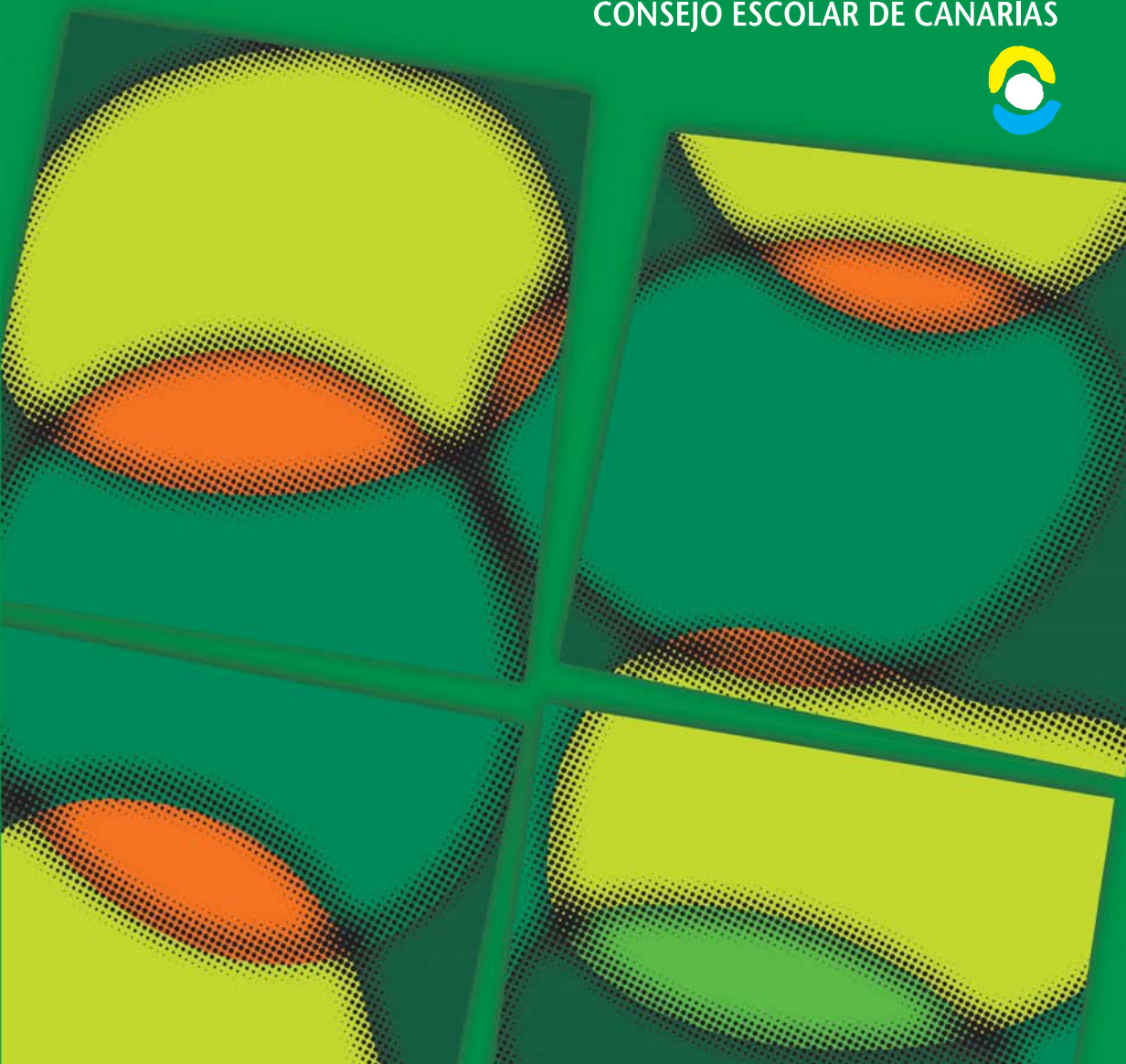


Informe sobre la Multiculturalidad en los Centros Escolares de Canarias

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS



Informe sobre la Multiculturalidad en los Centros Escolares de Canarias



CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS

Edita:

Consejo Escolar de Canarias
Gobierno de Canarias
C/. Viana, 51
Teléfonos: 922 26 37 10 y 922 26 58 02
Fax: 922 25 98 32
La Laguna - TENERIFE

Diseño de portada y maquetación:

Javier Cabrera, S.L.

Fotomecánica:

Filmex, S.L.

Impresión:

Producciones Gráficas, S.L.

Depósito legal: TF-53/2001

Miembros del Consejo Escolar de Canarias

Presidente:

D. Pedro Hernández Hernández

Vicepresidente:

D. Orlando Suárez Curbelo

Secretaria:

Dña. Rafaela Quintana Domínguez

Consejeros:

Sector Profesorado:

Dña. M^a del Rosario Palop Fernández

D. Gabriel Crespo Hernández

D. Rafael J. Rodríguez Marrero

D. José M^a Ortega Arranz

D. Humberto Ramos Hernández

Sector Padres y Madres de alumnos:

D. José Angel García Martín

Dña. Pura Toste Díaz

Dña. Adelma Méndez Henríquez

Dña. Trinidad Fuentes Rodríguez

Dña. M^a Inmaculada Hernández Rijo

D. Alejandro Hernández de la Nuez

Sector Alumnado:

D. Juan Diego Arencibia Vega

D. Tomás González Alvarez

D. Daylos Díaz Lara

D. Juan José Sosa Garrote

D. Adán Avila Gómez

D. Carlos Alberto Herrera Plasencia

Sector Administración y Servicios:

Dña. Josefa Díaz Melián
D. Manuel J. Hernández

Sector Titulares de Centros Privados:

D. Gerardo Durán Proenza
D. Manuel Manso González
D. Miguel Pérez Arbelo

Representantes de la Administración Educativa:

Dña. M^a Isabel Bretón Pérez
D. Hermenegildo Pérez Sáiz

Representantes de Municipios:

D. Rodolfo Alfonso Hernández
D. Juan José Espino del Toro
Dña. Milagros Luis Brito
D. Angel Pablo Rodríguez Martín
D. Jesús Manuel Rolo Rodríguez
D. Serapio Manuel Rojas de León

Representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica:

Dña. M^a del Rosario Guimerá Ravina

Representantes de Centrales Sindicales:

D. Antonio Hernández Hernández
D. Germán Perdomo García

Representantes de Organizaciones Patronales

D. Juan José Sosa Alsó
D. Adolfo García Delgado

Elaboración del Estudio Empírico del Informe:

Dirección y Supervisión Técnica:

D. Pedro Hernández Hernández

Equipo Técnico Externo:

M^a Dolores García Hernández
EDEI Consultores, S.A.

Equipo Técnico Asesor del Consejo Escolar de Canarias:

Dña. M^a Dolores Berriel Martínez
D. J. Eladio Ramos Cáceres

Índice

Presentación	
1. Introducción.	13
2. Objetivos y metodología.	15
3. Inmigración y diversidad cultural.	19
3.1. <i>La multiculturalidad en los centros de enseñanza de Canarias.</i>	23
4. Presencia de escolares de otras procedencias en los colegios canarios	25
4.1. <i>Escolares de otras procedencias por nacionalidades</i>	26
4.2. <i>Características de los colegios con EOP</i>	28
4.3. <i>Tipo de centro según grupo cultural dominante</i>	33
5. Percepción de la multiculturalidad en la enseñanza canaria	37
5.1. <i>Percepción general según los grupos culturales y la antigüedad del fenómeno</i>	37
5.2. <i>Percepción de profesorado, alumnos y padres</i>	41
5.3. <i>Aportaciones de la multiculturalidad</i>	42
5.4. <i>Niveles de aceptación de la diversidad cultural por el alumnado canario</i>	44
6. Descripción de las situaciones producto de la multiculturalidad	49
6.1. <i>Panorama global</i>	49
6.2. <i>Características generales de los centros según procedencia cultural principal</i>	50
6.3. <i>Cambios en el aula y en el centro</i>	53
6.4. <i>Consecuencias personales y formativas de la diversidad cultural para la comunidad escolar</i>	57
6.5. <i>Consecuencias de la multiculturalidad sobre el aprendizaje, la participación y la asistencia</i>	60
7. El idioma: elemento trascendental en el aprendizaje escolar	67

8. Competencias escolares y personales	71
8.1. Competencias escolares	71
8.2. Competencias personales	74
9. Actitud y comportamiento de las familias	79
10. Medidas de atención al hecho multicultural	83
10.1. Tipos de Medidas para la multiculturalidad	85
10.2. Medidas específicas	87
10.3. Medidas globales	92
10.4. Medidas consideradas importantes para atender a la multiculturalidad	101
11. El profesorado de apoyo: formación y metodologías	105
12. Propuestas de actuación	107
13. La multiculturalidad en la sociedad	111
14. Conclusiones	117
15. Propuestas y sugerencias de mejora	127
16. XI Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado	131
17. La escuela intercultural	139
18. Bibliografía	151

Presentación

La inmigración, más allá de la educación y desde la educación misma

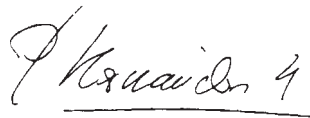
Canarias, ante la pobreza, tuvo en tiempos pasados, como salida, la emigración. Ahora, ante la abundancia, tiene como correspondencia la inmigración. Dicho así, sería una respuesta muy fácil, pero la emigración es un poliedro más complejo, con muchos matices, que hay que analizar por muchos de sus lados. Uno de los lados o argumentos esgrimidos, es que cada día nuestro mundo se hace más pequeño, propiciando que los pueblos y las culturas se mezclen, por lo que hay que acostumbrarse a vivir en una cultura multicultural. Esto es claro y también parece evidente el argumento de los que dicen que la inmigración es la consecuencia de la mala distribución de la riqueza entre los países. De hecho, el escenario del conflicto de las diferencias de clase en los países más desarrollados, se ha ido trasladando, en la medida en que ha ganado bienestar "la gran masa", al escenario que genera el desajuste entre países de alto y bajo desarrollo, como es éste de la inmigración. Es más, se añade que el intercambio ponderado de personas y culturas es beneficioso para cualquier país, e, incluso, educativo para los propios alumnos. Pero también hay argumentos en contra. Así, se suele exponer que, siendo Canarias uno de las poblaciones menos xenófobas actualmente e históricamente, ve con alarma razonable que no se trata de cualquier inmigración, sino de un desbordamiento migratorio. Hasta al punto de que algunos ven o dan pruebas de ser, en algunos casos, los propios canarios, objeto de desconsideración y discriminación, por lo que se refiere a la situación laboral como a la propia identidad cultural. Esto se ha puesto de manifiesto cuando la inmigración es masiva y, máxime, cuando se trata de grandes contingentes de inmigración ilegal, sin el tiempo necesario de asentamiento y encaje entre culturas. Más aún, se señala, cuando la inmigración supone tráfico de personas y de mano de obra barata a costa de los inmi-

grantes y de los trabajadores del país. También hay otros que apuntan a que la inmigración a Canarias no es sólo una inmigración de pobres, sino, en muchos casos, una emigración de élite, directiva y de confort, en clara desconsideración o perjuicio de los propios. Todos estos argumentos se han dado, pero el más señalado es el de la creciente densidad de la población y el de la fragilidad del territorio insular. Canarias es de las primeras zonas de mayor densidad del mundo (Gran Canaria, estaría en un segundo puesto después de las Islas Mauricio y Tenerife, en un cuarto puesto, después de los Países Bajos). Ello, sin contar con la población de hecho de los doce millones de turistas al año y una gran parte del territorio que no es habitable.

Todos estos argumentos lo que indican es que, efectivamente, el tema de la inmigración es fundamentalmente un problema de gran alcance económico, social y político. Sin embargo, la educación no puede estar al margen. Y no puede estarlo, porque hay que atender y formar a esos diez mil niños y niñas inmigrantes; porque hay que encauzarlos en una nueva cultura sin perder la propia; porque hay que posibilitarles las condiciones para el ingreso en el mundo laboral; y también, porque los propios niños y niñas canarios deben aprender a convivir y enriquecerse multiculturalmente, sin que ello sea óbice para desconsiderar y no potenciar su propia identidad cultural.

Para dar respuestas operativas, desde la realidad escolar, a este mundo de la inmigración, es por lo que el Consejo Escolar de Canarias ha intentado hacer un estudio exhaustivo previo que evalúe la magnitud y características del problema. Hay que reconocer que este estudio es complementario a toda la labor que está realizando el Programa de la Consejería de Educación sobre Multiculturalidad, desde hace cuatro años, poniéndose en vanguardia de todo el país, en este tema que tanto preocupa y que fue objeto de un encuentro, en Mayo del 2000 en Pamplona, de todos los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Canarias, julio de 2000



Pedro Hernández Hernández
Presidente del Consejo Escolar de Canarias

**Informe sobre
la Multiculturalidad
en los Centros Escolares
de Canarias**

1. Introducción

Canarias, por motivos de diversa índole, está siendo receptora en los últimos años de importantes flujos migratorios, y con ello el sistema educativo canario afronta el tratamiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza, poniendo en marcha una serie de medidas para reconocer y garantizar los derechos y la igualdad de oportunidades de los diversos grupos que confluyen y evitar situaciones de conflicto producto de la presencia de distintas culturas en un mismo espacio.

La multiculturalidad hace referencia a la presencia de dos o más culturas en una sociedad. La interculturalidad "designa la acción y la comunicación entre individuos, entre grupos, entre instituciones pertenecientes a culturas diferentes". La situación de multiculturalidad se reduce a la presencia en un mismo espacio de varios grupos culturales, situación que puede generar conflictos si no se ponen en práctica valores solidarios y de comprensión y tolerancia, que favorezcan la convivencia de estos grupos, dando lugar a la interculturalidad.

El Consejo Escolar de Canarias en el ámbito de sus funciones ha considerado conveniente abordar la problemática de la **multiculturalidad** en centros escolares ubicados en zonas de fuerte inmigración, como un hecho social que cambia, en algunos aspectos, el modo de establecer las relaciones de convivencia escolar, y con tendencia a intensificarse a medio plazo.

Desde las posibilidades que tiene el sistema educativo, se plantean alternativas que de forma integral y progresiva intentan afrontar los diferentes aspectos que esta realidad genera: el desarraigo social y escolar, la barrera idiomática inicial, la convivencia entre patrones culturales diferentes, la discriminación por razón de género o de posición social y la prevención y/o corrección de actitudes racistas o xenófobas.

La presencia de escolares de distintas procedencias da lugar con frecuencia a una problemática de retraso escolar resultante de la conjunción de diversos factores: desfase entre conocimientos previos derivados de su anterior escolarización o relacionados con el nivel cultural de origen, falta de una adecuada competencia lingüística en español para poder acceder al currículum, absentismo escolar y problemas de integración personal

derivados del cambio de contexto social, todo lo cual repercute en el conjunto del Centro que acoge a este tipo de alumnado.

El informe que se presenta a continuación recoge las principales variables que caracterizan las situaciones de multiculturalidad en la institución educativa actual.

El objeto de estudio lo conforma básicamente la inmigración extranjera, concretamente los escolares extranjeros, de ahí que se concentre la atención en ese grupo de inmigrantes.

2. Objetivos y metodología

El estudio de la multiculturalidad en los centros escolares de Canarias se plantea los siguientes objetivos generales: conocer el nivel de amplitud del fenómeno, analizar las causas y las consecuencias del mismo en la comunidad escolar. En concreto, se tuvieron en cuenta las siguientes objetivos a alcanzar en el proceso de investigación:

- Cuantificar espacialmente la incidencia multicultural en los centros escolares de Canarias, considerando que la inmigración afecta más a Fuerteventura, Lanzarote, Sur de Tenerife, Capital y Sur de Gran Canaria, y a determinados municipios de La Palma y La Gomera.
- Identificar los aspectos críticos que definen el hecho multicultural, especialmente los más conflictivos.
- Dentro del proceso escolar: identificar la “cultura del rechazo” y la respuesta del alumno multicultural.
- Identificar los posibles ámbitos de respuestas a nivel institucional (Consejo Escolar de centros, directivos, profesionales, familia, alumnos, instituciones extraescolares), instrumentos y mecanismos a emprender por dichos agentes socioeducativos para dar respuestas a dichos fenómenos.

El estudio abarca dos fases de desarrollo simultáneo, consistente en una primera fase cuantitativa basada en la realización de entrevistas estructuradas mediante cuestionario a responsables de centros con presencia de alumnos de otras procedencias, y una segunda fase cualitativa basada en entrevistas en profundidad a los agentes educativos implicados.

Cuestionario a responsables de centros

La fase cuantitativa de la investigación comprende la realización de 57 entrevistas estructuradas mediante cuestionario a una muestra de centros escolares afectados, seleccionados con el asesoramiento del Coordinador del Programa de Pluralidad Cultural de la Dirección General de Promoción Educativa, en base a los siguientes criterios:

- Centros de enseñanza públicos o concertados
- CEOS, IES, CEIP y Unitarias

- Número de centros en proporción al total de centros con multiculturalidad por cada isla:

Número de centros por isla							
	Total	Lanzarote	Fuerteventura	G. Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Colegios de Infantil/Primaria	41	7	5	9	15	2	3
Institutos de Educación Secundaria	10	2		4	2		2
CEOs	6				2	2	1
Total	57	9	6	13	19	4	6

ESO: Educación Secundaria Obligatoria
CEO: Centro de Educación Obligatoria

- Presencia de más del 6% de alumnos de otras nacionalidades o bien con una presencia importante de alumnos de otras comunidades autónomas
- La pertenencia o no al Programa de Pluralidad Cultural (PPC)

Programa pluralidad cultural							
		ISLAS					
	Total	Lanzarote	Fuerteventura	G. Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Programa Sí	40,4%	66,7%	66,7%	38,5%	36,8%	25,0%	
Programa No	59,6%	33,3%	33,3%	61,5%	63,2%	75,0%	100,0%
Casos	57	9	6	13	19	4	6

Las personas seleccionadas para las entrevistas fueron el coordinador del Programa de Pluralidad Cultural, en caso de que el centro se encuentre adscrito al mismo, a un responsable del centro, director o jefe de estudios, o al orientador.

Entrevistado	Total
Coordinador PPC	18
Jefe de Estudios	17
Orientador	1
Director	18

El cuestionario (ver "Anexo: tablas estadísticas") se encuentra estructurado según se muestra:

- Estimación cuantitativa y valoración cualitativa del fenómeno multicultural (preguntas P0 a P4)
- Caracterización de la problemática y cambios producidos (P5, P6, P12 a P15, P18 y P19)
- Percepción de la multiculturalidad (P7 a P11, P16 7 P17)
- La barrera del idioma (P20)
- Medidas adoptadas y nivel de importancia (P21 a 27, P30 y P31)
- Medidas relevantes para dar respuesta al problema (P32)
- Intervención de otras instituciones (P28 y P29)
- Profesorado de apoyo, características (P33 a P38)

- Competencias escolares, comportamiento y actitudes de alumnos y padres de otras procedencias (P39 a P46)
- Datos de clasificación

Entrevistas cualitativas

Con el objeto de profundizar en la problemática detectada durante los estudios preliminares y en las entrevistas estructuradas, se realizaron un total de seis entrevistas en profundidad, estas estuvieron dirigidas a tutores de grupos con alumnos de distintas procedencias pertenecientes a centros seleccionados de la muestra anteriormente descrita. Esta entrevistas se basan en el siguiente guión:

- Evolución de la presencia de escolares de otras procedencias en los últimos años
- Impresiones generales sobre la multiculturalidad en la escuela y la sociedad
- Cómo se vive la presencia de escolares de otras procedencias por parte de profesores, alumnos y padres
- La barrera del idioma
- Medidas adoptadas y procesos seguidos para abordar esta realidad
- Información sobre competencias escolares y personales de los distintos grupos
- Propuestas de actuación
- Profesorado de apoyo
- Dimensiones futuras de esta realidad

Se encuentran transcritas en el “Anexo: entrevistas en profundidad”, las siguientes:

- E.P.1: entrevista a tutor de secundaria, IES de Arguineguín, Gran Canaria
- E.P.2: entrevista a tutor de primaria, CEO “Nereida Díaz Abreu” de Valle Gran Rey, La Gomera
- E.P.3: entrevista a tutor de primaria, Colegio de Puerto Rico, Gran Canaria
- E.P.4: entrevista a tutor de secundaria, IES Faro de Maspalomas, Gran Canaria
- E.P.5: entrevista a tutor de primaria, Colegio La Estrella, Tenerife
- E.P.6: entrevista a tutor de primaria, Colegio Los Cristianos, Tenerife

3. Inmigración y diversidad cultural

Canarias forma parte de las regiones que, en las últimas décadas, han visto cambiar su realidad migratoria, en términos globales ha pasado de ser un espacio emisor de población a convertirse en espacio receptor. Un cambio directamente relacionado con el desarrollo económico de estas regiones. En Canarias este fenómeno ha tenido lugar en los últimos cincuenta años, hay una primera etapa, hasta principios de los sesenta, marcada por la emigración y una segunda, a partir de la segunda mitad de los sesenta, cuando el saldo migratorio en Canarias comienza a ser positivo, es decir, cuando el número de inmigrantes supera al de los emigrantes. Conviene establecer una diferencia importante entre los inmigrantes atraídos por el mercado laboral y los llamados inmigrantes “residenciales” llegados por motivos no laborales.

En el archipiélago “los movimientos migratorios, tanto interiores como exteriores, han tenido como consecuencia una redistribución de los efectivos poblacionales en los ámbitos interinsulares e intrainsulares. Movimientos migratorios de fuerte causalidad económica, y por lo tanto explicados principalmente en función de las actividades económicas desarrolladas en las distintas islas” (Godenau et al., 1998).

La diversidad cultural, esto es, la presencia en un mismo espacio –geográfico, social, económico, etc- de grupos o colectivos de distintas culturas, es un fenómeno o realidad cada vez más generalizado o extendido. Fenómeno que también está presente en el archipiélago canario, no obstante, y a diferencia de otras regiones del Estado español, no se trata de una realidad tan reciente en el tiempo, sino que cuenta con una larga “tradición” en el conjunto insular. Sin embargo, en los últimos tiempos esta multiculturalidad está adquiriendo una nueva dimensión en el plano cuantitativo y cualitativo.

En Canarias el pluralismo no es fruto de la reciente llegada de población procedente de África, al contrario tiene unas raíces mucho más profundas en el tiempo. Como ya se ha mencionado, desde hace años, la introducción de nuevas actividades económicas en las distintas islas ha dado lugar a una redistribución poblacional, además del crecimiento de las dos capitales de provincia, recientemente se ha producido un crecimiento espectacular de población en Lanzarote y Fuerteventura.

Incremento en el que la inmigración extranjera tiene un destacado peso, aunque la multiculturalidad es algo más que la presencia de africanos, asiáticos o latinoamericanos en nuestras calles; se trata también de los diferentes estilos de vida entre las islas y en el interior de éstas.

La diversidad o pluralismo cultural tiene su principal causa en la inmigración. Es importante hacer una aclaración o precisión terminológica referida a este concepto. Cuando se habla de inmigración normalmente se piensa en personas de origen africano, asiático o latinoamericano con escasos recursos; no se asocia a ingleses, alemanes o franceses, no siempre con un alto nivel adquisitivo, que llegan a las islas, ni tampoco a los peninsulares o canarios de otra isla o de la propia isla. Sin embargo, la inmigración se define como cualquier desplazamiento de una persona desde su lugar de nacimiento o residencia a otro lugar con el fin de establecerse de forma más o menos duradera, en sentido general y según el Instituto Canario de Estadística, “una migración se producirá cuando se cambie la residencia habitual desde una unidad espacial político-administrativa determinada a otra (así se podría hablar de migraciones intermunicipales, interprovinciales, etc.)”. En consecuencia este fenómeno afecta a muchas más personas y colectivos de los que en principio parece.

Todos estos grupos forman parte del amplio y variado concepto de población inmigrante. Un colectivo que se caracteriza por su heterogeneidad, marcado por la diversidad de orígenes, de motivaciones, etc. Las migraciones se clasifican en dos grandes categorías: migraciones interiores –las que se producen dentro del territorio nacional- y las exteriores o internacionales –aquellas que sobrepasan las fronteras de un país. Sin embargo, Canarias presenta una particularidad en cuanto a esta primera clasificación, las migraciones interiores o nacionales la conforman dos categorías bien diferenciadas: los canarios y los peninsulares, esta última a pesar de ser considerada a nivel oficial inmigración interior, social y culturalmente, es percibida como foránea. Por otro lado, la inmigración extranjera también presenta dos grandes flujos: los procedentes de “países ricos” y los procedentes de “países pobres”, el Norte y el Sur. No obstante, éstas tampoco conforman categorías homogéneas, al contrario cada una engloba a su vez un amplio abanico cultural.

En esta investigación el objeto de estudio lo conforma básicamente la inmigración extranjera, concretamente los escolares extranjeros, de ahí que se concentre la atención en ese grupo de inmigrantes. A continuación se presentan los datos más significativos de la presencia de población extranjera en el archipiélago. La cuantificación y análisis de este colectivo tanto en Canarias como en el resto del Estado español, presenta una serie de dificultades producto de las fuentes utilizadas. Las principales fuentes de información para conocer esta realidad en las islas son dos: el Registro de Extranjería del Ministerio del Interior y la Encuesta de Población de

Canarias. La primera dificultad que se presenta es la importante diferencia en la cuantificación global según una fuente u otra.

Extranjeros en Canarias según los centros y padrones		
Años	Extranjeros	% extranjeros/total población
1960	19.584	2,07
1986	22.352	1,52
1991	31.678	2,12
1996	46.275	2,88

Fuente: ISTAC, elaboración propia

Extranjeros en Canarias, según los registros de extranjería del M° del Interior	
Años	Extranjeros
1990	51.955
1993	50.505
1996	56.233

Fuente: Ministerio del Interior, elaboración propia

En estas tablas destaca el incremento de extranjeros llegados a Canarias en los últimos años, dicho aumento forma parte de un proceso de trasvase poblacional que está teniendo lugar a nivel internacional, y que, de una u otra manera, afecta a muchas de las regiones del planeta. Un aspecto importante es la distribución espacial de los extranjeros por islas, que se caracteriza por un reparto desigual de los contingentes.

Esta tabla recoge la población extranjera en 1991 y 1996, su incremento y la tasa de extranjería por cada mil habitantes.

Población de nacionalidad extranjera por islas y tasas, 1991-1996					
	Extranjeros 1991	D 91-96 1996	%	Extranjeros / 1.000 hab. 1991 1996	
Gran Canaria	9.967	15.396	54.4	14.96	21.57
Fuerteventura	832	1.351	62.3	22.54	31.46
Lanzarote	1.720	3.332	93.7	26.49	43.06
Tenerife	16.397	21.219	29.4	26.28	31.88
El Hierro	229	449	96	31.97	53.85
La Gomera	248	888	258	15.53	52.21
La Palma	2.285	3.640	59.3	28.97	44.66
Canarias	31.678	46.275	46	21.20	28.80

Fuente: ISTAC.

El 80% de los extranjeros residentes en Canarias se encuentran en las dos islas capitalinas, que presentan el mayor crecimiento en cifras absolutas. En cambio en términos relativos las que experimentan un incremento mayor son La Gomera, El Hierro y Lanzarote, destacando la primera con un crecimiento de un 25,8%. En cuanto a las tasas de extranjería, al igual que con el crecimiento, existen importantes diferencias por islas, La Gomera y El Hierro son las que presentan un mayor crecimiento y las que superan tasas de extranjería del 50 por mil. La mayor presencia de población extranjera en cifras absolutas en Gran Canaria y Tenerife

contrasta con sus tasas de extranjería (21.57 y 31.88 por mil respectivamente), las más pequeñas del conjunto insular.

Otro aspecto a mencionar en cuanto a la distribución espacial, es cómo la llegada de extranjeros adquiere distintas formas según los lugares de asentamiento, así en el sur de Gran Canaria y Tenerife se puede hablar de un "nuevo poblamiento", mientras que la llegada a las islas menores, donde tuvo lugar un importante proceso emigratorio, se puede hablar de "repoblamiento". Cada asentamiento sobre estos territorios es percibido y aceptado de diferente modo por la población local.

La siguiente tabla presenta la composición de este colectivo según continente de procedencia en valores absolutos y porcentajes.

Población extranjera por continente de nacionalidad, 1996.		
Continente	Total	%
Europa	28.117	60.76
Comunitarios	26.379	57
Resto Europa	1.738	3.76
América	9.170	19.82
Asia	4.928	10.65
África	4.022	8.69
Oceanía	38	0.08
Total	46.275	100

Fuente: ISTAC: EPC.

El grueso de los extranjeros residentes en Canarias son ciudadanos comunitarios, un 57%. El segundo grupo numéricamente más significativo es el de procedencia americana, aunque apenas representan una quinta parte del total, en este grupo destacan los cubanos y venezolanos que suman 8.950 personas. Africanos y asiáticos están en torno al 10%, mientras que los europeos no-comunitarios y los de países de Oceanía no llegan al 4%. Esta configuración del grupo de extranjeros tiene su reflejo en las aulas de enseñanza, como se comenta a lo largo del presente informe.

Sin embargo, este reparto presenta importantes diferencias por islas, diferencias que se han gestado en los últimos años. Así la población de origen africano se concentra en la provincia de Las Palmas, mientras que en la provincia de Santa Cruz de Tenerife su presencia tan sólo es significativa en la capital, no llegando a un 4% del total de extranjeros residentes. En esta provincia destaca el importante peso que tiene América del Sur, principalmente venezolanos y cubanos, fruto de la estrecha relación que une a estos lugares a raíz del gran flujo emigratorio, de los años 50, 60 y 70, hacia estos países. A pesar de estas divergencias entre islas en todas sobresale la población llegada de Europa, principalmente de la Europa Comunitaria.

Población extranjera por continente de nacionalidad, 1996.						
Continente		Europa	América	Africa	Asia	Oceania
Gran Canaria	Total %	6.857 44,5	2.916 19	2.600 16,9	3.014 19,6	9 0,06
Lanzarote	Total %	2.093 62,8	558 16,7	426 12,8	252 7,6	3 0,1
Fuerteventura	Total %	818 60,5	259 19,2	229 17	45 3,3	0 0
Tenerife	Total %	14.652 69,1	4.253 20	732 3,5	1.564 7,4	18 0,09
La Palma	Total %	2.730 75	845 23,2	20 0,5	38 1	7 0,2
La Gomera	Total %	706 80	160 18	12 1,4	9 1	1 0,1
El Hierro	Total %	261 58,1	179 39,9	3 0,7	6 1,3	0 0

Fuente: ISTAC, elaboración propia.

3.1. La multiculturalidad en los centros de enseñanza de Canarias

El proceso migratorio se caracteriza por una serie de fases definidas y diferenciadas en el tiempo, fases que se reflejan en el incremento cualitativo y cuantitativo de los inmigrantes. Este colectivo tiende a crecer numéricamente y diversificarse, en su composición y en los ámbitos de la sociedad que van ocupando: laboral, familiar, escolar, etc. El escolar es uno de los ámbitos en los que su presencia se produce sobre todo a partir de una segunda fase migratoria, fruto, principalmente, del reagrupamiento familiar y de la formación de nuevas familias en los lugares de acogida, familias mixtas en unos casos y entre miembros de una misma cultura en otros. Uno de los efectos de la nueva realidad migratoria en Canarias es el ingreso de niños y jóvenes de la llamada "segunda generación" en los distintos niveles del sistema educativo.

Las realidades multiculturales que viven los centros de enseñanza canarios son mucho más amplias y complejas, en su doble dimensión de dificultad y riqueza, de lo que en principio pudiera parecer. Según las últimas cifras, hechas públicas por la Dirección General de Promoción Educativa, en torno a 8.000 alumnos extranjeros comparten aula con la población local, en los distintos sistemas de enseñanza, cantidad que no incluye el importante número de alumnos con doble nacionalidad. La presencia de 107 nacionalidades, la confluencia en un mismo centro de hasta 25 nacionalidades, y en una misma aula de 3, 4, 5 nacionalidades, cada grupo con un idioma distinto-, la concentración de estos escolares en determinados centros ubicados en las zonas turísticas, centros en los que el porcentaje de escolares de otras procedencias es superior al de los canarios, el incremento, en algunos casos muy rápido, de inmigrantes, la confluencia con un elevado número también de escolares de otras comunidades autónomas, y un largo etcétera convierten la multiculturalidad

en la escuela en un fenómeno complejo; sobre el que este estudio ofrece alguna luz para reconocer las percepciones, situaciones y medidas que se aplican en la enseñanza pública.

La escolarización de los menores extranjeros viene marcada por la propia dinámica de los flujos migratorios y el proceso de reagrupación familiar. Por una parte, la inestabilidad laboral y habitacional que experimentan numerosas familias, al menos en el período inicial de la migración, se refleja en la movilidad de la población escolar de origen inmigrante. Los traslados familiares, que siguen principalmente las rutas del mercado laboral, determinan los cambios de colegio. Por otra parte, y dado que las estrategias migratorias y de reagrupación familiar no coinciden con los calendarios escolares se produce la matrícula a lo largo de todo el ciclo lectivo. Esta situación al mismo tiempo caracteriza y dificulta una educación interculturalidad.

4. Presencia de escolares de otras procedencias en los colegios públicos canarios

En este apartado se abordan varios aspectos fundamentales para contextualizar el presente estudio. En primer lugar, se hace una descripción de la población objeto de estudio, su conceptualización y su cuantificación, la "antigüedad" del mismo, su presencia en las distintas islas y zonas de las islas y, en segundo lugar, se presenta una tipología de centros atendiendo al hecho multicultural.

En cuanto a la delimitación y descripción del objeto de estudio, a priori parece sencilla, sin embargo a medida que se profundiza en esta realidad se observa cómo se va complejizando. El primer paso es definir a quienes se considera alumnos de otras procedencias o, con frecuencia, alumnos extranjeros, una primera delimitación se hace a partir de la variable "lugar de nacimiento", de esta manera extranjeros serían todos aquellos escolares que no han nacido en nuestro país, variable que también se hace extensible a los padres.

No obstante, la realidad es mucho más compleja y nos muestra una gran diversidad de situaciones que resultan difíciles de encajar en categorías cerradas. Es decir, en la sociedad, y en la escuela como su reflejo, no existen grupos culturales "puros", o existen muy pocos, la mezcla o el mestizaje es un proceso que se va extendiendo cada vez a más sociedades, entre ellas la canaria.

Por tanto, hay un elevado número de escolares que no encajan en las categorías de "canarios puros" o "extranjeros puros". Para poder conocer esta realidad resulta imprescindible hacer una clasificación de estos escolares:

- a) Escolares nacidos en otro país, y con padres también extranjeros.
- b) Escolares nacidos en Canarias pero de padres extranjeros, es decir, nacidos en otro país.
- c) Escolares nacidos aquí, y con uno de los progenitores canarios.

A estos dos últimos se les denomina como el grupo "bilingüe", ya que normalmente conocen el castellano y la lengua "materna".

De este modo, el lugar de nacimiento, en unos casos del alumno y en otros de uno de los padres o de ambos, es la variable a partir de la que se configuran los grupos con los que se trabaja en esta investigación, pero no la única. El segundo paso supone la aceptación, a grandes rasgos, de la identificación entre nacionalidad y cultura con las múltiples limitaciones que esta decisión implica, básicamente a nivel analítico, de ahí que una de las formas elegidas para designar a los distintos grupos sea la de grupos culturales atendiendo a su nacionalidad.

Ahora bien examinando la enorme diversidad cultural presente en la escuela canaria se hace necesario establecer categorías amplias que hagan posible analizar la pluralidad cultural en los centros. Se crean grupos o cuasi-grupos a partir de criterios como la nacionalidad de origen, el idioma, la pertenencia a determinados sistemas culturales, o la presencia de pautas culturales diferenciales, como pueden ser las de personas procedentes de otras comunidades autónomas.

Por todo ello se va a trabajar con un concepto de grupo cultural flexible en el que influyen variables como la cuantificación (de la totalidad de nacionalidades y de los grupos dominantes en número), el idioma (hispano hablantes, germano hablantes, hablantes de lengua inglesa y otros) o los modelos culturales (europeos, magrebíes, asiáticos y latinos). Estos y otros elementos se tienen en cuenta en la constitución, descripción y composición de los diferentes grupos culturales presentes en la escuela canaria.

4.1. Escolares de otras procedencias por nacionalidades

En este apartado se presenta una estadística sobre categorías cerradas: alumnos por nacionalidades y por nivel de enseñanza en las islas. En ella se describe el reparto de los escolares de otras procedencias en los colegios públicos destacando los cuatro grupos nacionales mayoritarios de cada isla y un resto que es la suma de alumnos de otros países. También aparece un registro de alumnos de origen peninsular limitado por los escasos datos aportados por los centros.

Escolares de otras procedencias. Primaria+Secundaria								
	Canarias		Lanzarote	Fuerteventura	G. Canaria	Tenerife	La Palma	La Gomera
Reino Unido	482	16,8%	20,2%	18,4%	8,0%	22,1%	6,1%	1,1%
Marruecos	449	15,7%	12,6%	15,7%	37,5%	6,9%	1,0%	0,0%
Alemania	367	12,8%	11,1%	23,1%	8,7%	5,8%	64,3%	61,1%
China	162	5,6%	2,2%	2,7%	4,1%	9,5%	1,0%	0,0%
Otros europeos	582	20,3%	18,0%	21,2%	13,8%	25,9%	16,3%	11,1%
Otros árabes	36	1,3%	0,7%	1,2%	2,2%	1,0%	0,0%	2,2%
Otros africanos	39	1,4%	0,0%	2,0%	3,9%	0,6%	0,0%	0,0%
Otros asiáticos	121	4,2%	5,7%	0,4%	6,5%	3,5%	2,0%	0,0%
Latinoamericanos	623	21,7%	28,7%	15,3%	14,8%	24,7%	9,2%	24,4%
TOTAL PRIMARIA	2032	70,9%	76,3%	78,8%	75,3%	64,7%	82,7%	51,1%
TOTAL SECUNDARIA	836	29,1%	23,7%	21,2%	24,7%	35,3%	17,3%	48,9%
TOTAL	2868		540	255	688	1197	98	90

La información numérica sobre los escolares de otras procedencia, en adelante EOP, recogida en los 57 centros de la muestra ofrece resultados muy desiguales por islas. En primer lugar la información relativa a escolares de otras comunidades autónomas debe ser considerada con mucha cautela ya que solo en las islas orientales, Lanzarote y Fuerteventura, todos los centros han proporcionado cifras considerables de esta presencia. En Lanzarote más del 50 % de EOP son peninsulares y un 60 % en Fuerteventura, mientras en el resto de islas esta cifra decae hasta porcentajes muy bajos porque muchos centros no aportan esa información.

