta habitual cuando se descubre que, de algún modo, lesiona la dignidad humana.

4) Todos deben ser enseñados a descubrir cuales son los valores constituyentes de su cultura y a distinguirlos de los accesorios, sabiendo conceder un peso distinto a unos y a otros.

5) La decisión de modificar cualquier comportamiento que atente contra la dignidad humana no es en absoluto contraria al cuidado por custodiar los valores esenciales que dan unidad al propio país y que, muchas veces, son una mezcla de valores sustantivos y adjetivos.

6) Cuando un país alcanzó la unidad partiendo de grupos culturales distintos, es preciso saber promover el crecimiento adecuado de las varias culturas originarias, pues sus diferencias no impidieron alcanzar la unidad y su unidad no tiene por qué traducirse en la muerte de las diferencias.

7) Quienes muestran sus deseos de incorporarse a otra cultura deben verse acogidos por ella, evitándose actitudes pueblerinas hacia quienes poseen orígenes distintos.

8) Los ciudadanos y los poderes públicos deben hacer un esfuerzo por atender las necesidades especiales de quienes provienen de culturas diversas.

9) Debe evitarse toda forma de discriminación. Todos han de ser tratados por igual, según sus méritos y no según su condición.

10) El material educativo siempre ha de ser estudiado para evitar que promueva actitudes erróneas, como el sexismo. Pero una educación intercultural exigirá, además, un especial esfuerzo para alejar toda aquella interpretación de la historia, de la literatura, etc., que objetivamente pueda ofender los sentimientos de grupos culturales diversos. Este mismo cuidado habrá de tenerlo el profesor para saber decodificar los comportamientos de sus diferentes alumnos y para evitar imponer prácticas o deportes contrarios a las normas culturales de algunos de sus alumnos.

Dirección del autor: Julio Vera Vila. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencia de la Educación. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos. 29071 Málaga.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 24 .VI.1994.



NOTAS

- [1] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989) Modalidades organizativas del multiculturalismo, en AA. VV.: *La educación multicultural en el Estado de las Autonomías*, Tomo I, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, San Sebastián.
- [2] ESTEVE, J. M. (1992): Multicultural Education in Spain: The Autonomous Communities face the challenge of European unity, *Educational Review*, 44, 3, pp. 255-272.
- [3] JORDÁN SIERRA, J. A. (1992): Educación multicultural. Conceptos y problemática, en FERMOSE, P. (Ed): *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*, pp.22-24 (Madrid, Narcea).
- [4] FERRAN FERRER, J. (1992): La educación intercultural en Europa, en FERMOSE, P. (Ed): *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea, pp.113.
- [5] PUIG I MORENO, G. (1991): Hacia una Pedagogía Intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp. 13.
- [6] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989), o.c., pp. 6-9

BIBLIOGRAFIA

- ARNAU, J. (1981) Tipología de la educación bilingüe, *Revista de Educación*, 268 (monográfico sobre bilingüismo), pp. 157-166.
- BHATNAGAR, J. (1984) La educación multicultural en una perspectiva psicológica, en HUSEN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe*, pp. 80-100 (Madrid, Narcea).
- BLISS, I. (1989) Language and language Teaching in plural societies: an agenda for discussion, *European Journal of Teaching Education*, 12, 2, pp. 59-67.
- BUJ GIMENO, A. (1989) La educación multicultural: Implicaciones para la política y la planificación educativas, en AA. VV.: *La educación multicultural en el Estado de las Autonomías*, Tomo I, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, San Sebastián.
- CEE (1985) *Boletín de las Comunidades Europeas, Suplemento 9/85*.
- CEE (1987) *La educación de los hijos de trabajadores migrantes. Actividades comunitarias en 1986 y 1986, documento de trabajo de los Servicios de la Comisión de las Comunidades Europeas*. Bruselas.
- CEE (1989) *Informe sobre la aplicación en los Estados miembros de la Directiva 77/486/CEE de 27 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes*, Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas.
- DEL PINO, Fco L. (1989) La integración de los niños árabes, *Cuadernos de Pedagogía*, 171, pp. 63-66.
- ESTEVE, J.M. (1992) Multicultural Education in Spain: The Autonomous Communities face the challenge of European unity, *Educational Review*, 44, 3, pp. 255-272.
- FERMOSO, P. (Ed) (1992) *Educación intercultural: La Europa sin fronteras* (Madrid, Narcea).
- FERMOSO, P. (1992) Formación del profesorado para la educación multicultural, en FERMOSE, P. (Ed) (1992) *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*, pp. 129-155 (Madrid, Narcea).
- FERRAN FERRER, J. (1992) La educación intercultural en Europa, en FERMOSE, P. (Ed) *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*, pp.111-127 (Madrid, Narcea).
- FULLAT, O. (1989) La educación multicultural desde la nación, en AA. VV. *La educación multicultural en el Estado de las Autonomías*, Tomo I, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, San Sebastián.
- HUSEN, T. y OPPER, S. (1984) *Educación multicultural y multilingüe*, (Madrid, Narcea).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989) Modalidades organizativas del multiculturalismo, en AA. VV. *La educación multicultural en el Estado de las Autonomías*, Tomo I, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, San Sebastián.
- JORDÁN SIERRA, J.A. (1992) Educación multicultural. Conceptos y problemática, en FERMOSE, P. (Ed) *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*, pp.15-33 (Madrid, Narcea).
- OCDE (1987) *L'Éducation Multiculturelle*, Service des Publications, París.
- OCDE (1989) *L'école et les cultures*, Service des Publications, París.

- OKSAAR, E. (1984) Multilingüismo y multiculturalismo desde el punto de vista del lingüista, en HUSEN, T. y OPPER, S. *Educación multicultural y multilingüe*, pp. 33-59 (Madrid, Narcea).
- PUIG I MORENO, G. (1991) Hacia una Pedagogía Intercultural, *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp. 12-18.
- RIST, R. (1984) El contexto social de la educación multicultural y multilingüe en países de inmigración: Algunas consideraciones sobre programas y políticas, en HUSEN, T. y OPPER, S. *Educación multicultural y multilingüe*, pp. 61-79 (Madrid, Narcea).
- TAFT, R. (1984) El contexto social e ideológico de la educación multicultural en los países de inmigración, en HUSEN, T. y OPPER, S. *Educación multicultural y multilingüe*, pp. 15-32 (Madrid, Narcea).
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1989) La educación multicultural, en AA. VV. *La educación multicultural en el Estado de las Autonomías*, Tomo I, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, San Sebastián.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1992) Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa, *Bordón*, 44, 1, pp. 59-74.

SUMMARY: MULTICULTURAL EDUCATION AND INMIGRATION IN EUROPE.

This paper analyses the arrangements taken in order to enforce the multicultural education of the children of immigrant citizens in the context of European Union.

Steps are been taken in other to ensure in this countries:

- Teaching of official language
- Multicultural education of teaching staff.
- Teaching of mother tongue and civilization.

KEY WORDS: Multicultural Education, Plural Education.