



Curso de Doctorado

Educación Intercultural

Igualdad educativa y diferencia cultural

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Profesor Universidad de León
dfcedg@unileon.es

"El reto del nuevo siglo XXI sigue siendo el de definir los derechos humanos en términos capaces de sostener el principio de la igualdad a partir del reconocimiento de la diversidad"
(Nash, 1999, 13).

ÍNDICE

Toda sociedad es mestiza.....	3
Nuevas formas de conflictos, nuevas formas de convivencia	4
Educarnos interculturalmente.....	10
La educación compensatoria.....	10
La educación multicultural	11
La educación intercultural.....	13
Pedagogía antirracista	14
¿Cómo abordar la educación intercultural?.....	16
La situación en Castilla y León.....	20
El Plan de Atención al alumnado extranjero y de minorías.....	23
Algunas propuestas de acción	28
Propuestas curriculares	29
Las áreas del currículum.....	32
Estrategias metodológicas en el aula.....	38
Propuestas organizativas	46
Proyecto Educativo Intercultural	46
Integración del nuevo alumnado	52
La mediación cultural	57
Organizar la convivencia.....	57
La formación del profesorado	58
Participación de las familias y apertura a la comunidad.....	60
Comunidades de aprendizaje	61
La implicación social y política.....	62
Bibliografía	65

Resumen inicial:

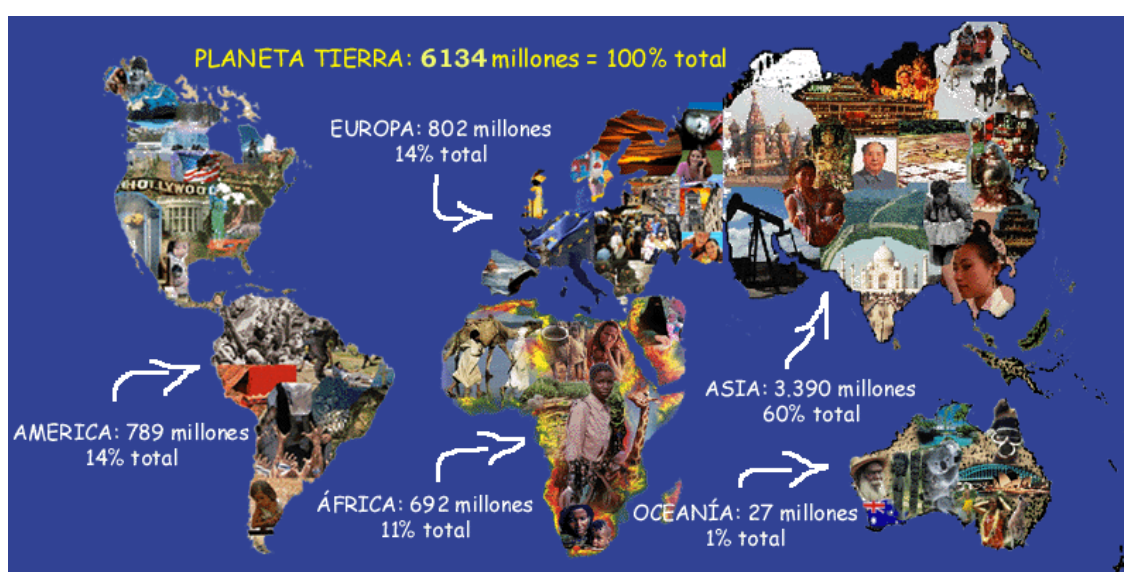
Toda sociedad es mestiza. No es algo que podamos creer o estar de acuerdo. La multiculturalidad simplemente es. Las migraciones son una constante a lo largo de toda la historia humana. En un mundo globalizado como el que vivimos, cada vez más, la diáspora constituye la norma. El encuentro entre culturas diversas provoca conflictos inevitables en función de la diversidad de valores y de costumbres. Pero el auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan. Este es el marco de poder y opresión en el que hemos de situar el análisis de los conflictos que suponen la integración de las personas extranjeras y de sus hijos e hijas en los centros escolares. No podemos seguir ignorando los “problemas” que “nosotros” les causamos a “ellos”.

En este contexto la interculturalidad deja de ser un problema estrictamente escolar para convertirse en una cuestión de carácter sociopolítico. La pretensión última de la educación intercultural es educar a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza. Su objeto, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos e hijas de migrantes extranjeros o de minorías étnicas, sino todo el alumnado, todas las personas. Conlleva la reorganización de los centros y promueve un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias en las que todos y todas tengan acceso a una cultura básica que incorpore las perspectivas y las

experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas. También implica comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social.

Toda sociedad es mestiza

La realidad multicultural de nuestro pequeño planeta y de nuestras sociedades no es algo en lo que uno/a pueda creer o estar de acuerdo. La multiculturalidad simplemente es. Es una condición del modo de vida de la especie humana: vivimos en sociedades multiculturales. Como dice Gairín (1999, 83), todas las sociedades han sido multiculturales.

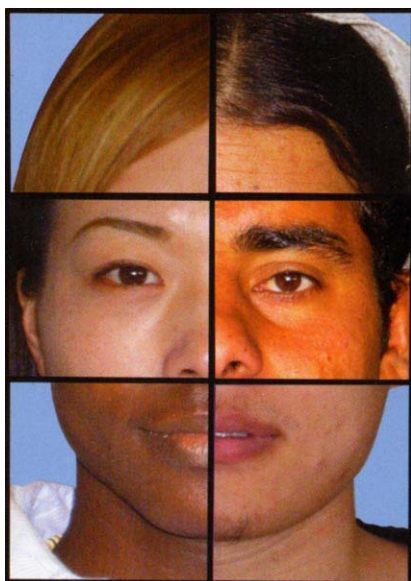


El fenómeno de la migración es un fenómeno esencialmente humano y una constante de la especie a lo largo de toda la historia. Buena parte de los estudiosos y estudiosas de este tema, han tomado conciencia de que, en un mundo globalizado como el que vivimos, cada vez más, la diáspora constituye la norma y que el nativo o la nativa que vive en su propia tierra es cada vez más la excepción. El impulso nómada está muy arraigado en nosotros y nosotras. Los antepasados de las poblaciones humanas residentes fuera de África probablemente salieron de ese continente hace sólo unos 100.000 años. No hemos tardado mucho en recorrer el planeta. Siempre hemos sido una especie viajera.

“Migrar, dejar el territorio natal para residir temporal o permanentemente en otro, forma parte del comportamiento natural de las sociedades humanas. La imagen de un pueblo, un territorio, tiene un profundo arraigo, pero es una imagen deformada. Siempre ha habido migraciones” (Besalú, 2002, 15).

Pero nos han enseñado a construir una visión diferencial de las personas extranjeras, como si fueran “otros” distintos a “nosotros”. El discurso de los medios de comunicación y del poder político ha alentado una dicotomía entre el grupo de los “nativos” y el grupo de los “foráneos”. Como si se pudieran

establecer una idiosincrasia propia dentro de cada uno de esos grupos que los uniera y los identificara como un grupo homogéneo.