Dos razones pueden explicar este hecho; los centros no suelen contar con estadillos o estadísticas sobre su alumnado peninsular, con lo cual, suponía un trabajo extra importante para el personal del centro aportar dicha información. En los centros de Gran Canaria y Tenerife la presencia de peninsulares no aparece tan marcada como la llegada de andaluces y gallegos a las islas orientales en los últimos años, se trata de un fenómeno mucho más progresivo en el tiempo, y la formación de parejas canario-peninsulares complica aún más la cuantificación de dicha realidad. Por todo ello es evidente que la presencia de peninsulares en la escuela pública de las islas capitalinas es mucho más elevada, sin contar la matrícula de estos escolares en centros privados y concertados. En La Gomera y en La Palma ocurre algo similar, de ahí el escaso número de escolares peninsulares que se obtienen en esta estadística.

Si se observan los grupos de escolares más numerosos de cada isla según su nacionalidad, se puede afirmar que 4 países concentran buena parte de la multiculturalidad del archipiélago, estos son: Gran Bretaña, Marruecos, Alemania y China. Ahora bien su distribución por islas y su peso relativo en cada isla hace que no en todas las islas ocupen los 4 primeros lugares esos países y que su orden no sea el mismo.

En el caso de Lanzarote ingleses, marroquíes y alemanes aparecen en los tres primeros lugares, pero luego sobresalen los colombianos, junto a argentinos, cubanos, dominicanos, venezolanos y peruanos que suman 84 EOP de esos 246 alumnos restantes, con lo cual son los europeos comunitarios y los latinoamericanos los grupos culturales dominantes en esa isla.

En Fuerteventura estudian en los centros públicos menos de la mitad de niños extranjeros que en Lanzarote; y alemanes, ingleses, marroquíes e italianos son los grupos más numerosos, constituyen un 63 % del total de extranjeros. Es decir, los EOP de esa isla aparecen muy concentrados entre peninsulares y esas 4 nacionalidades, de Marruecos solo figuran 40 alumnos por lo que sorprenden algunos comentarios de profesores en relación con la invasión de este colectivo. Es posible que una vez más el peso de los medios de comunicación en la difusión de determinadas noticias genere estados de opinión con un escaso soporte material en la realidad y haga aflorar prejuicios hacia determinados grupos culturales.

En Gran Canaria los escolares marroquíes forman una mayoría dominante en términos numéricos, seguidos a enorme distancia por alemanes e ingleses y completan el grupo de cabeza los hindúes. Ahora bien, el predominio de marroquíes en esta isla se explica por la ausencia de los colegios públicos de un gran número de escolares de la Unión Europea, básicamente alemanes e ingleses, que están matriculados en colegios concertados y privados.

En Tenerife se concentran el 42 % de los EOP de la muestra, en esta isla se visitaron 19 colegios y en Gran Canaria 13, pero lo más sorprendente es su distribución por nacionalidades: ingleses, venezolanos, chinos y franceses son los 4 primeros, aunque seguidos muy de cerca por marroquíes y alemanes con lo cual están presentes los países que predominan en el ámbito regional, pero también se introduce una amplia diversidad cultural pues los 616 EOP restantes representan a culturas muy dispares desde Rusia hasta Chile. Con los datos de esta muestra de la escuela pública canaria, Gran Canaria recibe más escolares de Marruecos y del Africa Subsahariana, y Tenerife de más países de Asia, Europa del este y de Latinoamérica, al margen claro está de los europeos comunitarios que son mayorías minoritarias porque se matriculan en colegios privados y concertados.

En La Gomera y en La Palma los alemanes y los de su área de influencia, Suiza y Austria, forman una mayoría que supera el 60 % de EOP, luego en porcentajes muy reducidos siguen venezolanos y cubanos. El peso del alumnado de origen alemán ya sea con doble nacionalidad formando un grupo bilingüe alemán-español, o sólo alemanes deja en un segundo plano no solo a otras nacionalidades sino al conjunto de EOP. Estos germanohablantes se concentran en la educación primaria especialmente en La Gomera lo cual indica que es un fenómeno reciente, si bien estas familias pueden regresar a su lugar de origen cuando sus hijos pasan a la secundaria o enviar a sus hijos a estudiar a su país.

En definitiva de 2868 escolares extranjeros en esta muestra de la escuela pública, 1460 son ingleses, alemanes, marroquíes o chinos, exactamente un 50%.

4.2. Características de los colegios públicos con EOP

En cuanto a la presencia del hecho multicultural en los centros, su dinámica temporal, numérica y cualitativa, se apuntan una serie de rasgos y características de los colegios de gran utilidad para contextualizar y entender la situación de este fenómeno. Estas frecuencias muestran una descripción estadística concentrada en las variables centrales que a lo largo del informe se utilizan para analizar la percepción, situaciones y medidas que se desarrollan, éstas son: el porcentaje de EOP sobre el total

de alumnos del centro, los años de multiculturalidad y la antigüedad del centro, el número total de alumnos, los tipos de centros visitados, los niveles que se imparten y los centros por zonas.

	Total	ISLAS					
% Alumnos otras Procedencias		Lanzarote	Fuerteventura	Gran Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Menos 10%	11			4	4	1	2
10-15%	11	2		2	4	1	2
15-20%	6	1	1	2	2		
20-30%	13	3	1	1	5	2	1
Más de 30%	16	3	4	4	4		1
Casos	57	9	6	13	19	4	6

	Total	TOTAL ALUMNOS CENTRO		
% Alumnos otras Procedencias		Hasta 250	250-450	Más de 450
Menos10%	11	2	4	5
10-15%	11	5	4	2
15-20%	6	1	1	4
20-30%	13	4	3	6
Más de 30%	16	4	4	8
Casos	57	16	16	25

	Total	TOTAL ALUMNOS CENTRO			
% Alumnos otras Procedencias		Menos de 5 años	6-9 años	10 años	Más de 10 años
Menos 10%	10	3		4	3
10-15%	11	3	2	2	4
15-20%	6	2	2		2
20-30%	11	2	3	4	2
Más de 30%	16	3	3	6	4
Casos	54	13	10	16	15

	Total	NIVELES IMPARTIDOS				
% Alumnos otras Procedencias		Inf+Prim+1erESO	Inf+Prim	CEO	ESO	2ºESO
Menos 10%	11	3	2	2	2	2
10-15%	11	4	6		1	
15-20%	6	2	2	1	1	
20-30%	13	5	4	2	2	
Más de 30%	16	6	7	1	1	1
Casos	57	20	21	6	7	3

En primer lugar, hay que destacar que cada vez son más los centros en los que se da una importante diversidad cultural y en cada curso aumentan los grupos que conviven en un mismo centro. Es decir, hay más centros con realidad multicultural y más escolares y grupos en esos centros. No en vano, 16 de los 57 centros entrevistados tienen más de un 30 % de EOP, y en 35 colegios más de un 15 % de alumnos proceden de fuera de las islas, aunque en los colegios de Lanzarote y Fuerteventura se incluyen

muchos escolares peninsulares, también se trata de centros con un elevado número total de alumnos.

Otro aspecto importante es que se trata de un fenómeno más o menos reciente en algunas islas, si bien en las islas capitalinas cuenta con más antigüedad, aunque la escuela concertada y la privada acogen a muchos de estos EOP que quedan fuera de esta muestra. En general, para el conjunto del archipiélago la escasa antigüedad del fenómeno en la escuela pública, la demuestra el hecho de que hay muchos más escolares de otras culturas en Primaria que en Secundaria, lo que indica que se está produciendo una importante llegada en los últimos años y también que se trata de familias jóvenes, concentradas en determinadas zonas de las islas.

La antigüedad

Una manera de apreciar el lugar de ubicación de este acontecimiento y su dimensión temporal es a partir de la antigüedad de los centros y de los años que llevan con multiculturalidad. Un 50 % de los colegios de la muestra (28) tienen menos de 15 años lo cual indica que se sitúan en zonas en expansión o barrios de reciente constitución, es decir, las zonas turísticas y residencial-turística que se distinguen en las islas capitalinas y las islas orientales en sus municipios más turísticos. Por este mismo motivo se suele tratar de centros con un elevado número de alumnos 25 de los 57 centros superan los 450 alumnos.

En relación con la presencia de la multiculturalidad es en esta última década cuando se expande y así, en 16 centros se dice que cuenta con EOP desde hace exactamente 10 años, por tanto, esta fecha marca un punto de inflexión en esta realidad. El 72 % de los colegios de la muestra dice contar con ella desde hace 10 o menos años. Otra característica de estos colegios es la inestabilidad en la matrícula de los EOP y así 23 centros dicen haber tenido más de 15 altas en primaria una vez cerrada la matrícula y 19 centros con secundaria.

Atendiendo al tipo de centro, se clasifican en 41 colegio de primaria, 10 institutos de educación secundaria y 6 centros de educación obligatoria. De los primeros en 21 se imparte educación infantil y primaria y en los 20 restantes infantil, primaria y primer ciclo de ESO, este motivo y el escaso número de centros de secundaria de la muestra imposibilita establecer comparaciones estadísticas rigurosas entre los dos grandes niveles de enseñanza, primaria y secundaria, aunque con la información de las entrevistas en profundidad y algunas preguntas del cuestionario se detectan situaciones y medidas diferentes por nivel de enseñanza.

A lo hora estudiar el posible efecto y las relaciones del medio sobre los centros de la muestra, se decide trabajar con la variable espacio físico atendiendo a sus componentes socioeconómicos de ahí que se adopte el siguiente criterio. Las islas orientales se agrupan ya que Lanzarote y Fuerteventura son eminentemente turísticas y conforman una zona en expansión, asimilable en muchos aspectos a la zona residencial-turística que se describe a continuación. Con igual criterio se agrupan La Gomera y La Palma por su componente agrícola y su menor expansión turística, se trata de municipios que se podrían denominar rural-turísticos en los que la presencia de EOP es más baja y básicamente bicultural. Además, la estructura urbanística municipal de estas islas, como imagen de los cambios sociales que se producen en ellas, es más estable que la de las islas capitalinas o las orientales.

Por último, en Tenerife y Gran Canaria se distinguen tres zonas: la urbana que se corresponde con el municipio capital de la provincia, la zona turística que alude a la parte de los municipios cuya principal actividad es el turismo, más en detalle a los grandes núcleos urbanos de estos municipios como puede ser: Los Cristianos, Las Américas, Playa del Inglés, Maspalomas o Puerto Rico. Estos centros turísticos tienen a su alrededor unos espacios residenciales que en muchos casos son pueblos nuevos o de fuerte expansión reciente, como Las Galletas, El Fraile, Los Abrigos, El Tablero o Argüinegín que se caracterizan por sus problemas de infraestructura desde viviendas a colegios, pasando por parques zonas de ocio, servicios sociales y culturales etc. este es el espacio que se denomina residencial-turístico de las islas capitalinas. En él se vive una llegada masiva de población local y foránea que lo convierte en un espacio con características urbanas pero diferenciado de los núcleos urbanos turísticos más consolidados en los que el tipo de relaciones entre la población se asemeja más al prototipo de ciudad, mientras la zona residencial se aproxima más al modelo de una ciudad dormitorio dependiente en muchos aspectos de la vida social del núcleo turístico.

Pues bien, en nuestra muestra tenemos junto a los 15 centros de Lanzarote y Fuerteventura y los 10 de La Palma y La Gomera, 5 centros en la zona urbana de Gran Canaria y Tenerife, 14 en la zona turística y 13 en la residencial-turística. Los centros de las islas orientales son la mitad de mayoría europea, uno de cada cuatro hiperculturales y el otro cuarto latino. En La Palma y La Gomera todos los centros tienen predominio de europeos, en la zona turística de las islas centrales, como cabría esperar se encuentra la máxima diversidad, 4 centros de mayoría europea, 4 hiperculturales, 3 con mayor presencia de euroasiáticos y 2 de predominio árabe. En la zona residencial turística la mitad de los centros son europeos, 3 hiperculturales, 2 árabes y 1 latinoamericano. En el próximo apartado se explican las características de esta tipología de centros.

Una variable fundamental para entender lo que ocurre en los centros de enseñanza de la muestra es saber si cuentan con programa de pluralidad cultural o no, de ahí que, a lo largo del informe las distintas preguntas del cuestionario se crucen con esta variable. Ahora se describe distribución por tipo de centro, isla y zona.

		Total	ISLAS					
			Lanzarote	Fuerteventura	Gran Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Programa Pluralidad cultural	si	40,4%	66,7%	66,7%	38,5%	36,8%	25,0%	
	no	59,6%	33,3%	33,3%	61,5%	63,2%	75,0%	100,0%
Casos		57	9	6	13	19	4	6

		Total	ZONA				
			Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Programa Pluralidad cultural	si	40,4%	20,0%	64,3%	15,4%	10,0%	66,7%
	no	59,6%	80,0%	35,7%	84,6%	90,0%	33,3%
Casos		57	5	14	13	10	15

		Total	TIPO DE CENTRO		
			Colegio de Primaria	Instituto Educación Secundaria	Centro de Educación Obligatoria
Programa Pluralidad cultural	si	40,4%	36,6%	50,0%	50,0%
	no	59,6%	63,4%	50,0%	50,0%
Casos		57	41	10	6

De los 57 centros visitados 23 cuentan con algún tipo de programa de pluralidad cultural aprobado y financiado por la Dirección General de Promoción Educativa. Estos programas constituyen una iniciativa para avanzar hacia la educación intercultural en la enseñanza pública y aunque su implantación es bastante reciente, suponen un referente básico para las actuaciones en este sentido. El programa se aprueba previa presentación de un proyecto que implica una serie de actividades y el compromiso de un colectivo de docentes del centro.

En la muestra 15 de los 41 centros de primaria, y la mitad de los institutos y centros de educación obligatoria, 5 y 3 respectivamente tienen PPC. Su mayor implantación en primaria tiene que ver con una amplia mayoría de EOP en ese nivel de enseñanza y con la mayor facilidad para llevar a cabo actuaciones de centro en los colegios de primaria.

La distribución por islas refleja el peso de las islas orientales donde 10 de los 15 centros tienen PPC, quizá por el empeño de la Administración Educativa de hacer hincapié en la problemática particular de estas islas, una proporción similar se da en la zona turística con 9 de 14 centros, estas

dos zonas aglutinan 19 de los 23 casos que cuentan con PPC. Por ello se puede afirmar que la zona urbana y residencial turística de las islas centrales y La Palma y La Gomera quedan casi sin representación en esta variable, es decir, sus centros apenas poseen PPC.

4.3. Tipo de centro según grupo cultural dominante

A continuación se expone y desarrolla una tipología de centros, construida a partir del peso cuantitativo de las diferentes nacionalidades en el centro (recogido en la tabla de la pregunta 3 del cuestionario) y de la valoración cualitativa del entrevistado sobre los principales o más significativos grupos culturales en su centro (pregunta 2).

La tabla de la pregunta tres es la base del apartado de EOP por nacionalidades, aquí se profundiza en su trascendencia para la vida del centro con la valoración del entrevistado sobre la importancia de cada grupo cultural en el centro, los resultados en estas preguntas coincide en la mayoría de los centros, es decir, los grupos más significativos suelen ser los más numerosos en el centro.

Estas tablas recogen la frecuencia de esta tipología de centro atendiendo a su componente multicultural por islas, antigüedad de la diversidad cultural en los centros, porcentaje de alumnos de otras procedencias y vinculación a un programa de pluralidad cultural.

Tipos de centro según procedencia principal							
	Total	Islas					
		Lanzarote	Fuerteventura	G. Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Mayor presencia europeos	50,9%	66,7%	16,7%	23,1%	47,1%	100,0%	100,0%
Hiperculturalidad	21,8%	22,2%	33,3%	30,8%	23,5%		
Mayor presencia euroasiáticos	5,5%				17,6%		
Mayor presencia árabes	10,9%			46,2%			
Mayor presencia latinos	10,9%	11,1%	50,0%		11,8%		
Casos	55	9	6	13	17	4	6

	Total	Años Multiculturalidad				% Alumnos otras procedencias				
		-de 5 años	6-9 años	10 años	+de 10 años	-10%	10-15%	15-20%	20-30%	+del 30%
Mayor presencia europeos	51,9%	61,5%	40,0%	66,7%	35,7%	50,0%	100,0%	33,3%	53,8%	25,0%
Hiperculturalidad	21,2%	15,4%	40,0%	13,3%	21,4%	10,0%		16,7%	15,4%	50,0%
Mayor presencia euroasiáticos	5,8%				21,4%			16,7%	7,7%	6,3%
Mayor presencia árabes	11,5%	15,4%		13,3%	14,3%	30,0%		16,7%		12,5%
Mayor presencia latinos	9,6%	7,7%	20,0%	6,7%	7,1%	10,0%		16,7%	23,1%	6,3%
Casos	52	13	10	15	14	10	10	6	13	16

	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL	
		Sí	No
Procedencia			
Principal			
Mayor presencia europeos	50,9%	40,9%	57,6%
Hiperculturalidad	21,8%	31,8%	15,2%
Mayor presencia euroasiáticos	5,5%	4,5%	6,1%
Mayor presencia árabes	10,9%	4,5%	15,2%
Mayor presencia latinos	10,9%	18,2%	6,1%
Casos	55	22	33

Antes de entrar en los detalles de cada tipo de centro, se comenta su distribución y rasgos generales, la mitad son colegios con mayor presencia de grupos culturales europeos, casi una cuarta parte se caracteriza por su mayor diversidad cultural, es decir, grupos significativos muy diferentes, por ejemplo, chinos con árabes y europeos, junto a una larga lista de alumnos de otros muchos países y más de un 20% de extranjeros en el centro. Los centros de mayoría árabe se ubican en Gran Canaria y los latinos entre Fuerteventura y Tenerife, en cada categoría hay 6 casos.

En tres cuartas partes de los centros la multiculturalidad comenzó hace 10 años o menos, los casos de mayor presencia de euroasiáticos figuran con más de 10 años de diversidad cultural, pero los grupos de origen oriental se han sumado recientemente antes eran centros con predominio de europeos.

Por último, en el porcentaje de EOP por centros destacan los hiperculturales, tres de cada cuatro tienen más de un 30% de alumnos foráneos, los centros con mayor presencia de europeos que son la mitad, tienen más de un 15% de alumnos foráneos en 13 casos, aproximadamente la mitad.

En cuanto a la pertenencia a programas de pluralidad cultural sobresalen los centros hiperculturales y latinos, en el caso de los europeos solo uno de cada tres posee dicho programa.

Centros con mayor presencia de Europeos: son aquellos en los que es mayoritaria la presencia de escolares procedentes de Europa, principalmente de la Europa Comunitaria, dos o tres de los tres grupos más significativos son europeos –sobre todo alemanes e ingleses.

Estos centros se concentran en La Palma, La Gomera, Lanzarote y el norte y la capital de Tenerife. En algunos de estos centros hay pocos extranjeros en valores absolutos, pero al ser colegios con un bajo número total de alumnos se convierten en significativos.

Estos escolares residen en Canarias desde hace bastantes años; en este tipo de centros es considerable el número de familias formadas por parejas mixtas, canarios con europeos o peninsulares con extranjeros.

En estos colegios y las zonas donde se ubican existe una mayor integración de la población foránea, ya que muchos de estos europeos llegan con la intención de formar parte de la cultura canaria, una prueba de ello es cómo en muchos casos los padres recriminan a sus hijos cuando estos hablan alemán en el colegio y no castellano, por ejemplo, en La Palma y La Gomera. Por otra parte, los escolares de procedencia

inglesa en algunos centros son la excepción, es decir, se comportan como un grupo cerrado, que con frecuencia se autoexcluye y se relaciona menos con los otros grupos, además, son reacios a hablar español, particularmente los padres.

Centros marcados por la Mayor diversidad cultural: son centros en los que hay quince o más nacionalidades; en ellos los tres grupos más significativos son de culturas muy diferentes, como puede ser el caso de un grupo de ingleses, junto a asiáticos y árabes, además de un importante número de latinos, y por tanto queda patente su gran diversidad.

Este crisol de culturas apunta también a una alta diferenciación social por la baja oferta educativa concertada o privada de las zonas donde se ubican y por las múltiples concepciones de la educación y de la socialización que entran en contacto.

Predominan tres tipos de centros: aquellos en los que destacan chinos, alemanes y marroquíes; otros centros en los que se significan más los marroquíes, latinoamericanos y europeos por ese orden y, centros con una pléyade de alumnos de distintas nacionalidades entre las que no sobresale ninguna en particular.

Estos centros se concentran en las zonas turísticas (3) y residencial-turística (4) de Tenerife y de Gran Canaria y en Lanzarote y Fuerteventura (4) casi a partes iguales, y un centro en Las Palmas de Gran Canaria, son 8 colegios de primaria y 3 Institutos de educación secundaria.

Centros con mayor presencia de Euroasiáticos: como su nombre indica en ellos predominan los chinos y los europeos, al igual que en los otros casos básicamente alemanes e ingleses; se concentran en el sur de Tenerife.

En este tipo de centros las mayores dificultades se presentan con los chinos, al tener una cultura tan distinta y tener muchos problemas para aprender el castellano. Se trata de un colectivo que se ha escolarizado recientemente en un número considerable y también esta presente en algunos centros hiperculturales.

Centros con mayor presencia de Árabes: son centros en los que existe una mayoría amplia de marroquíes, hasta el punto que pasan a segundo plano los otros grupos; en algunos casos se encuentran en centros junto a escolares de origen mauritano.

Estos colegios están situados en la provincia oriental concretamente en Gran Canaria. En los últimos cursos se ha producido una llegada masiva y rápida de estos colectivos, mientras que en los otros casos, la llegada se ha producido de forma más escalonada. Además con estos grupos se produce un choque cultural fuerte, que tiene una base importante en la religión, las costumbres, la socialización y el idioma.

Estos alumnos tienen muchas dificultades para escribir, al igual que sucede con los chinos, ya que su alfabeto utiliza otros signos y su forma

de escribir presenta una dirección y sentido diferentes: los chinos en su lengua materna escriben de arriba abajo, los marroquíes de derecha a izquierda y el resto escribe de izquierda a derecha. En algunos casos existe rechazo hacia estos grupos, se consideran "inmigrantes" en su acepción económica o política y, por ello, se les llama "moros" o "chinos" en sentido peyorativo o se hacen comentarios discriminatorios hacia ellos.

Centros con mayor presencia de Latinos: se considera centros latinos a aquellos en los que hay mayoría de latinoamericanos y peninsulares, aunque hay muchos centros que no aportan datos sobre los peninsulares, ya que no los tienen registrados por comunidades autónomas.

Son centros que se encuentran localizados básicamente en Fuerteventura y Tenerife. También la llegada de estos grupos se ha dado de forma masiva y en mayor número que la de los marroquíes. Se trata de centros de primaria con PPC, menos de 10 años de multiculturalidad y más de un 20% de EOP en 4 de los 6 casos.

5. Percepción de la multiculturalidad en la enseñanza pública canaria

De modo general y en opinión de los entrevistados, se puede afirmar que predomina la idea del enriquecimiento cultural fruto de la multiculturalidad en la escuela. Este enriquecimiento alude a un conjunto de situaciones, ideas, comportamientos y valores que se expresan de formas muy diversas por parte de los entrevistados. Esta percepción se expresa con un discurso articulado, sistematizando el uso de los conceptos y los modos de atender a los distintos grupos culturales en aquellos centros que cuenta con PPC, según las palabras del coordinador/a.

A grandes rasgos la percepción que se tiene del fenómeno puede cambiar en función de la presencia de distintos grupos culturales, del tiempo de permanencia de estos grupos en el centro o de las características territoriales del municipio o zona donde se encuentra el centro: turístico, residencial-turístico, rural-turístico o urbano.

5.1. Percepción general según los grupos culturales y la antigüedad del fenómeno

En general, la percepción de normalidad a todos los niveles en los centros escolares está condicionada por el origen cultural de los grupos mayoritarios presentes en el mismo. Según la procedencia europea, árabe, latinoamericana o asiática, la mayor afinidad con la cultura local da una mayor sensación de normalidad; las diferencias culturales con árabes o asiáticos o algún grupo europeo pueden conllevar preocupación o dificultad en la percepción; así como, problemas añadidos de comunicación y relacionales.

La primera aproximación a la percepción se hace desde una pregunta inicial del cuestionario que persigue detectar donde se encuentran las dificultades de los EOP: en el idioma, en el retraso de aprendizaje de origen o en la convivencia; la frecuencia de esta pregunta se cruza con los tipos de centro según multiculturalidad.

DIFICULTAD CENTRADA EN	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDENCIA PRINCIPAL				
		Sí	No	Mayor Presencia europeos	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiáticos	Mayor presencia árabes	Mayor presencia latinos
No conocen idioma	46,2%	42,9%	48,4%	60,9%	38,5%	50,0%	28,6%	33,3%
Retraso aprendizaje origen	3,8%	9,5%		4,3%				
Idioma + Retraso	30,8%	23,8%	35,5%	17,4%	38,5%	50,0%	57,1%	33,3%
Problemas convivencia	5,8%	9,5%	3,2%	4,3%	7,7%			16,7%
No tienen problemas	13,5%	14,3%	12,9%	13,0%	15,4%		14,3%	16,7%
Casos	52	21	31	23	13	2	7	6

La hipótesis global del recuadro anterior se estudia desde distintos apartados en esta investigación. En primer lugar, se pregunta a los profesores por las dificultades que encuentran los alumnos de otras procedencias se observa que, el desconocimiento del idioma y el desconocimiento de éste unido al retraso en el aprendizaje son percibidos mayoritariamente como las principales dificultades; el 42 % de los centros se percibe el idioma y en el 28 % de centros el idioma más el retraso.

Ahora bien, en los centros con mayor presencia de grupos culturales europeos la segunda categoría tiene un peso más bajo que en el resto de centros donde se reparten a partes iguales las dificultades centradas en no conocer el idioma y la suma de la barrera del idioma y el retraso en el aprendizaje.

Respuesta múltipleBase = CasosSuma > 100% CARACTERÍSTICAS MULTICULTURALIDAD	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	Palma + La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Apoyo lingüístico	31,6%	50,0%	29,4%	53,8%	37,5%	6,7%
Incorporación tardía	5,3%			15,4%	12,5%	
Mayor dedicación-esfuerzo profesorado	12,3%	50,0%	11,8%	7,7%	12,5%	6,7%
Diferencias en el aprendizaje	15,8%		5,9%	15,4%	37,5%	20,0%
Relación familia, idioma	15,8%	25,0%	17,6%	15,4%		20,0%
Asimilación plena	10,5%		17,6%		37,5%	
Enriquecimiento cultural	50,9%	25,0%	47,1%	53,8%	37,5%	66,7%
Choques culturales	21,1%		23,5%	30,8%		26,7%
Casos	57	4	17	13	8	15

Por tanto, parece que la alta diversidad cultural y la presencia de culturas muy distintas a la local indican cierta dificultad para el funciona-

miento de la escuela. Se completa este análisis señalando que el peso de esta segunda categoría se incrementa en las zonas turística y residencial-turística de las islas capitalinas y en Lanzarote y Fuerteventura.

A continuación se muestra, a partir de los resultados de la pregunta siguiente que es abierta, sobre los aspectos y las características de la multiculturalidad en el centro. La verbalización espontánea de los profesores sobre el “enriquecimiento cultural”, “las dificultades de comunicación basadas en el idioma” o “los choques culturales” son los aspectos más destacados que se analizan por zonas, antigüedad del fenómeno y tipología de centros multiculturales.

Respuesta múltipleBase = CasosSuma > 100% CARACTERÍSTICAS MULTICULTURALIDAD	Total	Años Multiculturalidad%				Alumnos otras procedencias				
		- de 5 años	6-9 años	10 años	+de 10 años	-10%	10-15%	15-20%	20-30%	+del 30%
Apoyo lingüístico	33,3%	38,5%	60,0%	6,3%	40,0%	27,3%	36,4%	66,7%	30,8%	18,8%
Incorporación tardía	3,7%	7,7%		6,3%			9,1%		15,4%	
Mayor dedicación-esfuerzo profesorado	13,0%	23,1%	20,0%	12,5%		18,2%	18,2%			18,8%
Diferencias en el aprendizaje	16,7%	15,4%	20,0%	12,5%	20,0%		18,2%		23,1%	25,0%
Relación familia, idioma	14,8%	23,1%	20,0%	6,3%	13,3%		9,1%	16,7%	23,1%	25,0%
Asimilación plena	9,3%	7,7%		25,0%		18,2%	18,2%		15,4%	
Enriquecimiento cultural	53,7%	38,5%	40,0%	68,8%	60,0%	54,5%	45,5%	50,0%	30,8%	68,8%
Choques culturales	20,4%	7,7%	10,0%	18,8%	40,0%	18,2%	9,1%		30,8%	31,3%
Casos	54	13	10	16	15	11	11	6	13	16

Respuesta múltipleBase = CasosSuma>100% Características Multiculturalidad	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDENCIA PRINCIPAL				
		Sí	No	Mayor presencia europeos	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiáticos	Mayor presencia árabes	Mayor presencia latinos
Apoyo lingüístico	31,6%	26,1%	35,3%	33,3%	21,4%	50,0%	42,9%	16,7%
Incorporación tardía	5,3%	4,3%	5,9%	11,1%				
Mayor dedicación -esfuerzo profesorado	12,3%	13,0%	11,8%	7,4%	7,1%		28,6%	33,3%
Diferencias en el aprendizaje	15,8%	17,4%	14,7%	11,1%	28,6%		14,3%	16,7%
Relación familia, idioma	15,8%	26,1%	8,8%	3,7%	42,9%	50,0%		16,7%
Asimilación plena	10,5%		17,6%	11,1%	14,3%		14,3%	
Enriquecimiento cultural	50,9%	60,9%	44,1%	48,1%	50,0%	50,0%	57,1%	66,7%
Choques culturales	21,1%	21,7%	20,6%	22,2%	21,4%		14,3%	33,3%
Casos	57	23	34	27	14	2	7	6

El lado positivo de esta percepción-caracterización se muestra bajo la categoría “enriquecimiento cultural” que reúne toda una serie de expresiones

siones asociadas a la cooperación, la tolerancia, el intercambio, el conocimiento, etc. En 29 de los 57 centros de enseñanza se mencionan estas características.

Estos aspectos de enriquecimiento cultural se resaltan en la zona turística y residencial turística de las islas mayores y en Lanzarote y Fuerteventura y se expresan más débilmente en las zona urbana y en La Gomera y La Palma. Por último, se habla más del enriquecimiento cultural en centros con 10 y más de 10 años de multiculturalidad, con porcentajes altos de alumnos de otras procedencias y un poco más en centros con presencia de árabes y latinos.

El peso del medio social y los años de multiculturalidad de los centros influyen en la convivencia intra y extraescolar como se refleja en estas tablas en las que aparece una mayor dificultad de comunicación centrada en el idioma en las zonas turística y residencial turística de las islas mayores y en los centros con menos de 10 años de multiculturalidad.

Los “choques culturales” también se dan en las mismas zonas, en unos pocos centros, a las que hay que añadir situaciones particulares en Fuerteventura y Lanzarote. Estos choques acontecen en centros con 10 y más de 10 años de multiculturalidad y porcentajes superiores al 20% de EOP.

Si se analiza la percepción desde otro punto de vista, es posible afirmar que en centros de enseñanza de municipios con escasa presencia de grupos culturales foráneos y con un largo periodo de estancia en la zona y un número de EOP proporcionalmente bajo su percepción es de normalidad. Esta percepción se da también en zonas de fuerte inmigración con alta diversidad cultural cuando ésta se vive como un valor positivo y permanente, éste es el caso de algunos colegios de Playa de las Américas.

Por último, dependiendo del peso cuantitativo de los distintos grupos culturales y de la relación porcentual entre ellos varía la percepción, si sólo destaca un grupo tiende a percibirse con normalidad, pero si los grupos se diversifican en el centro y tienen un peso similar pueden ser percibidos de forma negativa y/o con inquietud.

Como introducción a una percepción general del profesorado, se advierte en la siguiente cita de una entrevista en profundidad de secundaria en el sur de Gran Canaria, que puede ser extensible con matices a los centros de secundaria sin PPC, la falta de reconocimiento, diagnóstico y estrategias para abordar esta realidad relativamente nueva de determinados centros.

¿Qué decía el centro de esto?

No se sentaban a hablar de esto, no se “sistematizaba” a no ser que hubiera un problema grave, que no lo llegó a haber. Pero sí se veían

problemillas, problemillas generalizados. La mayor parte del profesorado pasaba; la situación no se aborda de forma clara y directa; el problema existe, está latente pero se funciona como si éste no existiera, se oculta y en consecuencia no se hace nada o apenas se hace. Y después había un grupo de profesores que achacaba las culpas al que llegaba, que no se integraban, que ellos iban de prepotentes, los alemanes por ejemplo, que llegan con una metodología de aprendizaje distinta, y el profesor atacaba a éste por que no se integraba (E.P. 1, 3).

Sin embargo, el profesorado en esta misma zona no aprecia, diferencias entre los distintos grupos de escolares en la manera de relacionarse, autoperibirse y convivir por el efecto del medio multicultural en el que viven, con ello se confirma la tesis de la importancia del medio y de los años de convivencia en la comunidad receptora.

La zona de Maspalomas es muy abierta, viene gente de todos lados. Normalmente, el alumnado proviene del norte de África, mundo musulmán, y norte de Europa (finlandeses, escandinavos, alemanes, ingleses). No hay guetos, ni choques de cultura, todos se relacionan entre sí. Probablemente por el tipo de zona turística desde hace años. Los niños son muy abiertos. No es la nacionalidad o la cultura distinta la que determina su comportamiento, sino la personalidad de cada alumno. Esto lo facilita la cultura dónde están. Es igual en el centro y en la calle los amigos del instituto son los amigos de fuera. Incluso una alumna con velo tiene como mejor amiga a una chica de aquí y se relaciona normalmente con los otros chicos, claro que lleva aquí toda la vida (E.P. 4, 3).

5.2. Percepción de profesorado, alumnos y padres

La opinión que se expresa de modo general sobre los EOP tiende a coincidir en la idea de normalidad, en este ítem se sitúan el 56 % de los entrevistados cuando se les pregunta cómo lo vive el profesorado, el 77 % de los encuestados con respecto a la vivencia para el alumnado y el 84 % de opiniones cuando se pregunta por la percepción de los padres locales. Sin embargo, el profesorado vive con preocupación esta realidad en 13 centros (22%) y con dificultades en 10 centros (17%); mientras en opinión de los profesores los alumnos lo viven con curiosidad e interés en 12 centros (21%). Por otra parte, en los padres locales se menciona un escaso 10 % de preocupación por esta presencia.

La preocupación de los profesores se concentra en Lanzarote y en la zona residencial turística de Tenerife, en los centros con menos años de

multiculturalidad y de mayor porcentaje de escolares de otras procedencias, así como en los que predomina la mayor diversidad cultural y la presencia de europeos.

La percepción de los profesores respecto a la vivencia por parte de los alumnos de esta realidad, es calificada como de normalidad y ese 21 % de curiosidad e interés se concentra en Fuerteventura, La Palma y Gran Canaria posiblemente por la reciente llegada de algunos grupos culturales y por el bajo porcentaje de EOP.

	Total	ZONA				
COMO VIVE PROFESORADO		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma + La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Con ilusión	1,8%				12,5%	
Con normalidad	56,1%	75,0%	70,6%	46,2%	62,5%	40,0%
Con preocupación	22,8%		11,8%	38,5%		40,0%
Con curiosidad e interés	1,8%		5,9%			
Con problemas y dificultades	17,5%	25,0%	11,8%	15,4%	25,0%	20,0%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
COMO VIVE ALUMNADO		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Con ilusión	1,8%				12,5%	
Con normalidad	77,2%	100,0%	76,5%	76,9%	75,0%	73,3%
Con curiosidad e interés	21,1%		23,5%	23,1%	12,5%	26,7%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
COMO VIVE PADRES DE AQUÍ		Urbana	Turística	Residencial y turística	La Palma + La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Con normalidad	87,3%	66,7%	100,0%	69,2%	100,0%	86,7%
Con preocupación	10,9%	33,3%		23,1%		13,3%
Con problemas y dificultades	1,8%			7,7%		
Casos		55	3	16	13	8 15

5.3. Aportaciones de la multiculturalidad

Por otra parte, al preguntar al profesorado, también de forma abierta, por las aportaciones y beneficios de la multiculturalidad para la comunidad escolar, es cuando la percepción más positiva tiende a resaltar, como indica esta tabla que admite más de una respuesta por persona encuestada.

Respuesta múltiple =CasosSuma >100% Beneficios Multiculturalidad	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial y turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Enriquecimiento cultural	61,4%	75,0%	64,7%	46,2%	75,0%	60,0%
Aprendizaje geografía, idiomas	24,6%	25,0%	23,5%	30,8%	25,0%	20,0%
Convivencia, tolerancia	47,4%		47,1%	46,2%	62,5%	53,3%
Ninguna	5,3%		5,9%		12,5%	6,7%
9999,00	1,8%					6,7%
Casos	57	4	17	13	8	15

Se puede apreciar que las respuestas son bastante homogéneas y se concentran en tres dimensiones que aluden a tres posiciones positivas diferenciadas:

1. Un discurso articulado y desarrollado que alude a la interacción, el intercambio y el conocimiento de y con personas de otras procedencias considerados como un valor en sí mismo. Esta percepción y valoración altamente positiva, presupone un esfuerzo por conocer y aceptar la cultura del otro y muestra la predisposición del profesorado hacia una educación intercultural.
2. La idea más generalizada es la posibilidad de aprender nociones básicas de geografía, idiomas, hábitos alimenticios, juegos que implica la multiculturalidad en el centro. Esta posición resulta más superficial.
3. Una tercera percepción se basa en la idea de convivencia, de aceptación del otro, se relaciona con conceptos como tolerancia, respeto, pero desde una posición que puede llegar a ser asimilacionista, es decir, que pretende la adaptación del otro.

Esta valoración de los beneficios de la diversidad cultural si bien es reconocida en mayor medida por aquellos entrevistados que forman parte de un Programa de Pluralidad Cultural; también se da con las mismas preferencias y en una medida similar en los centros sin PPC.

Estas percepciones y actitudes positivas, en mayor o menor intensidad, constituyen la pauta general de la mayoría de los centros escolares de la muestra, aunque en algunos centros se expresa, al mismo tiempo, abiertamente la preocupación de los entrevistados por la existencia de choques culturales y el temor a la pérdida de la identidad canaria como consecuencia de la presencia de un elevado número de escolares de otras procedencias.

5.4. Niveles de aceptación de la diversidad cultural por el alumnado canario

Para medir el nivel de aceptación de los EOP por parte del alumnado canario se ha utilizado una escala, pero previamente mediante una pregunta discriminatoria es preciso señalar si algún grupo cultural de los presentes en el centro se percibe de forma distinta. Con ello, se pretende evitar medir opiniones en una escala sin tener en cuenta su pertinencia, no obstante, pequeñas diferencias o situaciones latentes van a quedar fuera de dicha escala. Para ello se obtiene información mediante las entrevistas en profundidad. La escala en cuestión reúne 5 categorías de mayor a menor aceptación: simpatía, normalidad, reservas, discriminación y rechazo, los resultados son los siguientes.

	Total	ZONA		
PERCEPCIÓN EUROPEOS COMUNITARIOS		Turística	Residencial turística	La Palma+La Gomera
Con simpatía		20,0%	50,0%	16,7%
Con normalidad	20,0%		16,7%	50,0%
Con reservas	60,0%	50,0%	66,7%	50,0%
Casos	10	2	6	2

	Total	ZONA			
PERCEPCIÓN ÁRABES		Turística	Residencial y turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Con simpatía	10,0%		25,0%		
Con normalidad	30,0%	100,0%	50,0%		
Con reservas	50,0%		25,0%	100,0%	75,0%
Con rechazo	10,0%				25,0%
Casos	10	1	4	1	4

	Total	ZONA			
PERCEPCIÓN ASIÁTICOS		Urbana	Turística	Residencial y turística	La Palma +La Gomera
Con simpatía	12,5%		25,0%		
Con normalidad	25,0%		50,0%		
Con reservas	62,5%	100,0%	25,0%	100,0%	100,0%
Casos	8	1	4	1	2

En la pregunta discriminatoria sólo tres grupos se ven con diferencias, es decir, son percibidos de forma distinta por el alumnado canario: los europeos comunitarios, los árabes y los asiáticos; en 10 casos los dos primeros y en 8 los últimos, sobre un total de 57 casos. Sobre esa percepción diferenciada el grado de aceptación de la diversidad cultural por parte de los alumnos canarios refleja 6 casos de "con reservas" hacia los europeos comunitarios y 5 casos de "reserva" hacia árabes y asiáticos, el rechazo se muestra una sola vez y es hacia los árabes.

Con frecuencia se trata de centros que se enfrentan a una llegada masiva de alumnos nuevos, a veces de culturas muy diferentes a la local y también se aprecia la falta de una mínima adaptación de algunos grupos foráneos a las pautas culturales locales. Son generalmente escolares de nacionalidad marroquí, china o inglesa; en adelante se profundiza en las circunstancias que dan lugar a estas percepciones, en las potencialidades que posibilitan y en las problemáticas a las que pueden conducir. Aquí se enuncian brevemente: en un centro del sur de Tenerife se comentan problemas de convivencia entre niños ingleses y franceses, dificultades con los recién llegados sobre todo en secundaria y reservas con los asiáticos, chinos.

En general, se aprecia que los asiáticos, marroquíes y de otros países o regiones con inmigración predominantemente económica, se acercan a la cultura receptora con cierto sometimiento, mientras el grupo de los ingleses en muchas zonas se asocia a prepotencia y automarginación por intentar reproducir en la sociedad receptora exclusivamente las mismas pautas de comportamiento de su lugar de origen, no usar el español, relacionarse casi siempre con angloparlantes y residir en comunidades separadas de la realidad multicultural del medio.

Como dice un entrevistado "están en el colegio porque tienen que estar en el colegio pero se relacionan con los niños ingleses y luego cuando salen del colegio; están en Inglaterra pero en Las Galletas. Entonces, eso influye en que tengan interés por integrarse o que no lo tengan".

Por último, sólo mencionar que en las islas orientales la masiva presencia de foráneos de orígenes muy diversos, y particularmente los marroquíes, ocasionan algunas actitudes de reserva, rechazo y discriminación expresadas por los locales que se sienten en minoría o por germanos frente a magrebíes. Estas actitudes se dan en centros de mayor presencia europea o de amplia diversidad cultural.

Para el conjunto del archipiélago se recurre a un ejemplo basado en el uso del término *extranjero* para presentar algunas de las múltiples maneras de percibir la diferencia en la multiculturalidad en las islas. En esta investigación se recoge que en La Gomera, Valle Gran Rey, el término extranjero puede ser utilizado por los niños de forma peyorativa, para insultar al otro, por tanto, implica rechazo hacia los que hablan una lengua diferente o no son de aquí. A los profesores no les gusta ese término; por ello intentan emplear palabras alternativas en su discurso cargado de interculturalidad, con el fin de reflejar la presencia de una importante comunidad bilingüe, fuertemente enraizada en el municipio.

En Fuerteventura, en Corralejo, los colegios donde estudian los escolares de otras procedencias se llaman "colegios de extranjeros", la masiva presencia de extranjeros y peninsulares en esos centros hace que los nativos, con frecuencia en minoría, le den esa denominación.

A nuestro juicio, no se trata de un uso peyorativo del término, ya que se emplea con naturalidad y de forma habitual, pero sí pone de manifiesto la menor interacción entre los diversos grupos culturales presentes en la isla y, en cierto sentido, el temor de los majoreros a la llegada masiva de foráneos; mientras en La Gomera las relaciones interculturales y los avances en la integración hacen que se cuide el léxico para expresar esta nueva realidad bicultural. Detrás de este ejemplo, están latentes algunas de las múltiples formas de sentir y vivir el hecho multicultural en los centros escolares de las distintas islas y zonas de las islas del archipiélago, que irán presentándose y concretándose a lo largo de este informe.

Por último, otra manera de percibir el efecto sobre la comunidad educativa de este fenómeno consiste en preguntar por el grado de preocupación e inquietud que ocasiona y las razones o motivos de la misma. La primera pregunta es una escala ordinal de cuatro categorías: muy alta, alta, baja y muy baja; la segunda pregunta es abierta y recoge los aspectos a que se refiere la preocupación.

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Respuesta múltipleBase = CasosSuma > 100% Aspectos Preocupación						
Ninguna	32,7%	50,0%	40,0%	30,0%	28,6%	23,1%
Incorporación tardía	10,2%		6,7%	10,0%		23,1%
Apoyo lingüístico	20,4%		6,7%	20,0%	42,9%	30,8%
Exceso escolares otras procedencias	2,0%					7,7%
Evaluación más flexible	4,1%		6,7%	10,0%		
Alumnos no quieren integrarse	6,1%	25,0%	6,7%	10,0%		
Seguimiento a nivel tutorial	22,4%	25,0%	6,7%	20,0%	28,6%	38,5%
Trabajar con los padres	10,2%	25,0%	6,7%	20,0%		7,7%
Prevenir choques culturales	16,3%		6,7%	30,0%	14,3%	23,1%
Novedad, curiosidad	4,1%				14,3%	7,7%
Falta espacio y medios	2,0%					7,7%
Preocupación pérdida trabajos	2,0%		6,7%			
Nivel de conocimiento inicial	8,2%		13,3%		14,3%	7,7%
Casos	49	4	15	10	7	13

El 6.25% de los centros expresan una preocupación baja o muy baja, pero existe un significativo 37.59% de los centros que expresa una preocupación alta o muy alta.

La inquietud alta al igual que la baja se distribuyen de forma similar, por tanto reseñar solo que la muy baja sobresale en las zonas turísticas de Gran Canaria y Tenerife y en centros con mayor presencia de europeos y árabes.

Pero lo más significativo son los motivos de la preocupación que o bien no se enuncian o aluden a la necesidad de apoyo lingüístico, de llevar un mayor seguimiento de esos alumnos y a la prevención de los choques culturales.

Una parte importante de estos aspectos están relacionados con la inserción escolar de estos colectivos que apuntan a la falta de recursos y a una problemática compartida con los escolares nativos que se expresa a lo largo de todo el estudio como es el absentismo, la falta de participación de los padres, la necesidad de seguimiento y adaptación individual con los matices particulares de cada escolar.

La distribución por zonas de estas preocupaciones muestra cómo Lanzarote y Fuerteventura y los colegios de barrios nuevos y/o masificados de la zona residencial turística de Gran Canaria y Tenerife concentran la mayor parte de estos enunciados; al igual que los centros con pocos años de multiculturalidad y altos porcentajes de escolares de otras procedencias.

6. Descripción de las situaciones producto de la multiculturalidad

Describir las situaciones a que da lugar la multiculturalidad en los colegios de la isla es abordar una realidad muy variada y rica, tal vez, en pocos lugares en el mundo sea posible encontrar colegios con alumnos de más de 20 nacionalidades y, sobre todo, de países tan diferentes como Inglaterra y Marruecos, China y Argentina, o Rumania y Filipinas.

Este apartado trata de delimitar atendiendo a la diversidad de grupos culturales y a los cambios y actuaciones de los centros cómo afecta este fenómeno a la comunidad escolar; cuál es el esfuerzo y la capacidad para asimilar y/o integrar en los centros escolares a estos niños.

6.1. Panorama global

A lo largo de toda la investigación, el conjunto del profesorado entrevistado coincide al señalar los aspectos más destacados producidos por la presencia de escolares de otra procedencia en los centros, estos son: 1) la barrera del idioma, 2) el idioma, particularmente, en el momento de la llegada de los EOP, 3) el problema de la escolarización, temporalidad y discontinuidad de la misma, 4) también en el esfuerzo y dedicación añadida que supone para el profesorado, 5) en las dificultades de la relación con las familias y 6) en las diferencias en los sistemas educativos y en los retrasos en el aprendizaje.

Todos estos aspectos podrían incidir en una percepción negativa del fenómeno, sin embargo, se da un esfuerzo por parte del profesorado en demostrar que estos centros no tienen una realidad problemática sino una realidad diferente que precisa de determinados recursos y metodologías que, con frecuencia, desbordan su capacidad.

No por ello, se enfrenta esta realidad como un problema cuya solución sería una escolarización segregada o una limitación a su presencia en las islas, aún cuando puedan coexistir actitudes y sentimientos encontrados con el fenómeno de la inmigración en la sociedad actual, al margen de la institución escolar.

En el conjunto de centros investigados se detecta la necesidad de implicación de los padres de los EOP, de otras instituciones y de la comu-

nidad en general, porque el medio en el cual se encuentra el centro es un elemento fundamental para alcanzar una convivencia, socialización y aprendizajes de acuerdo con los objetivos del sistema escolar y de la educación intercultural. Se debe tener presente que se trata mayoritariamente de centros ubicados en zonas turísticas, consolidadas o emergentes en las que predomina la cultura del ocio, o de barrios y pueblos nuevos –zona residencial-turística- con todas sus carencias y limitaciones de vida social, esto influye de un modo decisivo en los alumnos de secundaria.

Por otra parte, se comparte la idea de que la multiculturalidad añade complejidad y diversidad a un aula que, ya de por sí, es un espacio en el que la estructura social local y las características psicosociales de los niños producen una amplia diferenciación que obliga a emplear al profesorado estrategias y metodologías variadas.

Después de estos comentarios globales se describen algunos aspectos de la situación en los diferentes tipos de centros multiculturales, se avanzan algunas ideas generales sobre la situación y se trata de abordar sintéticamente diversos efectos que para la comunidad escolar tiene la presencia de EOP.

6.2. Características generales de los centros según procedencia cultural principal

En estos centros el componente cultural de los distintos grupos marca una impronta particular, de ahí la decisión de establecer una tipología de centros y presentar estos comentarios iniciales antes de centrar el informe en las situaciones y medidas al respecto.

En los colegios caracterizados por la presencia de *grupos culturales europeos* algunos profesores hacen hincapié en la necesidad de trabajar con los padres de EOP para que el uso del español se extienda al ámbito de la comunidad extranjera residente, sin que ello implique renunciar a su lengua materna, para mejorar la integración de sus hijos. Esta situación se produce de forma habitual con algunas familias alemanas en La Palma y La Gomera, y no acontece en las familias inglesas particularmente del sur de Tenerife, lo cual dificulta la integración del niño en el centro y del grupo cultural en la comunidad. En general, con los grupos europeos la dificultad del idioma puede provocar retrasos en el aprendizaje los primeros meses o cursos, por lo que el profesorado encuentra problemas para evaluar a esos niños.

Estos centros cuando no se encuentran muy masificados y la multiculturalidad es un fenómeno de hace tiempo han desarrollado metodológi-

as de adaptación mútua y, por ello, en el momento actual su situación se define como normalizada en aprendizaje, participación y convivencia, en algunos casos particularmente en La Palma y La Gomera se avanza hacia una educación intercultural, con una decidida participación de los padres (sobre todo en primaria).

Los centros catalogados como eurasiáticos, con un grupo dominante de procedencia oriental presentan una situación particular, están mayoritariamente en el sur de Tenerife y a la dificultad para el aprendizaje del idioma se une su reciente escolarización, las dificultades para encontrar información y una nociones mínimas de esas culturas, junto al enigma de las familias que no tienen contacto con los centros. No obstante, es un colectivo que en cuanto domina el idioma no muestra un rendimiento escolar deficiente. Los grupos culturales orientales, básicamente chinos, introducen elementos nuevos en la diversidad de la escuela canaria, que podrían suponer efectos positivos. Sin embargo, se encuentran en un número elevado en centros masificados y con alta diversidad, por lo que el profesorado lo vive con ansiedad y angustia por la sobrecarga de trabajo que suponen y por la incapacidad para comunicarse con ellos y para encontrar apoyos externos, como se refleja en las siguientes citas extraídas de dos de las entrevistas en profundidad realizadas:

¿El chino entiende poco?

El dice que entiende poco pero los compañeros dicen que si entiende, pero él en clase dice que a mi no me entiende. Eso dice él y luego es un niño que no quiere ir a clase de español para extranjeros. Aquí hay pero no va.

¿Seguro que tienen restaurantes chinos?

Si, el niño este si por lo que él le cuenta a los compañeros porque a mi no me lo dice.

¿No puedes hablar con él?

No, no, conmigo no habla, ni conmigo ni con ningún profesor, dice que no entiende cuando le hablas, pero luego los compañeros dicen que si (E. P. 6, 2).

Lo que nos preocupa son los chinos aparte de que claro el idioma, cuando salen del colegio, en clase juntos, en el recreo, una parte del patio que le llaman "el patio de los chinos"; se van ellos solos, no es rechazo, al salir del colegio se mueven mucho juntos. Es difícil que se suelten a hablar y que se integren. Trabajan por las noches, se duermen en clase. Los padres participan poco, a los padres chinos no se les ve el pelo (E.P. 6, 3).

La situación de los centros en los que predominan niños árabes, presenta también una alta diversidad, pero su rasgo más característico es la novedad del fenómeno que en las islas orientales, fundamentalmente Fuerteventura parece un aluvión, aunque estas declaraciones no se

corresponden con el peso numérico de este colectivo en los colegios públicos de la isla; “la llegada masiva de marroquíes ha sido en tres años, llegan a secundaria y a primaria, un padre lleva un niño al colegio, lo aceptan, y al día siguiente llegan un montón”. Esta llegada unida a la inmigración de peninsulares y latinoamericanos hacia esas islas contribuye a la masificación de los colegios que parece ser, junto a la movilidad de los escolares, el rasgo más sobresaliente.

En estos centros, que también aparecen en Tenerife y Gran Canaria la cultura árabe supone un elemento a tener en cuenta, ya que, presenta un fuerte contraste con la cultura local.

En cuanto al aprendizaje del idioma, sobre todo oral, y la participación en los centros de primaria este grupo cultural presenta una importante asimilación de nuestras pautas culturales, sin embargo, los recién llegados, en secundaria y en las islas orientales tienden a aislarse. “En Fuerteventura cada grupo se relaciona con los “suyos” fuera de las aulas y fuera del centro. Viven en comunidades. El único espacio donde coinciden, y donde es posible la integración es en la escuela”. Esta frase resume el peso del medio sobre la escuela, y la dificultad de una educación intercultural en un medio social segmentado.

En estas islas, se aprecia un mayor desajuste en los contenidos académicos y en el aprendizaje, por la complejidad de estos centros relativamente nuevos, con un profesorado inestable, una realidad multicultural cambiante y una situación social efervescente.

Los centros de origen cultural latino son aquellos en los que existe una importante presencia de peninsulares, latinoamericanos e incluso canarios de otras islas o zonas de una isla, en colegios como El Fraile en Las Galletas Tenerife, es decir, en zonas residenciales próximas a los núcleos turísticos o en su seno.

En estos colegios se comparte un origen cultural genérico común, aunque en el mismo idioma aparecen ya notables diferencias gramaticales y de vocabulario. En cuanto al aprendizaje la situación difiere y los niveles de partida de origen no son nada homogéneos, en algunos países sudamericanos el sistema escolar no recoge los niveles curriculares de nuestra escuela.

En cuanto a la situación de los alumnos de otras comunidades autónomas también se apuntan diferencias, aunque, como se ha dicho anteriormente, no todos los centros con escolares peninsulares han aportado datos sobre este fenómeno.

En cuanto a la convivencia en secundaria se manifiesta un cierto rechazo al foráneo, “porque vienen a quitarnos los puestos de trabajo”; esta idea se repite en algunos centros, sobre todo, al final del segundo ciclo de la ESO

cuando los niños se orientan hacia los ciclos formativos y al bachillerato. Este es un sentimiento latente en la sociedad canaria que se dirige tradicionalmente hacia la inmigración peninsular y latinoamericana, y también cada vez más hacia la africana. Aunque se enuncia como un tópico que, en general, no afecta a las relaciones entre los distintos grupos de alumnos en el centro.

Sobre los centros hiperculturales es muy complicado hacer generalizaciones en cuanto a su situación ya que el fenómeno se produce desde hace bastantes años, básicamente en centros del sur de Tenerife y Gran Canaria, son centros con PPC, con un amplio abanico de medidas y que presentan notables diferencias entre unos y otros. A lo largo de los siguientes apartados se descubren sus cambios en ámbitos organizativo-pedagógicos, características académicas, convivenciales, participativas etc.

6.3. Cambios en el aula y en el centro

En general, la educación primaria la presencia de los EOP supone menos cambios para los centros y para el profesorado que en la secundaria; y también que se trabaja más esta realidad y se cuenta con más medios y mayores alicientes en primaria. Además, aquellos centros que cuentan con PPC tienen un diagnóstico de la situación, un proyecto a desarrollar y unas actuaciones concretas y esto se refleja de manera palpable en el estudio.

No obstante, se analizan una serie de aspectos susceptibles de modificaciones en el aula y en el centro teniendo en cuenta la diversidad cultural. La primera tabla ofrece una visión general de los cambios dentro del aula en el ámbito pedagógico divididos en cuatro apartados: contenidos, metodologías, organización aula y criterios de evaluación.

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial y turística	La Palma + La Gomera	Lanzarote + Fuerteventura
Cambios en Contenido						
Muchos	17,5%	50,0%	11,8%	23,1%		20,0%
Bastantes	28,1%		29,4%	30,8%	25,0%	33,3%
Pocos	36,8%	50,0%	35,3%	30,8%	50,0%	33,3%
Ningunos	17,5%		23,5%	15,4%	25,0%	13,3%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial y turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Cambios en Metodología						
Muchos	19,3%	50,0%	23,5%	15,4%		20,0%
Bastantes	49,1%	25,0%	47,1%	46,2%	75,0%	46,7%
Pocos	22,8%		11,8%	38,5%	25,0%	26,7%
Ningunos	8,8%	25,0%	17,6%			6,7%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
Cambios en Organización Aula		Urbana	Turística	Residencial Turístico	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muchos	10,5%		11,8%	7,7%		20,0%
Bastantes	29,8%		41,2%	38,5%	37,5%	13,3%
Pocos	36,8%	50,0%	29,4%	30,8%	50,0%	40,0%
Ningunos	22,8%	50,0%	17,6%	23,1%	12,5%	26,7%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
Cambios en Criterios Evaluación		Urbana	Turística	Residencial Turístico	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muchos	21,1%	75,0%	5,9%	30,8%	12,5%	20,0%
Bastantes	38,6%		47,1%	30,8%	37,5%	46,7%
Pocos	29,8%	25,0%	23,5%	38,5%	50,0%	20,0%
Ningunos	10,5%		23,5%			13,3%
Casos	57	4	17	13	8	15

Los entrevistados expresan la existencia de muchos o bastantes cambios en estas cuatro categorías entre un 40 % (organización del aula) y un 68 % (metodologías) de los centros; por tanto, se implementan importantes modificaciones con respecto al funcionamiento de los centros sin EOP. Por orden de importancia se aprecia que en metodología, criterios de evaluación, contenidos y por último en la organización del aula se llevan a cabo prácticas pedagógicas diferenciadas.

Por otra parte, si se comparan los cambios en los centros que imparten educación infantil, primaria y primer ciclo de ESO con los centros de secundaria se descubre que los primeros juegan más con la organización del aula que pasa al primer lugar, luego estarían los cambios en los contenidos y en tercer y cuarto lugar la metodología y los criterios de evaluación. En estas situaciones se descubren las diferencias entre los distintos niveles de enseñanza y cómo esas distintas formas de socialización hacen que en secundaria las metodologías y la evaluación requieran una mayor dedicación y esfuerzo para responder a la realidad multicultural.

En relación con el centro en su conjunto se pregunta por tres aspectos: la organización del centro, su ámbito administrativo y de gestión y la convivencia general, que aparecen recogidos en esta tabla:

	Total	ZONA				
Cambios en Organización Centro		Urbana	Turística	Residencial Turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muchos	7,0%			7,7%		20,0%
Bastantes	28,1%	50,0%	23,5%	46,2%	25,0%	13,3%
Pocos	33,3%	25,0%	29,4%	23,1%	62,5%	33,3%
Ningunos	31,6%	25,0%	47,1%	23,1%	12,5%	33,3%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
Cambios en Administración - Gestión		Urbana	Turística	Residencial turístico	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muchos	17,5%	25,0%	17,6%	23,1%		20,0%
Bastantes	22,8%		5,9%	23,1%	25,0%	46,7%
Pocos	24,6%	50,0%	35,3%	7,7%	37,5%	13,3%
Ningunos	35,1%	25,0%	41,2%	46,2%	37,5%	20,0%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
Cambios en Convivencia		Urbana	Turística	Residencial turístico	La Palma	Lanzarote +Fuerteventura
Muchos	12,3%	50,0%	5,9%			26,7%
Bastantes	15,8%	25,0%	17,6%	23,1%		13,3%
Pocos	35,1%		35,3%	61,5%	37,5%	20,0%
Ningunos	36,8%	25,0%	41,2%	15,4%	62,5%	40,0%
Casos	57	4	17	13	8	15

En ninguno de estos aspectos las categorías de mucho y bastante alcanza el porcentaje de centros que logran los aspectos anteriores, es decir, se producen más cambios en el aula que en el centro. Estos cambios son mayores en la parte administrativa y de gestión, descienden un poco en la organización del centro y aún más en el ámbito convivencial. Si se comparan los centros que reúnen dos o tres de los siguientes niveles -infantil, primaria y primer ciclo del ESO- con los de secundaria se tiene que en los primeros hay menos cambios convivenciales pero más modificaciones en la organización del centro y en la administración y gestión.

Una lectura para el conjunto de los casos sobre cada uno de estos aspectos en orden de importancia según las variables que se vienen empleando da los resultados que aparecen en las siguientes tablas. Dichas tablas que describen si han sido muchos, bastantes, pocos o ninguno los cambios que se han dado en el plano metodológico y en los criterios de evaluación en función de la participación de los centros en el PPC y del tipo de centro según el grupo cultural predominante, para los criterios de evaluación también se presentan por zona.

Los *cambios de metodologías* en los centros se distribuyen de forma bastante homogénea por las distintas zonas de las islas, así como en función de los años de multiculturalidad; en los centros con mayor porcentaje de EOP se incrementan ligeramente los cambios. En los centros con PPC se introducen más cambios que los que no lo tienen y también en los centros hiperculturales.

En cuanto a los *criterios de evaluación* en Lanzarote y Fuerteventura y en la zona residencial-turística de Gran Canaria y Tenerife se están llevando a cabo más modificaciones por la presencia de realidad multicultural. Por otra parte, a menos años de presencia del fenómeno en los cen-

tros y a mayor porcentaje de EOP más cambios en los criterios de evaluación. Este es un tema que también en los centro con PPC adquiere mayor relevancia y que produce debate e inquietud entre el profesorado.

Los cambios en los *contenidos* y en la *organización del aula* en su frecuencia absoluta no alcanzan el 50 % de los casos en las categorías de mucho y bastante, con lo cual se afirma que son tanto o más relevantes la ausencia de cambios o su escasa incidencia. Este indicador muestra que sólo en unos pocos centros se producen alteraciones en los contenidos, probablemente por la presencia mayoritaria de EOP en primaria, por la flexibilidad de nuestro sistema escolar y por el esfuerzo del profesorado y la capacidad de los alumnos que una vez que alcanzan la suficiente competencia comunicativa en el idioma español pueden comprender las unidades didácticas.

	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDECENCIA PRINCIPAL				
		Sí	No	Mayor presencia europeo	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiático	Mayor presencia árabes	Mayor presencia latinos
Cambio en Metodologías								
Muchos	19,3%	21,7%	17,6%	18,5%	21,4%	50,0%	14,3%	16,7%
Bastantes	49,1%	52,2%	47,1%	51,9%	42,9%		57,1%	50,0%
Pocos	22,8%	17,4%	26,5%	25,9%	14,3%	50,0%	14,3%	33,3%
Ningunos	8,8%	8,7%	8,8%	3,7%	21,4%		14,3%	
Casos	57	23	34	27	14	2	7	6

	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDECENCIA PRINCIPAL				
		Sí	No	Mayor presencia europeo	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiático	Mayor presencia árabes	Mayor presencia latinos
Cambio en Metodologías								
Muchos	21,1%	30,4%	14,7%	18,5%	28,6%	50,0%	14,3%	16,7%
Bastantes	38,6%	47,8%	32,4%	37,0%	50,0%		28,6%	33,3%
Pocos	29,8%	17,4%	38,2%	37,0%	7,1%	50,0%	28,6%	50,0%
Ningunos	10,5%	4,3%	14,7%	7,4%	14,3%		28,6%	
Casos	57	23	34	27	14	2	7	6

En cuanto al centro los cambios en la *administración* y la *gestión* hacen referencia a la inestabilidad de este alumnado por ello se concentran en Lanzarote y Fuerteventura y en las zonas residencial-turísticas más recientes de Tenerife y Gran Canaria. También son mayores en los centros con PPC ya que éste requiere un trabajo administrativo extra. Sobre la inestabilidad en los centros de los EOP, un tema que aparece en varias preguntas, se habla en un próximo apartado.

Las modificaciones en la *organización del centro* se dan también en las mismas zonas e incluyen elementos como la masificación, la falta de espacio, su redistribución ya que buena parte de los centros multiculturales son también centros recientes, la mitad tiene menos de 15 años y se van

quedando pequeños por la presión de la inmigración local, estatal e internacional unida a la natalidad de esas zonas.

Por último, que en un 72% de los colegios se produzcan pocos o ningún cambio por la presencia de EOP en el *ámbito convivencial* expresa un importante nivel de adaptación de unos y otros. En este apartado vuelve a destacar Lanzarote y Fuerteventura que se reparten a partes iguales 4 de los 7 centros en los que se afirma que se ocasionan muchos cambios en la convivencia, otros 2 están en Tenerife y el restante en la zona turística de Gran Canaria; de estos 7 colegios 6 tienen más de un 20% de alumnos de otras procedencias e igual número cuenta con PPC. Estos casos solo representan un 12% del total estudiado.

6.4. Consecuencias personales y formativas de la diversidad cultural para la comunidad escolar

En los próximos apartados se analizan situaciones relacionadas con tres elementos centrales de la enseñanza: el enriquecimiento cultural y personal, el aprendizaje y la participación en el aula, así como la asistencia al centro, pensando siempre en la existencia de EOP. En primer lugar, se pregunta si estas consecuencias se producen para posteriormente valorar su intensidad con una escala de gradiente ordinal.

Por lo tanto, algunos efectos positivos de la diversidad cultural emanan de la respuesta afirmativa a la existencia de estas tres situaciones: el *fomento de actitudes tolerantes*, el *enriquecimiento del currículum* abordado desde distintas perspectivas culturales y la *familiarización con otras culturas*, situaciones que se reflejan en esta tabla:

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Repercusión Familiarización						
Muy importante	31,3%	33,3%	43,8%	37,5%		26,7%
Bastante importante	47,9%	33,3%	31,3%	50,0%	66,7%	60,0%
Algo importante	18,8%	33,3%	25,0%	12,5%	33,3%	6,7%
Apenas importante	2,1%					6,7%
Casos	48	3	16	8	6	15

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Repercusión Enriquece Currículum						
Muy importante	22,0%		30,8%	22,2%	25,0%	16,7%
Bastante importante	48,8%	66,7%	23,1%	33,3%	50,0%	83,3%
Algo importante	22,0%		30,8%	44,4%	25,0%	
Apenas importante	7,3%	33,3%	15,4%			
Casos	41	3	13	9	4	12

	Total	ZONA				
Repercusión Tolerancia		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	37,3%	25,0%	42,9%	25,0%	28,6%	50,0%
Bastante importante	49,0%	50,0%	42,9%	58,3%	57,1%	42,9%
Algo importante	9,8%	25,0%	7,1%	16,7%	14,3%	
Apenas importante	3,9%		7,1%			7,1%
Casos	51	4	14	12	7	14

Como se observa, las tres situaciones se dan y en mucha mayor medida que las relacionadas con el aprendizaje o la participación y asistencia como se puede comprobar observando los casos perdidos, es decir, de no respuesta en esos apartados y en los de las tablas de los apartados siguientes.

Así solo en 6 centros se dice que no repercute en el fomento de la tolerancia, en 9 centros el entrevistado no percibe situaciones de familiarización con otras culturas y en 16 no supone enriquecimiento curricular. De las 11 situaciones por las que se pregunta ninguna otra alcanza las tasas de respuestas de estas tres.

Además de producirse estas situaciones el *fomento de actitudes tolerantes* es algo considerado muy importante o importante por un 86% de los entrevistados, lo cual indica un fuerte compromiso con este valor por parte del profesorado; e invita a pensar que la realidad cotidiana del contacto entre sujetos de diversas procedencias puede ser un caldo de cultivo para el fomento de valores fundamentales en la formación humana, aun con las limitaciones de comunicación y de otro tipo que se vienen comentando. En segundo lugar, la *familiarización con otras culturas* como parte del enriquecimiento personal y cultural de los alumnos es mencionado como algo muy o bastante importante por el 79 % de los profesores entrevistados. Esta realidad, que se presenta reiteradamente en las preguntas abiertas sobre las características de la multiculturalidad y sus aportaciones o beneficios, se remarca de nuevo así como el enriquecimiento del currículum.

Las tablas siguientes muestran la distribución de estas tres consecuencias positivas de la diversidad cultural por las variables de cruce: zona, años de multiculturalidad, porcentaje EOP, PPC y procedencia cultural.

	Total	AÑOS MULTICULTURALIDAD				% ALUMNOS OTRAS PROCEDENCIAS				
Repercusión Familiarización		-de 5 años	6-9 años	10 años	+de 10 años	-del10% años	10-15% años	15-20% años	20-30% años	+del 30% años
Muy importante	31,9%	30,0%	44,4%	42,9%	14,3%	12,5%	30,0%	40,0%	22,2%	43,8%
Bastante importante	46,8%	40,0%	44,4%	28,6%	71,4%	62,5%	50,0%	20,0%	66,7%	37,5%
Algo importante	19,1%	20,0%	11,1%	28,6%	14,3%	25,0%	20,0%	40,0%	11,1%	12,5%
Apenas importante	2,1%	10,0%								6,3%
Casos	47	10	9	14	14	8	10	5	9	16

MULTICULTURALIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES DE CANARIAS

	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDENCIA PRINCIPAL				
		Sí	No	Mayor presencia europeo	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiático	Mayor presencia árabes	Mayor presencia latinos
Repercusión Familiarización								
Muy importante	31,3%	28,6%	33,3%	28,6%	27,3%		42,9%	33,3%
Bastante importante	47,9%	66,7%	33,3%	57,1%	36,4%	50,0%	28,6%	66,7%
Algo importante	18,8%	4,8%	29,6%	14,3%	27,3%	50,0%	28,6%	
Apenas importante	2,1%		3,7%		9,1%			
Casos	48	21	27	21	11	2	7	6

	Total	Años Multiculturalidad				% Alumnos otras procedencias				
		-de 5 años	6-9 años	10 años	+de 10 años	-10%	10-15%	15-20%	20-30%	+del 30%
Repercusión Enriquece Currículum										
Muy importante	23,1%	20,0%	22,2%	40,0%	10,0%	25,0%	20,0%	33,3%		33,3%
Bastante importante	46,2%	30,0%	77,8%	20,0%	60,0%	25,0%	40,0%	66,7%	87,5%	41,7%
Algo importante	23,1%	40,0%		30,0%	20,0%	50,0%	30,0%		12,5%	8,3%
Apenas importante	7,7%	10,0%		10,0%	10,0%		10,0%			16,7%
Casos	39	10	9	10	10	8	10	3	8	12

	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDENCIA PRINCIPAL				
		Sí	No	Mayor presencia europeos	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiática	Mayor presencia árabe	Mayor presencia latinos
Repercusión Enriquece Currículum								
Muy importante	22,0%	21,7%	22,2%	27,8%	18,2%		33,3%	
Bastante importante	48,8%	60,9%	33,3%	50,0%	36,4%	50,0%		100,0%
Algo importante	22,0%	13,0%	33,3%	16,7%	36,4%	50,0%	33,3%	
Apenas importante	7,3%	4,3%	11,1%	5,6%	9,1%		33,3%	
Casos	41	23	18	18	11	2	3	6

	Total	Años Multiculturalidad				% Alumnos Otras procedencias				
		-de 5 años	6-9 años	10 años	+de 10 años	-10%	10-15%	15-20%	20-30%	+del 30%
Repercusión Tolerancia										
Muy importante	38,8%	45,5%	30,0%	53,3%	23,1%	27,3%	20,0%	66,7%	22,2%	53,3%
Bastante importante	46,9%	36,4%	60,0%	33,3%	61,5%	63,6%	60,0%	16,7%	66,7%	33,3%
Algo importante	10,2%	9,1%	10,0%	13,3%	7,7%	9,1%	20,0%	16,7%		6,7%
Apenas importante	4,1%	9,1%			7,7%				11,1%	6,7%
Casos	49	11	10	15	13	11	10	6	9	15

	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDENCIA PRINCIPAL				
		Sí	No	Mayor presencia europeos	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiática	Mayor presencia árabe	Mayor presencia latinos
Repercusión Tolerancia								
Muy importante	37,3%	36,4%	37,9%	28,0%	46,2%		50,0%	40,0%
Bastante importante	49,0%	54,5%	44,8%	52,0%	53,8%	100,0%	16,7%	60,0%
Algo importante	9,8%		17,2%	12,0%			33,3%	
Apenas importante	3,9%	9,1%		8,0%				
Casos	51	22	29	25	13	1	6	5

En cuanto al fomento de actitudes tolerantes decir que solo en algunos centros de Tenerife y La Palma desciende la intensidad de esta respuesta, que es altamente positiva en cualquier zona. También disminuye su intensidad en la zona residencial-turística de Gran Canaria y Tenerife y sorprendentemente en las islas occidentales tal vez por una mayor comunicación intercultural que puede estar demandando mayores compromisos a locales y foráneos. Como se aprecia en las tablas la descripción es similar para la familiarización con otras culturas aunque con 3 casos menos.

Las situaciones de enriquecimiento curricular descienden hasta 41 casos de los 57, aquí se aprecia el peso del PPC pues esta situación se da en todos los centros con dicho programa, además con mucha relevancia, mientras de 34 centros sin programa solo se da en 18 y con importancia en 10 de ellos. Estas respuestas ponen de manifiesto la importancia de contar con programas y proyectos para lograr difundir pautas de educación intercultural en la escuela.

6.5. Consecuencias de la multiculturalidad sobre el aprendizaje, la participación y la asistencia

Con estos dos apartados se completa la descripción de algunos efectos de la multiculturalidad en los centros de enseñanza, de igual forma que en el apartado anterior se analizan las frecuencias de situaciones vinculadas al aprendizaje y la participación en el aula y al absentismo.

Dos son las consecuencias más negativas que se han detectado; en primer lugar, el desajuste en el aprendizaje entre alumnos de fuera y el resto del grupo y, en segundo lugar, la temporalidad o la discontinuidad en la escolarización. Antes de entrar en los detalles de estas situaciones negativas conviene observar la incidencia de otras situaciones a partir de la siguiente tabla, que recoge primero los efectos más positivos de situaciones que no se producen o se producen muy poco.