Por desgracia esta visión se ha ido construyendo, desde el ámbito del poder político y económico, a lo largo de los siglos. Cuando Europa se relacionó con ámbitos mayores que los de su vecindad geográfica no lo hizo desde el «contacto» o el «encuentro» (aunque así nos lo quieran presentar) sino desde la lógica de la dominación y el saqueo; y quinientos años de relaciones asimétricas y de desvalorización sistemática de lo diferente, han configurado nuestra percepción del «otro» como inferior con el que cabe la asimilación o el rechazo, pero no un verdadero diálogo. Así nuestra cultura sólo se admira a sí misma y transforma el diálogo milenario y enriquecedor

en un monólogo cultural en el que el «otro» sólo es visto como un «menor» a proteger o un peligro a conjurar. Esta visión se reproduce en la escuela en la que a menudo ser diferente representa un estigma que se procura solucionar tan pronto como resulta posible.

Nuevas formas de conflictos, nuevas formas de convivencia

El encuentro entre diversas culturas provoca conflictos inevitables en función de la diversidad de valores y de costumbres, como de hecho ha venido pasando históricamente al interior de las naciones, entre los diversos pueblos y grupos humanos que las configuran. Pero el auténtico conflicto proviene, no tanto de las diferencias culturales, como de las diferencias económicas, y la desigualdad social y política que estas conllevan.

Los medios de comunicación, los gobiernos, la Administración, es decir, al poder establecido tiende a analizar la relación con las personas extranjeras en términos de “problema”: los problemas que “ellos” nos causan a “nosotros”. Pero se tiende a ignorar sistemáticamente los “problemas” que “nosotros y nosotras” les causamos a “ellos y ellas”.

Ya en el preámbulo, la Ley de Calidad (LOCE) reflejaba esta visión sesgada al sostener que esa ley pretendía “ofrecer una respuesta a los problemas que plantea la inmigración”. Y, como dice Besalú (2002, 51), “si los inmigrantes son vistos como un problema ante el que hay que prevenirse, si son representados como invasores que no nos pueden traer más que conflictos y resquebrajamientos, no debería extrañarnos las dificultades que comporta su integración social”.

Sentimos “amenazada” nuestra identidad y cohesión (cuando ninguna sociedad ni Estado ha tenido nunca una cultura nacional unificada) por la presencia de personas extranjeras con valores culturales y religiosos diferentes a los de la sociedad de acogida, y percibidos por algunos/as como “incompatibles”.

Surgen así nuevas formas de conflictos que van desde la exclusión de las minorías que se perciben diferentes hasta el incremento del racismo y la intolerancia, pasando por el cuestionamiento de los valores democráticos y la aplicación de los derechos a todos y todas en igual medida.



Los partidos conservadores occidentales han hecho aparecer a los extranjeros y a las minorías como los responsables de una erosión de los estándares de la cultura nacional, al grito de “se está bajando el nivel”. Utilizando el descenso de las puntuaciones en pruebas de aptitud escolar como pruebas empíricas, se ha pintado un cuadro dantesco en el que aparecía un sistema escolar completamente desquiciado, con un fracaso escolar y un nivel de conflicto dramáticos. Los medios de comunicación contribuyeron difundiendo casos esporádicos de conflictos escolares como si esa fuera la tónica general de los centros educativos. Los políticos conservadores han comenzado una campaña sistemática de unión entre inmigración y delincuencia. Los periódicos y los telediarios representaron su parte insistiendo en “bandas de colombianos”, “mafias del este”, etc. De este modo, muchos ciudadanos y ciudadanas comenzaron a ver a los inmigrantes como un peligro y una amenaza.

Pero nos tenemos que plantear si el “gran problema” es la inmigración o es la estructura económica en la que situamos a las personas extranjeras pobres que llegan.



Como dice Kenneth Galbraith (1992) son necesarios los pobres en nuestra economía para hacer los trabajos que los más afortunados no hacen. Por eso el suministro de trabajadores/as extranjeros en las tareas para las que no hay ya disponibles trabajadores/as nativos ha sido algo aceptado y perfectamente organizado. Esto crea la necesidad de un reabastecimiento o de algo menos agradable: mantenerles en continuo y respetuoso sometimiento. Este sistema tiene otras claras ventajas: si resultan innecesarios/as, se les puede enviar a su país o, como es más frecuente, negarles la entrada. Y, sobre todo, estos trabajadores/as, al llegar de países y ocupaciones con ingresos muy inferiores, se quedan impresionados ante su nuevo bienestar relativo. No son, por tanto, tan exigentes en cuanto a salarios y otras condiciones como lo serían los trabajadores/as locales, y aplaca además sus exigencias el hecho de

que, con algunas excepciones progresistas, no son ciudadanos que voten y que participen. Muchos/as proyectan volver a su patria en cuanto adquieran cierta capacidad financiera. Y algunos/as pueden haber entrado 'ilegalmente' en el país, lo que les impone un provechoso silencio.

Este es el marco de poder y opresión en el que hemos de situar el análisis de los conflictos que suponen la integración de las personas extranjeras y de sus hijos e hijas en los centros escolares. No podemos seguir ignorando los "problemas" que "nosotros" les causamos a "ellos". Sólo en el marco de este contexto podemos analizar los "problemas" de la convivencia intercultural.



Los datos son preocupantes: la mitad de los escolares inmigrantes tiene problemas de aprendizaje e integración. Una parte del profesorado considera la presencia de inmigrantes en las aulas como fuente de conflictos y como entorpecimiento de la marcha general de la clase. Muchos de los docentes consultados emplean sustantivos como "incapacidad", "frustración" para describir cómo se enfrentan en sus aulas a una nueva realidad. La frustración y la incapacidad de los profesores y profesoras responden a la falta de preparación de los docentes para afrontar la realidad multicultural. Según los estudios que se han hecho recientemente muy pocos profesores proponen acciones interesantes para atender la diversidad. La cultura del alumnado extranjero se utiliza muy poco y, en la mayoría de las ocasiones, de forma puntual, como fiesta, semanas multiculturales, lo que produce, en definitiva, una folclorización de la cultura extranjera. La solución que se ha planteado desde la Administración educativa, es enviar profesores/as de compensatoria a los centros donde la concentración de inmigrantes es mayor para atender a estos escolares. Dicha solución no hace más que fomentar el problema y seguir la política del avestruz. Primero, porque esta política favorece guetos de población inmigrante en determinados barrios o colegios lo que dificulta la integración de los mismos en la sociedad receptora. Y finalmente, porque la respuesta a la diversidad y al multiculturalismo con especialistas hace que el profesorado ordinario se lave las manos delegando sus responsabilidades a los expertos/as. El fracaso de esta política lo avalan las estadísticas de los alumnos y alumnas que siguen los estudios hasta la universidad. La presencia

de alumnado extranjero y de minorías es menor según va avanzando en el ciclo educativo: mientras en infantil y primaria (de 3 a 12 años) existe más de un 5% de inmigrantes, en la ESO (de 12 a 16 años) hay un 3,6%, y en el Bachillerato, un 1,8% y raros los que llegan a la universidad.

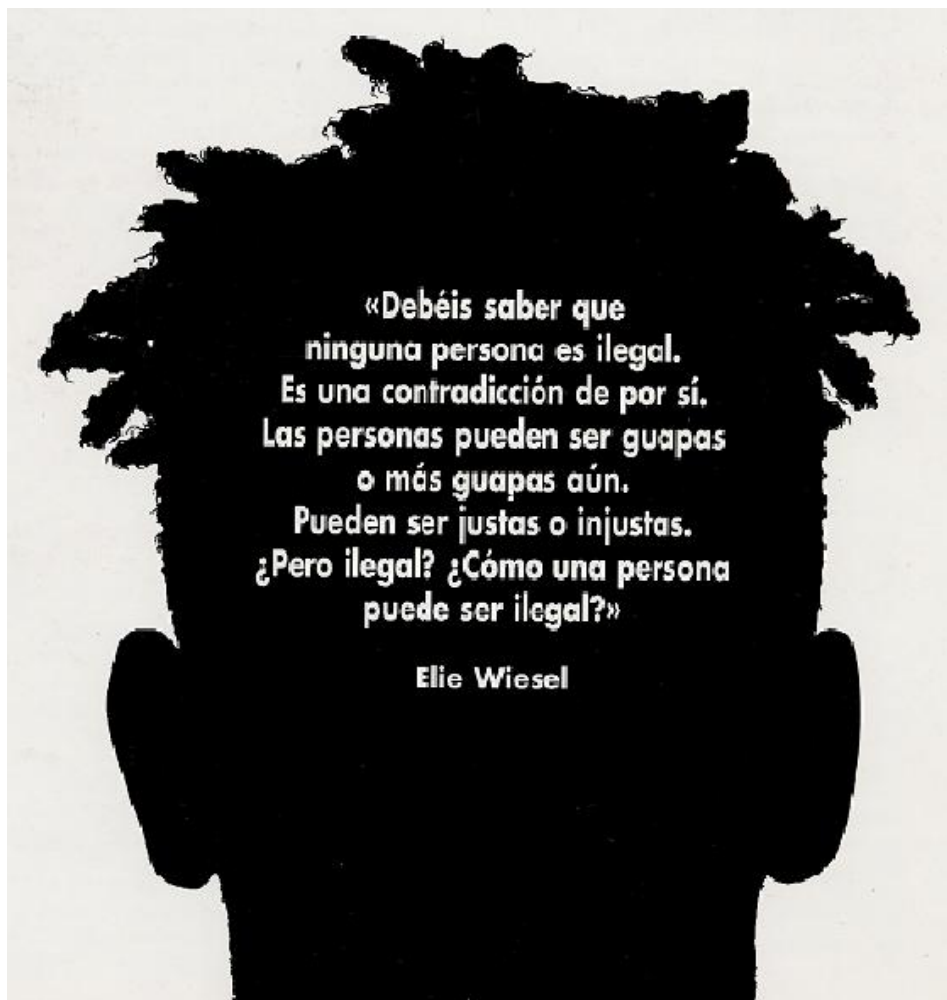
Hassan Arabi, del Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el racismo y la xenofobia, afirma que en las aulas los alumnos y alumnas extranjeros de infantil no presentan muchos problemas “para” el profesorado, puesto que “no obligan casi ningún cambio en la actitud y el método del profesor o profesora”. Con los de primaria, los problemas que se plantean, se resuelven rápidamente debido a la edad y su capacidad de aprendizaje e integración en el grupo. Los problemas, según este experto, están en la Enseñanza Secundaria Obligatoria ESO. Los alumnos y alumnas que llegan a España con edades entre 10 y 16 años, con desconocimiento de la lengua, con una realidad y un entorno social nuevos, son las verdaderas víctimas del actual sistema educativo, afirma. Dicho alumnado, en la mayoría de los casos, abandonan sus estudios porque se ven incapaces de seguir el ritmo de sus compañeros y compañeras, se sienten ridiculizados e inferiores al resto del grupo lo que provoca una inseguridad y una autoestima muy baja.

Según una investigación realizada por Díaz-Aguado y Baraja (1993), algunos profesores y profesoras refuerzan positivamente a todos sus alumnos/as y sobre todo, a aquellos/as que más lo necesitan, usando para ello métodos adecuados para asegurarse de que todos obtienen reconocimiento académico. Sin embargo, la mayoría del profesorado, en cambio, elogia y dirige la atención positiva únicamente al alumnado de mayor rendimiento y al que no obstaculiza su rol de profesor/a, mientras que, por el contrario sólo se dirigen al alumnado que perciben como más problemático para criticar su conducta. En ocasiones, cuando estos alumnos/as desempeñan correctamente su tarea, el profesorado les suele reforzar en un tono irónico.



Actualmente se habla de que el racismo es cosa pasada, es decir, que vivimos en una 'era post-racista'. Vivimos en la tierra de la oportunidad, se afirma, y puesto que todo el mundo tiene libre acceso al bienestar material, aquellas personas (extranjeras, minorías) que no lo consigan, no será por culpa de los demás, sino de ellas mismas. De esta forma, ahora se remodifica la teoría del déficit o de la inferioridad conectándola a una forma social de la teoría darwinista de la supervivencia del más fuerte o del mejor preparado (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Cuando un estudiante extranjero o de minorías pisa la escuela, se da cuenta de la existencia de una cultura extraña en la cual no encaja. Sus vivencias raramente se tienen en cuenta cuando se les asignan actividades o tareas que tienen que llevar a cabo. Se les pide que aprendan una cultura ajena y que acaten unas reglas de conducta extrañas. ¿Es raro que a muchos estudiantes gitanos les moleste los intentos de asimilar información y valores que consideran improcedentes, de poca entidad o contrarios a los suyos propios? ¿Cuesta comprender por qué pierden el interés en los estudios, cuando el hecho de trabajar duro en la escuela saben que está condenado de antemano, pues nadie espera que sea posible que un gitano llegue a ser médico o abogado?



Cuando la cultura mayoritaria universaliza sus características como las ‘formas adecuadas de ser’ provoca una especie de rechazo de sí mismos entre los miembros de los grupos minoritarios, que tratan de internalizar los rasgos distintivos de esa cultura mayoritaria. Como plantean Kincheloe y Steinberg, (1999), la pedagogía de la idiosincrasia blanca enseña por igual a los blancos y a los no blancos cuáles han de ser los patrones adecuados. La idiosincrasia blanca tomó cuerpo en torno a la noción de racionalidad de la Ilustración europea. Esta noción lleva aparejada la construcción privilegiada de un sujeto blancotranscendental, de sexo masculino y racional; representa el orden, la racionalidad y el autocontrol (civilización), frente a la no idiosincrasia blanca que representa la irracionalidad y el desequilibrio emocional (salvajismo); prima la mente sobre el cuerpo, las formas intelectuales de saber sobre las experimentales y la abstracción mental sobre la pasión, las sensaciones corporales y el conocimiento táctil. En el siglo XX esta norma blanca de la racionalidad se hizo extensiva a la esfera económica, donde la filosofía del mercado libre y los valores de cambio se universalizaron como distintivos de la civilización y el desarrollo. Esta idiosincrasia blanca funciona como una norma invisible, incuestionada en las dos últimas décadas. No es étnica. Lo étnico, en este sentido, es todo aquello que supone una desviación extraña de esa norma: la música blanca es ‘normal’, la música negra es étnica. Como medida de todas las demás, la idiosincrasia blanca no está recogida en las ‘culturas del mundo’, no necesita introducción y, además, está ausente en la mayoría de los textos multiculturales. No hay duda de que es una de las ‘nadas’ más poderosas que podemos evocar. Queda además borrada en las escuelas por el recelo de mucho profesorado a hablar del racismo blanco y de los blancos como un grupo con categoría étnica. No se debe permitir por más tiempo que el poder blanco de la nada configure tácitamente la producción de conocimiento y el canon académico de la docencia occidental.