	Total	ZONA				
Repercusión Absentismo de aquí		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	14,3%			50,0%		
Bastante importante	42,9%	100,0%				100,0%
Algo importante	42,9%		100,0%	50,0%	100,0%	
Casos	7	1	1	2	1	2

	Total	ZONA				
Repercusión Absentismo EOP		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	27,8%	66,7%	25,0%	40,0%		
Bastante importante	50,0%		50,0%	40,0%	50,0%	100,0%
Algo importante	22,2%	33,3%	25,0%	20,0%	50,0%	
Casos	18	3	4	5	2	4

	Total	ZONA				
Repercusión No participación EOP		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	16,7%	100,0%		40,0%		
Bastante importante	16,7%		33,3%	40,0%		
Algo importante	61,1%		66,7%	20,0%	100,0%	80,0%
Apenas importante	5,6%					20,0%
Casos	18	1	3	5	4	5

	Total	ZONA				
Repercusión Retraso		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	12,5%			16,7%		20,0%
Bastante importante	31,3%	50,0%		33,3%		40,0%
Algo importante	37,5%	50,0%	50,0%	16,7%	100,0%	40,0%
Apenas importante	18,8%		50,0%	33,3%		
Casos	16	2	2	6	1	5

	Total	ZONA				
Repercusión No adaptada Criterios evalúa		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	27,8%	100,0%	50,0%	25,0%		16,7%
Bastante importante	38,9%		25,0%	50,0%	33,3%	50,0%
Algo importante	33,3%		25,0%	25,0%	66,7%	33,3%
Casos	18	1	4	4	3	6

Estas frecuencias hablan por sí solas, las opiniones de los profesores indican que los alumnos canarios no disminuyen su participación en el aula ni incrementan su absentismo por la presencia de EOP.

Por otra parte, con menor intensidad pero con alguna relevancia en 16 de los 57 centros se menciona algún tipo de retraso en el aprendizaje para el conjunto del grupo; de los que 9 centros expresan como algo poco o apenas importante este hecho.

Ahora bien, en los escolares no canarios comienza a ser significativa la falta de participación en el aula, se da en 18 centros de 57, aunque, los entrevistados, lo consideran solo algo importante; pero el absentismo de los EOP es muy importante en 5 centros y bastante en 9. Por tanto, el absentismo y la temporalidad en la escolarización enrarecen de forma considerable esta realidad educativa.

Por último, la falta de adaptación en los criterios de evaluación constituye una preocupación de gran magnitud entre el profesorado, sobre todo en aquellos centros que cuentan con PPC, en aquellas zonas en las que el desajuste en el aprendizaje entre los EOP y el resto del grupo es mayor y en los centros hiperculturales. Una tutora muestra su inquietud ante este tema del siguiente modo en la entrevista realizada.

Hay un tema que nos preocupa mucho, es ¿cómo evaluamos en el área de lenguaje?, ¿cómo evaluas a ese niño lo apruebo o lo sus-

pendo si veo que se está esforzando? Le pongo un insuficiente y no le valoro su esfuerzo, sigo los mismos criterios de evaluación que sigo para los demás es un tema que no está muy claro.

La inspección ... ¿exige unos criterios?

Se pensaba evaluarles el lenguaje como si fuera su lengua extranjera, el contenido de evaluación de la lengua extranjera, pero aplicándolo al español, que sepa su nombre, el vocabulario básico, pero no está muy definido eso.

Se suele esperar.

Si tampoco tiene porque ser ahora se puede conseguir al final del nivel, del ciclo o de la primaria (E.P. 5, 7).

La tabla siguiente recoge las dos situaciones más negativas asociadas a la multiculturalidad que tienen como "víctimas" a los propios EOP: los desajustes en el aprendizaje y la inestabilidad y temporalidad de la escolarización.

	Total	ZONA				
Repercusión Desajuste		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	22,2%	100,0%	18,2%	30,0%		11,1%
Bastante importante	50,0%		54,5%	60,0%		66,7%
Algo importante	25,0%		27,3%		100,0%	22,2%
Apenas importante	2,8%			10,0%		
Casos	36	2	11	10	4	9

Repercusión Desajuste	Total	Programa pluralidad cultural		Procedencia principal				
		Sí	No	Mayor presencia europea	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiática	Mayor presencia árabe	Mayor presencia latina
Muy importante	22,2%	15,4%	26,1%	27,8%	22,2%		25,0%	
Bastante importante	50,0%	69,2%	39,1%	44,4%	33,3%	100,0%	50,0%	100,0%
Algo importante	25,0%	15,4%	30,4%	27,8%	33,3%		25,0%	
Apenas importante	2,8%		4,3%		11,1%			
Casos	36	13	23	18	9	2	4	2

	Total	ZONA				
Repercusión Temporalidad		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Muy importante	27,0%	33,3%	10,0%	44,4%	25,0%	27,3%
Bastante importante	45,9%	66,7%	50,0%	44,4%	25,0%	45,5%
Algo importante	27,0%		40,0%	11,1%	50,0%	27,3%
Casos	37	3	10	9	4	11

Repercusión Temporalidad	Total	Programa pluralidad cultural		Procedencia principal				
		Sí	No	Mayor presencia europea	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiática	Mayor presencia árabe	Mayor presencia latina
Muy importante	27,0%	17,6%	35,0%	27,8%	33,3%		25,0%	20,0%
Bastante importante	45,9%	70,6%	25,0%	38,9%	55,6%		50,0%	60,0%
Algo importante	27,0%	11,8%	40,0%	33,3%	11,1%	100,0%	25,0%	20,0%
Casos	37	17	20	18	9	1	4	5

Los resultados de estas preguntas son muy similares en cuanto a su frecuencia absoluta, su distribución geográfica se concentra en Gran Canaria, Tenerife y las islas orientales. Los centros con mayor presencia de escolares europeos, latinos e hiperculturales presentan una mayor inestabilidad en la escolarización ocasionada por los viajes de sus familias. Mientras que el desajuste en el aprendizaje afecta por igual a todos los grupos culturales. Los centros con PPC están más preocupados por la temporalidad, y los que carecen de PPC por las situaciones de desajuste en el aprendizaje de los EOP.

Con la investigación cualitativa se detecta que la situación más conflictiva en los de centros con diversidad cultural es la gran inestabilidad de la escolarización que genera frustración y desánimo en el profesorado, tanto las bajas, como las incorporaciones tardías y la discontinuidad en la escolarización habitualmente por los viajes de los padres.

Las siguientes citas ilustran esta situación:

El trasiego de alumnos durante el curso es normal. Los alumnos lo tienen asumido, conocen los mecanismos: guía, clases de apoyo... en mi clase empecé con 21 alumnos, se fueron 5 y han llegado 2 colombianos. Esto supone que a veces no se cumplen los objetivos (E.P. 3, 3).

Extranjeros que falten, no quizá gitanos una niña que falta.

Han avisado a los servicios sociales.

Estamos en ello porque este mes fue que no vino ningún día, luego de los que te digo que la madre es camarera hay alguno que se tiene que quedar cuidando a la hermana que tenga.

Son los peninsulares y los de aquí, que hacen.

Se les notifica a los padres cuando pasa de tres faltas, ya llamas a su casa, para que justifiquen si no justifican a final de mes, haces un listado de las faltas que han tenido y mandas una carta a su casa y si siguen faltando avisas a los servicios sociales.

El ayuntamiento.

Pues que investiguen y si no aparecen mas; pues se dan de baja también.

Hay niños que están dos meses sin venir.

A lo mejor un niño inglés se va a su país esta un par de meses y después vuelve, los de aquí si no vienen en tres meses no creo que vengan más se fueron.

Al matricularlo en otro sitio.

Se mandan, se hace la memoria hasta la evaluación que yo hago con él y lo mando todo (E.P. 5, 6).

En zonas turísticas la "temporalidad" del alumnado es alta, varía hasta un 10, 15% el alumnado. Por el trabajo de los padres, construcción y hostelería, no coinciden sus vacaciones con las escolares, y se llevan a los

niños a mitad de curso". "Hay una comunidad gitana numerosa en el sur de Gran Canaria que aparece en primaria pero no llegan a secundaria". Esta situación genera una mayor preocupación en los centros con un elevado número de alumnos de otras procedencias y se dan también con el alumnado peninsular y canario. Es una constante que se repite en todas las islas, aunque en algunas zonas de Gran Canaria hay mayor estabilidad de las familias y de los alumnos. Mientras en Fuerteventura "muchísima inestabilidad, aparecen y desaparecen. Llegan trabajan 2 meses y se van, de un municipio a otro, sobre todo marroquíes y peninsulares.

En cuanto al desajuste en el aprendizaje de los EOP se debe distinguir entre los recién llegados que desconocen el español, y los que tienen el español como lengua madre o han iniciado la escolarización en Canarias. La situación de partida para los recién llegados de habla no hispana en centros de secundaria se puede resumir en la siguiente cita.

Un alumno que llega a tu clase y no tiene ni idea de castellano ¿cómo está en clase de matemáticas, de Historia....? es muy complicado. Los alumnos están dos cursos, por que en un año cogen el vocabulario básico, pero para entender una clase de Historia, las de matemáticas menos, pero las de humanidades, lingüística... son problemas gordos, sobre todo los 2 primeros años. Son niños que después presentan dificultades de aprendizaje. Tienen que ir a clases de apoyo, se van retrasando en el aprendizaje en todas las áreas (E. P. 1, 2).

En primaria ocurre algo similar:

El mayor problema son los niños que no conocen el idioma, aunque tienen estrategias para que aprendan lo más rápido posible. Lo principal es que nada más llegar tienen una clase de español, generalmente en horas de lengua. Al principio se sale a la clase de español casi diariamente, y a medida que van aprendiendo se reduce el número de horas. En general, los marroquíes aprenden más rápido y a los británicos les cuesta más (E.P. 3, 2).

En cuanto al aprendizaje en general para el conjunto del aula o del grupo, una vez que los EOP dominan los elementos básicos del idioma en primaria, éste no constituye una dificultad para el seguimiento de las clases, mientras en secundaria el uso del lenguaje académico y/o científico genera mayores problemas a estos escolares. Por otra parte, en primaria salvo con la excepción de algunos países los niños no llegan con retraso en el aprendizaje de origen, con lo cual, pueden seguir su curriculum. En secundaria la situación es más compleja y puede quedar definida de esta forma:

Hay de todo. Aunque sea la diferenciación en un par de niveles, yo creo que la hace toda la gente. Hay que hacerlo por que si no la

clase no funciona. Hay extranjeros que aunque lleguen con el curso que les corresponde aprobado, como no hay un aprendizaje del castellano más o menos rápido, hace que al cabo de 1 ó 2 años termina por retrasarse, aunque llegue con buen nivel de conocimiento. Si ese niño tuviese la Atención a la Diversidad y la Adaptación Curricular correspondiente podría continuar a su nivel pero como tarda en aprender el castellano empieza a retrasarse. Yo comprendo que es complicado, por que cuando tienes alemanes, magrebíes ¿qué vas a tener un profesor para cada uno? Para el sistema es complicado llegar a atender esas necesidades, el presupuesto se dispara (E.P. 1, 4).

En este sentido, se advierte una predisposición del profesorado a emplear las adaptaciones curriculares para garantizar la igualdad de oportunidades, pero esta estrategia encuentra la dificultad del límite de la capacidad de trabajo de los profesores y con su falta de capacitación para responder a las necesidades formativas de estos alumnos. De ahí que entre sus exigencias esté la necesidad de profesores de apoyo específicos, de material, de profesores de idiomas y de una mayor disponibilidad de tiempo de dedicación a esta realidad. En los próximos apartados se estudian las medidas tomadas y demandadas por los centros para atender a su diversidad cultural.

7. El idioma: elemento trascendental en el aprendizaje escolar

Uno de los elementos centrales de esta investigación es medir la importancia que se le concede al aprendizaje de la lengua del país receptor para describir y explicar las situaciones que genera la presencia de EOP en la escuela pública canaria.

De antemano se sabía que la barrera idiomática constituye un handicap en la socialización de estos niños, además se ha descubierto que detrás de la expresión “no saben español” o “no conocen el idioma” se esconde no sólo un problema de lenguaje, de comunicación, sino también el desconocimiento de pautas culturales de la sociedad receptora que dificultan el aprendizaje. Por tanto, adquirir las nociones lingüísticas imprescindibles de la comunidad receptora no implica necesariamente la integración del alumno como un igual. Sin embargo, el diagnóstico de las dificultades de los EOP y las actuaciones que se implementan y reclaman, se concentran en la adquisición de las competencias lingüísticas.

Al iniciar el apartado de la percepción de la multiculturalidad se ha adelantado que para los profesores, en 40 de los 57 centros, las dificultades relacionadas con el idioma y el retraso en el aprendizaje constituyen el dato más relevante. A continuación, con una batería de preguntas, se intenta calibrar el peso del idioma en una serie de situaciones: en las relaciones con las familias, en la convivencia entre los alumnos, en la comprensión y adaptación a las normas del centro en el aprendizaje escolar y en las decisiones de evaluación; caracterizadas por ser situaciones de alta y baja interacción.

	Total	ZONA				
Peso idioma Aprendizaje		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Mucho	60,7%	100,0%	50,0%	76,9%	62,5%	46,7%
Bastante	28,6%		37,5%	23,1%	25,0%	33,3%
Poco	8,9%		12,5%		12,5%	13,3%
Ninguno	1,8%					6,7%
Casos	56	4	16	13	8	15

	Total	ZONA				
Peso idioma Convivencia		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Mucho	12,5%	25,0%	6,3%	30,8%	12,5%	
Bastante	19,6%	25,0%	25,0%	15,4%	37,5%	6,7%
Poco	46,4%	25,0%	50,0%	38,5%	37,5%	60,0%
Ninguno	21,4%	25,0%	18,8%	15,4%	12,5%	33,3%
Casos	56	4	16	13	8	15

	Total	ZONA				
Peso idioma Comprensión normas		Urbana	Turística	Residencial turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuereventura
Mucho	8,9%		12,5%	15,4%		6,7%
Bastante	26,8%	25,0%	31,3%	30,8%	12,5%	26,7%
Poco	37,5%	50,0%	31,3%	23,1%	62,5%	40,0%
Ninguno	26,8%	25,0%	25,0%	30,8%	25,0%	26,7%
Casos	56	4	16	13	8	15

	Total	ZONA				
Peso idioma Relación familiar		Urbana	Turística	Residencial Turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuereventura
Mucho	33,9%	50,0%	25,0%	46,2%	12,5%	40,0%
Bastante	35,7%	25,0%	50,0%	30,8%	50,0%	20,0%
Poco	21,4%	25,0%	6,3%	15,4%	37,5%	33,3%
Ninguno	8,9%		18,8%	7,7%		6,7%
Casos	56	4	16	13	8	15

	Total	ZONA				
Peso idioma Decisión evalua		Urbana	Turística	Residencial Turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuereventura
Mucho	25,5%	50,0%	12,5%	33,3%		40,0%
Bastante	40,0%	25,0%	43,8%	50,0%	50,0%	26,7%
Poco	21,8%	25,0%	18,8%	16,7%	50,0%	13,3%
Ninguno	12,7%		25,0%			20,0%
Casos	55	4	16	12	8	15

Estas frecuencias, ponen de manifiesto que en situaciones de baja interacción, es decir, en momentos o espacios que requieren de la comunicación oral o escrita y en los que el contexto no aporta muchas claves para el entendimiento como es: el proceso de aprendizaje en el aula, más en secundaria que en primaria y en unas materias que en otras, y en las evaluaciones, las posibilidades de comprensión exigen el dominio de la lengua. Mientras que en los ámbitos de la convivencia sujetos a altas interacciones el peso del idioma desciende porque se dan muchos más elementos para la comunicación. Esto ocurre incluso en la comprensión y adaptación a las normas del centro, que habitualmente se aprenden por imitación y simulación.

Otra situación que normalmente se podría tipificar como de alta interacción, como es la *relación del centro con las familias*, al tratarse de un

encuentro no sujeto a normas muy estrictas ni codificadas, se convierte para el profesorado en un momento difícil para la comunicación, porque son muchos los padres de EOP que se defienden muy mal con el español, aun cuando puedan llevar muchos años en las islas. La comunicación con las familias constituye un problema en el 70% de los centros, al que se pueden añadir diferentes concepciones de la educación formal y del sistema escolar, ya que no en todas las culturas, ni siquiera europeas reciben una valoración similar. En algunos centros cuando se demanda informar e implicar a los padres en la educación de sus hijos, en parte se alude a la necesidad de que ellos aprendan también castellano y que hablen a sus hijos en la lengua de la comunidad receptora para facilitarles su integración escolar y social. En este sentido, la comunidad familiar en la que se desenvuelvan los EOP representan un elemento clave no ya para la educación intercultural, sino para la mínima adaptación a lo local que garantice que los EOP no se conviertan en “niños problemáticos”.

En cuanto al efecto del desconocimiento de la lengua sobre *la convivencia y las normas del centro*, la situación se invierte y el profesorado piensa que la importancia es muy escasa o ninguna en la mayor parte de los centros. Esta posición está en consonancia con el nivel convivencial de los centros multiculturales en los que salvo en contadas excepciones no se perciben diferencias relevantes, particularmente en primaria.

Además la interacción entre los niños no tiene como soporte fundamental el lenguaje oral sino que en sus tareas y juegos entran elementos relacionales que no precisan de una alta competencia lingüística.

Esta situación cambia con la edad y si bien se incrementan las capacidades intelectuales para aprender, entre otras cosas, idiomas, la adolescencia y la primera juventud son etapas de formación de los sujetos en las que la timidez, la vergüenza, el sentido del ridículo, etc. complican las estrategias de comunicación tanto oral como escrita, con lo cual, estos jóvenes se encuentran con mayores dificultades de comunicación y se desenvuelven, generalmente, en situaciones de baja interacción global, ya que el aula se convierte en un espacio más académico y burocrático, en el que el recurso a la palabra escrita es cada vez más elevado.

Se dejan para el final las situaciones más frecuentes a fin de enlazarlas con la información cualitativa de las entrevistas en profundidad. Los profesores entrevistados consideran la barrera del idioma para el aprendizaje dentro del aula mucho (34) o bastante importante (16) en 50 de los 57 centros. Mientras el peso de la lengua a la hora de evaluar es muy importante para 14 profesores y bastante para 22, 34 de los 57.

Ahora bien, en la evaluación, que es una situación interactiva más baja que el aprendizaje, no sólo desciende la intensidad de la dificultad en tér-

minos absolutos sino que la segunda categoría "bastante" ocupa el primer lugar. Con lo cual se puede afirmar que el profesorado se muestra más preocupado por el aprendizaje que por la evaluación en relación con los EOP; si bien esta situación es más propia de primaria donde las formas de alcanzar los contenidos curriculares son más flexibles.

En cuanto a la influencia del idioma en la decisión de evaluar es un tema sobre el que se emiten muchas más valoraciones en los centros con PPC. No obstante, la inquietud con la evaluación aunque está vinculada al idioma se comenta en otras partes de este informe.

Por otra parte, el posicionamiento del profesorado es tan contundente en la afirmación del efecto del desconocimiento del idioma sobre el aprendizaje, que al darse una posición casi unánime no cabe hacer observaciones sobre cómo se distribuye entre las variables de cruce. En relación con esta idea se destacan, de las entrevistas en profundidad, estos comentarios que remarcan el valor de la palabra hablada y escrita.

¿Encuentra alguna relación entre las edad y el aprendizaje del idioma?

Yo creo que no hay relación la voluntad y la necesidad son las que tienen que ver. Por eso, en mi clase yo procuro cuando la cosa se pone más blandita (fácil) separarlos, cuando la cosa se pone dura a nivel de contenidos pongo a un bilingüe para que le ayude. Para que tengan mas esfuerzo en aprender el idioma (E. P. 2, 5).

¿El retraso en el idioma implica retraso en otra asignaturas?

Es mas difícil, date cuenta que el lenguaje escrito es una herramienta que se utiliza en casi todas las clases y si no lo domina y si no entiende. El idioma es la base de la integración y una herramienta clave en la escuela, todo pasa por el idioma.

¿Cuesta mas hablar que escribir?

Pienso que no, se sueltan mas hablando, la escritura les cuesta mas, hablar es mas fácil lo cogen más rápido, escribir es mas complicado, la gramática (E. P. 5, 7).

Se nota en los recreos el grupito de bilingües, pero es normal, hay extranjeros que apenas saben el idioma y en el recreo necesitan buscar a alguien; por lo menos entenderse, aunque ellos les prohíben que hablen alemán para que se esfuercen y aprendan castellano. Yo tengo uno que se equivoca mucho al hablar, pero que con respecto a la escritura es perfecto y además sin faltas de ortografía que es importante; y cuando no, echa mano del diccionario (E. P. 2, 1).

8. Competencias escolares y personales

Los escolares procedentes de países de habla no hispana se enfrentan al obstáculo fundamental que representa el idioma a la hora de adquirir las competencias escolares básicas. Pero además, factores socio-económicos inciden en el desarrollo de estas habilidades en casos de grupos como el inglés, cuyos miembros son capaces de defenderse en la vida diaria sin conocer el español.

En cuanto a las competencias personales, destaca la adaptación a lo local en cada uno de los grupos significativos, aunque no hay que obviar actitudes como la defensa de la identidad y la agresividad en algunos grupos.

Estos comportamientos quedan refrendados en lo que se refiere a los niveles de relación de los alumnos de otras procedencias con el resto del alumnado, de tal forma que, si bien la mayoría se relaciona con todos, existe un importante número que, por motivos varios, sólo se relaciona con su grupo cultural.

Los siguientes apartados desarrollan los resultados obtenidos para cada una de las competencias mencionadas en los cuatro grupos culturales más significativos en los centros: los alemanes (en 30 centros se encuentran dentro de los tres más significativos), los ingleses (en 25 centros), los marroquíes (en 22 centros) y los chinos (con 11 centros).

Grupos culturales más significativos								
	Total	%	Lanzarote	Fuerteventura	G. Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Alemania	30	20,1%	23,1%	18,2%	30,3%	13,2%	44,4%	5,9%
Reino Unido	25	16,8	23,1%	9,1%	9,1%	22,6%	11,1%	11,8%
Marruecos	22	14,8	15,4%	18,2%	15,2%	15,1%	0,0%	17,6%
China	11	7,4	0,0%	0,0%	6,1%	11,3%	0,0%	17,6%
Otros europeos	20	13,4	7,7%	0,0%	9,1%	11,3%	44,4%	29,4%
Otros árabes	4	2,7	3,8%	0,0%	9,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Otros africanos	2	1,3	0,0%	0,0%	6,1%	0,0%	0,0%	0,0%
Otros asiáticos	4	2,7	3,8%	0,0%	3,0%	1,9%	0,0%	5,9%
Latinoamericanos	19	11,3	19,2%	0,0%	12,1%	15,1%	0,0%	11,8%
Peninsulares	12	8,1	3,8%	54,5%	0,0%	9,4%	0,0%	0,0%
Total grupos	149		26	11	33	53	9	17

8.1. Competencias escolares

En general, a nivel cuantitativo se observa que los mayores obstáculos a la hora de adquirir las competencias escolares sugeridas se producen en la comprensión y expresión escrita (65 respuestas consideran que la dificultad es alta-media frente a 23 que responden baja-ninguna), comprensión y

expresión oral (65 frente a 28), seguida de la lectura. El razonamiento de operaciones básicas se considera con mayor frecuencia de fácil adquisición (70 respuestas baja- ninguna frente a 18 alta-media). En las capacidades referentes a seguir la clase, comprender al profesor y hacer las tareas, las opiniones son más controvertidas, si bien, se decantan hacia una dificultad alta-media (45 y 48 respuestas frente a 43 y 40 respectivamente de baja-ninguna).

Dificultad para adquirir competencias escolares. Grupos más significativos		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Lectura	58,0%	42,0%
Expresión escrita	73,9%	26,1%
Expresión oral	68,2%	31,8%
Razonamiento operaciones básicas	20,5%	79,5%
Capacidad seguir la clase	51,1%	48,9%
Capacidad comprender profesor	54,5%	45,5%
Hacer las tareas	54,5%	45,5%
Total grupos significativos	88	

Así el dominio del idioma está estrechamente relacionado con la adquisición de las competencias. Incluso hay una posición discursiva compartida por una parte de los entrevistados de que una vez adquirida la habilidad del idioma los alumnos quedan totalmente integrados

“No existen diferencias entre distintas nacionalidades aunque a nivel de lenguaje aprenden más rápido los marroquíes porque la lengua de dominio para éstos es el español, mientras que para los ingleses es la suya propia.

Las diferencias se producen a nivel de individuos no de grupos de nacionalidades, tanto en cuanto a competencias escolares como personales” (E.P.3)

Alemanes

En comparación con otros grupos culturales-nacionales, los alumnos alemanes, que se sitúan entre los más significativos en 30 centros, presentan menos dificultades a la hora de adquirir cualquiera de las competencias, a la vista del alto número de entrevistados que responde ninguna dificultad en competencias como razonamiento de operaciones básicas (26), capacidad para seguir la clase (16), para comprender al profesor (14) y para hacer las tareas (16).

En la comprensión y expresión escrita y oral, la dificultad es media alta (20 respuestas frente a 10 que consideran que es baja-o ninguna).

Dificultad para adquirir competencias escolares. Alemanes		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Lectura	46,7%	53,3%
Expresión escrita	66,7%	33,3%
Expresión oral	63,3%	36,7%
Razonamiento operaciones básicas	10,0%	90,0%
Capacidad seguir la clase	33,3%	66,7%
Capacidad comprender profesor	40,0%	60,0%
Hacer las tareas	36,7%	63,3%
Total grupos significativos	30	

Inglés

Para los alumnos ingleses, que conforman uno de los tres grupos más significativos en 25 centros, la comprensión y expresión escrita y oral son, con diferencia las capacidades donde encuentran mayor nivel de dificultad (21 entrevistados consideran que es alta-media frente a 4 que dicen es baja-ninguna), seguidas de la lectura (17 frente a 8), y en menor medida la capacidad para seguir la clase y comprender al profesor (16 respuestas de alta-media dificultad frente a 9 baja-ninguna), y para hacer las tareas.

Como para el resto de grupos, el razonamiento de operaciones básicas presenta menor grado de dificultad.

Dificultad para adquirir competencias escolares. Ingleses		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Lectura	68,0%	32,0%
Expresión escrita	84,0%	16,0%
Expresión oral	84,0%	16,0%
Razonamiento operaciones básicas	32,0%	68,0%
Capacidad seguir la clase	64,0%	36,0%
Capacidad comprender profesor	64,0%	36,0%
Hacer las tareas	68,0%	32,0%
Total grupos significativos	25	

En el análisis del contexto social en el que viven, se pone de manifiesto la especificidad de los alumnos procedentes del Reino Unido, tanto a nivel de competencias escolares como personales.

Las particulares condiciones socio-laborales de las familias inglesas en las islas hace menos necesario el aprendizaje del español para el desarrollo de la vida diaria. Los escolares, por tanto, encuentran menos estímulos para adquirir el dominio suficiente de la lengua, de forma que puedan seguir el ritmo de las clases, lo que se refleja en niveles de dificultad más altos que para cualquier otro grupo, prácticamente en todas las competencias sugeridas.

Marroquíes

Para los alumnos de procedencia marroquí (grupo significativo en 22 centros), el mayor problema se presenta en la comprensión y expresión escrita, que califican de dificultad alta-media 16 a que consideran que es baja-ninguna, mientras que, una vez más, el razonamiento de operaciones básicas no supone un obstáculo (17 respuestas baja-ninguna frente a 8 alta-media). También se encuentra dentro de las capacidades que más cuesta adquirir hacer las tareas (14 frente a 8) y la lectura (13 frente a 9).

Dificultad para adquirir competencias escolares. Marroquíes		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Lectura	59,1%	40,9%
Expresión escrita	72,7%	27,3%
Expresión oral	54,5%	45,5%
Razonamiento operaciones básicas	31,8%	68,2%
Capacidad seguir la clase	54,5%	45,5%
Capacidad comprender profesor	54,5%	45,5%
Hacer las tareas	63,6%	36,4%
Total grupos significativos	22	

Los obstáculos que encuentran los escolares marroquíes a la barrera que supone el desconocimiento del español. Sin embargo, tanto en este grupo como en cualquier otro cuya lengua no es dominante (como el alemán o, sobre todo, el inglés), cuenta con el estímulo que supone la necesidad de aprender el idioma para el desarrollo de la vida diaria en sociedad. Estas circunstancias contribuyen a un aprendizaje y una adquisición de las capacidades escolares más rápida.

Chinos

Los niños de nacionalidad china (grupo significativo en 11 centros), tienen una dificultad alta-media para adquirir casi todas las competencias escolares sugeridas, y en especial en la comprensión y expresión escrita, la comprensión y expresión oral y la comprensión del profesor (8 entrevistados opinan que la dificultad es alta-media frente a 3 que consideran que es baja-ninguna en todos los casos). Todos los entrevistados opinan, sin embargo, que estos niños no tienen ningún problema en el razonamiento de operaciones básicas.

Dificultad para adquirir competencias escolares. Chinos		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Lectura	63,6%	36,4%
Expresión escrita	72,7%	27,3%
Expresión oral	72,7%	27,3%
Razonamiento operaciones básicas	0,0%	100,0%
Capacidad seguir la clase	63,6%	36,4%
Capacidad comprender profesor	72,7%	27,3%
Hacer las tareas	54,5%	45,5%
Total grupos significativos	11	

Una mayor profundización en el análisis de la adquisición de las capacidades escolares revela que junto a la barrera del idioma surgen dos aspectos significativos: los niños chinos recién llegados desconocen el español, pero también, en su mayoría, alguna de las lenguas dominantes (inglés o alemán), de forma que el entendimiento con el profesorado se hace aún más difícil y el aprendizaje inicial más lento.

8.2. Competencias personales

Los escolares de otras procedencias se adaptan a lo local a la vez que valoran su identidad, mientras que las situaciones de automarginación o desarraigo se producen con menos frecuencia. En general, las siguientes competencias obtienen mayor número de atribuciones:

- Se adapta a lo local
- Valora su identidad
- Se muestra alegre
- Defiende-muestra su identidad

Las que se dan con menor frecuencia son:

- Oculta, se despreocupa de su identidad
- Se automargina
- Se encuentra desarraigado

Comportamientos personales. Todos los grupos significativos					
	Total	Alemanes	Ingleses	Marroquíes	Chinos
Se adapta a lo local	58,0%	53,3%	52,0%	72,7%	54,5%
Valora su identidad	54,5%	46,7%	76,0%	50,0%	36,4%
Se muestra alegre	50,0%	36,7%	60,0%	68,2%	27,3%
Defiende-muestra su identidad	46,6%	36,7%	68,0%	40,9%	36,4%
Se muestra cohibido	27,3%	30,0%	28,0%	22,7%	27,3%
Se siente desconfiado	22,7%	23,3%	28,0%	18,2%	18,2%
Se muestra agresivo	20,5%	10,0%	40,0%	18,2%	9,1%
Se encuentra desarraigado	17,0%	6,7%	24,0%	22,7%	18,2%
Se automargina	14,8%	6,7%	20,0%	13,6%	27,3%
Oculta- despreocupa identidad	10,2%	0,0%	4,0%	18,2%	36,4%
Total grupos significativos	88	30	25	22	11

A nivel cualitativo se observa que la atribución de comportamientos personales para los distintos grupos sólo es posible cuando existe un número suficiente de alumnos de la misma procedencia para formar tal grupo. En general, los entrevistados afirman que la nacionalidad-cultura no supera en importancia a la individualidad de cada uno de los escolares.

“Los niños son muy abiertos. No es la nacionalidad o la cultural distinta la que determina su comportamiento, sino la personalidad de cada alumno. Esto lo facilita la cultura dónde están” (E.P. 4)

En cuanto a la relación de los escolares de otras procedencias con el resto de compañeros, aunque la mayoría se relaciona con todos los niños del centro (46), en casi la mitad de los casos (37) se relacionan mayoritariamente con su grupo cultural.

Con quién se relacionan habitualmente los niños. Todos los grupos significativos					
	Total	Alemanes	Ingleses	Marroquíes	Chinos
Con todos los niños	52,3%	63,3%	44,0%	54,5%	36,4%
Mayoritariamente con su grupo cultural	42,0%	33,3%	56,0%	31,8%	54,5%
Con alumnos de otras procedencias	4,5%	3,3%	0,0%	9,1%	9,1%
Se aíslan	1,1%	0,0%	0,0%	4,5%	0,0%
Total grupos significativos	88	30	25	22	11

Según se desprende del análisis del contexto sociocultural de las islas, la escuela es fiel reflejo de la convivencia entre adultos. En zonas turísticas, especialmente en Lanzarote y Fuerteventura, los padres de las distintas nacionalidades se relacionan únicamente con personas de su mismo grupo cultural, viven en comunidades y celebran actos sociales de forma

aislada. En estas zonas el centro escolar se convierte en el único lugar de convivencia para los niños.

Esta realidad se produce principalmente con los alumnos de procedencia inglesa y china, y aunque el motivo principal es la lengua y la existencia de grupo, para los ingleses se deriva de un idioma dominante que les permite desarrollarse socialmente sin necesidades de aprender el español, mientras que para los chinos el total desconocimiento de su lengua supone un aislamiento forzado.

Alemanes

Los alumnos alemanes se adaptan perfectamente al perfil general de comportamientos personales y niveles de relación. Las competencias personales más nombradas para este grupo son las de se adaptan a lo local (16), valoran su identidad (14), y se muestran alegres con el mismo número de menciones que defienden su identidad (11).

Los escolares alemanes se relacionan en la mayoría de los casos con todos los niños del centro (19 frente a 10 centros donde sólo se relacionan con los de su grupo cultural).

Por otro lado, se infiere que las condiciones ambientales y socio-laborales en que se produce la inmigración de los padres alemanes influye fundamentalmente en el comportamiento tanto de adultos como de niños. Así, hay que destacar las especiales condiciones de los alemanes establecidos en La Palma o La Gomera que acuden no sólo por motivos laborales sino también atraídos por las características de estas islas buscan sobre todo la integración, especialmente de sus hijos.

“En cuanto a las comunidades (los padres) los alemanes se relacionan con los alemanes, la sueca igual, la hindú igual. Esta agrupación por comunidades ocurre sobre todo entre los del norte de Europa, alemanes y suecos, no tanto con los ingleses que son más cosmopolitas. Sólo se relacionan a nivel comercial. Pero esto se da entre los adultos, los chicos se relacionan con todos” (E.P.4)

Ingleses

Los niños ingleses destacan en cuanto a comportamientos personales en la valoración de su identidad (19 respuestas) y su defensa (17), en que se muestran alegres (15) y se adaptan a lo local (13), pero también, porque se muestran agresivos en mayor medida que el resto de grupos significativos (competencia mencionada por 10 centros).

En cuanto al nivel de relación con el resto de alumnos del centro, los niños ingleses se relacionan, en la mayoría de los casos con niños de su misma nacionalidad (14), si bien existe en 11 centros se relacionan con todos los niños.

Junto a la menor necesidad de integración las condiciones de convivencia general del pueblo inglés les permite, por una parte, un desarro-

llo diario que no hace necesario el conocimiento de la lengua local, y, por otra, hace más difícil la relación con el resto de alumnos del centro.

Un segundo factor que se cita como explicativo de estos comportamientos se refiere a la temporalidad de la estancia en las islas por causas laborales, lo que no motiva a alumnos ni padres a integrarse en la cultura local. Los padres no prolongan su estancia más allá de 4 ó 5 meses en caso de no encontrar las condiciones laborales esperadas, cuando no permanecen sólo por periodos de vacaciones aún menores.

“Yo evito que sean extranjeros, ellos se suelen asociar a alguno que sea de su país sobre todo los ingleses suelen hacer muchos grupos. Suelen buscar aunque sea de otro curso un niño que sea inglés. Yo evito que sea extranjero, porque si no empiezan a hablar en su idioma y es mejor que sea un niño canario. Los ingleses son los más que suelen agruparse en su clase en el patio también” (E.P.5)

Marroquíes

Los escolares de procedencia marroquí destacan por su adaptación a lo local (16) y porque se muestran habitualmente alegres (15). Los valores relacionados con la identidad aparecen en ellos pero de forma secundaria (11 respuestas de valoran su identidad y 9 defienden-muestran su identidad), e incluso aparecen 4 casos donde en los que se considera que se desprecupan de su identidad.

El alumnado marroquí se relaciona con todos los niños del centro (12 casos), aunque en 7 centros se considera que sólo se relacionan con su grupo cultural.

El grupo de escolares marroquíes se percibe, en general, como un grupo dinámico y extrovertido, más integrado en la cultural local que otros grupos, debido fundamentalmente a la necesidad de aprender el español para la convivencia diaria dentro y fuera de la escuela, pero también al entorno laboral de sus padres, comerciantes en muchos casos.

“Los marroquíes son mucho más dinámicos, activos, enseguida aprenden el idioma, creo que lo necesitan porque como suelen tener negocios, sus padres, necesitan tener el idioma para poder vender claro, me parece que ellos pues se integran mucho mejor” (E.P.5)

La diferencia religioso-cultural entre árabes y occidentales, por otra parte, permanece en la mayoría de los casos como algo externo a la escuela, si bien se deja sentir algo más en los niveles de secundaria, donde se observa un abandono mayor entre las alumnas de origen musulmán.

“Lo que sí es cierto es que hay más chicos que estudian bachiller que chicas entre los árabes, cosa que no se da entre los del norte de Europa” (E.P.4)

Chinos

Los alumnos de nacionalidad china se adaptan a lo local (6 centros lo mencionan como característica), a la vez que valoran (4) y defienden su identidad (4), si bien, en otros 4 casos de los 11 centros donde son grupo significativo, se afirma que ocultan o se despreocupan de su identidad. No destacan en el resto de comportamientos personales, que tienen aproximadamente el mismo número de menciones.

Los niños chinos se relacionan en primer lugar con los niños de su misma nacionalidad (6 centros), aunque también con todos los niños (4 centros), lo que se atribuye, a nivel cualitativo, al idioma.

9. Actitud y comportamiento de las familias

En general, la implicación de los padres en la educación de sus hijos es baja. Aunque muestran un nivel de confianza hacia el centro medio-alto en la mayoría de los casos (59 frente a 27 centros donde se afirma que es baja-ninguna), la preocupación por la educación de sus hijos y, sobre todo, su participación es sobre todo baja-nula (41 respuestas frente a 35 en el primer caso y 61 frente a 29 en el segundo). En la misma línea, acuden al centro sólo cuando se requiere su presencia (38 casos), o no acuden (20), y con menor frecuencia por iniciativa propia (16).