Actualmente existe un gran consenso en reconocer el decisivo papel que la educación debe desempeñar para evitar estos problemas y en adoptar esta nueva perspectiva educativa orientada a la consecución de dos objetivos generales: Favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios y desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo.

Desde esta perspectiva, desarrollar la Educación Intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más justo y solidario. No es un fin en sí misma sino un requisito para avanzar en el respeto a unos Derechos Humanos construidos por todos/as y válidos para todos/as.

Pero puede resultar demasiado ingenuo ir tratando las condiciones educativas de la atención a la diversidad respecto a la interculturalidad sin resolver las relaciones de poder que se canalizan en el encuentro de dos o más culturas. Como dicen Sleeter y Grant (1988), una educación intercultural puede no ser suficiente para crear una sociedad justa, a menos que trate directamente los problemas de la desigualdad, el poder y la opresión en la estructura social. Sostienen que la sociedad debe ir más allá de la mera “celebración de la diversidad”, enseñando a los alumnos y alumnas a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad. La enseñanza debe adoptar una postura antirracista y antisexista con el fin de superar los mensajes predominantes que los niños y niñas reciben por todas partes.

Educarnos interculturalmente

“Inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora. Pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños. (...) Se reconoce la insuficiencia de las escuelas para los estudiantes de minorías culturales y étnicas, de origen no angloparlante y de las comunidades más perjudicadas de clase trabajadora (la lista puede aumentarse sin dificultad)” (Ainscow, 2001, 9).

La interculturalidad es “la actitud que, partiendo del respeto por las culturas diferentes, busca y practica el diálogo desde la igualdad (ni desde el paternalismo, ni desde el desprecio) y tiene una visión crítica de todas las culturas, también de la propia” (Besalú, 2002, 31). Se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio, aún inexistente, regido por nuevas normas, nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta (Carbonell, 1998, 33-34). Y consiguientemente, qué políticas pedagógicas, qué organizaciones docentes, qué metodologías pueden concurrir al logro de soluciones justas y adecuadas.

En educación hay tres grandes perspectivas teórico-prácticas de cómo abordar la interculturalidad en la escuela: la educación compensatoria, la educación multicultural y la educación intercultural.

La educación compensatoria

Parte del deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. Es decir, una cultura, la dominante -la europea-, asimila y genera un proceso de aculturación de las culturas minoritarias: gitana, árabes, etc. Se intenta que los componentes de las otras culturas se asimilen, se conformen, se adapten a la cultura “habitual”, a la cultura “normal” y se articulan medidas de compensación para poder hacerlo así.

La función de la escuela será así garantizar la transmisión de modelos culturales y sociales, definidos en relación con los valores sociales hegemónicos, a los que no queda más remedio que adaptarse. Desde esta óptica, la diversidad cultural se considera un problema, un obstáculo, que afecta tanto al alumnado minoritario, que deberán superar sus deficiencias, como a los autóctonos, que pueden ver amenazado su nivel académico y el grado de atención educativa que reciben.

Se sustenta en la teoría del déficit cultural. Las personas destinatarias son quienes presentan la “carencia” y no se plantean acciones dirigidas a la comunidad educativa (Martín Rojo, 2003, 50). Se reduce a un “problema” de educación de las minorías. Se dirige esencialmente a los hijos e hijas de personas migrantes extranjeras y de minorías étnicas. “El foco de atención se ha dirigido hacia la normalización de los individuos que se desvían de la norma

en cualquier sentido mediante el “tratamiento” y/o la “cura” de su diferencia” (Vlachou, 1999, 237). Se incide en las incapacidades y no en las posibilidades del alumnado, con el fin de compensarlas.

El modelo de intervención es, por tanto, individualizado y técnico, de un pretendido déficit en aquellas escuelas o aulas con alumnado diferente por el color de su piel, por su cultura o su país de origen o por el idioma que hablan. Se presenta como un problema técnico, estrictamente pedagógico, relativo sobre todo al bilingüismo y al bajo rendimiento escolar así como al modelo cultural (en el caso de árabes y gitanos) y al absentismo escolar (en el caso especialmente de las minorías gitanas). Este modelo se basa en la necesidad de un experto/a y se busca un modo de intervenir “específico” de tal especialista. Este modelo desarrolla un curriculum paralelo basado en adaptaciones curriculares individuales.

Puesto que este tipo de política provoca altos índices de fracaso escolar entre el alumnado minoritario y desarraigo cultural y afectivo, que se atribuyen a la diferencia cultural y a una deficiente adaptación a la cultura escolar, se crean estructuras para compensar y corregir estos problemas: programas compensatorios y aulas especiales (de adaptación o de inmersión). Se plantea una finalidad preventiva (cuanto antes, mejor) e instrumental (aprendizaje de la lengua oficial y vehicular de los aprendizajes escolares, y de los hábitos, ritos y costumbres que rigen la vida en la escuela y el entorno).

No se duda en culpar del fracaso a aquellos y aquellas que se apartan de la “cultura común”. Los problemas se localizan en el propio estudiante que no es capaz de acceder a esa “cultura común” occidental, patriarcal, blanca. Aunque se olvida que en Occidente nunca ha existido una cultura común en la que todos los grupos sociales participen de forma igualitaria; de hecho los grupos étnicos, de clase social y de género que caían fuera de la norma cultural dominante eran relegados a una cultura del silencio (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Di Carlo (1994) señala que, a la vista de los resultados de este modelo, deberíamos tener claro lo que no debe ser la educación intercultural: la asimilación pura y simple del alumnado perteneciente a las minorías culturales en aras de una pretendida igualdad de oportunidades; la presentación de otras culturas como algo acabado, estático y homogéneo y como un objeto independiente de las personas portadoras y recreadoras de dicha cultura, e independiente también de los contextos en que viven realmente dichas personas; la introducción en el curriculum de aspectos fragmentarios, de partes sin sentido, de las culturas minoritarias, hecho que promueve inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización; y la creación de clases especiales o itinerarios “de segunda” para escolarizar u orientar al alumnado de culturas minoritarias con el pretexto de adaptarse a la diferencia.

La educación multicultural

En este modelo se asume el derecho a la diferencia cultural y se da importancia a la provisión de información, en las distintas materias del currículo, sobre la cultura y la historia de las minorías para facilitar la

comprensión mutua. Por ejemplo, reconocer la contribución de otras culturas al pensamiento universal a través de obras literarias y de pensamiento distintas a las occidentales. Busca formar individuos competentes en dos culturas diferentes. El elemento fundamental es el lenguaje, a través de una educación bilingüe. Insiste en programas de educación bilingüe y bicultural. Abogan por la conservación del idioma y la cultura de las minorías, y por preparar al alumnado de minorías para la negociación social y cultural con la sociedad mayoritaria. Pero al final debe ser en el marco de los cánones de la cultura mayoritaria, por ej. “aulas de inmersión”.

Así hay un acercamiento entre culturas y visiones diferentes, pero no en condiciones de igualdad. Es un cierto reconocimiento de las culturas de origen, pero desde un punto de vista folclórico y circunstancial, siempre teniendo como referencia la cultura de acogida como la referencia adecuada y correcta.

En este modelo multicultural la opresión y la desigualdad son prácticamente invisibles, y únicamente aparecen en el ámbito de las circunstancias personales y no como cuestiones sociales y estructurales que construimos colectiva y políticamente. Este multiculturalismo sirve al statu quo como una estructura inofensiva que se nutre de la gastronomía, el arte, la arquitectura y la moda de varias subculturas. “Nos” induce a comprender cómo “ellos” celebran sus fiestas, sin plantear nunca problemas a la visión eurocéntrica.

Por eso algunos autores y autoras advierten de que “el riesgo es el de caer en el folclorismo pedagógico: los intentos de transmitir los elementos nucleares de una cultura en un ambiente descontextualizado hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas (gastronomía, música, vivienda, vestidos, etc.). Estas adiciones pueden concretarse tanto en asignaturas o programas específicos, como en lecciones o unidades puntuales o celebraciones y jornadas esporádicas” (Besalú, 2002, 65). Es el denominado “currículo del turista”, asentado en añadidos folclóricos y esporádicos de la cultura minoritaria al currículo, sin pasar de ahí. Las fiestas y actos ‘multiculturales’ consisten, en ocasiones, en enseñar al gitano y al extranjero a ser precisamente el estereotipo de gitano o extranjero, es decir, en ‘enseñar al marginado a serlo’. Bajo el axioma de que la diversidad enriquece, sólo la población autóctona se enriquecería de este ‘mercado exótico del trueque’ advierte Martín Rojo (2003, 54). La inclusión de información sobre africanos, latinos, indios y mujeres en un currículo, que tradicionalmente ha analizado las aportaciones de hombres blancos famosos, no cambia para nada la dinámica del poder y la orientación cognitiva del currículo. Añadir estas categorías, lo único que hace es sumar unos pocos hechos nuevos para que sean guardados en la memoria. “Tales ampliaciones pueden considerarse como un gesto simbólico que perpetúan las relaciones de poder del statu quo; tan sólo allanan el camino para una opresión más amable y tierna” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Se puede resumir la perspectiva de la educación multicultural, según Essomba (1999) como aquella que:

- Sólo contempla actuaciones en las escuelas con presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales.

- Se limita a los aspectos curriculares, sin considerar los elementos organizativos y las relaciones de poder que se establecen en la sociedad entre cultura dominante y culturas dominadas.
- Se propone, principalmente, intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto (metodologías que aproximen los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios).
- Se limita a incluir en el currículum tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.

No obstante, hay que señalar que ha sido una adaptación positiva de este planteamiento el bilingüismo (lengua materna – lengua del país de acogida), pues la lengua materna como “estrategia” para mejorar la lengua de acogida, se ha demostrado muy efectiva, así como los programas en lenguas originarias y la superación de la enseñanza compensatoria.

La educación intercultural

Partiendo de una realidad constatable como es la sociedad multicultural, frente a una visión de un Estado nacional homogéneo, la interculturalidad deja de ser un problema estrictamente escolar para convertirse en una cuestión de carácter sociopolítico (Besalú, 2002). La pretensión última, desde este enfoque, es educar a todos y todas para la ciudadanía en el contexto de una sociedad multicultural, mestiza.

Esta visión de la interculturalidad se apoya en la dimensión antropológica de la diferencia. Según ésta, cuando se analizan las diferencias en el seno de las sociedades europeas, fácilmente se deduce que todos y todas somos diferentes y que las diferencias (de sexo, de religión, de hábitat, etc.) constituyen la verdadera “norma”, la auténtica realidad. Desde este enfoque se llega a la conclusión de que todos y todas somos sujetos de una educación diferenciada, de una educación intercultural o cívica (educación para la ciudadanía mundial), ya que es fundamental educar a todo el alumnado para convivir con el *otro*, sea cual sea su diferencia o su cultura. Esto supone unir indefectiblemente, educación intercultural y educación antirracista.

Su objeto, por lo tanto, ya no serán sólo los hijos e hijas de migrantes extranjeros o de minorías étnicas, sino todo el alumnado, todas las personas. Conlleva la reorganización de los centros y la introducción de cambios en los contenidos que se imparten, los cuales deben incorporar conocimientos relativos a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos y alumnas, a los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. Supone un cuestionamiento del etnocentrismo y tiende a la búsqueda de puntos comunes y de lugares de encuentro para fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todas las personas se vean representadas (Martín Rojo, 2003, 54).

Esto supone que todas las culturas puedan realizar aportaciones al medio común, en condiciones de igualdad, que la escuela debe transmitir una cultura plural, en la que estén representadas todas las culturas que coexisten

en un ambiente determinado, en la perspectiva de construir una cultura común y debe socializar para vivir en sociedades multiculturales y democráticas. Implica la relativización de todas las culturas, en especial de la propia, el descentramiento cultural.

Esta nueva óptica se traduce en orientaciones y prácticas distintas de las anteriores: la necesidad de preparar a todos los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades mestizas; un cuestionamiento crítico de la cultura que presentan los currículum escolares; un énfasis en la promoción de las condiciones de intercambio y comunicación más que en la potenciación de las diferencias; Implica una valoración y aceptación de las otras culturas, lo cual implica no el relativismo cultural, sino el respeto por todas las culturas, comprenderlas, desacralizarlas y criticarlas en su globalidad compleja y dinámica, dentro de un clima de respeto democrático y en el marco de unos Derechos Humanos construidos y negociados entre todas las culturas y pueblos de la tierra; una toma de posición clara y politizada a favor de una enseñanza antirracista, a nivel de comportamientos y actitudes, pero también a nivel cognitivo e ideológico, analizando las cuestiones de poder y dominación, así como los métodos de resistencia a la opresión (Besalú, 2002, 49).

Pedagogía antirracista

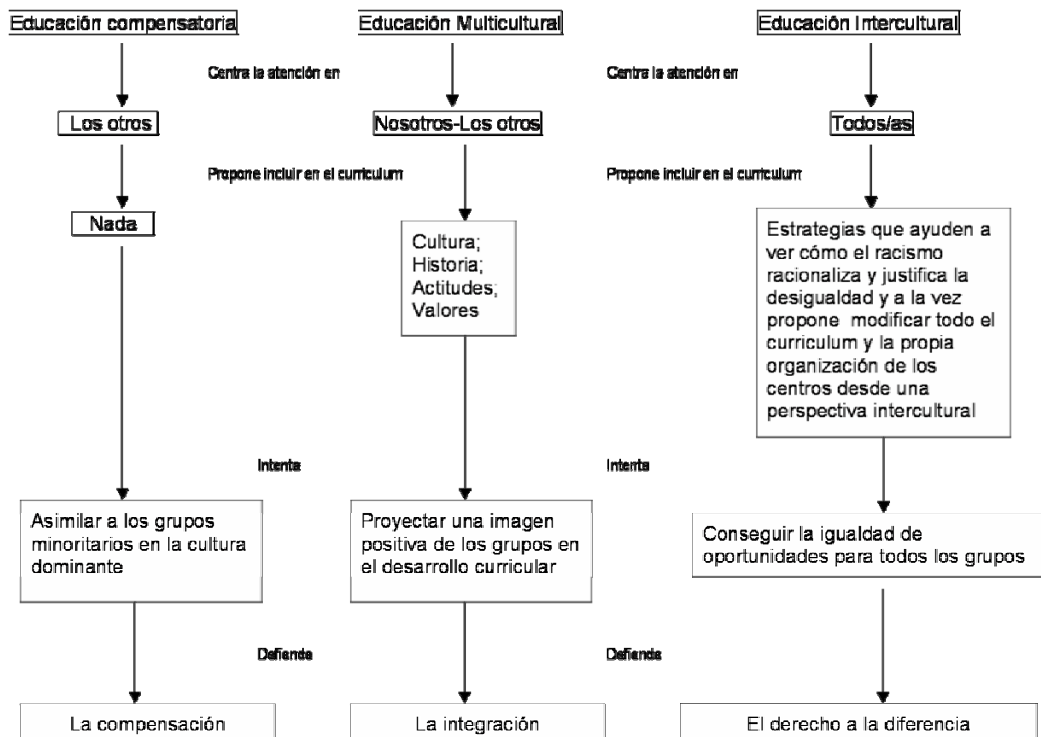
Como explica Alegret (1992) los principios de la educación anti-racista, como parte integrante de la perspectiva intercultural en educación, hacen referencia a una amplia gama de estrategias organizativas, curriculares y pedagógicas tendentes a promover la igualdad entre todos los grupos humanos, con especial atención a las diferencias de origen étnico. En última instancia se trata de llegar a la eliminación de todas las formas de discriminación y opresión, tanto individuales como institucionales que se producen debido a la existencia de esas desigualdades".