Actitud y comportamiento de las familias. Todos los grupos significativos		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Preocupación de los padres	39,8%	46,6%
Confianza hacia el centro	67,0%	30,7%
Participación	33,0%	69,3%
Acuden por propia iniciativa	18,2%	
Cuando se requiere su presencia	43,2%	
No suelen acudir	22,7%	
Hay de todo	15,9%	
Total grupos significativos	88	

La implicación de los padres en la educación de sus hijos es una demanda frecuente entre los profesores, tanto para los padres de alumnos de otras procedencias como para los padres locales, según se observa en el análisis cualitativo. Los entrevistados perciben que los padres ven la escuela como “una guardería” donde dejan a los niños mientras trabajan, y en cualquier caso las condiciones de trabajo del sector servicios, en especial los horarios, dificultan esa mayor implicación.

“Los padres en general los encuentro poco participativos, se escudan en que no conocen el español, esa es su excusa para no venir al centro y tenemos que llamarlos por activa y por pasiva. Pero se les informa incluso hemos mandado una circular en varios idiomas, para que estén informados de los horarios, de las normas del centro. Pero en general no se acercan demasiado” (E.P.5)

“La preocupación de los padres por la educación de sus hijos es la misma que para los padres canarios, su implicación en el aprendizaje del hijo es mínima, casi imperceptible, no tiene que ver con las culturas o las nacionalidades” (E.P.4)

Sin embargo, en el caso de los padres de niños extranjeros la diferencia cultural y el desconocimiento del idioma hace más difícil la relación con los centros.

“El problema con los padres es que no puedes hablar con ellos directamente porque no conocen el español, así que siempre dependes del profesor de inglés, de alemán o del propio niño, lo que en ocasiones es inadecuado por los temas a tratar. Con los que menos dificultades se encuentran es con los marroquíes o los hindúes, puesto que llevan aquí más tiempo, saben español perfectamente o bien inglés. Con el resto se comunican a base de gestos, traductores...” (E.P.4)

Alemanes

Los padres de alumnos alemanes son los más concienciados respecto a la educación de sus hijos (20 centros consideran que se preocupan mucho-bastante frente a 9 poco-nada), a la vez que tienen un alto grado de confianza en el centro (23 frente a 7), aunque la participación en la mayoría de los casos es baja o ninguna (18 frente a 12).

Como el resto de nacionalidades, los padres alemanes acuden al centro sólo cuando requiere su presencia (15 casos), pero también son los que más acuden por iniciativa propia (9 casos).

Actitud y comportamiento de las familias. Alemanes

	Alta-Media	Baja-Ninguna
Preocupación de los padres	66,7%	30,0%
Confianza hacia el centro	76,7%	23,3%
Participación	40,0%	60,0%
Acuden por propia iniciativa	30,0%	
Cuando se requiere su presencia	50,0%	
No suelen acudir	3,3%	
Hay de todo	16,7%	
Total grupos significativos	30	

Ingleses

Los padres ingleses se muestran confiados con el centro en general (16 frente a 7 centros donde se considera que confían poco-nada), pero en la mayoría de los casos (9 frente a 7) el nivel de preocupación y participación (18 frente a 8) en la educación de sus hijos es bajo o ninguno.

La mayoría acude al centro sólo cuando se requiere su presencia (13), e incluso en 7 centros de los 25 donde son grupo significativo, no se presentan.

Actitud y comportamiento de las familias. Ingleses

	Alta-Media	Baja-Ninguna
Preocupación de los padres	28,0%	76,0%
Confianza hacia el centro	64,0%	28,0%
Participación	32,0%	72,0%
Acuden por propia iniciativa	8,0%	
Cuando se requiere su presencia	52,0%	
No suelen acudir	28,0%	
Hay de todo	12,0%	
Total grupos significativos	25	

Marroquíes

Los padres marroquíes manifiestan un nivel de confianza alto o medio más frecuentemente (12) que bajo o ninguno (10), si bien se observa que la diferencia es menor que en el resto de casos, pero los niveles de preocupación por la educación de sus hijos siguen siendo bajos (16 frente a 6 centros donde se preocupan mucho-bastante), lo mismo que ocurre con la participación. A la hora de acudir al centro, son mayoría los centros donde no van (8) o sólo lo hacen cuando se requiere su presencia (8).

Actitud y comportamiento de las familias. Marroquíes		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Preocupación de los padres	27,3%	72,7%
Confianza hacia el centro	54,5%	45,5%
Participación	27,3%	72,7%
Acuden por propia iniciativa	9,1%	
Cuando se requiere su presencia	36,4%	
No suelen acudir	36,4%	
Hay de todo	18,2%	
Total grupos significativos	22	

Chinos

El caso de los padres de niños chinos se parece al de los marroquíes. Aunque manifiestan confianza en el centro (muchas-bastante en 8 casos frente a 3 poco-nada), predominan los centros donde no se preocupan por la educación de sus hijos (7 frente a 2 donde la preocupación es mucha-bastante) y no participan (7 frente a 1 donde sí lo hacen). En cuanto a cómo acuden al centro, aunque son mayoría los centros donde no acuden (4), el número es similar a aquellos donde acuden por iniciativa propia (3) o cuando se requiere su presencia (2).

Actitud y comportamiento de las familias. Chinos		
	Alta-Media	Baja-Ninguna
Preocupación de los padres	18,2%	63,6%
Confianza hacia el centro	72,7%	27,3%
Participación	27,3%	81,8%
Acuden por propia iniciativa	27,3%	
Cuando se requiere su presencia	18,2%	
No suelen acudir	36,4%	
Hay de todo	18,2%	
Total grupos significativos	11	

10. Medidas de atención al hecho multicultural

Los centros multiculturales canarios se encuentran en una fase de diagnóstico de su situación y se debaten entre la asimilación y la educación intercultural, la tendencia hacia la asimilación es más alta en los centros sin Programa de Pluralidad Cultural y en las zonas de inmigración reciente y masiva.

Como se ha descrito en los apartados anteriores, un considerable número de centros de enseñanza canarios está siendo objeto de una importante transformación; sus realidades monoculturales o con una escasa diversidad han pasado a convertirse en un crisol de culturas. Cada vez son más los centros en los que la pluralidad cultural, en algunos casos extrema, adquiere un gran protagonismo. Se está ante una nueva realidad que acarrea una serie de cambios en los distintos ámbitos de enseñanza. Cambios que muchas veces no se sabe cómo afrontar y que pueden ser la génesis de situaciones conflictivas, dentro y fuera de la escuela. Por lo que resulta imprescindible llevar a cabo medidas que contemplen el reconocimiento de derechos e igualdad de oportunidades de todos los grupos culturales.

Este apartado se acerca al modo en el que los distintos centros han actuado ante las nuevas situaciones producto de la multiculturalidad. En él se estudian las medidas y/o actividades que se han puesto en práctica, quiénes las llevan a cabo, a quiénes van dirigidas, y qué medidas y recursos se consideran necesarios y se demandan fundamentalmente a la Consejería de Educación y a las instituciones locales.

No sólo es necesario conocer los discursos sino también, y sobre todo las prácticas que se vienen desarrollando en los centros escolares canarios de cara a la atención a la diversidad. Entre otras razones por que muchas de las experiencias interculturales llevadas a la práctica pueden tener efectos perversos para el objetivo central de respetar la diversidad cultural. Por ejemplo, aquellas acciones que responden más al interés por encontrar la "receta" para afrontar una realidad que de antemano se considera problemática, frente a un planteamiento reflexivo capaz de definir qué significa la diversidad cultural, el por qué y el para qué de las medidas de respeto a esta diversidad. Dicho con otras palabras, "cabe la posibilidad de que, sin saberlo, con determinadas acciones y campañas como la de "somos iguales, somos diferentes" estemos intentando apagar fuego con

gasolina, haciendo el juego a los intereses contrarios a los que creíamos defender” (Carbonell, 1997:26). Las campañas de propaganda institucional llevadas a cabo con un gran despliegue de medios con frecuencia pueden tener efectos perversos; ya que en este y otros temas no se trata de situar el debate en los medios de comunicación y ante la opinión pública con frases elocuentes al estilo de los anuncios publicitarios comerciales.

En general, la mayoría del profesorado canario se encuentra en la actualidad en una situación o fase de preocupación e incertidumbre por encontrar qué y cómo hacer con respecto a la Educación Intercultural, centran su atención y esfuerzo en el qué y cómo fruto de la desorientación y el desconcierto ante esta nueva realidad; en la que se sienten con frecuencia desbordados. Son pocos los centros y profesores que han alcanzado el proceso de reflexión y debate que se cuestione el por qué y para qué la Educación Intercultural, en parte por lo reciente de esta situación y también por la falta de interés y la adopción de una perspectiva de asimilación de la pluralidad. No obstante, existe un colectivo del profesorado inmerso en este proceso de reflexión, que se aglutina en torno a los PPC.

Un aspecto importante a destacar de cara a este fenómeno es la rigidez del sistema o estructura educativa que, por sus inercias organizativas y administrativas, tiende a limitar las posibilidades de atender las necesidades, a veces repentinas y temporales, producto de la presencia multicultural en los centros, como describe uno de los encuestados:

¿En el centro qué se pensaba de esto, se hablaba, se comentaba...? Sí se comentaba, pero como los medios son los que son, y el horario es el que es.... y como no había ningún programa específico para extranjeros, no había posibilidades. Se hablaba con los orientadores del centro, los profesores de Educación Especial, con la gente de Pedagogía Terapéutica (PT) por si tenían algún instrumento que utilizar con ellos. Pero realmente no había una solución clara al tema, sólo las 2 ó 3 horas de español para extranjeros (E. P. 1, 2).

En este apartado se van a analizar los siguiente aspectos: medidas que se han llevado a cabo, (estas se pueden agrupar en Programas Específicos y Programas Globales) y medidas necesarias; entre los específicos están las acciones de acogida, de atención al aprendizaje y al idioma, y en los globales las medidas sobre diversidad cultural, educación en valores y las actividades extraescolares.

Las acciones se pueden clasificar entre “medidas recursistas” si se limitan a buscar nuevos recursos para la asimilación o adaptación, o medidas interculturales atendiendo a su carácter, si persiguen unos objetivos mucho más amplios, aunque unas y otras precisan de determinados recursos y predisposiciones.

10.1. Tipos de Medidas para la multiculturalidad

Las actuaciones llevadas a cabo en los centros estudiados se clasifican en: Programas Específicos y Programas Globales, siguiendo la pauta desarrollada para otros centros educativos estudiados en distintos lugares de la geografía española. En primer lugar se comentan las características de estos programas para luego describir y explicar las acciones que se implementan en los centros de enseñanza pública canaria.

Habitualmente, los *Programas Específicos* se dirigen exclusivamente al alumnado de distinta procedencia. Consisten básicamente en clases de lengua y cultura, tanto de acogida como materna, en sus distintas formas. Con frecuencia estas prácticas, si se quedan en eso, más que un reconocimiento y aceptación de la diversidad encierran una postura de escasa implicación ante esta realidad. Resumida por algunos profesores en la frase "cada uno hace lo que puede". El objetivo de estas intervenciones es compensar las desigualdades culturales de los escolares que llegan. Aunque es obvio que el aprendizaje de la lengua como instrumento de comunicación es una medida imprescindible que supone una ardua labor e implica recursos humanos. Sin embargo, "los principios teóricos que fundamentan estas prácticas plantean la necesidad de compensar a los colectivos que presentan problemas en la escuela; colectivos identificados por la "pertenencia a una cultura diferente", lo que conlleva una perspectiva asimilacionista de los mismos" (García Castaño, F.J. y otros, 1999:102).

Los *Programas Globales* son aquellos en los que en la práctica se implica a toda la comunidad educativa, se centran y limitan a actividades concretas desarrolladas en el aula o a actuaciones propuestas por el centro. En el primer caso estaría, por ejemplo, la programación de aula, y en el segundo la intervención intercultural se concreta en actividades puntuales como la celebración de Semanas Interculturales, a las que se dan distintos nombres (Semana de la Tolerancia, de la solidaridad...) o alguna fiesta de carácter religioso, excursiones, visitas, etc.

Por otra parte, al analizar las medidas adoptadas es fundamental la variable tiempo, tanto a nivel de necesidades de los distintos grupos como de la asimilación y adaptación del profesorado a la nueva realidad. El hecho de que la mayoría de las actividades que se proponen y demandan (clases de lengua y cultura de acogida, etc) sean prácticas compensatorias responde básicamente a lo reciente de este fenómeno, que hace, por un lado, que la enseñanza del castellano aparezca como la primera necesidad a atender, y, por otro, que el profesorado exija los instrumentos necesarios (materiales y de formación) para afrontar una educación intercultural. Sin embargo, la adopción de estas medidas no siempre responde a la variable tiempo, con frecuencia encierra o está enmarcada en una perspectiva no de integración sino de asimilación de los grupos cul-

turales diferentes. Cuando esto ocurre una vez superada la barrera del idioma parece que ya se educa en interculturalidad.

En esta investigación cuando se pregunta abiertamente por las acciones llevadas a cabo por el centro se responde o bien con la lista de actuaciones previstas en el PPC o con actividades concretas que pueden ser tanto específicas como globales, como se aprecia en la primera tabla de este apartado, en la que se codifica una o más de una respuesta:

Respuesta múltipleBase = CasosSuma > 100% MEDIDAS LLEVADAS A CABO	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Lista medidas PPC	26,8%	50,0%	37,5%	15,4%	25,0%	20,0%
Profesores de apoyo	25,0%	25,0%	25,0%	46,2%	12,5%	13,3%
Compra de material	3,6%				12,5%	6,7%
Metodologías, currículum	12,5%		6,3%	15,4%		26,7%
Adaptaciones curriculares individualizada	19,6%			30,8%	25,0%	33,3%
Ayuda orientadores	5,4%	25,0%		7,7%	12,5%	
Actividades culturales	10,7%		6,3%	15,4%	12,5%	13,3%
Acogida, recepción	19,6%	50,0%	25,0%	7,7%		26,7%
Trabajar con padres	10,7%	25,0%	6,3%	7,7%	25,0%	6,7%
Ninguna	14,3%	25,0%	31,3%		12,5%	6,7%
Español en horario lectivo	16,1%		12,5%	38,5%		13,3%
Casos	56	4	16	13	8	15

Las acciones que más recuerdan, al ser preguntados de forma abierta, los entrevistados son: los profesores de apoyo, las adaptaciones curriculares, la acogida y recepción y las clases de español. En un segundo plano se mencionan prácticas metodológicas, actividades culturales y el trabajo con los padres y, por último, la ayuda de los orientadores y la compra de material. Se trata de un repertorio de carácter recursista e incipiente, fuertemente orientado a la adaptación del EOP a la realidad educativa canaria mediante el dominio del idioma, si bien es preciso analizar más en profundidad estas medidas para indagar en su potencial de interculturalidad. También, en las entrevistas abiertas se insiste en la acogida y el idioma como ideas fuerza y en lo reciente de las dimensiones de este fenómeno; de ahí la sospecha de estar en una fase de diagnóstico sin una capacidad de respuesta muy articulada, o en una posición a caballo entre "ignorar a los diferentes", es decir, "todos los niños son iguales" o educar a los diferentes, o sea se reconoce la situación particular de niños de algunos grupos culturales que precisan actuaciones compensatorias.

¿Cómo recibe el profesor la llegada de extranjeros al aula?

A la hora de atender a estos niños, el alumno llegaba, se incorporaba a su clase, salía a tales horas a español y el resto de horas siempre estaba en clase y... sí, de alguna forma, se le adaptaba particularmente atendiendo a sus diferencias; siempre buscabas la forma

de que el alumno estuviera activo en la clase, no se pasaba de él, no lo ibas a dejar en un rincón, sobre todo lo que hacías era encaminado a aprender algo más de español. Esto es algo más o menos generalizado (E.P. 1, 7).

10.2. Medidas específicas

Al pedir la opinión de los encuestados sobre una lista concreta de medidas de carácter específico como es la acogida o el aprendizaje del español, se obtienen unos resultados que ahondan en la debilidad de la atención a la multiculturalidad, resultados que aparecen recogidos en las tablas siguientes. En primer lugar, se presenta la tabla referente a las medidas de acogida:

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
CARTELES VARIOS IDIOMAS						
Siempre	23,2%	50,0%	31,3%	7,7%	25,0%	20,0%
Para casos específicos	8,9%		12,5%	15,4%		6,7%
Casi nunca-nunca	67,9%	50,0%	56,3%	76,9%	75,0%	73,3%
COMUNICADO INICIAL VARIOS IDIOMAS						
Siempre	12,5%	25,0%	6,3%	23,1%	12,5%	6,7%
Para casos específicos	3,6%		6,3%	7,7%		
Casi nunca-nunca	83,9%	75,0%	87,5%	69,2%	87,5%	93,3%
ALUMNO ACOMPAÑAMIENTO						
Siempre	39,3%	50,0%	50,0%	15,4%	12,5%	60,0%
Para casos específicos	17,9%		18,8%	30,8%	37,5%	
Casi nunca-nunca	42,9%	50,0%	31,3%	53,8%	50,0%	40,0%
ESPAÑOL, OPTATIVAS TEMPORAL (ESO)						
Siempre	15,4%	33,3%		9,1%		50,0%
Para casos específicos	7,7%			18,2%		12,5%
Casi nunca-nunca	76,9%	66,7%	100,0%	72,7%	100,0%	37,5%
ESPAÑOL, OPTATIVAS CURSO (ESO)						
Siempre	17,9%	66,7%	7,1%	27,3%		12,5%
Para casos específicos	5,1%					25,0%
Casi nunca-nunca	76,9%	33,3%	92,9%	72,7%	100,0%	62,5%
Casos	39	3	14	11	3	8

En cuanto a la acogida se recurre a la figura del alumno de acompañamiento, que en algunos centros se denomina monitor que acompaña al recién llegado; esta acción se desarrolla siempre en un 40 % de los centros, es decir, en 22 casos y en 10 centros para algunos casos específicos. Esta medida junto a un comunicado inicial en varios idiomas con algunas normas del centro sobre matrícula, calendarios, horarios y los carteles en varios idiomas, ya sean de bienvenida, saludos, mapas, etc. representan las modalidades de acogida. La segunda de las medidas citadas puede también considerarse de carácter global por que de alguna forma "abarca" al conjunto de la comunidad escolar.

Éstas se llevan a cabo de forma bastante desigual, solo el alumno de acompañamiento parece más extendido en Lanzarote y Fuerteventura, 9

de los 22 casos se dan en estas islas, y en la zona turística de Gran Canaria y Tenerife donde se localizan 8 de los 22 casos; también se da más en los centros con 10 o más años de multiculturalidad, 13 de los 22 casos pertenecen a estos centros, y, por último, destacan los centros con PPC, de 23 centros con PPC lo hacen 16.

Estas actividades sencillas y puntuales son vividas en algunos centros con un fuerte valor afectivo, en especial, en primaria; mientras en secundaria pasan a un segundo plano; por otra parte, sería de gran interés estudiar cómo son vividas por los EOP. Lo que sigue es la descripción hecha en una de la entrevistas en profundidad de primaria:

¿Qué hacen con él cuando llega?

Si no sabe nada, le asocias un compañero que los primeros días esté con él como tutorizándolo; le enseñe donde están los baños, lo acompañe para que no se sienta sólo y le sirva de guía para, para intentar que se integre lo mejor posible, hacérselo mas suave.

¿A quien eligen de compañero?

Alguno que sea espabiladito que sea extrovertido que sea sociable. Además, ellos se muestran muy colaboradores enseguida para hacer esa misión.

¿Extranjero o canario?

Yo evito que sean extranjeros, ellos se suelen asociar a alguno que sea de su país, sobre todo, los ingleses suelen hacer muchos grupos (E. P. 5, 1).

A continuación se exponen los datos del conjunto de medidas específicas encaminadas al aprendizaje del español:

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
CARTELES VARIOS IDIOMAS						
Siempre	23,2%	50,0%	31,3%	7,7%	25,0%	20,0%
Para casos específicos	8,9%		12,5%	15,4%		6,7%
Casi nunca-nunca	67,9%	50,0%	56,3%	76,9%	75,0%	73,3%
COMUNICADO INICIAL VARIOS IDIOMAS						
Siempre	25,0%	6,3%	23,1%	12,5%	6,7%	
Para casos específicos	3,6%		6,3%	7,7%		
Casi nunca-nunca	83,9%	75,0%	87,5%	69,2%	87,5%	93,3%
ALUMNO ACOMPAÑAMIENTO						
Siempre	39,3%	50,0%	50,0%	15,4%	12,5%	60,0%
Para casos específicos	17,9%		18,8%	30,8%	37,5%	
Casi nunca-nunca	42,9%	50,0%	31,3%	53,8%	50,0%	40,0%
ESPAÑOL, OPTATIVAS TEMPORAL (ESO)						
Siempre	15,4%	33,3%		9,1%		50,0%
Para casos específicos	7,7%			18,2%		12,5%
Casi nunca-nunca	76,9%	66,7%	100,0%	72,7%	100,0%	37,5%
ESPAÑOL, OPTATIVAS CURSO (ESO)						
Siempre	17,9%	66,7%	7,1%	27,3%		12,5%
Para casos específicos	5,1%					25,0%
Casi nunca-nunca	76,9%	33,3%	92,9%	72,7%	100,0%	62,5%
Casos	39	3	14	11	3	8

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
CARTELES VARIOS IDIOMAS						
Siempre	53,6%	75,0%	43,8%	61,5%	25,0%	66,7%
Para casos específicos	8,9%		12,5%	7,7%	12,5%	6,7%
Casi nunca-nunca	37,5%	25,0%	43,8%	30,8%	62,5%	26,7%
COMUNICADO INICIAL VARIOS IDIOMAS						
Siempre	41,1%	25,0%	43,8%	38,5%	25,0%	53,3%
Para casos específicos	12,5%	25,0%	6,3%	7,7%	25,0%	13,3%
Casi nunca-nunca	46,4%	50,0%	50,0%	53,8%	50,0%	33,3%
ALUMNO ACOMPAÑAMIENTO						
Siempre	44,6%	50,0%	56,3%	46,2%	50,0%	26,7%
Para casos específicos	16,1%	50,0%	18,8%	15,4%	12,5%	6,7%
Casi nunca-nunca	39,3%		25,0%	38,5%	37,5%	66,7%
ESPAÑOL, OPTATIVAS TEMPORAL (ESO)						
Siempre	35,7%	25,0%	31,3%	30,8%	25,0%	53,3%
Para casos específicos	19,6%		12,5%	23,1%	25,0%	26,7%
Casi nunca-nunca	44,6%	75,0%	56,3%	46,2%	50,0%	20,0%
ESPAÑOL, OPTATIVAS CURSO (ESO)						
Siempre						
Para casos específicos	3,6%			15,4%		
Casi nunca-nunca	96,4%	100,0%	100,0%	84,6%	100,0%	100,0%
Casos	56	4	16	13	8	15

El aprendizaje del español en lengua bien en su grupo o en un grupo específico se da siempre en 30 y en 25 centros respectivamente, y en casos específicos en 5 y 9 centros. Esta medida en concreto, la de los grupos específicos, permite acelerar la adquisición de la lengua española, que para funcionar como vehículo comunicacional intercultural exige ser aprendida de forma diferenciada a como lo hacen los escolares locales. Sin embargo, no se tiene constancia de que se empleen metodologías específicas con estos grupos.

El aprendizaje de español en su grupo o aula es mayoritario en los grupos latinos, se hacen en todos los centros, y árabes, en 4 de los 7 centros, e incluso en muchos centros hiperculturales, 7 de 14 centros realizan esta medida, porque estos centros son mayoritariamente de primaria y muchos de esos EOP inician la escolarización en Canarias. Mientras el aprendizaje de castellano en grupos específicos es mayoritario en centros con mas presencia de europeos, de los 26 centros europeos en 15 se hacen grupos específicos para enseñar el castellano.

Las clases de español como optativa de forma temporal o durante todo el curso en la ESO solo se dan en 4 centros en Gran Canaria y en Fuerteventura, 3 en Tenerife y 1 en Lanzarote y La Palma, una oferta muy escasa para una demanda cada vez mas amplia ya que son centros en los que la multiculturalidad es reciente.

La importancia que se le da al conocimiento del español queda patente en esta entrevista:

El mayor problema son los niños que no conocen el idioma, aunque tenemos estrategias para que aprendan los más rápido posible. Lo

principal es que nada más llegar tienen una clase de español, generalmente en horas de lengua. Al principio se sale a la clase de español casi diariamente, y a medida que van aprendiendo se reduce el número de horas. En general, los marroquíes aprenden más rápido y a los británicos les cuesta más (E.P. 3, 2).

El segundo grupo de medidas relacionadas con el aprendizaje en general serían: las clases de apoyo al aprendizaje con agrupamientos flexibles, las clases de apoyo para superar el retraso en algunas materias o asignaturas con agrupamientos flexibles y las adaptaciones curriculares. En primer lugar, se presentan y comentan las tablas de frecuencias de las dos primeras medidas de aprendizaje y posteriormente las tablas de adaptaciones curriculares.

En 23 centros se recurre siempre a los agrupamientos flexibles de carácter general y en 20 centros a dichos agrupamientos por retrasos concretos. En estos casos no se trata de crear grupos flexibles con EOP sino que los EOP se integran en dichos grupos juntos a otros escolares a fin de compensar retrasos de origen o retrasos personales que puedan tener en relación con su grupo o clase. En este sentido, parte del profesorado es reacio a los agrupamientos exclusivos de EOP por el carácter segregador de la medida y porque supone perder la potencialidad del aprendizaje por imitación del compañero de clase. En La Gomera un tutor de 4 de primaria juega con la distribución de los alumnos en el aula como metodología pedagógica, como muestra esta cita:

¿Que hacen con los recién llegados?

Yo los tengo sentados juntos con un bilingüe, los canarios hablamos muy rápido, yo soy uno de ellos y el niño no puede y tiene la ayuda del bilingüe, y para ver que eso me vaya funcionando, los cambio de sitio los estoy cambiando constantemente, cada semana o cada quince días, pues evito que se formen pequeños grupos y hacen un gran grupo que es lo importante.

¿Funciona?

Si funciona, porque cuando cae con un chico que solo habla español él se defiende y muchas veces me dice –maestro, más despacio (E.P. 2, 5).

En cuanto a las adaptaciones curriculares, se expone la tabla de frecuencias y cruzada con las variables zona, años de multiculturalidad, porcentaje de escolares de otra procedencia y participación en el PPC.

Como se puede ver, las adaptaciones curriculares constituyen la medida pedagógica estrella de atención a estos escolares, se implementan en 31 centros de forma habitual y en 15 para casos específicos, con lo cual, se

aplica en 46 colegios, el 82 % de la muestra. Esta práctica pedagógica está orientada a equiparar los niveles entre los distintos alumnos, a partir de modificaciones en los contenidos, metodología de aprendizaje y evaluación. Pero no puede ser considerada una actuación de educación intercultural, ya que no contempla las diferencias entre los alumnos producto de su cultura de origen como un valor, sino las carencias formativas en la cultura local como desigualdad o diferencia a igualar. Por otra parte, no es una práctica extensible al conjunto del aula sino focalizada en determinado tipo de alumnos y en su filosofía o planteamiento teórico inicial está pensada para compensar desigualdades en relación con los currículum de los alumnos locales, y no para atender a la diversidad cultural. De ahí que su uso sea útil en el sentido de “educar a los diferentes”, pero no se da como una adaptación de currículum dirigida a todo el alumnado incorporando contribuciones de las diferentes orientaciones socioculturales. Se trata, con frecuencia, de una medida muy ligera en los centros de primaria, que no se ajusta a la normativa, como se aprecia en la primera de las citas que siguen, pertenecientes a una de las entrevistas en profundidad; y en secundaria multiplica la dedicación y esfuerzo del profesorado si se intenta generalizar, por tanto, la adaptación curricular se convierte en un proceso mas grupal que individual, por niveles –segunda cita.

Tienes que estar pendiente de cada uno de los niños. Se realiza una adaptación para cada niño, son adaptaciones muy sutiles, poco significativas (E. P. 3, 2).

Cualquier diferencia debería llevar a una adaptación curricular, sea del tipo que sea. Pero las adaptaciones curriculares son muy difíciles en secundaria, por que hay centros en los que hay gente de muchos sitios y en cada clase hay gente muy diferente, con niveles de aprendizaje muy concretos. En una clase de veinte y pico, tengo que tener adaptación curricular para 10 ó 12. Y si, como yo, tengo 2 horas semanales tengo 10 grupos de clase, por 10 ó 12 alumnos de adaptación curricular son 100 alumnos.... No puedes. Como mucho haces 2 ó 3 niveles. Pero claro la adaptación curricular en principio es individualizada, aunque normalmente se hacen 2 ó 3 niveles de aprendizaje (E. P. 1, 4).

Esta medida se aplica por igual en centros con PPC y en los que no lo tienen. En Lanzarote y Fuerteventura y en la zona residencial-turística se emplea más que en el resto de zonas y también en los colegios con menos años de multiculturalidad y mayor porcentaje de EOP, lo cual, invita a pensar en su carácter compensatorio.

Antes de pasar a las medidas globales conviene recordar que en España se asocia la multiculturalidad a las variables procedencia geográfica, nacionalidad y religión, de tal modo, que se habla de diversidad cuando se está ante diversas nacionalidades, procedencias geográficas o diversas religiones

y no se incluye la diversidad cultural del ámbito local, intrainsular o interinsular en nuestro caso, o con el ejemplo de los gitanos en el conjunto del Estado, para los que apenas se plantea una educación multicultural amplia. Por ello, la educación multicultural que se reclama parece orientada a “saber qué hacer con los inmigrantes extranjeros de culturas “tan diversas y extrañas” a Occidente, para saber qué hacer con culturas a las que se asocia con la marginación y la pobreza, se trata de una educación multicultural para la protección de los de aquí y para la compensación de los que vienen” (García Castaño, F.J. y otros, 1999:82). Esta cita resume de una forma muy precisa buena parte del sentir latente de los discursos de los profesores en relación con las medidas de atención a la diversidad cultural; que desemboca en un modelo de atención conocido como “asimilacionista”. Frente a este modelo una vía posible para fomentar la educación intercultural e incluso la educación anti-racista puede surgir de las acciones sobre diversidad cultural y educación en valores presentes en la planificación educativa de todo el centro, en sus proyectos y programaciones, en las propuestas y actuaciones de los PPC y en las relaciones de la escuela con el medio a todos los niveles. Sobre la incidencia y las consecuencias de estas acciones en la escuela pública trata el siguiente apartado.

10.3. Medidas globales

Las actuaciones de carácter global se producen tanto en el aula como en el centro y en su planificación y reciben el calificativo de globales porque afectan a toda la comunidad educativa, aunque pueden tener una difusión mayor o menor en las aulas y ser más o menos puntuales en el tiempo. Dichas actuaciones se recogen en las siguientes tablas:

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
CARTELES VARIOS IDIOMAS						
Siempre	7,7%		15,4%	9,1%		
Para casos específicos	5,1%		7,7%		25,0%	
Casi nunca-nunca	87,2%	100,0%	76,9%	90,9%	75,0%	100,0%
COMUNICADO INICIAL VARIOS IDIOMAS						
Siempre	50,0%	43,8%	61,5%	50,0%	66,7%	
Para casos específicos	26,8%	25,0%	25,0%	30,8%	37,5%	20,0%
Casi nunca-nunca	17,9%	25,0%	31,3%	7,7%	12,5%	13,3%
ALUMNO ACOMPAÑAMIENTO						
Siempre	66,1%	75,0%	56,3%	76,9%	25,0%	86,7%
Para casos específicos	1,8%					6,7%
Casi nunca-nunca	32,1%	25,0%	43,8%	23,1%	75,0%	6,7%
ESPAÑOL, OPTATIVAS TEMPORAL (ESO)						
Siempre	44,6%	50,0%	37,5%	46,2%	50,0%	46,7%
Para casos específicos	19,6%	50,0%	25,0%	15,4%		20,0%
Casi nunca-nunca	35,7%		37,5%	38,5%	50,0%	33,3%
ESPAÑOL, OPTATIVAS CURSO (ESO)						
Siempre	50,0%	50,0%	37,5%	53,8%	25,0%	73,3%
Para casos específicos	10,7%	25,0%	18,8%	7,7%		6,7%
Casi nunca-nunca	39,3%	25,0%	43,8%	38,5%	75,0%	20,0%
Casos	56	4	16	13	8	15

	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turísticas	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
CARTELES VARIOS IDIOMAS						
Siempre	57,1%	75,0%	37,5%	61,5%	50,0%	73,3%
Para casos específicos	23,2%	25,0%	25,0%	30,8%	25,0%	13,3%
Casi nunca-nunca	19,6%		37,5%	7,7%	25,0%	13,3%
COMUNICADO INICIAL VARIOS IDIOMAS						
Siempre	46,4%	25,0%	37,5%	46,2%	25,0%	73,3%
Para casos específicos	19,6%	50,0%	18,8%	30,8%		13,3%
Casi nunca-nunca	33,9%	25,0%	43,8%	23,1%	75,0%	13,3%
ALUMNO ACOMPAÑAMIENTO						
Siempre	7,1%		12,5%	15,4%		
Para casos específicos	8,9%			30,8%		6,7%
Casi nunca-nunca	83,9%	100,0%	87,5%	53,8%	100,0%	93,3%
ESPAÑOL, OPTATIVAS TEMPORAL (ESO)						
Siempre	19,6%		25,0%	23,1%	12,5%	20,0%
Para casos específicos	7,1%		6,3%	15,4%		6,7%
Casi nunca-nunca	73,2%	100,0%	68,8%	61,5%	87,5%	73,3%
ESPAÑOL, OPTATIVAS CURSO (ESO)						
Siempre	30,9%	50,0%	18,8%	23,1%	14,3%	53,3%
Para casos específicos	14,5%		12,5%	30,8%	14,3%	6,7%
Casi nunca-nunca	54,5%	50,0%	68,8%	46,2%	71,4%	40,0%
Casos	55	4	16	13	7	15

Por orden y frecuencia de realización de este grupo de medidas, se tienen: en primer lugar, la difusión de otras realidades culturales en las tutorías, a continuación la prioridad de la educación en valores de diversidad cultural en los ejes transversales definidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y en el Proyecto Curricular del Centro (PCC); en tercer lugar, el tratamiento en el aula de la multiculturalidad de forma transversal en todas las asignaturas; después, el tratamiento con unidades didácticas de ciencias sociales y naturales de dicha diversidad y, por último, la realización de debates, investigaciones y actividades complementarias sobre otras culturas en días o semanas concretas. Sobre todas estas acciones se ha preguntado en el cuestionario y el orden que se sigue obedece a su jerarquización de acuerdo con su frecuencia, de las que más se dan a las menos frecuentes.

La primera medida, *la difusión de realidades culturales en las tutorías*, se lleva a cabo fundamentalmente con los grupos en los que existen EOP. Cuando en la clase hay niños extranjeros o peninsulares algunas horas se dedican a conocer la realidad de origen de estos. Por tanto, como en estos centros su realidad cotidiana está marcada por dichos escolares, lo sorprendente sería que en una hora destinada al conocimiento de la clase y a temas extraacadémicos no se abordara, con el material de los departamentos de orientación o por iniciativa del tutor temas de actualidad y aspectos formativos generales, como muestran estos ejemplos de entrevistas realizadas en secundaria y primaria, respectivamente.

¿Cómo vez la llegada de gente de fuera a Canarias?

Yo lo que estoy viendo en comparación con hace 4 o 5 años, es que

está llegando una cantidad de gente; entonces eso está provocando graves problemas, xenofobia, incluso lo oyes en las tutorías que los extranjeros vienen a quitarles los puestos de trabajo, es la preocupación de los niños.

¿Ya ellos lo piensan?

Sí, si muchos de los que son de aquí que si realmente te pones a mirar en la clase como cinco son canarios.

¿Sólo?

Casi ninguno, claro, entonces eso es, ya hemos tenido tutorías donde aparece ese sentir, ... los problemas de racismo y de xenofobia son con determinados grupos aquí por ejemplo, con los moros, existe. Pero porque, porque hay un gran problema con los marroquíes con los negros, entonces yo los oigo que van a vivir a El Fraile, y que luego trabajan vendiendo la droga por ahí. Con los chinos no lo he oído pero pienso que en parte, también puede haberlo.

¿Con los peninsulares?

También he notado algunas cosas, los niños canarios a veces se sienten como con complejo de inferioridad a la hora de expresarse y eso. Entonces dicen estos vienen aquí con aire de superioridad y que hablar mejor y, ... eso es lo que ellos sienten (E.P. 6, 8).

En la hora de tutoría, ¿ qué hacen?

Seguimos un programa de habilidades sociales; para ayudar al niño a mejorar a nivel personal y a nivel académico, para plantearse problemas, soluciones a esos problemas, maneras de solucionarlos. Se hace con todos, para mejorar la disciplina.

¿Cómo responden?

Les gusta, a los extranjeros y a los canarios.

¿Se trabaja más la convivencia que los contenidos?

Sí exactamente, está mas dedicado a la persona; les divierte más porque no es algo tan académico (E. P. 5, 4).

No obstante, la difusión de estas realidades no se desarrolla por igual en todos los centros, como se puede apreciar en esta tabla donde se cruza esta medida con las zonas, el PPC y la procedencia de los distintos grupos culturales.

Esta difusión se desarrolla mucho más en los centros con PPC que en los restantes, en Lanzarote, Tenerife y La Palma que en las demás islas, en los centros en los que predominan europeos y latinos algo más que en el resto. Por último, es una acción que se incrementa con la antigüedad de la multiculturalidad y en buena lógica con la mayor presencia de EOP.