Desde esta perspectiva la educación intercultural concentra su esfuerzo en el desarrollo de las estrategias que ayuden a los jóvenes a ver de qué manera el racismo racionaliza y justifica la desigualdad y el acceso diferencial a los recursos entre "ellos" y "nosotros". El la raza realismo es la ideología que justifica las desigualdades entre los seres humanos justificándolas y explicándolas desde estrategias cognitivas muy elaboradas.

La educación multicultural propone la generalización de la enseñanza de valores y normas de la cultura dominante a la vez minimizar la influencia que los orígenes étnicos ejercen sobre aquellos individuos pertenecientes a grupos culturales no hegemónicos. Frente a esto la educación antirracista, asegura Alegret, defiende el mantenimiento y la enseñanza de las particularidades culturales de la comunidad de origen, que deberán mantenerse en igualdad condiciones y sin quedar confundidas en las especificidades debidas al origen social o de clase. Un ejemplo de esta confusión entre el carácter técnico y el carácter de clase, propone este autor, lo encontramos en el tratamiento que se da en el sistema educativo de nuestro país a los grupos étnicos no dominantes, a los que se les identifica y clasifica de entrada como grupos con riesgos de marginación social, y como tales son tratados desde la perspectiva compensatoria.

Parte de la premisa de que nuestras sociedades son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología, que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

Hemos de pasar de los “añadidos curriculares” a estrategias más globales que posibiliten transformar las acciones centradas en los programas y el currículum, en acciones que impliquen a la escuela en su conjunto y al entorno social y político.



¿Cómo abordar la educación intercultural?

El gran problema es la no aceptación de la diferencia como elemento positivo y valioso. “Europa ha elaborado una cultura de la identidad pero no de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de dentro (paganos, herejes, mujeres, pobres, gitanos, discapacitados...) Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza: genera miedo, sospecha. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de las diferencia y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. (...) La apertura al otro es una dimensión fundamental (...). Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad” (Besalú, 2002, 39). Educar a partir del otro, de la otra, es el nuevo paradigma educativo.

Podemos proponer algunos de los principios fundamentales de la educación intercultural a partir de las propuestas de diversos autores y autoras (Essomba, 1999; Kincheloe y Steinberg, 1999; Besalú, 2002, Martín Rojo, 2003).

- a. No se dirige a las minorías étnicas o culturales, es una educación para todos y todas. Es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.
- b. No tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas.
- c. Debe promover el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas.
- d. La diferencia, las diferencias culturales, mayoritarias o minoritarias, se convierten en parte del curriculum. Entiende la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- e. Se trata de enseñar a los ciudadanos futuros a vivir juntos, en un mismo universo rico y plural. Es una educación para la ciudadanía plena.
- f. No existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses del alumnado y se ocupa de acompañar y potencia su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad.
- g. Evita la separación física de los grupos culturalmente diversos. El primer paso para educar interculturalmente es el contacto físico, que ofrece posibilidades reales de mejorar el conocimiento, la comprensión y la estima mutua entre personas pertenecientes a distintas raíces culturales. Las personas sólo pueden hacer de la diferencia un instrumento positivo si ésta es aceptada y reconocida por los demás.

- h. Supone una lucha activa y politizada en contra de las discriminaciones racistas y xenófobas desde un análisis crítico de las estructuras de poder y opresión.
- i. La mejor educación intercultural es el reconocimiento social y político pleno de las minorías culturales. No podemos responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

No se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en los centros en determinadas áreas, ni de dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que el problema nuclear es la representatividad cultural del currículum común. Es necesario que todo el currículum esté impregnado y abierto a la diversidad. El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, el de ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás.

La cultura escolar contenida en el currículum dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que pretende servir. Existe un largo listado de culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículum: desde la vejez a las mujeres; desde el mundo rural a los y las pobres; desde las minorías culturales a los homosexuales, etc. Y esto tiene dos consecuencias: genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo (Besalú, 2002).

Desde este punto de vista, quien más necesidad tiene de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnado migrante extranjero, sino aquéllos que no tienen, pues su alumnado, en principio, será el más incompetente e ignorante a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar su visión del mundo.

“La conclusión es clara: no sirven los currícula paralelos, los currícula diferenciados, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El objetivo es reconstruir el currículum común, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del currículum tradicional” (Besalú, 2002, 78). El currículum ha de ser una oferta cultural válida para todo el alumnado.

Por eso no sirve introducir un nuevo capítulo en los Proyectos Educativos de Centro dedicado a lo intercultural, sino que es necesario analizar la realidad y pensar la educación del centro desde una nueva perspectiva de análisis: la diversidad cultural de nuestros alumnos y alumnas y de la sociedad. Esto supone enriquecer el análisis y aumentar las posibilidades didácticas al contar con un abanico mayor de referentes culturales.

Por este motivo la construcción de currícula interculturales atañe a todos los centros educativos, cuenten o no cuenten con alumnado extranjero en sus aulas. Porque vivimos ya desde hace muchos siglos en sociedades multiculturales y esencialmente diversas. Lo cual lleva a un replanteamiento del currículum escolar. Conlleva enseñar al alumnado a convivir en medios ambiguos, plurales, contradictorios y conflictivos.

El currículum resultante de esta actitud insiste en que, además de enseñarles a todos los y las estudiantes que no deben tener prejuicios contra los demás, han aprender que existe la injusticia social. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social (Giroux, 1997).

Promueve un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias en las que todos y todas tengan acceso a una cultura básica que incorpore las perspectivas y las experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas. Se propone un currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular, un currículum basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículum construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum que invierta la hegemonía, un currículum común para todos y todas desde otras bases (Connell, 1997). No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo.

“Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos desde la situación de las personas pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de las indígenas; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o paráliticas...” (Besalú, 2002, 77). Implica al oprimido en la investigación de cómo hay que reformar las instituciones de la cultura predominante. El entendimiento que se adquiere desde la perspectiva del excluido o del diferente (culturalmente hablando) da pie para hacer una apreciación de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia, que pone de relieve nuestra propia construcción social como individuos (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Apreciar el hecho de que en todas las cuestiones hay múltiples perspectivas. Darse cuenta de cómo los libros de texto descartan datos sobre puntos de vista impopulares, así como la información producida por grupos marginados. En las guías curriculares, libros de texto y otros materiales relativos a las ciencias sociales, uno se las ve y se las desea para encontrar en los temas sobre la etnia, la clase social o el género algo que haga referencia a conflictos sociales, a injusticia social o a una opresión de índole estructural. Los temas dominantes en estos materiales docentes generalmente preconizan la armonía social y el consenso cultural: todo el mundo se lleva bien, las decisiones se toman por el bien de todos y no hay nadie que disienta. Esto da una lección sobre lo complejo que resulta el proceso de producción del conocimiento y sobre el modo en que este proceso moldea las opiniones que tenemos de nosotros mismos y del mundo que nos rodea (Kincheloe y Steinberg, 1999).

También propone comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación. El profesorado se

convierte así en agente transformador que, al ayudar a las personas a identificar su opresión o a comprender su posible complicidad en la misma, alertan a la comunidad y la comprometen en el cambio. Para ello se utiliza una didáctica de trabajo cooperativo y de carácter socioafectivo. “Se trata de una reconstrucción radical toda vez que intentan fortalecer a aquellos que actualmente carecen de poder y validar el modo de pensar de los oprimidos, lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Esto supondría que el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa, analizarían la naturaleza de la discriminación y la opresión en razón de la etnia, clase social y género; cómo se producen el racismo, el sexismo y los prejuicios de clase desde el punto de vista económico, semiótico (representaciones codificadas y simbólicas de las representaciones de determinados grupos), político, educativos e institucional; de qué forma el poder mediatiza sus vidas y qué podrían hacer para resistir a su opresora presencia. “Los temas podrían girar en torno a la circunstancia raramente apreciada de que la disminución de los actos de discriminación entre finales de los años sesenta y principios de los ochenta (discriminación definida en este caso como un acto consciente, normalmente individual, de exclusión y segregación) ha influido muy poco en la reducción de la opresión (dinámica estructural que económica, política y psicológicamente inmoviliza a un grupo). La opresión en las sociedades democráticas actuales consiste en disposiciones políticas, educativas y sociales –por ejemplo, requisitos para la compra de inmuebles, condiciones para la obtención de créditos bancarios, el uso de pruebas normalizadas en educación, etc.- que construyen barreras que dificultan la acción de determinados grupos (étnicos, de clase social o género) para regir su propia vida” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 54).

La Educación Intercultural se convierte en una herramienta para aprender colectivamente a ser ciudadanos de un mundo cada vez más pequeño y más global. La Educación Intercultural se convierte así en Educación para la Ciudadanía crítica global.

El núcleo central de la Educación Intercultural ha de ser la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana (Educación para la Ciudadanía). En este sentido la Educación Intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad Intercultural. Así, entiendo como base de la Educación Intercultural una Educación para la Ciudadanía que facilite la convivencia, en términos de justicia e igualdad, en sociedades plurales.

La situación nacional y en Castilla y León

La investigación más reciente sobre educación intercultural demuestra que “la norma que fija la administración, si bien declara la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente por el modelo de compensatoria, y aunque manifiesta que considera la diferencia como riqueza, parece mantener arraigada la idea del déficit. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideología marginadoras” (Martín Rojo, 2003, 231). Esta misma autora reconoce que en la mayoría de los centros se encuentra arraigado el modelo de compensatoria en la práctica educativa. Que ni la legislación ni los centros han iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Que es pequeñísimo el porcentaje de alumnado, al que van dirigidos estos programas de compensatoria, que pasa a bachillerato. Que los centros educativos constituyen comunidades monolingües, a pesar el multilingüismo de los estudiantes. Constata que ni la administración impulsa el mantenimiento y uso de estas lenguas, ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas.

Estas conclusiones de las investigaciones en este campo las podemos ver tanto en la normativa educativa actual como en la articulación concreta de los Planes de Atención a la Diversidad de nuestra Comunidad.

En la LOCE se inicia el apartado de Atención a la Diversidad incluyendo la migración dentro de la “atención al alumnado con necesidades educativas específicas”. Aunque nunca se ha llegado a saber muy bien qué implicaba este cambio de denominación (de especiales a específicas), mucho nos tememos que era la excusa para incluir al alumnado extranjero dentro de este epígrafe (necesidades educativas específicas, cap. VII, sec 2ª, art. 42). Ante lo que nos podemos preguntar: ¿las personas migrantes tienen necesidades educativas especiales por el hecho de ser extranjeros/as?

Las propuestas de actuación van en la línea de crear “programas específicos de aprendizaje” (en aulas específicas –art. 39-) para alumnado extranjero que desconozca la lengua y cultura española o con carencias de conocimientos básicos, en cualquier edad escolar. Y a los mayores de 15 años “con problemas de adaptación a la ESO” se les desvía hacia los “Programas de Iniciación Profesional”. De esta forma se les orientará cuanto antes al mercado laboral con escasa o nula cualificación, con lo que el sistema se asegura que este colectivo no compita con la población nacional por puestos cualificados. Separación, segregación, desviación parece ser la filosofía que preside la nueva “integración”.

Tras estos planteamientos del Ministerio se trasluce una visión de segregación demasiado clara. Si ya actualmente sólo el 18% de los niños y niñas inmigrantes africanos entre 12 y 16 años que residen en España cursa la ESO y, de ese porcentaje, sólo el 2% llega al bachillerato, con esta medida ¿no se les está destinando directamente a la “recogida de fresa” en vez de darles medios y oportunidades para que puedan acceder a la Universidad? Además,

concentrará aún más a este alumnado en los centros públicos¹, ya que los concertados se escudarán en que no ofertan este tipo de programas para rechazarlos. Esto contribuirá a la creación de centros “gueto” y a la huida de las clases medias y medias-bajas de los centros públicos.

Los siguientes gráficos ilustran la situación a nivel nacional.

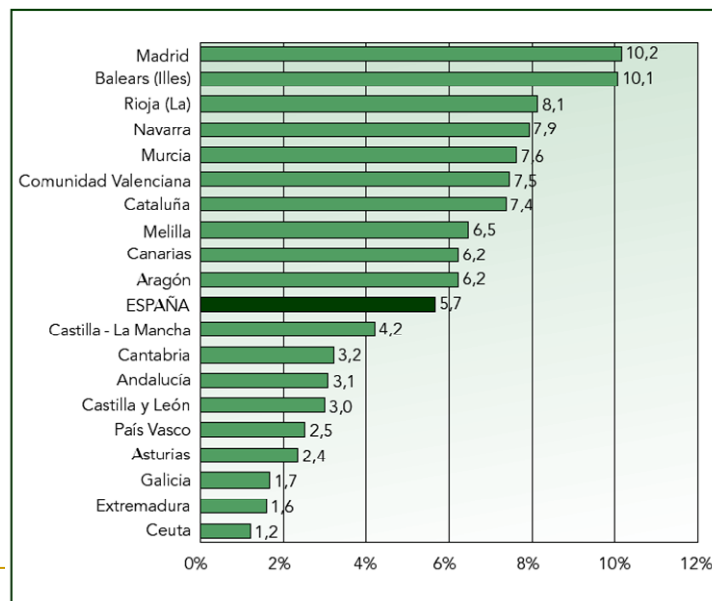
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