La *prioridad de la educación en valores de diversidad cultural en los ejes transversales* definidos en el PEC y en el PCC requiere de un seguimiento con técnicas de investigación más puntuales y cualitativas a fin de reconocer, mediante estudios de casos concretos, la dinámica interna de

los centros y detectar de qué forma se traduce la planificación y la programación curricular en la práctica cotidiana en el aula. En este estudio se ha encontrado una implicación desigual por parte del profesorado en cuanto a la sensibilidad con este tema y de ello deriva un compromiso diferenciado que conduce a pensar que, si bien en muchos centros se contesta que se prioriza en los ejes transversales la educación en valores de diversidad, en la práctica si se cruza dicho interés con otras variables, no se encuentran muchos indicadores al respecto para el conjunto del centro. No obstante, en otras partes del Estado en los programas globales hay trabajos que plantean la educación intercultural a partir de guías de intervención aplicables en el diseño de contenidos, objetivos, metodologías y evaluación de las que aquí no se ha obtenido información. El interés de estas propuestas está en dar un enfoque global en todos los ámbitos de actuación desarrollados en el aula. Aunque no se trata de encontrar fórmulas mágicas sino herramientas para la reflexión y aplicación a la realidad concreta, distinta y particular de cada centro. Esta cita ilustra la situación de los centros, el nivel de implicación de algunos docentes y la dificultad de alcanzar enfoques globales.

¿Se dedican medios a la atención de los foráneos?

En educación creo que no, a nosotros no se nos ha dotado con ningún recurso extra, con lo que tenemos nos tenemos que adaptar y afrontar esta característica que nos distingue de otros centros, con nuestras propias armas; y un poco, pues, improvisando y haciendo lo que podamos, esforzándonos y sin un recurso extra que creo que es necesario. Porque recibimos niños que no sabemos un poco que hacer con ellos, emplear el sentido común, y algunos hemos asistido a cursos que nos han dado, jornadas, charlas pero estamos un poco desorientados.

¿Cuántos profesores son?

Treinta y pico.

¿Unos se implican más y otros menos, algunos sólo piden mas profesorado?

Si eso es una excusa que algunos tienen, lo que pasa es que tampoco, se puede dejar todo para cuando venga ese profesorado, porque entonces; si no lo ponen, que los vas a dejar como un mueble en un rincón de la clase. No puede ser tampoco, todos demandamos que nos pongan profesores, porque nosotros tampoco lo podemos hacer todo (E. P. 5, 6).

La aplicación de esta medida está en función de la participación de los centros en el PPC, el tipo de centros según el predominio de uno u otro grupo cultural y los años de multiculturalidad, diferencias que quedan patentes en esta tabla:

La prioridad de la educación en valores de diversidad cultural en los ejes transversales acontece siempre en 18 de los 23 centros con PPC lo cual

indica una alta implicación del conjunto de la comunidad educativa de esos centros y sólo en 19 de los 34 que no tienen programa de pluralidad cultural. Esta medida se aplica en centros latinos y árabes mayoritariamente y en más de dos de cada tres centros con mayoría europea e hiperculturales. Por último, de los 37 casos en que se desarrolla esta acción, 24 son centros con 10 años o menos de multiculturalidad.

En relación con el tratamiento de la diversidad en el aula, ya sea en todas las asignaturas o solo en ciencias sociales y naturales, estas acciones suponen una concreción en materiales y programas, más o menos elaborados, para las distintas áreas de conocimiento y su aplicación a contenidos curriculares. En este sentido, el profesorado reclama documentación, fichas, material tanto en los centros que están en el PPC como los que no cuentan con ese apoyo. Por ello, se infiere que dicho tratamiento está bastante limitado y la predisposición y la voluntariedad del profesorado va por delante de los medios a su disposición, en las acciones concretas y en su concepción de la educación intercultural. La dedicación de forma transversal a la diversidad en el conjunto de asignaturas destaca en los centros hiperculturales, en 9 de los 14 centros, en las islas orientales, donde de los 15 casos 11 tienen esta medida, y en los centros de 10 y menos años de multiculturalidad, donde se da en 20 de los 28 casos.

En aquellas asignaturas cuyos contenidos didácticos se aproximan a este fenómeno, es decir, en las áreas de sociales y naturales las mismas unidades didácticas permiten acercar la pluralidad cultural al aula, siempre que se impartan con el enfoque adecuado, pero, como refleja esta cita, en otras materias y, particularmente, en secundaria la motivación y adaptación de los EOP es complicada.

¿Cómo son las clases de música?

Me resulta mucho más fácil explicarles, como son canciones, con la flauta, ellos tienen la posibilidad de juegos se integran mucho más, esa clase para ellos es muy fácil de seguir (E. P. 5, 2).

Los profesores no sabemos como dar la materia para facilitar la integración, en mi materia que es ciencias naturales todavía podemos pero hay, cosas como matemáticas. Todo depende de la materia, porque nosotros quizá no estamos preparados para eso.

¿Materiales tienen?

Llegan algunos, suele haber materiales en extranjero, el primer año que tenemos material es este año (E. P. 6, 11).

Acciones concretas sobre diversidad cultural

Las actividades que rompen con la rutina de la jornada normal de los centros y están dirigidas habitualmente al conjunto de la comunidad educativa constituyen una larga lista de acciones que algunos autores consi-

deran anecdóticas, atendiendo a su carácter puntual y simbólico, como la celebración del año nuevo chino, la visita a otro centro, organizar una semana cultural, etc.

Las posibilidades de organizar medidas de este tipo son múltiples, los grados de implicación en las mismas son también muy variados, en algunos centros se suspenden las clases, en otros se aprovechan los recreos o determinadas horas, la coimplicación de padres, del conjunto del profesorado y alumnado y del personal no docente también puede ser variada. Los programas de pluralidad cultural ofrecen una gran muestra de este repertorio de pequeñas y grandes actividades desde "la expedición a la cocina" a la confección de puzzles de monumentos representativos de otras latitudes. Por lo tanto, se requiere sistematizar las características de todas estas acciones complementarias, evaluar el grado de implicación de alumnos y profesores y analizar sus contenidos para determinar sus consecuencias de cara a la integración o asimilación de los EOP en el medio y del medio con los EOP. Porque este conjunto de iniciativas pueden constituir el inicio de intercambios, interacciones y de una convivencia que avance en la democratización y el respeto a los distintos valores culturales en la escuela y en el medio; o podría ser solo la iniciativa de un reducido grupo de personas que, de motu propio, adquieren unos compromisos formativos y vivenciales que pueden desaparecer en un breve espacio de tiempo. Los ejemplos que se exponen a continuación corresponden a las entrevistas en profundidad realizadas en primaria, la primera de las citas, y en secundaria las dos restantes.

Se hacen varias actividades, la más orientada a ese tema es la semana multicultural. Los niños traen algo que tenga que ver con su cultura, algo yo que sé; tradiciones que tengan, de la comida, de su país donde está situado, su clima, todo lo que tenga que ver con su cultura y lo exponen. Suele ser una semana a final de curso, no tenemos una fecha concreta.

¿Hay clases?

Si sigue habiendo clase pero están las exposiciones y los grupos tienen un horario para que vayan a visitarla, y después tenemos también el libro viajero que, no es solo para los niños extranjeros sino también para los canarios, es un libro que; como una libreta en blanco, que se lo llevan a su casa y en el pueden aportar fotos, cosas que hicieron ... (E. P. 5, 3).

Qué cosas han hecho?

En Navidades celebramos una fiesta de nacionalidad en mi clase, traen comida de su tierra, y también lo hicieron otros dos grupos de cuarto que tienen muchos extranjeros y funcionó muy bien, y ... se celebró el año nuevo chino, en febrero, y luego yo tengo previsto en mi tutoría estoy en correspondencia con otro centro de La Orotava y nos enviamos cartas y al final haremos una visita.

Con el año nuevo chino, se pusieron carteles con sus letras y en español, un concurso de postales de distintos idiomas, para el día de los enamorados también (E.P. 6, 5).

Se hace una Semana de la Solidaridad. Se hacían muchos talleres en los que estuviesen presentes las realidades de los distintos grupos. Estaba más enfocada al Tercer Mundo y las ONG pero teniendo en cuenta las características del centro, se intentaba también aprovechar para fomentar la integración. Funciona bastante bien (E. P. 1, 7).

Dentro de este corolario de acciones también se pueden incluir determinadas actividades extraescolares como son las visitas, exposiciones y jornadas dedicadas a otras culturas. Esta es la medida extraescolar que más se lleva a la práctica, seguida de las clases de apoyo al aprendizaje y, en último lugar, habitualmente en cuatro centros y ocasionalmente en cinco, clases extraescolares de español.

En esta misma línea señalar que 12 AMPAs y 10 ayuntamientos han tomado alguna iniciativa en relación con este fenómeno, medidas como financiar semanas culturales, donación de material, subvencionar talleres, conferencias, etc. Se trata de, en la lógica de funcionamiento de estas instituciones, contribuir por lo general a las peticiones que salen de los centros.

El carácter global de todas estas acciones y programas de actuación se aprecia en las preguntas 30 y 31 del cuestionario, que indican quiénes organizan y desarrollan las medidas en los centros y a quiénes están dirigidas preferentemente, respuestas que aparecen recogidas en siguiente tabla de frecuencias.

	Total	ZONA				
Quién realiza Acciones		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Todo el personal	50,9%	50,0%	41,2%	53,8%	25,0%	73,3%
Equipo educativo grupo	24,6%	50,0%	29,4%	15,4%	37,5%	13,3%
Tutor	24,6%		29,4%	30,8%	37,5%	13,3%
Casos	57	4	17	13	8	15

	Total	ZONA				
A quién se Dirige acciones		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
A los EOP	7,0%		5,9%	15,4%	12,5%	
Padres y EOP	8,8%		11,8%		25,0%	6,7%
A todos los alumnos	50,9%	50,0%	76,5%	23,1%	50,0%	46,7%
A todos padres y alumnos	33,3%	50,0%	5,9%	61,5%	12,5%	46,7%
Casos	57	4	17	13	8	15

En la mitad de centros se afirma que participa todo el personal docente y no docente del centro, en uno de cada cuatro centros el equipo educativo del grupo y en la otra cuarta parte los tutores. Las medidas se diri-

gen a todos los alumnos en la mitad de los centros, a padres y alumnos en un tercio de los centros y en uno de cada diez a EOP y sus padres. Estos datos indican que el tratamiento de la diversidad trata de implicar a una gran parte de la comunidad educativa, si bien, por las medidas aplicadas y los discursos desarrollados se está básicamente ante una posición asimilacionista, con fuertes dosis de voluntarismo, a partir del uso polisémico del término integración. Es decir, el uso recurrente de la idea de integración comprende sobre todo la inserción de lo que está fuera, va de fuera adentro y rara vez alude al doble sentido de integrarnos de desarrollar prácticas interculturales e interactuar en busca del enriquecimiento mutuo. La próxima cita, excesivamente larga, sintetiza una serie de condiciones que posibilitan una educación intercultural plena que requiere de la implicación de profesores, padres, instituciones locales y, por supuesto, del alumnado canario. Se trata de un centro de Valle Gran Rey que tiene PPC y describe la programación y la metodología de contenidos curriculares interculturales.

Una de las actividades que estoy haciendo yo, que la empezamos a hacer a principios de curso es una actividad por nacionalidad. Empezamos por Cuba, después Francia. Intento que la cultura de sus padres que siempre va a quedar, que no sólo vaya a sus hijos sino que vaya a todos, porque entre más conozcamos la cultura del otro más nos vamos a respetar. Entonces el proyecto es que cada mes nos preparamos un país, lo prepara el niño, ese niño lo prepara con su padre se sienta con el padre. Muchos padres dicen que tienen una lata todos los días, así enganchamos al padre y a la madre; y nos explican un poquito la cultura de ese país. Por ejemplo, Cuba, palabras que no coinciden, medidas que no coinciden. El niño expone lo más relevante de la historia del país y lo que nos puede unir con Canarias, que haya contacto. Luego, después empleamos la música, he metido a la profesora de música y, al final, hacemos una fiesta en el recreo. Cuando se termina ese país y la madre trae de casa algo representativo y eso es un enganche porque todos los niños están pendientes al viernes que tenemos la hora de tutoría. La novedad es probar algo, hemos hecho Cuba y Francia.

¿De donde parte la idea?

La programación al final es de todos, y los niños de aquí decían –¿los que somos canarios qué hacemos?, los que somos canarios aquí no hacemos nada. Entonces tenemos en mente todos los niños canarios, van a preparar el Día de Canarias, cada grupo va a preparar una isla, cosas de una isla y los otros (los de fuera) van a preparar todos juntos una isla, para que no haya separatismo, o que alguien piense algo raro, a los extranjeros, a mí no me gusta llamarles extranjeros, a mí me gusta llamarlos germanohablantes, porque ellos sienten que esa palabra es peyorativa. Un ataque

que se tienen los bilingües con los otros se dicen –cállate extranjera o cállate extranjero. Ellos lo tienen como un insulto. Los otros niños van a preparar La Gomera, y se puede ver que las madres no pueden intervenir (porque son germanas) pero los padres sí y tocan la guitarra y el tambor.

¿Lo hacen en una asignatura concreta?

No, no en todas las áreas, ciencias naturales, geografía, después viene un debate antes de la fiesta, dos Coca colas y el postre, el debate es las preguntas de los compañeros que preguntan de lo que les sale. El niño apunta las preguntas y si la madre no sabe lo miran en la biblioteca del colegio o en la biblioteca municipal o se intenta llamar al Consulado. Algunos son cucos y se fueron a la biblioteca antes, para después preguntar (E. P. 2, 2).

Parece evidente que este caso representa un modelo de educación intercultural en el que el medio juega un papel esencial, así como la implicación de los padres y sobre todo el compromiso del profesorado. Para identificar hasta qué punto ésta puede ser una tendencia a medio plazo de los centros multiculturales canarios es preciso llevar a cabo investigaciones de carácter cualitativo, estudios de casos concretos en profundidad que permitan identificar las actuaciones de profesores, alumnos y padres desde sus percepciones, creencias y comportamientos desde una perspectiva etnometodológica.

Hasta donde permite desarrollar esta investigación se concluye este apartado afirmando que los centros escolares multiculturales canarios desarrollan sobre todo medidas que tienden a la adaptación o asimilación de los escolares de otras procedencias tanto en primaria como en secundaria. Por otra parte, en los centros con PPC se llevan a cabo un mayor número de medidas, más organizadas y es donde se descubren ejemplos de adaptación del currículum o educación intercultural. En estos centros es donde más se prioriza la educación en valores de diversidad cultural en los ejes transversales y en los que más se organizan acciones de programas globales como semanas multiculturales, jornadas sobre tolerancia, etc.

En las islas orientales y en la zona residencial-turística de Gran Canaria y Tenerife, zonas de inmigración más reciente y masiva se detectan mayores dificultades en la aplicación de medidas, una mayor falta de recursos humanos y materiales y el predominio de acciones relacionadas con el idioma y la acogida y la aplicación de más adaptaciones curriculares.

Por último, en los centros de secundaria que habitualmente presentan una fuerte masificación y una amplia diversidad de grupos culturales el fenómeno es mucho más complejo que en primaria, tanto por la organización de la enseñanza y del centro como por la edad de los

alumnos; todo ello hace que las medidas se vivan de forma mas aislada por unos sujetos expuestos a unas relaciones sociales en la que predomina la cultura del ocio y en la que los distintos grupos sociales: turistas, canarios, peninsulares, extranjeros se presentan fuertemente caracterizados.

¿Retraso de origen tienen?

No, yo tengo una alumna gallega que es una de las mejores y viene con 3 suspendidas, vino con el curso empezado pero no era para estar suspendida, suelen ser buenos pero como todos, vagos. Aquí no tienen hábito de estudio ninguno están todo el día en la playa, no tienen, es un sitio muy difícil, mucho bar, mucha fiesta, mucha playa (E. P. 6, 7).

¿Los padres a que se dedican?

Estos extranjeros, los europeos sobre todo, tienen, me da que son, empresarios tienen bares, pub, tiendas y cosas de esas. Luego los que son de la península trabajan en la construcción.

¿Los sudamericanos?

Más en la construcción, en el sector servicios, en la hostelería

¿Son asalariados?

Sí, exacto (E. P. 6, 2).

10.4. Medidas consideradas importantes para atender a la multiculturalidad

En el cuestionario se han incluido una serie de preguntas para descubrir las demandas, exigencias y actuaciones que, además de las señaladas hasta ahora, consideran necesarias los docentes. Las próximas tablas muestran las medidas necesarias demandadas por los docentes y éstas según zonas, participación o no en el PPC y procedencia de los grupos culturales.

Respuesta múltipleBase = CasosSuma > 100% OTRAS MEDIDAS	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Más personal	34,6%	50,0%	31,3%	36,4%	42,9%	28,6%
Informar e implicar padres	21,2%		25,0%	18,2%	14,3%	28,6%
Evitar desarraigo	3,8%			9,1%		7,1%
Más espacio	5,8%			18,2%		7,1%
Estabilidad plantilla	9,6%	25,0%	6,3%			21,4%
Programación específica	15,4%	25,0%	6,3%	18,2%	14,3%	21,4%
Atención otras instituciones	7,7%	25,0%	12,5%	9,1%		
9,00	5,8%		12,5%	9,1%		
Ninguna	26,9%		37,5%	18,2%	42,9%	21,4%
Disminuir ratios	1,9%		6,3%			
Casos	52	4	16	11	7	14

	Total	PROGRAMA PLURALIDAD CULTURAL		PROCEDENCIA PRINCIPAL				
		Si	No	Mayor presencia europeos	Hiperculturalidad	Mayor presencia euroasiáticos	Mayor presencia árabes	Mayor presencia latinos
Respuesta múltipleBase = CasosSuma > 100%								
OTRAS MEDIDAS								
Más personal	34,6%	38,1%	32,3%	36,0%	30,8%		16,7%	60,0%
Informar e implicar padres	21,2%	19,0%	22,6%	20,0%	30,8%		16,7%	20,0%
Evitar desarraigo	3,8%	4,8%	3,2%	4,0%	7,7%			
Más espacio	5,8%	4,8%	6,5%	12,0%				
Estabilidad plantilla	9,6%	4,8%	12,9%	12,0%			16,7%	20,0%
Programación específica	15,4%	19,0%	12,9%	16,0%	15,4%		16,7%	20,0%
Atención otras instituciones	7,7%	14,3%	3,2%	4,0%	15,4%		16,7%	
9,00	5,8%	9,5%	3,2%	12,0%				
Ninguna	26,9%	19,0%	32,3%	32,0%	15,4%	100,0%	33,3%	
Disminuir ratios	1,9%		3,2%				16,7%	
Casos	52	21	31	25	13	2	6	5

En este sentido, destaca en primer lugar la demanda de una serie de medidas recursistas para solventar la dificultad del idioma de ahí que se soliciten profesores de apoyo específicos y material relacionado con el aprendizaje del español para extranjeros en una amplia mayoría de centros. Un número considerable de profesores expresa que los EOP requieren un tiempo de dedicación adicional, al menos durante los primeros meses de estancia en las islas, lo cual supone una mayor disponibilidad de tiempo para ellos, por tanto, en este sentido también se reclaman más recursos humanos para atender a esta realidad. Sintetizando en los dos momentos en que se pregunta por las exigencias y recursos que requieren estos escolares y por medidas distintas a las tratadas anteriormente se reclama con énfasis más personal en este tipo de centros. A continuación, la implicación de los padres, la necesidad de una programación y evaluación específica, la falta de espacio y la estabilidad de la plantilla del profesorado son también actuaciones importantes recogidas en estas preguntas abiertas; en relación con ellas se transcriben estas citas de las entrevistas en profundidad.

A la hora de evaluarlos se plantea un problema con la Administración, porque te exigen unos contenidos mínimos, con lo cual, se le pone una nota de necesita mejorar cuando en realidad van mejorando poco a poco, a medida que va aprendiendo el idioma (E. P. 3, 2).

Por otra parte existen serios problemas de espacio y de falta de material... (el cupo de matrícula planteado a tres años ya está cubierto) (E. P. 3, 4).

El tema del idioma no es realmente el problema, salvo en casos muy concretos. Pero hay una serie de contenidos curriculares que se les exige y es entonces donde aparece el problema. Se ve incluso en alumnos nacidos aquí; pero que sólo hablan el español en el centro, porque los padres se expresan en la lengua materna. Son alumnos brillantes en otras materias (inglés, tecnología), pero que en lengua, matemáticas... asignaturas que necesitan un dominio más específico se les notan esas carencias.

El idioma es lo más grave cuando hay una exigencia curricular de contenidos y para determinadas materias, pero sólo en casos muy concretos.

Depende no tanto de dónde vengán sino del tiempo que llevan aquí y el dominio del español (E. P.4, 2).

Las exigencias de una mayor cantidad de recursos humanos especializados y la necesidad de informar e implicar más a los progenitores en la educación de sus hijos y su mayor integración en el medio se producen en los centros de las islas orientales y en las zonas turística y residencial turística de las islas capitalinas. Esas dos demandas se distribuyen por igual atendiendo a la antigüedad de la multiculturalidad, pero son mayores en los centros con mayor presencia de europeos y en los hiperculturales, en los que también se reclama con más intensidad una programación y evaluación específicas.

Por último, los centros sin PPC son algo más exigentes al solicitar personal e implicación de los padres y la estabilidad de la plantilla, mientras los que cuentan con PPC reclaman una mayor atención de otras instituciones. De todo esto se deduce que los centros públicos multiculturales requieren especialmente medidas recursistas, ya que éstas son imprescindibles ya sea para la adaptación o para la integración de los EOPs. Se podría pensar que parte del profesorado se decanta porque se dé progresivamente el modelo asimilacionista y luego ir pasando al integrador; sin embargo, esta secuencia no responde a ninguna circunstancia temporal particular. Optar por un modelo u otro entre los distintos tratamientos de la diversidad cultural que admite la escuela es una decisión que compete a la responsabilidad del centro desde su capacidad operativa interna y a las instituciones con las que se vincula y de las que depende.

Las razones por las que no se consigue una respuesta satisfactoria a estas medidas necesarias según el profesorado son la falta de recursos económicos y la falta de mayores apoyos por parte de la Administración Educativa.

A continuación se analizan las preferencias o prioridades de los docentes entre las medidas expuestas en el apartado anterior, preferencias que se reflejan en la tabla de frecuencias:

MEDIDAS IMPORTANTES 1L	Total	ZONA				
		Urbana	Turística	Residencial turística	La Palma +La Gomera	Lanzarote +Fuerteventura
Murales-carteles varios idiomas	5,7%		14,3%		12,5%	
Comunicado inicial varios idiomas	1,9%			7,7%		
Monitores acompañamiento	11,3%		14,3%	15,4%	12,5%	6,7%
Español en optativas, todo curso (ESO)	3,8%		14,3%			
Español en lengua, en grupo de clase	3,8%	33,3%	7,1%			
Apoyo aprendizaje, grupos específicos	11,3%		7,1%	7,7%	12,5%	20,0%
Español en lengua, en grupos específicos	13,2%	33,3%	14,3%	23,1%		6,7%
Apoyo retrasos agrupamientos flexibles	7,5%		14,3%	7,7%		6,7%
Profesores apoyo nativos	7,5%			7,7%	37,5%	
Adaptación curricular	13,2%	33,3%		7,7%	12,5%	26,7%
Priorizar educ. valores PEC-PCC	11,3%		7,1%	15,4%	12,5%	13,3%
Tratamiento transversal	5,7%		7,1%	7,7%		6,7%
Difusión tutorías	1,9%					6,7%
Actividades extraescolares	1,9%					6,7%
Casos	53	3	14	13	8	15

De la lista de medidas de acogida, aprendizaje, educación en valores de diversidad cultural y actividades extraescolares, no existe una decantación clara por un tipo concreto de medidas. Uno de cada cinco profesores señala como lo más importante las acciones de acogida, lo cual, indica el peso de los recién llegados y el éxito de los monitores de acompañamiento que particularmente en primaria constituyen un recurso muy efectivo para la adaptación.

Un porcentaje similar, 13 centros o profesores, opina que las clases de apoyo al aprendizaje y de español en grupos específicos constituirían la mejor actividad para estos escolares, con ello se evidencia una posición de asimilación, aunque también puede tratarse de enormes dificultades con el idioma en el aula.

En general, existe un denominador común en las distintas medidas a las que se da prioridad y es la formación de grupos específicos o flexibles y el recurso a profesores de apoyo nativos y a las adaptaciones curriculares para atender a los EOP, con ello se demuestra el deseo latente de asimilación y la tendencia a reconocer un único currículum. Además la apuesta por las adaptaciones curriculares y la formación de grupos específicos parece ser la manera habitual de enfrentar las dificultades en el sistema educativo, por tanto, se puede estar ante la inercia de esas opciones.

Por último, otros 10 profesores optan por la transversalidad ya sea en el PEC, en el PCC y en todas las asignaturas del tratamiento de la diversidad, con lo cual se sitúan en la posición de un programa global, no necesariamente recursista para dar respuesta a la presencia de EOP en los centros públicos canarios.

Se tiene que en los centros con PPC se apuesta por la transversalidad sobre todo en el PEC y PCC y por las adaptaciones curriculares y los grupos específicos; en los centros sin dicho programa se demanda prioritariamente: los grupos específicos para aprendizaje de español y los monitores de acompañamiento, seguidos de las adaptaciones curriculares y de las otras medidas de agrupamiento específico y/o flexible.

11. El profesorado de apoyo: formación y metodologías

La mayoría de los centros consultados no cuentan con ningún profesor de apoyo para atender las necesidades de los alumnos de otras procedencias del centro (38). En 18 de ellos se aprovecha las horas libres de algunos profesores, repartidos por igual entre las distintas islas, sin que influya el pertenecer al Programa de Pluralidad Cultural, y sólo 3 manifiestan tener un profesor exclusivo para estas tareas.

Profesorado de apoyo	Número centros
Profesor liberado	3
Profesores con horas libres	18
No tienen	34
Total centros	55

En la mayoría de los casos (10 centros) hay un sólo profesor dedicado a atender los alumnos de otras nacionalidades, siendo generalmente, según se deduce de las entrevistas en profundidad, el profesor de lengua extranjera o española, que da apoyo básicamente para mejorar el nivel de conocimiento de español.

“El profesor de apoyo es el de inglés. Todas las horas libres que le quedan las tiene dedicadas al Programa de Pluralidad Cultural, dando clases de español a extranjeros. En general, son los especialistas en inglés los que se encargan de estas clases” (E.P.3)

La mayoría de ellos (14) no cuenta con formación específica para realizar estas tareas, aunque se considera necesario que reciban formación en idiomas (9 respuestas) y en metodologías de educación en valores (9) y cursos especializados (4 casos).

Las tareas de apoyo o bien no utilizan metodologías específicas (6) o se basan en la adaptación curricular individualizada (5 respuestas), que además se considera la mejor forma de proporcionar ayuda a los alumnos de otras procedencias (4), conjugado con metodologías que promuevan la participación (7) y el aprendizaje del idioma (4).

Las entrevistas en profundidad revelan que, aunque en general se considera que la formación actual del profesorado es suficiente para realizar las tareas de apoyo, se echa de menos una especialización en la enseñanza de español para extranjeros.

12. Propuestas de actuación

La necesidad de contar con profesores de apoyo que atiendan a los alumnos de otras procedencias aparece como principal medida en primaria para dar adecuada respuesta a las situaciones de multiculturalidad en los centros escolares, aunque también es de destacar la importancia de una adecuada formación del profesorado en temas de educación en valores, atención a la diversidad y metodologías, tanto en primaria como en secundaria. En estos niveles la principal demanda es la reducción del número de alumnos por grupo.

El análisis cualitativo pone de manifiesto las diferentes necesidades presentadas por los centros de primaria respecto a los que tienen ciclos de educación secundaria obligatoria. Por este motivo, se pidió una ordenación específica para cada caso. Los resultados se exponen a continuación.

Primaria

En general, para dar respuesta a las situaciones de multiculturalidad se considera prioritario en los ciclos de primaria:

- La existencia de profesores de apoyo específicos para atender a los alumnos de otras procedencias (obtiene una media de 2.8 en la ordenación)
- La mejora de la formación del profesorado en metodologías de enseñanza
- Necesidad de disminuir el número de alumnos por grupo
- Formación en atención a la diversidad cultural
- Formación en valores de diversidad cultural

Las medidas de adaptación curricular individualizada y los agrupamientos flexibles aparecen entre las últimas en importancia nombradas.

A nivel de islas se producen variaciones en el siguiente sentido. La existencia de profesores de apoyo se demanda en mayor medida en Tenerife (obtiene una media de 1.3) y La Gomera (obtiene el primer lugar en los cuatro centros). Las medidas de formación específica para el profesorado en atención a la diversidad y valores aparecen como más importantes en las islas de la provincia oriental, y la formación en metodologías en Gran Canaria y Tenerife. En Lanzarote aparece en primer lugar de importancia la necesidad de contar con grupos más pequeños (media de 2.4), mientras que en Fuerteventura y La Gomera se considera entre las últimas medidas.

Factores para dar respuesta realidad multicultural. Media del número de orden. Primaria							
	Total	Lanzarote	Fuerteventura	G. Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Profesores apoyo	2,8	3,9	2,8	4,4	1,3	1,0	3,3
Formación metodología	3,9	4,7	3,6	2,7	3,9	4,0	6,7
Ratios menores	4,1	2,4	8,0	4,3	3,1	8,5	3,7
Formación atención diversidad	4,2	5,7	1,2	2,9	4,9	5,0	5,3
Formación valores	4,3	3,4	8,6	4,2	3,4	5,5	2,7
Adaptación curricular lengua	4,3	4,6	3,0	3,6	4,7	6,5	5,0
Adaptación curricular todas	4,8	5,6	4,6	3,4	5,2	4,0	5,7
Agrupamiento flexible	5,3	7,0	6,6	4,0	5,3	5,0	3,3
Casos	41	7	5	9	15	2	3

Así mismo, los centros donde las situaciones de multiculturalidad son más recientes, de menos de 5 años, y que cuentan con menores porcentajes de alumnos de otras procedencias (menos del 10%), ponen mayor énfasis en las medidas que persiguen una atención más individualizada, bien sea a través de profesores específicos, menores ratios en las aulas o agrupamientos flexibles. En los centros con más de 10 años de multiculturalidad y más del 30% de alumnos destaca la necesidad de formar a los profesores en atención a la diversidad.

Por último, en los centros que se encuentran en el Programa de Pluralidad Cultural las medidas de formación del profesorado en valores y metodología, obtienen puntuaciones mayores, lo mismo que ocurre con la necesidad de contar con profesores de apoyo y grupos más pequeños.

Uno de los criterios que sostienen los profesores es que ante la llegada de niños de otras procedencias la primera necesidad es contar con un profesor que facilite la comunicación con aquellos alumnos que aún no conocen el español. Se destaca también la importancia de contar con enseñanza del alemán en contextos turísticos donde los grupos más significativos pertenecen a esta nacionalidad.

“El deseo mas grande que tenemos en este colegio es que hubiera un aula de idiomas y un profesor de alemán, tenemos inglés, tenemos francés pero no alemán y el segundo idioma debe ser el alemán por las características del medio. Un profesor de alemán aquí cuando un niño tenga dificultad en los apoyos que ese profesor de alemán lo ayude” (E.P.2)

“El nivel de personal es fundamental. Actualmente se defienden con la profesora de apoyo, pero si fueran más grandes necesitarían más personal dedicado” (E.P.3)

Además de la demanda de profesores de apoyo, los profesores, en general, tratan de adaptarse a cada uno de los alumnos, y en algunos centros se realizan agrupamientos flexibles, lo que combinados con medidas de acompañamiento durante los primeros días, supone la respuesta más frecuente a la realidad multicultural.

Secundaria

La ordenación para la educación secundaria obligatoria no difiere demasiado de la expuesta para primaria. Las que se consideran más importantes siguen siendo:

- Grupos más pequeños
- Formación específica para el profesorado en metodologías para la enseñanza de valores y atención a la diversidad cultural
- Formación del profesorado en valores de diversidad cultural
- Formación del profesorado en atención a la diversidad
- Profesores de apoyo específicos para atender a las necesidades de los alumnos de otras procedencias

Las que aparecen en los últimos lugares son los programas de diversificación y la adaptación curricular individualizada.

A nivel de islas, cualquiera de las medidas sugeridas aparece como especialmente prioritaria en Lanzarote, donde se destaca, al igual que ocurre con la educación primaria, la necesidad de menores ratios por aula y la formación metodológica.

Los centros que viven la multiculturalidad desde hace más de 10 años, todas las medidas reciben mayor importancia que en el resto de centros, especialmente en lo que se refiere a profesores de apoyo y menores ratios.

Por último, los centros no adscritos al Programa de Pluralidad Cultural hacen mayor hincapié en medidas que proporcionen una atención más individualizada por la vía de reducir el número de alumnos a atender, destacando la necesidad de profesores de apoyo, ratios menores y programas de diversificación.

Factores para dar respuesta realidad multicultural. Media del número de orden Secundaria							
	Total	Lanzarote	Fuerteventura	G. Canaria	Tenerife	La Gomera	La Palma
Ratios menores	2,1	2	0,5	1,5	6	0,8	1,5
Formación valores	2,2	2	2,25	1,5	3	2,8	3,7
Formación metodología	3,3	2,5	2	3,5	6,5	4,8	2,3
Formación atención diversidad	3,3	3	3	5,5	2	4,3	2,2
Profesores apoyo	3,5	1,5	2	5	7	3,0	4,2
Adaptación curricular todas	3,5	4	3,25	3	4	4,3	1,8
Adaptación curricular lengua	3,6	2,5	2,75	4,5	5,5	4,5	2,7
Programa diversificación	4	4,5	2,75	3	7	5,0	3,0
Agrupamiento flexible	4,2	3,5	4	5,5	4	4,5	1,7
Casos	10	2	4	2	2		

13. La multiculturalidad en la sociedad

Igualdad para vivir, diversidad para convivir

El cuestionario termina con dos preguntas abiertas: En términos generales, ¿cuál es el problema de fondo que subyace? y ¿qué medidas cree usted que deberían tomarse más allá del ámbito escolar? Con ellas se pretende captar la opinión de los encuestados sobre la inmigración en general y sus comentarios ya sean sociales o políticos al respecto. Con estas preguntas se observa la existencia de una opinión estructurada en relación con el tema de investigación, pero buena parte de los entrevistados se muestran reacios a abandonar su ámbito sociolaboral e insisten en argumentar razonamientos y propuestas ya repetidas a lo largo del cuestionario. Por lo tanto, este apartado se limita a describir y explicar aquellas respuestas en las que se interpreta el sentido de las preguntas. Esa posición del profesorado, de no salirse de su espacio institucional, pone de manifiesto su dificultad para emitir un juicio personal más allá de su posición profesional, se trata de una posición defensiva a la que cualquier persona recurre con frecuencia ante temas socialmente controvertidos.

En estas preguntas más relevante que su cuantificación es el significativo de los juicios que se emiten, el sentido preciso de las frases que muestran un estado particular. También es importante el encadenamiento de las dos preguntas, es decir, cuando se habla de un problema en las medidas que deberían tomarse parece estar su solución o al menos una actuación en ese camino.

En primer lugar, se analizan las respuestas menos significativas porque evaden los interrogantes para luego entrar en las opiniones más frecuentes y concluir con unos comentarios de las entrevistas en profundidad en las que también se desarrollan estos aspectos.

Junto a aquellos profesores para los que los problemas de fondo que subyacen siguen siendo escolares como el idioma, la masificación o la relación con los padres, existe otro colectivo de docentes que dicen que “no hay problema”, por tanto, aceptan con normalidad la situación de inmigración presente y no les merece ningún comentario. Obviamente tampoco apuntan medidas al respecto.

Aquellos profesores para los que hay un problema de fondo lo suelen circunscribir a dos ámbitos: el económico y el familiar, aunque también se

alude a las diferencias culturales y a circunstancias particulares. Analizando las respuestas por islas se tiene que en las islas orientales se menciona el atractivo turístico, el incremento de puestos de trabajo, la demanda de trabajo de las islas como razones de este problema, estas opiniones se repiten especialmente en el sur de Gran Canaria y Tenerife. Hay opiniones que merecen ser transcritas, por ejemplo, "la pobreza en el Tercer Mundo porque un inmigrante rico no es un problema" o "las familias inglesas que se relacionan con los ingleses y los alemanes con los alemanes". Aquí quedan patentes el carácter económico y familiar-cultural, estas dificultades de adaptación familiar llevan a algunos docentes de estas islas a mencionar como problema "la falta de integración de las diferentes culturas" y a afirmar que "el problema está en la calle por las actitudes xenófobas". Las soluciones o medidas que se proponen van desde "un reparto justo y equilibrado de la riqueza existente" a actos institucionales para aproximar a las familias extranjeras a las locales, en definitiva actuaciones orientadas a integrar las diferentes culturas y la búsqueda de actitudes de comprensión y aceptación.

Continuando con las islas orientales, pero una medida extensible al conjunto de la muestra y que se presenta en múltiples versiones, es la implicación que se le reclama a todos los organismos públicos: ayuntamientos, cabildos, gobierno autónomo. Globalmente se proponen ideas para mejorar las condiciones sociales de integración desde viviendas a infraestructuras de todo tipo y con carácter general "estar abiertos a la inmigración" y "concienciar a la población local".

En las islas capitalinas, además de sumarse a las opiniones más generales que se acaban de enunciar, se opina que el problema es que "el ámbito turístico no invita a formar una comunidad local" y que "tienen que venir para poder llevar una vida digna", como se aprecia diferentes interpretaciones sobre los aspectos: económico y convivencial, ya sea en el espacio familiar o vecinal. Para un entrevistado se trata de un problema "económico y de espacio", en referencia al límite territorial de las islas, otros nombran el espacio en alusión a la falta de infraestructuras de todo tipo, "estas zonas no están preparadas para acoger tanta gente". Aunque en estas islas es frecuente afirmar que no hay problema.

En relación con las medidas en Gran Canaria y Tenerife, junto a la demanda de la mayor implicación de todos los centros públicos, hasta el extremo de reclamar un consejero del Gobierno Autónomo dedicado en exclusiva a esta población, se propone que se traslade a la sociedad el tratamiento que se da en la escuela a este tema y "concienciarnos de que fuimos emigrantes y no hacer distinción entre inmigrantes ricos y pobres". Junto a estas medidas de apoyo a los colectivos de inmigrantes, se apuntan otras como "hacer cumplir la Ley de Protección del Menor obligando a escolarizar a niñas marroquíes y gitanas" o "crear una ley

que limite los cambios de colegios de los niños” o “controlar a los padres para que los niños no trabajen”. En general, esta idea puede resumir un sentir compartido “que el gobierno tenga en cuenta los cambios de la sociedad y aporte medios”.

En cuanto a La Palma y La Gomera se suscriben a la opinión de que “no hay problemas”, no subyace nada, “es positivo acostumbrarnos a su presencia”. En cuanto a las medidas o se delimitan al ámbito escolar o apuntan a la formación de los padres para que se integren y consideran que “en Canarias se está mejor que en la península y no se requieren medidas especiales”.

Sintetizando es posible afirmar que subyace una inquietud hacia la concepción de dos tipos de inmigrantes y que uno requiere apoyos y protección mientras el otro no se considera inmigrante. Además, se detecta preocupación por la convivencia familiar y la adaptación a lo local de todos los foráneos y por un modo de vida asociado a los centros turísticos que muestra signos de desarticulación social a todos los niveles y en los que las diferencias culturales añaden complejidad e incertidumbre. Las medidas más allá del ámbito escolar se concretan en actuaciones políticas mediante las que se demanda a las instituciones públicas que creen las condiciones para mejorar el nivel de vida de toda la población de estas zonas mediante infraestructuras y el cumplimiento de la normativa en vigor, también se reclama una mayor concienciación social y actividades educativas y lúdicas orientadas a la integración y la creación de tejido social.

Por lo tanto, a excepción de algunas medidas restrictivas como “revisar la ley de extranjería” o “frenar la expansión económica para que lleguen menos trabajadores” el profesorado muestra una sensibilidad social elevada hacia el controvertido tema de la inmigración. Tal vez la escuela pueda ser un lugar privilegiado para el contacto y el enriquecimiento entre individuos de distintas procedencias y conocedores de esta realidad, el profesorado muestra una alta capacidad analítica a este respecto. Prueba de ello son estas citas de las entrevistas en profundidad que reflejan su nivel de conocimiento, su formación y su capacidad para describir e interpretar lo que subyace a la multiculturalidad.

¿Considera necesario informar a los profesores que llegan por primera vez al centro sobre las formas de abordar la realidad con la que se encuentran?

De 15 profesores que somos, fijos sólo somos 5 o 6, así que sí estaría bien tener la posibilidad de integrarlos en el proyecto. Mucha gente viene gente que nos explica la forma de tratar mejor a los extranjeros.

Dentro del colegio no hay ningún roce cultural, aunque en las casas los padres mantienen sus costumbres. Se guardan las fiestas propias, por ejemplo el Ramadán e incluso traen dulces típicos.

Los niños se relacionan todos con todos, tanto en el colegio como en la calle (E. P. 3, 4)

¿Cómo entraron en el PPC?

A la carrera a final de curso, vamos a presentarnos y en setiembre cuando nos llamaron fuimos a Las Palmas, vamos a ver que están haciendo allí, si hay cosas distintas. Nosotros también tenemos un problema de extranjeros y viendo a los demás uno puede corregirse o decir -yo esto lo estoy haciendo también y no lo estoy haciendo mal. Fuimos 4 profesores definitivos porque todavía no estaban los interinos. De ahí surgió el proyecto.

¿Antes hacían algo?

Nosotros no tenemos alumnos de culturas muy distintas, bueno ahora tenemos unos indios, hindúes, de la India, pero que son dos niños muy pequeños. Yo veía en Las Palmas los magrebíes, esas son otras formas de pensar, otras culturas. Gomeros y alemanes tenemos formas distintas de pensar, pero no estamos tan alejados.

¿Comemos lo mismo a distinta hora?

Sí, no tienen otra religión, los alemanes están en religión indistintamente, no hay separación en religión. De 26, 4 no tienen religión porque sus padres son bajais, no por cultura.

¿En otros centros?

Son otros problemas totalmente distintos, yo vi problemas distintos de convivencia, aquí gracias a Dios no se han dado. El simple hecho de que algún niño diga -cállate tú extranjero, y no son extranjeros porque son bilingües porque el padre es gomero. El único problema que podemos tener es el de extranjeros que vienen a trabajar o se vienen de vacaciones se traen sus hijos. Entonces las vacaciones son 3 o 4 meses y tú lo vas a tener aquí 3 o 4 meses y luego se va. Entonces lo primero que empiezas a trabajar con un niño para que conozca el idioma haces un esfuerzo tremendo, cuando el niño ya se defiende hace pum se va y ya está, y parece que lo que quieren esos padres es que aprendan el idioma y luego ya se vuelven a su país (E. P. 2, 4)

¿Qué piensa de la inmigración?

No se que decirte me parece normal.

¿Cómo lo ves, una opinión personal?

Yo lo veo bien creo que todos estamos en nuestro derecho de buscar nuestro futuro donde queramos, mucha gente que llega aquí que tiene muchos problemas, un trabajo nuevo, una cultura nueva, tiene que adaptarse, y a nivel de mi trabajo pues hacerles a sus hijos un poco más llevadera esa entrada aquí.

¿El Estado deja entrar bastante gente?

Creo que sí que no se ponen muchos impedimentos para venir aquí.

Yo pienso que sí a nosotros nos dejan viajar a otros países para hacer el trabajo, aunque hay gente que lo tienen más fácil para venir aquí que

nosotros para ir a otros países, nos encontramos con las puertas más cerradas, pero ahora con la Unión y demás; yo creo que debemos ampliar las fronteras y no cerrarlas. Aunque eso suponga que muchos digan que nos están quitando nuestro trabajo. Ese es un tema.

¿En secundaria, se habla de eso?

Si de todas formas yo pienso que no se debe cerrar barreras sino abrirlas, porque hasta que punto nuestra tierra es nuestra pero es de todos también, no sé, no creo que haya que cerrar nuestras fronteras sino abrirlas (E. P. 5, 5).

¿su opinión sobre la inmigración en las islas?

Yo personalmente, te refieres, a mi por principio me parece que toda la gente es buena y cuanto más gente de fuera venga más nos enriquece, esa es mi opinión personal, y entonces creo que ya lo digo todo, ¡no!

¿Positivo?

Los demás me animan a meterme en estos proyectos y que yo pueda aportar un poquito a eso, y abrir un poquito la mente de los niños que piensan que esto es una cosa cerrada y ésta es mi tierra y aquí no entra nadie. En principio como yo parto de la base de que aquí no hay frontera ni nada y que todos somos un país.

¿hay rechazo en la población en general?

Lo viven en la calle y también que sus padres su puesto de trabajo peligra, porque viene alguien de fuera, pero ese no es el problema del pobre que vive ahí fuera, eso es lo que yo lo intento, que ellos lo entiendan, que el que realmente deja su casa, su país y su tierra es porque el pobre no le queda otro remedio (E. P. 6, 9).

¿La sociedad española dedica recursos a la inmigración?

Que va en absoluto, no a la inmigración o la ayuda al tercer mundo, que no está dedicando en absoluta nada (E. P. 6, 10).

14. Conclusiones

Al analizar la realidad multicultural en la escuela canaria es necesario identificar el contexto en el que se desenvuelve esta realidad, esto es conocer el fenómeno migratorio en Canarias. Los aspectos más importantes que definen este fenómeno son:

- Canarias se ha convertido en las últimas décadas en un espacio receptor de población, ha pasado de tener un flujo migratorio marcado por la emigración a ser una zona receptora de inmigrantes, nacionales y extranjeros.
- Una inmigración en la que hay que establecer una importante diferencia entre los inmigrantes atraídos por el mercado laboral y los llamados inmigrantes “residenciales” llegados por motivos no laborales.
- En los últimos años se produce un importante incremento de la llegada de extranjeros a Canarias.
- La distribución espacial de los extranjeros por islas, se caracteriza por un reparto desigual de los contingentes; el 80% residen en las dos islas capitalinas. En cuanto a las tasas de extranjería y crecimiento, también se dan grandes diferencias por islas, La Gomera y El Hierro son las que presentan un mayor crecimiento y las que superan tasas de extranjería del 50 por mil habitantes, mientras Gran Canaria y Tenerife tienen unas tasas del 22 y 32 por mil respectivamente.
- La composición de este colectivo según continente de procedencia, tiene un marcado carácter europeo, el 57% de los extranjeros residentes en Canarias son ciudadanos comunitarios. El segundo grupo numéricamente más significativo es el de procedencia americana, representa una quinta parte del total, en él destacan cubanos y venezolanos, africanos y asiáticos están en torno al 10%. Esta configuración del grupo de extranjeros tiene su reflejo en las aulas de enseñanza.
- Este reparto presenta importantes diferencias por islas. La población de origen africano se concentra en la provincia de Las Palmas, mientras que en la provincia de Santa Cruz de Tenerife su presencia tan sólo es significativa en la capital. En esta provincia destaca el importante peso que tiene la población procedente de América del Sur. A pesar de estas diferencias entre islas en todas sobresale la población llegada de Europa, principalmente de la Europa Comunitaria.

Uno de los efectos de la nueva realidad migratoria en Canarias es la presencia de niños y jóvenes de la llamada “segunda generación” en los centros de enseñanza canarios. La multiculturalidad en la escuela, es un fenómeno complejo por la propia dinámica de los flujos migratorios. La

inestabilidad laboral y habitacional de muchas familias se refleja en la movilidad de la población escolar de origen inmigrante; los traslados familiares, siguiendo las rutas del mercado laboral, determinan los cambios de colegio; las estrategias migratorias y de reagrupación familiar no coinciden con los calendarios escolares todo ello hace que se matriculen niños durante todo el ciclo lectivo.

Los resultados que a continuación se exponen han sido extraídos de una muestra de 57 centros públicos canarios, que cuentan con 2868 escolares extranjeros, también se aporta alguna información del importante grupo de peninsulares. El primer aspecto a resaltar es que 4 países concentran buena parte de la multiculturalidad del archipiélago: Gran Bretaña, Marruecos, Alemania y China reúnen a 1460 de los 2868 escolares de otras procedencias EOP exactamente un 50%. Aunque la presencia numérica de estos grupos culturales es muy desigual en cada isla. En Lanzarote los europeos comunitarios y los latinoamericanos son los grupos culturales dominantes; además de los peninsulares que representan el 50% de los escolares de otras procedencias.

En Fuerteventura hay menos de la mitad de niños extranjeros que en Lanzarote, y un 60% de EOP son peninsulares; alemanes, ingleses, marroquíes e italianos son los grupos más numerosos; es importante señalar que solo figuran 40 alumnos marroquíes, por lo que sorprenden algunos comentarios alarmistas de profesores en relación con la invasión de este colectivo a raíz de la llegada ilegal de extranjeros de los últimos meses.

En Gran Canaria, en cambio, los escolares marroquíes sí son mayoría, seguidos de lejos por alemanes, ingleses e hindúes. Pero el predominio de marroquíes en esta isla se explica porque un gran número de escolares de la Unión Europea, se matriculan en colegios concertados y privados.

En Tenerife se concentran el 42 % de los EOP de la muestra, ingleses, venezolanos, chinos y franceses son los 4 primeros, aunque seguidos muy de cerca por marroquíes y alemanes.

En La Gomera y en La Palma los alemanes, Suiza y Austria, forman una mayoría que supera el 60 % de EOP, luego en porcentajes muy reducidos siguen venezolanos y cubanos.

En definitiva, Gran Canaria recibe más escolares de Marruecos y del Africa negra, y Tenerife de Asia, Europa del este y de Latinoamérica, al margen de los europeos comunitarios que son mayoría sin contar los que se matriculan en colegios privados y concertados.

Otros aspectos a destacar son el aumento del número de centros con pluralidad cultural, y también el incremento del número de escolares y

grupos que conviven en un mismo centro. Se trata de un fenómeno más o menos reciente, en especial en algunas islas, como lo demuestra el hecho de que haya mucha mayor presencia de escolares de otras culturas en Primaria.

Dos variables importantes para caracterizar este fenómeno son la antigüedad de los centros y los años de multiculturalidad de estos. Un 50 % de los colegios tienen menos de 15 años lo que significa que se sitúan en zonas en expansión o barrios de reciente constitución, es decir, las zonas turísticas y residencial-turística que se distinguen en las islas capitalinas y las islas orientales en sus municipios más turísticos. En esta última década es cuando se generaliza la multiculturalidad en los centros, como lo demuestra el que 16 centros cuenten con EOP desde hace exactamente 10 años, fecha que marca un punto de inflexión de esta realidad. El 72 % de los colegios de la muestra dice contar con esta realidad desde hace 10 o menos años.

Por otro lado, se ha establecido una tipología de centros a partir del peso cuantitativo de cada nacionalidad y de la valoración cualitativa de la persona entrevistada sobre los principales grupos culturales en su centro.

Centros con mayor presencia de Europeos: mayoritaria presencia de escolares de Europa, principalmente de la Europa Comunitaria, dos o tres de los tres grupos más significativos son europeos –sobre todo alemanes e ingleses. Se concentran en La Palma, La Gomera, Lanzarote y el norte y la capital de Tenerife. Algunos de estos centros, donde no hay masificación y la multiculturalidad no es reciente, han desarrollado metodologías de adaptación y su situación se define como normalizada en aprendizaje, participación y convivencia, en algunos casos, particularmente en La Palma y La Gomera, se avanza hacia una educación intercultural, con una decidida participación de los padres (sobre todo en primaria).

Centros marcados por la Hipericulturalidad: hay quince o más nacionalidades; en ellos los tres grupos más significativos son de culturas muy diferentes. Predominan tres tipos de centros: uno en el que destacan chinos, alemanes y marroquíes; otros en los que sobresalen los marroquíes, latinoamericanos y europeos y, por último, centros con una pléyade de distintas nacionalidades, que en algunos casos supera las 25. El fenómeno se produce desde hace bastantes años, básicamente en centros del sur de Tenerife y Gran Canaria, son centros con PPC, con un amplio abanico de medidas y que presentan notables diferencias entre unos y otros, por lo que resulta muy complicado hacer generalizaciones en cuanto a su situación

Centros con mayor presencia de Euroasiáticos: en ellos predominan los chinos, que se escolarizan en los últimos años, y los europeos, básicamente alemanes e ingleses; se concentran en el sur de Tenerife. Presentan una

situación particular, ya que tienen grandes dificultades con el aprendizaje del idioma, a lo que se une su reciente escolarización, las dificultades para encontrar información y una nociones mínimas de esas culturas, junto al enigma de las familias que no tienen contacto con los centros.

Centros con mayor presencia de Árabes: mayoría de marroquíes, hasta el punto que pasan a segundo plano los otros grupos. Están localizados en Gran Canaria. Es importante señalar que su llegada se ha producido de manera reciente, masiva y rápida, mientras que en los otros casos ha sido de forma más escalonada. Es un colectivo con una gran movilidad y su cultura presenta un fuerte contraste con la cultura local. En los centros de primaria este grupo parece tener una importante asimilación de nuestras pautas culturales, sin embargo, los recién llegados, en secundaria tienden a aislarse.

Centros con mayor presencia de Latinos: mayoría de latinoamericanos y peninsulares, aunque hay muchos centros que no aportan datos sobre los peninsulares, ya que no los tienen registrados por comunidades autónomas. Son centros que se encuentran localizados básicamente en Fuerteventura y Tenerife. En secundaria se manifiesta un cierto rechazo al foráneo, "porque vienen a quitarnos los puestos de trabajo"; esta idea se repite en algunos centros, sobre todo, al final del segundo ciclo de la ESO, reflejo del sentimiento presente en la sociedad canaria, dirigido tradicionalmente hacia la inmigración peninsular y latinoamericana, y también cada vez más hacia la africana. Aunque, en general, no afecta a las relaciones entre los distintos grupos de alumnos en el centro

Otra variable fundamental es la participación del centro en el Programa de Pluralidad Cultural; 23 de los 57 centros cuentan con programas de este tipo. Hay una mayor implantación de programas en primaria por la mayor presencia de EOP en ese nivel y por la mayor facilidad para llevar a cabo medidas en estos centros. La distribución por islas refleja el peso de las islas orientales, y la zona turística. Los centros de las zonas urbana y residencial turística de las islas centrales y La Palma y La Gomera apenas cuentan con Programas de Pluralidad Cultural.

Sobre las características y la percepción de la multiculturalidad en los colegios de la muestra sobresale la idea del enriquecimiento cultural que aparece en varias preguntas del cuestionario, abiertas y cerradas, y en algunas entrevistas en profundidad. Otra percepción generalizada es la dificultad del desconocimiento del idioma que se une al retraso en el aprendizaje para los EOP en centros con una alta diversidad cultural o con presencia de culturas muy distintas a la local. Por último, los choques culturales se mencionan en unos pocos centros con predominio europeo o hiperculturales que presentan porcentajes superiores al 20% de EOP y 10 y más de 10 años de multiculturalidad.

En general la percepción es de normalidad para los entrevistados, alumnos y padres locales, si bien un 22% de profesores expresa la preocupación del profesorado por este fenómeno. Los motivos de la preocupación se concentran en la necesidad de apoyo lingüístico, una mayor dedicación y seguimiento que requieren estos alumnos y el temor a choques culturales.

En cuanto a las aportaciones de la multiculturalidad destacan tres posiciones en el profesorado entrevistado:

1. Un conjunto mayoritario de docentes con un discurso estructurado sobre la interacción, el intercambio y el conocimiento de y con personas de otras procedencias considerados como un valor en sí mismo. Esta valoración altamente positiva presupone un esfuerzo por conocer y aceptar la cultura del otro y muestra la predisposición del profesorado hacia una educación intercultural.
2. Una segunda percepción se basa en la idea de convivencia, de aceptación del otro, se relaciona con conceptos como tolerancia, respeto, desde una posición que pretende la adaptación del otro a lo local.
3. En tercer lugar, la idea de la posibilidad de aprender nociones básicas de geografía, idiomas, hábitos alimenticios, juegos que implica la multiculturalidad en el centro. Esta posición resulta más superficial.

Esta valoración positiva global de los beneficios de la diversidad cultural es reconocida en mayor medida por aquellos entrevistados que forman parte de un Programa de Pluralidad Cultural; pero también se da con las mismas preferencias y en una medida similar en los centros sin PPC.

En este sentido como consecuencias formativas de la diversidad cultural destacan tres situaciones: el fomento de actitudes tolerantes, el enriquecimiento del currículum abordado desde distintas perspectivas culturales y la familiarización con otras culturas. Estas realidades se producen como algo muy importante e importante en un amplio porcentaje de centros. Por lo tanto, invitan a pensar que la realidad cotidiana del contacto entre sujetos de diversas procedencias es un caldo de cultivo para el fomento de valores fundamentales en la formación humana, aun con las limitaciones de comunicación y las dificultades de adaptación de algunos EOP. La distribución de estas tres situaciones por islas, zonas es la siguiente: la intensidad en el fomento de actitudes tolerantes solo en algunos centros de Tenerife y La Palma es algo menor, ya que la respuesta es altamente positiva en cualquier zona. También disminuye su intensidad en la zona residencial-turística de Gran Canaria y Tenerife y sorprendentemente en las islas occidentales tal vez por una mayor comunicación intercultural que puede estar demandando mayores compromisos a locales y foráneos. Las situaciones de enriquecimiento curricular descienden hasta 41 casos de los 57, aquí se aprecia el peso del PPC pues esta situación se

da en todos los centros con dicho programa, además con mucha relevancia, mientras de 34 centros sin programa solo se da en 18 y con importancia en 10 de ellos. La descripción es similar para la familiarización con otras culturas aunque con 3 casos menos.

Por otra parte, la aceptación de los EOP por el alumnado canario da los siguientes resultados: en 10 centros de los 57 se ve con diferencias a europeos comunitarios y árabes y en 8 centros a los asiáticos. De esos 10 casos, según el profesorado en 6 se percibe con reservas a los europeos comunitarios y en 5 a árabes y asiáticos. Por tanto entre el alumnado local se advierten percepciones diferenciadas como consecuencia de las distintas culturas y diversas pautas de comportamiento y adaptación a la cultura local por parte de los EOP.

Antes de señalar algunos cambios y situaciones en los centros, cabe destacar que en la mayoría de los centros investigados se detecta la necesidad de implicación de los padres de los EOP, de otras instituciones y de la comunidad en general, porque el medio en el cual se encuentra el centro es un elemento fundamental para alcanzar una convivencia, socialización y aprendizajes de acuerdo con los objetivos del sistema escolar y de la educación intercultural. Se debe tener presente que se trata mayoritariamente de centros ubicados en zonas turísticas, consolidadas o emergentes en las que predomina la cultura del ocio, o de barrios y pueblos nuevos –zona residencial-turística– con todas sus carencias y limitaciones, esto influye de un modo decisivo en los alumnos de secundaria.

En relación con los cambios en el aula en el ámbito pedagógico se aprecia que en metodología, en criterios de evaluación, en contenidos y, por último, en la organización del aula se llevan a cabo prácticas pedagógicas diferenciadas. Si se comparan los cambios en los centros que imparten educación infantil, primaria y primer ciclo de ESO con los centros de secundaria se descubre que los primeros juegan más con la organización del aula que pasa al primer lugar, luego estarían los cambios en los contenidos y en tercer y cuarto lugar la metodología y los criterios de evaluación.

La falta de adaptación en los criterios de evaluación constituye un tema de debate e inquietud para el profesorado, sobre todo en aquellos centros que cuentan con PPC, en aquellas zonas en las que el desajuste en el aprendizaje entre los EOP y el resto del grupo es mayor y en los centros hiperculturales. Los cambios en los contenidos y en la organización del aula se dan en menos de la mitad de los centros. Sólo en unos pocos centros se producen modificaciones en los contenidos, probablemente por la presencia mayoritaria de EOP en primaria, por la flexibilidad de nuestro sistema escolar y por el esfuerzo del profesorado y la capacidad de los alumnos que una vez que alcanzan la suficiente competencia comunicativa en el idioma español pueden comprender las unidades didácticas.

Dos son las consecuencias más negativas de la multiculturalidad en la escuela según este estudio, en primer lugar, el desajuste en el aprendizaje entre alumnos de fuera y el resto del grupo y, en segundo lugar, la temporalidad o la discontinuidad en la escolarización. Con la investigación cualitativa se detecta que la situación más conflictiva en los centros con diversidad cultural es la gran inestabilidad de la escolarización que genera frustración y desánimo en el profesorado, tanto las bajas, como las incorporaciones tardías y la discontinuidad en la escolarización. Los centros con mayor presencia de escolares europeos, latinos e hiperculturales presentan una mayor inestabilidad en la escolarización ocasionada por los viajes de sus familias. Mientras que el desajuste en el aprendizaje afecta por igual a todos los grupos culturales. Los centros con PPC están más preocupados por la temporalidad, y los que carecen de PPC por las situaciones de desajuste en el aprendizaje de los EOP.

En este sentido, se advierte una predisposición del profesorado a emplear las adaptaciones curriculares para garantizar la igualdad de oportunidades, pero esta estrategia encuentra la dificultad del límite de la capacidad de trabajo de los profesores y de su falta de capacitación para responder a las necesidades formativas de estos alumnos.

En cuanto al idioma como barrera para el aprendizaje de la investigación se concluye que su importancia es alta en situaciones de baja interacción que exigen el dominio de la lengua como el aprendizaje en el aula o la evaluación; y desciende en ámbitos de actuación sujetos a altas interacciones como pueden ser las normas del centro o la convivencia cotidiana. Ahora bien, en la evaluación, que es una situación interactiva más baja que el aprendizaje, desciende la intensidad de la dificultad en términos absolutos y relativos. Con lo cual se puede afirmar que el profesorado se muestra más preocupado por el aprendizaje que por la evaluación en relación con los EOP; si bien esta situación es más propia de primaria donde las formas de alcanzar los contenidos curriculares son más flexibles. En cuanto a la influencia del idioma en la decisión de evaluar es un tema sobre el que se emiten muchas más valoraciones en los centros con PPC.

Las nuevas situaciones producto de la pluralidad cultural, han sido atendidas de forma diversa por los centros. Aunque estos centros tienen en común el encontrarse en una fase de diagnóstico de su situación de multiculturalidad. En general, la mayoría del profesorado canario atraviesa momentos de preocupación e incertidumbre por no saber qué y cómo hacer con respecto a la Educación Intercultural, fruto de la desorientación y el desconcierto ante esta nueva realidad, en la que se sienten con frecuencia desbordados. Lo que hace que gran parte de las medidas desarrolladas, no se correspondan con una educación intercultural, sino con una educación más cercana al asimilacionismo, especialmente en los centros sin Programa de Pluralidad Cultural y en las zonas de inmigración

reciente y masiva. No obstante, existe un colectivo del profesorado inmerso en un proceso de reflexión y práctica de la interculturalidad, que se aglutina en torno a los PPC.

Las actuaciones de atención a la diversidad se clasifican en Programas Específicos y Programas globales. En cuanto a los primeros, las medidas más puestas en práctica son: el alumno de acompañamiento como medida de acogida y los carteles y comunicados en varios idiomas.

Todos los centros realizan alguna actuación encaminada al aprendizaje del español por parte de los EOP, por la importancia que se le da al idioma como primer paso para conseguir la integración, o, como algunos profesores expresan, al menos para conseguir que la clase funcione algo mejor.

Las adaptaciones curriculares, según se desprende de las respuestas de los entrevistados, es la medida más generalizada, pero no se da como una adaptación que incorpora las contribuciones de las diferentes orientaciones socioculturales, se trata más bien de “educar a los diferentes” y se focaliza en determinado tipo de alumnos. No se puede considerar una actuación de educación intercultural, al no contemplar las diferencias entre los alumnos como un valor, sino como desigualdad, como carencias formativas con respecto a la cultura local que hay que igualar.

Las medidas globales más practicadas son, en primer lugar, la difusión de realidades culturales en las tutorías, que consiste básicamente en dedicar algunas horas a conocer la realidad de origen de los niños extranjeros o peninsulares que hay en la clase. Esta difusión se desarrolla mucho más en los centros con PPC, en Lanzarote, Tenerife y La Palma; y en los centros en los que predominan europeos y latinos algo más que en el resto. Por último, es una acción que se incrementa con la antigüedad de la multiculturalidad y en buena lógica con la mayor presencia de EOP.

En cuanto a la prioridad de la educación en valores de diversidad cultural en los ejes transversales, existe una implicación desigual por parte del profesorado en cuanto a la sensibilidad con este tema y de ello deriva un compromiso diferenciado que conduce a pensar que, si bien en muchos centros se contesta que se prioriza en los ejes transversales la educación en valores de diversidad, en la práctica si se cruza dicho interés con otras variables, no se encuentran muchos indicadores al respecto para el conjunto del centro. Esta priorización se da en 19 de los 34 que no tienen programa de pluralidad cultural, mientras que acontece siempre en 18 de los 23 centros con PPC, reflejo de una alta implicación del conjunto de la comunidad educativa de esos centros.

El tratamiento de la diversidad en el aula, está bastante limitado, por la falta de recursos, y la predisposición y la voluntariedad de una parte del

profesorado va por delante de los medios a su disposición, en las acciones concretas y en su concepción de la educación intercultural.

Acciones concretas sobre diversidad cultural se desarrollan en la totalidad de centros. Son acciones dirigidas habitualmente al conjunto de la comunidad educativa y constituyen acciones puntuales y simbólicas, como la celebración del año nuevo chino, la visita a otro centro, organizar una semana cultural, la confección de puzzles de monumentos representativos de otras latitudes, etc. Determinadas actividades extraescolares también se pueden considerar acciones de atención a la diversidad, como son las visitas, exposiciones y jornadas dedicadas a otras culturas. En cuanto a la participación de otras instituciones, sólo 12 AMPAs y 10 ayuntamientos han tomado alguna iniciativa en relación con este fenómeno, medidas como financiar semanas culturales, donación de material, subvencionar talleres, conferencias, etc.

De estos datos se desprende que los centros escolares multiculturales canarios desarrollan sobre todo medidas que tienden a la adaptación o asimilación de los escolares de otras procedencias. En los centros con PPC se realizan más medidas, de forma más organizada y es donde se descubren ejemplos de adaptación del currículum o educación intercultural. En estos centros se prioriza más la educación en valores de diversidad cultural en los ejes transversales y más se organizan acciones de programas globales como semanas multiculturales, jornadas sobre tolerancia, etc.

En las islas orientales y en las zonas residencial-turística de Gran Canaria y Tenerife, zonas de inmigración más reciente y masiva, predominan las acciones relacionadas con el idioma y la acogida y la aplicación de más adaptaciones curriculares, así mismo se detectan mayores dificultades en la aplicación de medidas y una mayor escasez de recursos humanos y materiales.

En los centros de secundaria el fenómeno es mucho más complejo que en primaria, tanto por la organización de la enseñanza y del centro como por la edad de los alumnos, todo ello hace que las medidas se desarrollen de forma más aislada.

Entre las medidas más demandadas por parte de los centros, destacan medidas de carácter recursista para solventar, especialmente el problema del idioma, se demandan material y profesores de apoyo, que también se demandan para atender las necesidades especiales derivadas de esta realidad, por la falta de tiempo expresada por el profesorado, de ahí que se reclame con cierto énfasis, más en el caso de los centros sin PPC. Los centros con PPC reclaman mayor atención de otras instituciones implicadas en el proceso de la enseñanza.

Por último, en cuanto a las preferencias o prioridades de los docentes sobre las medidas expuestas, no existe un posicionamiento claro por un tipo concreto de medidas. No obstante, la preferencia por medidas como, la formación de grupos específicos o flexibles, el recurso a profesores de apoyo nativos y a las adaptaciones curriculares para atender a los EOP, refleja el deseo latente de asimilación y la tendencia a reconocer un único currículum, por parte de muchos de los centros.

15. Propuestas y Sugerencias de Mejora

GENERALES:

Referidas al conjunto de las Administraciones: Estatal, Autonómica, Insular y Local.

- 1ª. Diseñar y poner en práctica políticas globales de integración y desarrollo que contemplen:
 - Medidas educativas y de integración social.
 - Acciones de control y Orden Público.
 - Asignación del 0,7 a los países subdesarrollados.
 - Inversiones públicas y privadas orientadas al desarrollo local de países generadores de emigrantes.
 - Medidas tendentes a la racionalización de la presión demográfica y uso del territorio.
- 2ª. Aplicación efectiva de la **Ley de Extranjería**, contemplando la necesaria **financiación** de la misma.
- 3ª. Diseño y desarrollo de Programas de colaboración con diferentes países y Comunidades Autónomas.
- 4ª. Diseño, conjuntamente con otras Consejerías del Gobierno Autónomo y determinadas O.N.G.s de una política de inmigración, en coordinación con el Gobierno Central en aspectos de su competencia.
- 5ª. Impulso a la ampliación de oferta de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo (inglés, francés, alemán,...), dado prioridad a aquellas zonas educativas en las que se están detectado dificultades de acceso al mercado laboral, por parte de la población local, debido a la falta de cualificación adecuada en determinada lengua extranjera.
- 6ª. Acordar con otros países la **implantación del profesor de apoyo nativo**.

ESPECIFICAS:

Referidas principalmente a la Administración educativa*:

FORMACIÓN e INVESTIGACIÓN

Se proponen seis líneas de formación, complementarias entre sí, que permitirían un cambio cualitativo de la situación:

- a) Plan de formación específico **para claustros completos** de los **centros acogidos** a la convocatoria de **proyectos de pluralidad cultural**. (1 y 6)

- b) Seminario de formación para los **coordinadores-as de proyectos** de Pluralidad Cultural. (6)
- c) Cursos modulares de **español para extranjeros** (para Secundaria, Infantil-Primaria y Adultos), con el fin de contar con profesorado cualificado en el tema entre las **actuales plantillas de centros con mayor presencia de alumnado extranjero** no hispanohablante, como recurso estable, tanto para la atención directa de grupos flexibles, como para el asesoramiento sistemático al resto del profesorado. Posibilidad de que este profesorado pueda, en el caso de Secundaria, implantar oferta de español para extranjeros como asignatura optativa. (1)
- d) Plan de formación específico para **orientadores-as y asesores-as de CEP**, con el fin de facilitar asesoramiento a los centros y a las familias. (1)
- e) Oferta al profesorado, en general, de cursos, jornadas, seminarios,... sobre estrategias metodológicas en contextos multiculturales y/o didáctica del español para extranjeros. (1 y 6)
- f) Adopción de las medidas necesarias para incentivar e impulsar la **titulación de español para extranjeros** en ambas Universidades canarias, así como ampliación de la oferta en determinadas Escuelas Oficiales de Idiomas y Centros de Enseñanza de Adultos. (1, 2, 5)
- g) Elaboración y firma de anexos para desarrollar los actuales convenios entre la Consejería y ambas Universidades canarias para:
 - Concretar la realización de prácticas, en Centros Públicos, de Traducción e Interpretación, Español como lengua extranjera (cuando se haya avanzado en ese sentido), Educación Intercultural y las distintas ramas de Filología (como prácticas en empresa). (1 y 5)
 - Impulsar la creación de un equipo de estudio, discusión e investigación de carácter interdisciplinar entre profesorado de diversas Facultades/Departamentos y equipos técnicos de la Consejería. (1, 5, 6)

PERSONAL

- Dotar, de forma extraordinaria y a **determinados centros** más significativos que han establecido un **compromiso concreto** de trabajo a **través del Proyecto** de Pluralidad Cultural, de **un/a profesor/a** para cubrir el horario de la persona que coordine dicho proyecto, de forma que se pueda garantizar la realización de las tareas de dinamización previstas en cuanto a estrategias organizativas y metodológicas y la atención a grupos flexibles para la iniciación en el aprendizaje del español. (2 y 6)
- **Mecanismos de compensación por porcentaje de alumnado extranjero no hispanohablante** matriculado en cada Centro (concretado en

bajar ratios por aula donde se encuentren integrados o de forma lineal de un-a profesor-a más donde dicho porcentaje supere el 5%) (2 y 3)

- Aumentar el equipo técnico en el Programa de Pluralidad Cultural (actualmente atendido por un solo coordinador para toda Canarias) (2 y 6)
- Contemplar en el sistema educativo canario la figura del **profesor de apoyo nativo**.

EQUIPAMIENTO

Diseño de un módulo de equipamiento específico destinado a Centros que, por porcentaje o por número significativo de matrícula, tengan una realidad multicultural constante o en crecimiento constatable, facilitando así unos recursos materiales disponibles de forma estable. (1 y 4)

El módulo, que podría ser variable en función del número de unidades, naturaleza de cada Centro y proporción de alumnado no hispanohablante, debería incluir:

- a) Material audiovisual complementario al equipamiento de idiomas (láminas para aprendizaje de vocabulario básico, cassettes, grabadoras de mano, cámara de vídeo, equipo de edición...).
- b) Equipo multimedia (con programas de aprendizaje o perfeccionamiento de español y de traducción de textos, enciclopedias, información sobre diversas culturas,...) y con conexión a Internet.
- c) Juegos educativos adaptados al aprendizaje de español para extranjeros.
- d) Dotación económica para adquirir fondos bibliotecarios en los idiomas presentes en el Centro y/o relacionados con el tema.

NORMATIVA

- a) Resolución convocando la realización de proyectos, con carácter experimental, de Educación Intercultural, con Circular interna que la complemente en cada curso escolar. (1 y 6)
- b) Tras el oportuno estudio jurídico y partiendo de un planteamiento hecho con sensibilidad social, elaborar y remitir instrucciones o recomendaciones, a Centros e Inspección, aclarando dudas más frecuentes en este tema: garantía del derecho básico de acceso a la educación, matriculación, traslados de expedientes, solicitud libros escolaridad, titulación, absentismo, criterios de promoción, etc. (1 y 3)
- c) Modificación de estadillos a fin de poder registrar situaciones de doble nacionalidad y movilidad de la matrícula a lo largo del curso. (3)

- d) Establecimiento de criterios para evitar la excesiva concentración de alumnado extranjero en determinados Centros, así como para tener en cuenta la posibilidad de incidencia de esos datos en las ratios. (1 y 3)

FINANCIACIÓN

Inclusión de una partida presupuestaria destinada a este fin en los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma.

PUBLICACIONES

- Editar una guía sobre las principales características de nuestro sistema educativo, en los idiomas con mayor presencia entre el alumnado extranjero matriculado en Canarias, y con referencias básicas a nuestra oferta y normativa de funcionamiento, con el fin de orientar a padres y madres recién llegados que desconocen nuestro idioma. (1)
- Editar una guía de medidas organizativas y criterios metodológicos dirigida a los Centros receptores de alumnado inmigrante. (1 y 6)
- Editar materiales curriculares con experiencias y actividades para orientar, facilitar y enriquecer la práctica de Educación Intercultural. (1 y 6)

16. XI Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado

INTRODUCCIÓN.

Es éste un documento de síntesis que intenta recoger las diferentes propuestas y sugerencias de mejora que, en relación con la atención a la diversidad, se han aportado desde los diferentes Consejos Escolares Autonómicos y del Estado.

Siempre existe el peligro en este tipo de documentos, de que alguna propuesta se haya quedado fuera o bien que la redacción nueva no recoja aquello que se quería decir. Para solucionar cualquiera de estas circunstancias, está el debate que tendrá lugar al respecto. El redactor del documento pide excusas adelantadas por lo que hayan podido ser omisiones o interpretaciones desajustadas de las propuestas iniciales y se permite hacer dos aclaraciones previas:

- a) Las propuestas han sido agrupadas en seis categorías a sabiendas de que tales agrupaciones pueden resultar, en algunos casos, un tanto forzadas. No perdamos de vista que se trata de un mero instrumento para organizar la información que puede resultar discutible pero que, en ningún caso, tiene importancia fundamental.
- b) Algunas de las propuestas realizadas no están recogidas aquí porque, aun siendo elementos indiscutibles de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no son de carácter específico para lo que entendemos como atención a la diversidad.

Se trata, por ejemplo, de propuestas que se refieren a la coordinación horizontal, al trabajo en equipo, etc.. que, si no se hacen eficazmente, dificultan el proceso de enseñanza- aprendizaje especialmente en este tipo de alumnos con necesidades diversas, pero que no son específicas de estos casos.

1. Concepto.

- 1.1. La diversidad en una característica de la humanidad. La atención a la diversidad debe considerarse como el elemento imprescindible

de la comprensividad y, de esta forma, se constituye en garantía de la consecución de un derecho fundamental: el de la igualdad de oportunidades, no pudiendo ser en ningún caso discriminatoria ni segregadora.

- 1.2. La atención a la diversidad implica a todo el centro en su conjunto y, por tanto, constituye una estrategia general que tiene como finalidad conseguir que la práctica docente se ajuste a las diferentes necesidades de los alumnos. En este sentido, se habla de personalización o individualización del proceso educativo, y no sólo para aquellos alumnos que presentan dificultades, problemas o limitaciones personales o oficiales. Esta atención a la diversidad debe estar recogida en todos los documentos de planificación institucional y didáctica:

Documento Síntesis de Propuestas y Sugerencias para el debate - 1^{er} Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programaciones, Adaptaciones curriculares, etc.

Para ello será necesario en muchos casos impulsar campañas de sensibilización entre la comunidad educativa en las que la diversidad se considere como un valor positivo, tratando de establecer actitudes favorables a la misma..

2. Escolarización.

Las propuestas recogidas en esta categoría se refieren no sólo a la escolarización en los diferentes centros, sino también a distintas modalidades de escolarización.

- 2.1. La atención a la diversidad debe considerarse como una respuesta estructurada del sistema educativo a una demanda social y, en ese sentido, la respuesta deberá ofrecerse desde todos los centros educativos, sin distinción de titularidad.
- 2.2. La Administración educativa debe arbitrar las medidas pertinentes para garantizar que todos los centros sostenidos con fondos públicos escolaricen a ese alumnado realizando una escolarización racional del alumnado evitando que se produzcan grades concentraciones de personas con dificultades de aprendizaje, desmotivación, inadaptación, etc., en algunos centros que podrían correr el peligro de convertirse en "guetos".

Si fuera imposible evitarlo habría que proporcionar a estos centros dotaciones de recursos extraordinarios y favorecer la actuación coordinada con los centros del entorno, o fórmulas de escolarización externa que permitan atender en casos excepcionales al alumnado con graves problemas de conducta.

- 2.3. En el caso de las necesidades educativas especiales se aconsejan modalidades de escolarización normalizadas e integradoras.

Para aquellos alumnos para los que no sea posible esta modalidad de escolarización sería necesaria la creación de centros específicos o aulas específicas en centros ordinarios o centros de integración preferente para atenderlos adecuadamente..

- 2.4. También sería conveniente el potenciar otro tipo de modalidades específicas de escolarización, como pueden ser la escolarización combinada, la escuela-itinerante u otras que, en definitiva, vienen a suponer una flexibilización de la escuela como institución que permita una atención más adecuada a los alumnos.
- 2.5. En la misma línea, deberían establecerse medidas que permitan a la población escolar su continuidad en los ciclos educativos, de forma ininterrumpida, con independencia de la permanencia o no en un lugar determinado durante periodos prolongados. (Hijos de temporeros, alumnado enfermo, etc..)
- 2.6. Siempre que se vaya a producir una modalidad de escolarización específica, deberá estar avalada por el correspondiente informe psicopedagógico y deberá estar sometida a un proceso de adscripción guiado por criterios técnicos y en el que deberá tener audiencia la familia.

3. Medidas de atención a la diversidad.

Las medidas desde las que hay que atender a la diversidad del alumnado deben ser curriculares y organizativas, sabiendo que ambas son imprescindibles y complementarias.

Ni las medidas curriculares ni las organizativas serían posibles sin un sistema que tuviera la flexibilidad suficiente y que, por tanto, dotara a sus centros de autonomía que permitiera la toma de decisiones y la ejecución de esas decisiones.

Es imprescindible, pues, que los centros educativos gocen de una autonomía curricular, y organizativa, que ejercida responsablemente, resulte suficiente para atender a la diversidad de forma contextualizada.

- 3.1. Los Centros educativos deberían desarrollar un Plan integral de atención a la diversidad, con medidas ordinarias y extraordinarias, que permitan estructurar sistemas de apoyo al alumnado, a partir de unos objetivos prioritarios consensuados por el centro, de metodologías adecuadas y entrenamientos específicos, manteniendo la conexión con las áreas habituales procurando que todos los alumnos obtengan los objetivos de la etapa correspondiente.

3.2. Medidas curriculares:

- 3.2.1. El Proyecto curricular debe formular de manera explícita las estrategias necesarias para adaptar la intervención educativa al alumnado y, en consecuencia, este documento ha de ser referente y marco que dé coherencia a toda la atención a la diversidad.
- 3.2.2. Racionalizar el currículo, determinando claramente los objetivos prioritarios, entendiendo como tales, los que resultan imprescindibles para aprendizajes posteriores, especialmente aquellos que contribuyen al desarrollo de capacidades generales (comprensión y expresión, resolución de problemas, búsqueda y selección de información, etc) y que poseen una gran funcionalidad.
- 3.2.3. Todo lo que suponga alguna modificación del currículo debe considerarse como una tarea común para todo el profesorado, organizado en equipos pedagógicos a estos efectos, y no como un trabajo específico de algunos especialistas.

Llevar a cabo la adaptación curricular del alumnado que lo requiera de forma equilibrada, a fin de no descuidar la adquisición de los objetivos generales y, en consecuencia, la formación básica que caracteriza a la educación obligatoria. De todas formas debe contarse con la aportación de los padres en todos aquellos casos en que su opinión puede servir de ayuda.

Realizar una evaluación psicopedagógica previa a la diversificación curricular, como parte del proceso de evaluación formativa, evitando que ésta sea entendida o utilizada como medida de clasificación. Dicha evaluación no sólo debe determinar las capacidades generales del alumnado, sino también su competencia curricular, es decir, su grado de conocimiento de los contenidos esenciales de las distintas áreas cursadas, así como otros datos relevantes (motivación, expectativas, autoconcepto, etc).

- 3.2.3. Desarrollar estrategias diferenciadas de intervención en el aula, organizando grupos flexibles, proponiendo actividades de aprendizaje variadas, materiales didácticos diversos y estableciendo diferentes vías para el acceso a los objetivos comunes.

La diferenciación, dentro de cada unidad de aprendizaje, entre objetivos básicos, esenciales y comunes para todos, y optativos y libres, en función de los niveles aptitudinales, de la capacidad de aprendizaje y de la diversidad de intereses y motivaciones de ¡OS educandos, puede ser la estrategia más sencilla y adecuada a la situación de nuestros centros y aulas.

- 3.2.4. La opcionalidad u optatividad, que contempla el currículum vigente, es un elemento que puede facilitar a muchos alumnos el acceso al currículo obligatorio a través de propuestas didácticas más cercanas a sus intereses.

La oferta de optativas, que tiene un notable peso relativo en el horario, debería regirse exclusivamente por las necesidades e intereses del alumnado y evitar el solapamiento de contenidos que, a veces, se producen entre áreas o materias y la tutoría grupal.

Desarrollar programas de diversificación curricular, concretando los objetivos, las funciones y las actuaciones dentro del proyecto educativo del Centro. Estos programas han de hacer posible el logro de los objetivos generales de la E.S.O y, en ningún caso, han de comportar una propuesta segregadora para el alumnado.

3.2.5. Hay que reconocer y favorecer la acción tutorial como actividad central de seguimiento, apoyo y orientación del alumnado.

3.3. Medidas organizativas:

3.3.1. Todas las medidas de atención a la diversidad deben obedecer a un plan previamente definido que contendrá la planificación, el seguimiento y la evaluación de estas medidas.

3.3.2. Los centros tienen que poder organizarse de forma que se permitan agrupamientos transitorios y flexibles, que exista la posibilidad de trabajar por proyectos de área o interdisciplinarios, sin la rigidez impuesta por la organización horaria asignada a las distintas áreas.

Del mismo modo, debe prestarse atención a la elaboración de los grupos, a la confección de los horarios, a la asignación del profesorado y de los tutores, a la gestión de los espacios, etc...

Potenciar los desdobles (idiomas como laboratorios) y los agrupamientos flexibles. La determinación de los grupos debe estar delimitada a tareas concretas vinculadas a la evaluación de las necesidades de los alumnos y sometida a revisión periódica.

3.3.3. Los grupos, como exigencia de la comprensividad, deben ser heterogéneos, tal y como corresponde a la diversidad existente en la sociedad.

Al contrario, son desaconsejables 105 grupos homogéneos en, razón de la capacidad de las interacciones del grupo. Este tipo de grupo solo tiene sentido si se hacen de manera transitoria y con un plan especial de actuación basado en la discriminación positiva, o bien cuando se hace como consecuencia de adaptaciones curriculares significativas.

3.3.4. Podrían constituirse, de forma excepcional, grupos específicos que trabajen por proyectos, teniendo como eje una actividad

práctica, aunque sin renunciar a los objetivos formativos establecidos para la E.S.O con la finalidad de lograr su titulación.

3.3.5. Sería necesario reducir el número de docentes que actúa en cada grupo de alumnado, reconduciendo la función de los especialistas de Educación primaria y, en la ESO, posibilitando que el mismo docente imparta varias áreas o conformando un único ámbito de trabajo entre varias áreas del currículo en contra de la tendencia actual de la Administración educativa que está facilitando la división de las áreas.

3.3.6. Demandar la coordinación de las diversas administraciones públicas para que los Centros educativos dispongan de información relativa a las iniciativas de Escuelas Taller y Programas de atención comunitaria existentes en la zona

4. Recursos y condiciones.

Con carácter general. las propuestas de mejora reclaman como requisito imprescindible la consiguiente dotación de recursos económicos en plantilla, en equipamientos, en materiales didácticos y en la formación del profesorado.

El recurso fundamental es el profesorado, cuya formación inicial debe responder a los retos y exigencias que derivan de la concepción educativa que subyace en nuestras leyes. Lo esencial de la misma es la consideración del docente como auténtico educador, lo que implica conocimientos, habilidades y destrezas educativas y, sobre todo, actitudes adecuadas.

La formación inicial deberá complementarse con formación permanente, en la medida de lo posible, en los centros o para grupos amplios de profesores de un mismo centro.

La complejidad de las tareas que implica la atención a la diversidad exige una formación en el ámbito de la organización y gestión para el desempeño de la función directiva.

4.1. La mayoría de las propuestas de mejora exigen la dotación y coordinación de recursos humanos especializados: Profesorado de Pedagogía Terapéutica, Orientadores, Centros de recursos y las partidas presupuestarias en equipamiento.

La dotación de estos recursos especializados no deberá suponer, en ningún caso, la inhibición del resto del profesorado.

- 4.2. Dotar a cada centro de los recursos materiales y humanos necesarios para que, en uso de su autonomía, y con el control que sea necesario por parte de la Administración Educativa, puedan desarrollar fórmulas variadas de atención a la diversidad del alumnado desde su proyecto educativo, destinando recursos económicos y humanos complementarios a aquellos centros y zonas cuyo alumnado es de procedencia especialmente desfavorecida.
- 4.3. Teniendo en cuenta que una parte del profesorado tiene una formación, al menos inicial, más epistemológica que didáctica, sería necesario desarrollar programas de formación en aplicación de medidas de atención a la diversidad y en la realización de adaptaciones curriculares.

Esta formación debería tener un carácter eminentemente práctico y estar basada en ejemplificaciones concretas de elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares en las diferentes áreas. Su finalidad sería la de apoyar el trabajo del profesor en el aula ante una diversidad de alumnado cada vez mayor.

5. Evaluación.

Es necesario que cada centro, en el proceso de evaluación interna, contemple específicamente las medidas de atención a la diversidad referidas al diagnóstico previo, a las adaptaciones curriculares, a los criterios de promoción y a las medidas organizativas específicas.

Resulta imprescindible desarrollar un programa de seguimiento y evaluación, con la implicación del Departamento de Orientación y/o orientador, en su caso, de la aplicación en toda la educación obligatoria de las medidas de atención a la diversidad, que se concretaría en las siguientes propuestas:

- 5.1. Analizar por parte del Centro, previa valoración del equipo educativo y, en su caso, del Orientador, todos aquellos casos de alumnos que están recibiendo medidas de atención a la diversidad sin haber contado con un diagnóstico previo y un seguimiento de su situación particular y proceder inmediatamente a la elaboración del diagnóstico y medidas de seguimiento requeridas.
- 5.2. Estudiar por parte del Centro el número y tipo de adaptaciones curriculares llevadas a cabo en cada centro escolar, así como de otras medidas curriculares.
- 5.3. Analizar por parte de Centro los criterios de promoción en cada centro y de los planes de seguimiento específico para aquellos alumnos que requieren de medidas de atención a la diversidad, tanto en el caso de que deban repetir curso, como en el caso de que promocionen.

- 5.4. Estudiar la eficacia y la eficiencia de las distintas medidas curriculares y organizativas de atención a la diversidad a lo largo de su escolaridad, así como de sus agentes educativos.

6. Medidas más generales.

- 6.1. La Administración educativa debe articular la normativa pertinente en orden a garantizar una atención eficaz de forma tal que se pueda realizar una planificación, coordinación, seguimiento y evaluación de estas medidas.
- 6.2. La atención a la diversidad exige una acción coordinada de los centros educativos y de las familias del alumnado, tanto con fines informativos como de implicación colaborativa en los procesos educativos.
- 6.3. Así mismo, los servicios escolares deben estar conectados con las redes de servicios sociales, culturales, sanitarias,... que se prestan desde todos los niveles de la Administración y desde las organizaciones sociales del entorno. Muchos problemas que presenta el alumnado sólo pueden ser abordados eficazmente desde una visión multiprofesional aunando los esfuerzos y posibilidades de todas las instituciones implicadas.

17. La escuela intercultural

INTRODUCCIÓN.

Las características del mundo actual, entre las que cabe citar las de globalización, facilidad de desplazamientos, desigualdades entre países o cambios ligados a las nuevas tecnologías, dan lugar a unas sociedades modernas donde el fenómeno de la interculturalidad es, cada vez en mayor medida, una realidad a la que la educación debe dar la debida respuesta.

Dado que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para afrontar con éxito y de modo satisfactorio los problemas que la vida les plantee, es necesario abordar la interculturalidad de forma que, lejos de convertirse en un problema, contribuya a la formación de una sociedad más justa, culturalmente más rica y socialmente más solidaria.

Una consecuencia de esto es la escuela intercultural.

Las consideraciones, propuestas y sugerencias de mejora realizadas por los Consejos Escolares se basan en las siguientes afirmaciones compartidas:

- La escuela intercultural forma parte del proceso global de "atención a la diversidad". Se trata de otro tipo o forma de diversidad que debe ser tratada de la forma más personalizada posible.
- En el marco de la cultura mayoritaria, el intercambio y la convivencia entre los distintos colectivos produce la aparición de la sociedad intercultural. Las transformaciones asumidas por las distintas culturas conducen a un nuevo espacio cultural común, que se irá modificando con el tiempo. En él persistirán, en armonía, las referencias a la cultura originaria por parte de los grupos diferenciados, sin que su presencia suponga una distorsión o falta de respeto de los propios valores sociales y culturales.

Las bases del nuevo punto de acuerdo deben sustentarse en los principios que se refieren a la convivencia comunmete aceptados:

- Los Derechos Humanos universalmente aceptados
- Los Derechos del Niño y del Joven
- Los principios básicos de los sistemas democráticos

1. Concepto y sensibilización.

- 1.1. La educación intercultural parte actualmente de políticas globales dirigidas a todo el alumnado que se caracterizan por la preparación para vivir en sociedades multiculturales, el respeto y la crítica de todas las culturas que asuman como propios los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así como el principio del intercambio y la comunicación por encima de la potenciación de las diferencias, y el rechazo activo al racismo y a la xenofobia.

El proceso de integración se produce tanto por parte de la sociedad de acogida, de signo mayoritario, como del colectivo recién llegado. La interacción y el intercambio entre culturas las transforma y las modifica y, poco a poco, aparece un nuevo nosotros. Se parte de la idea de que la cultura es una realidad dinámica y dialéctica.

La educación intercultural busca preparar a todas las personas para vivir la multiculturalidad social y destaca, especialmente, las dimensiones comunes que posibilitan el entendimiento y la convivencia, en lugar de las diferencias, respetando al propio tiempo la diversidad cultural.

Nuestra sociedad es mucho más heterogénea que hace unos años y la reivindicación de vivir satisfactoriamente desde la diferencia será cada vez más importante. Ello significa que conviene desarrollar una cultura compartida que permita conciliar intereses individuales e intereses colectivos, presidida por valores y actitudes que favorezcan la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Por consiguiente, es necesario que en los proyectos educativos de los centros se introduzcan los principios y los valores referidos a la educación intercultural y que la práctica educativa de los centros tenga siempre presente la diversidad de orígenes y de culturas de su alumnado

Además, la educación intercultural ha de impregnar a toda la comunidad educativa más allá de la práctica educativa que el profesorado despliega en las aulas. En este sentido, los canales de comunicación que los centros proponen a las familias deben tener en cuenta su diversidad social, económica y cultural. Igualmente, las asociaciones de padres y madres de alumnos deben asumir esta diversidad familiar e incorporarla a sus propuestas.

- 1.2. La implantación de un modelo de escuela intercultural exige programar acciones encaminadas, no sólo de forma directa a los escolares de otras culturas y a sus familias, sino también a nuestros propios escolares. Es preciso que la escuela asuma con naturalidad el pluralismo y la diversidad como algo inherente a la naturaleza humana y algo, a todas luces, enriquecedor.

En este sentido, la admisión plena del culturalmente diverso ha de concebirse como exclusivamente en beneficio suyo sino también como provecho y enriquecimiento nuestro.

- 1.3. Los programas de sensibilización en las comunidades escolares, profesorado, familias, alumnado y personal de servicio y administración, sobre el significado de la interculturalidad que nos llega, han de tener un carácter preferente.
- 1.4. La acción educativa de atención a la interculturalidad debe caracterizarse por una visión integradora de los intereses, evitándose visiones excluyentes o monopolistas de los mismos y potenciando los elementos comunes existentes en todas ellas. Los programas deben incorporar conceptos como la comprensión de la diversidad, el respeto e integración. En ningún caso dicha integración debe ser entendida como asimilación, sino como una mezcla necesaria que incorpore los elementos más valiosos de ambas visiones culturales.
- 1.5. La escuela es un lugar apropiado para iniciar el encuentro y el diálogo entre quienes tienen y viven en universos culturales distintos. Para que este diálogo sea real, todas las culturas, incluidas las minoritarias, deben tener su espacio de afirmación, un reconocimiento social. Todos deben estar en disposición de reconocer lo que tienen las otras culturas y aceptar, en la cultura propia, los cambios necesarios en todo lo que se vea superado o suponga un freno para el desarrollo personal y colectivo.
- 1.6. Escuela intercultural ha de dar a conocer a todos los escolares las culturas de los países de procedencia de todos ellos. La escuela intercultural, en efecto, no ha de ser sólo una escuela en que las distintas culturas entren para que, en la medida de lo posible, cada alumno se eduque en la suya. Esta escuela ha de dar a conocer y a estimar a todos los escolares las culturas de los demás. Sólo en este conocimiento y en esta estima puede fundarse adecuadamente la convivencia respetuosa y enriquecedora, superando la prevención espontánea contra lo diferente y desconocido.

Además sólo así la interculturalidad de la escuela se constituye en auténticamente enriquecedora para todos.

- 1.7. La escuela debe hacer ver al alumnado y a la comunidad educativa que los pueblos tienen culturas diversas y eso es enriquecedor, pero que no son tolerables las diferencias de trato con unas culturas dominante y otras dominadas, con personas, colectivos y pueblos que puedan acceder a los medios culturales y otros no. También es oportuno que la escuela afirme la validez universal de los derechos humanos, límite a la legitimidad de las diversas culturas y punto de encuentro de todas ellas.

2. Legislación y normativa.

2.1. Es importante que las Administraciones educativas, de manera coordinada, establezcan una normativa que recoja aspectos como:

- La acogida y evaluación previa.
- Las competencias en este campo de los equipos de acogida o evaluación y de las comisiones de escolarización.
- Las obligaciones al respecto de los centros.
- Los modelos generales de atención educativa al alumnado en edad escolar.
- La atención educativa de los adultos.

2.2. Las Comunidades Autónomas desarrollar, en su ámbito competencial, entre otras propuestas, las siguientes:

Poner en marcha convocatorias para la realización de proyectos, con carácter experimental, de Educación intercultural.

- b) Emitir, tras el oportuno estudio jurídico y partiendo de un planteamiento hecho con sensibilidad social, elaborar y remitir instrucciones o recomendaciones a Centros educativos e Inspección, aclarando las dudas más frecuentes en este tema: garantía del derecho básico de acceso a la educación, matriculación, traslados de expedientes, solicitud de libros de escolaridad absentismo, criterios de promoción, etc.
- c) Establecer criterios para evitar la excesiva concentración de alumnado extranjero en determinados centros, así como medidas favorables para reducir las ratios en este tipo de Centros.
- d) Editar una guía sobre las principales características de nuestro sistema educativo, en los idiomas con mayor presencia entre el alumnado extranjero y con referencias básicas a nuestra oferta y normativa de funcionamiento, con el fin de orientar a padres y madres recién llegados que desconocen nuestro idioma.
- e) Regular el procedimiento de homologación y convalidación de estudios y títulos extranjeros para que se realice de una manera más rápida que en la actualidad, así como establecer una cierta flexibilidad en el momento de adscribir a ese alumnado a niveles o grupos independientemente de su edad.

3. Escolarización y acceso al sistema educativo.

3.1. Todos los centros sostenidos con fondos públicos, tienen la obligación de atender convenientemente al alumnado que, por sus

características culturales, ¿Éticas o sociales o en situaciones de ilegalidad, así lo requiera, con las medidas didácticas apropiadas. Las Administraciones educativas establecerán programas de integración de acuerdo con las necesidades de su territorio así como urgir a todos los Centros el cumplimiento de sus obligaciones, sin permitir que determinados Centros las eludan.

Las Administraciones deberán proteger el derecho de elección de las familias, de conformidad con la legislación vigente, pero al mismo tiempo deben evitar que determinados centros seleccionen directa o indirectamente a su alumnado y que se produzcan concentraciones que modifiquen e impidan el propio concepto de integración y normalización educativas y favoreciendo la cohesión social.

- 3.2. Establecer de forma consensuada con los centros públicos y concertados de una misma localidad o zona escolar, el sistema de escolarización del alumnado con problemas sociales o procedente de grupos culturales o étnicos diferenciados.

Desde una perspectiva intercultural no parece oportuna la escolarización de forma segregada de las personas que pertenecen a colectivos culturales distintos. Deben evitarse actuaciones de agrupamiento diferenciado que no sean estrictamente necesarias y siempre deben tener carácter.

Proponemos, como ya está haciéndose en algunos municipios, establecer mecanismos de escolarización de este tipo de alumnado de manera que la proporción de los mismos mantenga una ratio aceptable y no distorsionante de la realidad escolar.

- 3.3. Se sugiere la importancia de crear juntas municipales o de distrito de escolarización de inmigrantes y, en general, de alumnado con necesidades especiales. Estas Juntas, con el diagnóstico de los centros de acogida y de recursos, asumirían todo el proceso de escolarización y la recomendación o asignación del tipo de centro, sin olvidar la necesidad de buscar la compatibilidad entre el principio de libertad de elección de Centro con la necesidad de hacer reparto equitativo de las solicitudes entre los centros sostenidos con fondos públicos.

- 3.4. Atender a la escolarización tardía de alumnos y alumnas es uno de los retos más importantes. No es lo mismo incorporarse a la educación primaria que hacerlo en secundaria y, en esta segunda, no es lo mismo en el primer ciclo que en el segundo. En cualquier caso, la escolarización debe combinar la integración en el centro escolar desde el momento de su llegada con la atención individualizada para dominar las herramientas instrumentales necesarias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando la incorporación se produce de forma tardía puede ser necesaria una atención intensiva para los recién llegados que los prepare para su incorporación al sistema ordinario. La excesiva prolongación de estas experiencias podía alterar los objetivos generales educativos previstos de integración.

Este tipo de alumnado exige una atención tutorial individualizada que pueda efectuar un seguimiento de los aprendizajes instrumentales básicos. Este tutor o tutora especial ha de preocuparse de establecer el historial educativo del alumnado y ha de garantizar el contacto personal con el alumno y su familia, es importante que estos tutores/as sean especialmente sensibles a las dificultades de estos alumnos que tienen una vida cotidiana diferente a la habitual.

3.5. La concentración de alumnado inmigrante o de minorías étnicas en determinados centros es consecuencia natural del hecho de que esta población acostumbra a concentrarse en determinados lugares donde les es posible encontrar trabajo o donde la residencia les es más asequible. Insistimos en la necesidad de una desconcentración sometida a ciertos límites, como medida necesaria para la verdadera integración en nuestro sistema educativo, en esta línea proponemos:

- a) El dialogo social. Se debe impulsar la reflexión y el intercambio entre todos los implicados con el colectivo acogido y sus asociaciones, para informar, sensibilizar y concienciar de la problemática que afecta a toda la comunidad.
- b) El diagnóstico. A partir del conocimiento detallado de las posibilidades del entorno y de las características y la situación de la inmigración, conviene emitir un diagnóstico para orientar sobre las medidas a adoptar y determinar las acciones y los recursos.
- c) El proyecto global. Las acciones aisladas son poco eficaces y acostumbran a ser discontinuas. Conviene elaborar un proyecto global, de acuerdo con el territorio (comarca, ciudad, pueblo, barrio), que parta del consenso y del compromiso máximos, y que disponga de efectivos para asumir la tarea de coordinación.
- d) El compromiso político. Deben existir políticas concretas y operativas de acogida, orientación, vivienda, industria, servicios sociales, integración sociolaboral, ocio, etc.
- e) Coordinación de todas las instancias. La Administración educativa y sus diferentes programas, la Administración local y todas las áreas correspondientes, las instituciones y los agentes sociales del territorio deben actuar de forma coordinada.
- f) La información y la formación en la educación intercultural, como orientación global y explicativa de las medidas que se arbitren.

- g) Disponer de recursos necesarios y velar por la aplicación coordinada, eficaz y rentable. Conviene prestar atención especial a la organización de los recursos procedentes de las diferentes instancias.
- h) La mediación. Establecimiento de un cauce personal e institucional que haga fácil la comunicación entre los centros escolares y las familias afectadas, sin perjuicio de que la acción mediadora pueda extenderse a otras dimensiones de la atención social.

- 3.6. En Comunidades con dos lenguas oficiales, una función primordial que debe ser asumida colectivamente por todos los implicados es que todos conozcan ambas lenguas oficiales. La escuela debe propiciar el aprendizaje de las lenguas oficiales que desconozcan.
- 3.7. También resulta aconsejable que la Comunidades cuya lengua oficial única sea el castellano propicien el conocimiento de otros idiomas oficiales de otras comunidades como medio de acercamiento a mundos culturales diferentes, no sólo por su finalidad utilitaria sino por su dimensión intercultural.
- 3.8. Las dotaciones para libros o material escolar que las administraciones educativas están proporcionando debieran dar prioridad a los centros que reciben mayor número de alumnos inmigrados.

4. Recursos Humanos.

- 4.1. La atención integral que este tema requiere, supone necesariamente el compromiso con recursos concretos de las Administraciones competentes en sus diferentes ámbitos (Bienestar Social, Salud, Educación, Urbanismo,...), con personal cualificado en la línea de poner en marcha iniciativas de interacción comunitaria con otros agentes sociales.

Para ello deberá llegarse a acuerdos que obliguen a las partes a ofrecer recursos humanos y económicos, condicionando los conciertos educativos, las dotaciones presupuestarias y de plantilla de los Centros, tanto públicos como concertados, a la asunción de este compromiso.

Si la actual legislación lo impidiera, debería modificarse estableciendo módulos diferentes de plantillas y de recursos económicos para los centros que asuman esta población. Se trata de dar más al que más lo necesita, cumpliendo así con el principio de solidaridad.

- 4.2. Los equipos multiprofesionales de zona, distrito o provincia debieran contar con profesionales especializados de apoyo, profesorado de idiomas para extranjeros, educadores sociales o de calle, trabajadores mediadores culturales y sociales, etc.. que pudieran ser destinados a los centros con carácter temporal o itinerante

- 4.3. Proponemos que se puedan establecer aulas o unidades en un Centro de recursos o similar o en los propios Centros educativos, para el aprendizaje del idioma, para el aprendizaje y asunción de comportamientos y habilidades sociales o valores habituales en nuestra sociedad, y para poder definir el nivel académico que les corresponde y el modelo o tipo de integración escolar. La permanencia en este tipo de unidades debiera estar limitada temporalmente.

Se propone que, para escolarizar al alumnado procedente de grupos sociales o étnicos que inesperadamente llega a una localidad o a un territorio y que pide una plaza en un centro, exista una evaluación previa que detecte las necesidades educativas de este alumnado y que señale el tipo de escolarización que debe realizarse, sus condiciones, medios que precisa, etc.

- 4.4. Considera de especial importancia que las Administraciones educativas aprovechen la experiencia del profesorado que haya prestado servicios docentes en centros en el exterior, ya que su presencia en el desarrollo de Programas de Integración podría aportar importantes sugerencias y puntos de vista suficientemente contrastados con la realidad.

5. Medidas curriculares y metodológicas.

- 5.1. Elaborar por parte de las Administraciones Educativas programas de atención a la población inmigrante y minorías étnicas teniendo en cuenta la realidad de su territorio. Además del análisis de necesidades se deberán establecer las líneas de actuación que se van a seguir y los recursos que se van a poner a su disposición. Se incluirán orientaciones o modelos de intervención educativa, que se desean potenciar o proponer a los centros y se dispondrán los medios para que el profesorado pueda conocer las culturas de su alumnado, así como modelos de aprovechamiento didáctico de cada una de ellas, de modo que los alumnos se sientan identificados en su cultura y, al mismo tiempo, entren en diálogo con quienes tienen culturas distintas. En estos programas se deberán prever las demandas que vayan surgiendo como resultado de movimientos migratorios o de situaciones de rechazo social que, al menos de forma indirecta, puedan afectar a los centros escolares.
- 5.2. Urge preparar y editar modelos de adaptación curricular temporales con el objetivo de adaptarse a las necesidades educativas del alumnado de referencia, especialmente en los casos de incorporación tardía al sistema escolar. Las adaptaciones deberán partir de la evaluación psicopedagógica y social que tenga el nivel de competencias del alumno/a, sus estrategias, el ritmo de aprendizaje y

el contexto social y familiar. Las adaptaciones curriculares han de hacer hincapié en los aprendizajes instrumentales básicos.

- 5.3. Intercambiar experiencias entre quienes tienen problemas y proyectos similares, tanto de la misma Comunidad Autónoma como de otras Comunidades o de otros países, es un modo de enriquecimiento de la acción educativa. Es importante recoger experiencias válidas llevadas a cabo por los centros en diferentes contextos, que sirvan de modelo o de arranque de la propia reflexión para otros centros que se encuentren con este problema o deseen mejorar su intervención.
- 5.4. Entrenarse en los actuales modelos curriculares del aprendizaje cooperativo o del contrato educativo puede resultar medio útil y adecuado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos colectivos.
- 5.5. Editar una guía de medidas organizativas y criterios metodológicos dirigida a los centros receptores de alumnado inmigrante.
- 5.6. Preparar unos programas específicos de aprendizaje de las lenguas propias en la Educación de Personas Adultas. No existe de manera normalizada la programación atractiva de clases de las lenguas de la Comunidad de acogida, lo que no facilita a las personas adultas inmigrantes su integración social y su acceso a otros bienes culturales.

Estos programas deberían contemplar también:

- Valoración positiva de los estilos de vida de distintos grupos culturales.
 - Valoración crítica de los valores culturales y de formas de vida.
 - Proporcionar información actualizada sobre las formas de vida y la situación de los grupos minoritarios.
 - Reconocimiento de los acontecimientos históricos de otros pueblos en relación con nuestra cultura (además de la europea países del Magreb e Hispanoamérica).
 - La historia de los pueblos y su relación con la situación actual.
 - Los valores de otras culturas como aportaciones a la convivencia.
 - Reconocimiento de la diversidad lingüísticas y religiosa en relación con otras culturas.
- 5.7. Son precisas actuaciones específicas de formación para la mujer inmigrante debido a la situación y al papel que la mujer desempeña en muchas culturas.

6. Recursos materiales.

La atención educativa y escolar en el ámbito intercultural precisa de elementos materiales fundamentales como son:

- 6.1. Documentación de experiencias realizadas con éxito en otros países y en nuestras propias comunidades.

Programas y diseños curriculares específicos que sirvan de guía y orientación. Proyectos de acción tutorial específica

- 6.2. Aulas o espacios específicos en los centros educativos o en los centros de recursos para la atención al alumnado y familias procedentes de culturas diferentes.
- 6.3. Medios o tecnologías de la información y la comunicación en el medio escolar, material audiovisual complementario al equipamiento de idiomas, láminas, cassettes, etc., programas de aprendizaje o perfeccionamiento del español o idiomas propios de la Comunidad.

Los libros de texto deberían incluir:

- Ilustraciones como reflejo de la heterogeneidad cultural.
 - Representaciones de formas de vida y elementos culturales diferentes.
 - Ilustraciones de familias de otras culturas.
 - Ilustraciones que favorezcan una actitud positiva (no sólo problemas, sino aspectos positivos).
 - Presencia explícita en los textos de diversidad cultural.
- 6.4. Bibliotecas escolares y de aula incorporando textos referenciales sobre la diversidad educativa. Dotación económica para adquisición de fondos.
 - 6.5. Partidas económicas destinadas a los Centros que acojan a este tipo de alumnado.

7. Formación del profesorado.

- 7.1. Estos programas interculturales encuentran en la autonomía de los centros los elementos más recomendables para alcanzar los efectos previstos con el alumnado. Se hace necesaria la adecuada formación del profesorado para la educación intercultural en los centros, y para la realización de programas específicos de integración.
- 7.2. Se observa que la mayoría de profesores y profesoras en activo han recibido una formación inicial que no tenía en cuenta los contenidos de la educación intercultural ni los aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se derivan de los problemas educativos relativos a la incorporación tardía del alumnado extranjero. Se requiere un profesorado dispuesto a atender y a educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.
- 7.3. Resulta urgente preparar un ambicioso plan de formación del profesorado que atienda o pueda atender al alumnado perteneciente a minorías étnicas e inmigrantes. Planes que deben contemplar

el conocimiento de los valores y hábitos, que les son propios, y propuestas para desarrollar y apoyar aquellos aspectos que por su importancia e interés puedan servir como elemento de conexión.

- 7.4. Se deben realizar planes de formación específica en educación intercultural que afecten a la totalidad de los componentes de la Comunidad escolar.
- 7.5. Instamos a la universidad para que prepare profesionales en educación intercultural, personal de traducción e interpretación de lenguas propias del inmigrante que llega a nuestro territorio, poniendo en marcha, a la vez, proyectos de investigación y desarrollo en colaboración con las Administraciones autonómicas y central.

8. Colaboración con otros profesionales y administraciones.

- 8.1. El fenómeno de la interculturalidad social y sus implicaciones en el ámbito escolar están fuertemente influidas por la política de inmigración que se mantenga a nivel general y por sus componentes económicos y sociales. Se impone, por tanto, una acción concertada de las administraciones públicas y de sus diversos órganos a la hora de abordar el problema, ya que enfocar el mismo desde una perspectiva exclusivamente educativa significa dar un tratamiento parcial a la cuestión y no garantiza los resultados deseados.

Considerando el futuro demográfico y económico inmediato, en el que se prevén incrementos anuales muy significativos de personas inmigrantes que deben ser integradas a todos los efectos en nuestra sociedad, adquiere carácter de urgencia la acción concertada de las Administraciones a que se hace referencia en este punto.

En esta acción concertada de las Administraciones cabe contemplar a la Unión Europea, puesto que España es, por su geografía una frontera muy notable para la U.E.

- 8.2. La acción de la escuela intercultural no puede desarrollarse por sólo los docentes, en función de las condiciones sociales y laborales de la población afectada. Hay una función de trascendental importancia reservada al educador social o trabajador social, como mediador entre el tutor escolar y las familias de los alumnos, normalmente imposibilitadas de mantener relaciones habituales con el centro.

De estos asistentes sociales se requiere una especial capacitación y dedicación, ya que, por un lado, han de estar plenamente integrados en la dinámica escolar (contacto constante con tutores y directivos, presencia en las Juntas de Evaluación, Claustro y Consejo Escolar, comunicación

constante con las APAS, como cauce representativo de las familias en el ámbito escolar, etc.) y, por otro lado, con plena capacidad de comunicación con las familias inmigrantes.

- 8.3. Resulta urgente el diseño de programas de colaboración con diferentes países y entre las Comunidades Autónomas.
- 8.4. Con el fin de favorecer la integración del alumnado inmigrado de una forma más rápida, se propone la participación en los Centros docentes de personas o entidades como: Colaboradores, mediadores, interlocutores, monitores. Preferentemente deben tener vinculación con las culturas de origen para realizar funciones de apoyo.

18. Bibliografía

- Barbadillo Griñán, P. (1997): **Extranjería, racismo y xenofobia en la España Contemporánea**, CIS, Madrid.
- Colectivo Ioé (1996): **La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela**, Laboratorio de Estudios interculturales, Granada.
- Cuadernos de la Fundación Santa María, nº 11: **Panel interdisciplinar de educación intercultural (1993)**, Fundación Santa María, Madrid.
- Cuadernos de la Fundación Santa María, nº 7: **Ensayos, en una sociedad pluralista una educación intercultural (1992)**, Fundación Santa María, Madrid.
- García Castaño, F. J. et. al. (1999): **Lecturas para educación intercultural**, ed. Trotta, Madrid.
- Godenau, D. et. al. (1998), **Población de Canarias 1996-2011**. Informe acerca de la presencia de extranjeros irregulares en Canarias, Dirección General de Servicios Sociales.
- ISTAC, (1999) **Población Extranjera, Comunidad Autónoma, islas y municipios**, Encuesta de Población Canaria 1996.
- Rodrigo Alsina, M. (1999): **Comunicación intercultural**, ed. Anthropos, Barcelona.
- Salinas Catalá, J. (1998): **Culturas en la escuela. Planteamientos para una educación intercultural**, I Jornadas de Educación Intercultural en Canarias, Dirección General de Promoción Educativa, Tenerife.
- Soriano Ayala, E. (1999): **La escuela almeriense: un espacio multicultural**, ed. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, Instituto de Estudios almerienses, Almería.