	Cursos			
	1993-94	1998-99	2002-03	2003-04
TOTAL	50.076	80.687	302.423	389.726
E. Infantil / Preescolar	8.640	12.387	60.050	78.349
E. Primaria / E.G.B.	32.471	34.017	132.467	172.888
Educación Especial	153	178	965	1.436
E.S.O.	—	22.558	80.300	108.298
Bachilleratos	6.149	6.311	12.085	15.388
Formación Profesional	2.663	2.732	10.469	13.367
No consta enseñanza	—	2.504	6.087	—

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

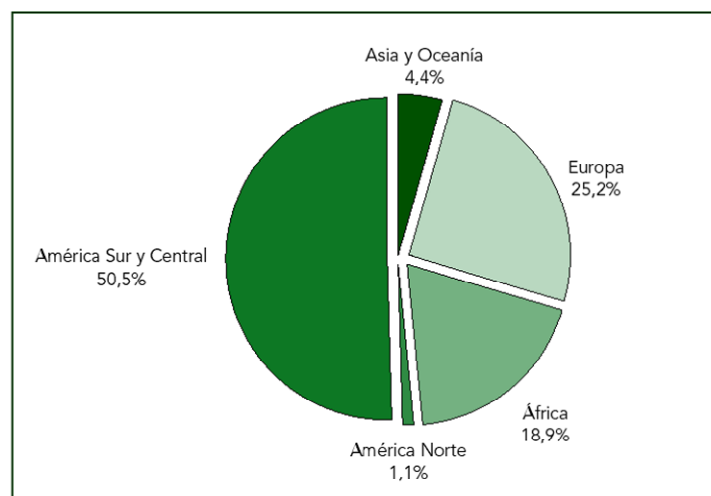
El estrangulamiento que se produce en la ESO y en los bachilleratos es suficientemente ilustrativo por si mismo con estas cifras que se ven en el gráfico.

PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2003-04



¹ En Castilla y León el 69,34% del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos, mientras que sólo un 30,66% lo está en centros privados. En cuanto al alumnado de minorías, el 75,01% está escolarizado en los centros públicos y el 24,99% en centros privados.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR
ÁREA GEOGRÁFICA DE NACIONALIDAD. CURSO 2003-04



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

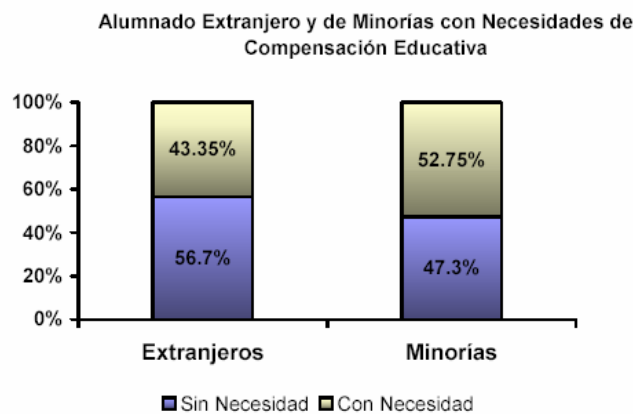
En el caso de la Comunidad de Castilla y León, el planteamiento es similar, pues la LOCE ha sido el marco en el que se enmarca el último Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León de la Junta de Castilla y León. Es cierto que algunos de los principios y objetivos genéricos que propone el Plan Marco de Atención a la diversidad pueden ser enmarcados en un planteamiento de educación intercultural: “la integración socioeducativa de este alumnado en el ámbito escolar”, “medidas formativas que posibiliten la competencia educativa del profesorado en contextos multiculturales”, “potenciar la competencia intercultural del alumnado en general desarrollando actitudes y valores favorecedores de la convivencia con otras culturas, proporcionando experiencias de contacto directo con gentes de otras culturas, estableciendo contenidos curriculares que posibiliten el conocimiento de otras culturas y concediendo un papel fundamental al conocimiento de lenguas y culturas actuales”.

Pero buena parte de ellos apuntan hacia formas y estrategias específicas de compensación o, cuando más, de multiculturalidad: “Favorecer una rápida adaptación lingüística del alumnado extranjero al entorno escolar y social mediante la aplicación de medidas de adaptación lingüística y social”; “establecimiento de programas adaptados de aprendizajes básicos destinados a compensar los posibles desfases curriculares del alumnado en razón de su acusada diversidad cultural”; “lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno”; etc.

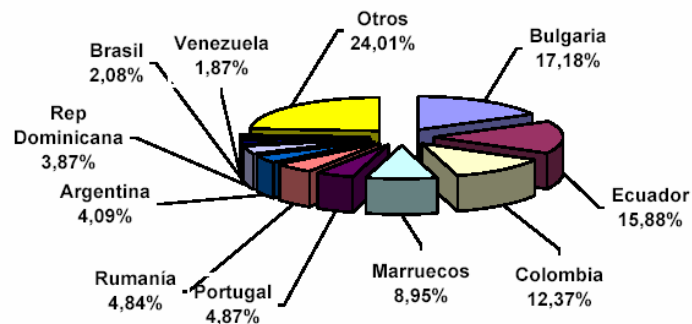
Las medidas educativas concretas son las que nos permiten conocer realmente la filosofía que inspira los planteamientos de la Administración sobre la interculturalidad. Las analizaremos a continuación en función de las propuestas en el Plan de Atención al alumnado extranjero y de minorías que la Junta de Castilla y León ha diseñado como concreción del Plan Marco de Atención a la Diversidad.

El Plan de Atención al alumnado extranjero y de minorías

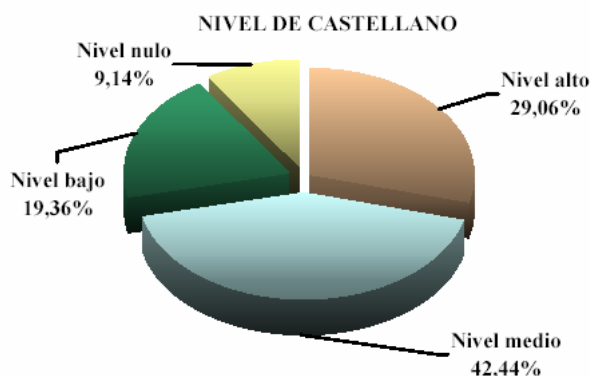
Los datos que nos ofrece la Administración en este plan afirman que el 46,48 % del alumnado con diversidad cultural (15.889) presenta algún tipo de necesidades educativas específicas, lo que, según la Administración, “convierte al alumnado extranjero y al alumnado de minorías culturales en una población de alto riesgo”. Específicamente presentan estas necesidades el 43,35 % del alumnado extranjero y el 52,75. % del alumnado de minorías. La Administración considera que el 63 % del alumnado de diversidad cultural que presenta algún tipo de necesidades educativas específicas precisa del apoyo específico del profesorado de apoyo de Educación Compensatoria.



A pesar de que el alumnado extranjero en Castilla y León procede de 106 países distintos (aunque diez países aportan el 76 % de todo el alumnado extranjero que llega a nuestra Comunidad: Bulgaria, Ecuador, Colombia, Marruecos, Portugal, Rumania, Argentina, República Dominicana, Brasil y Venezuela), sólo el 9,14 % del alumnado extranjero se incorpora al sistema educativo sin conocimiento alguno del Castellano.

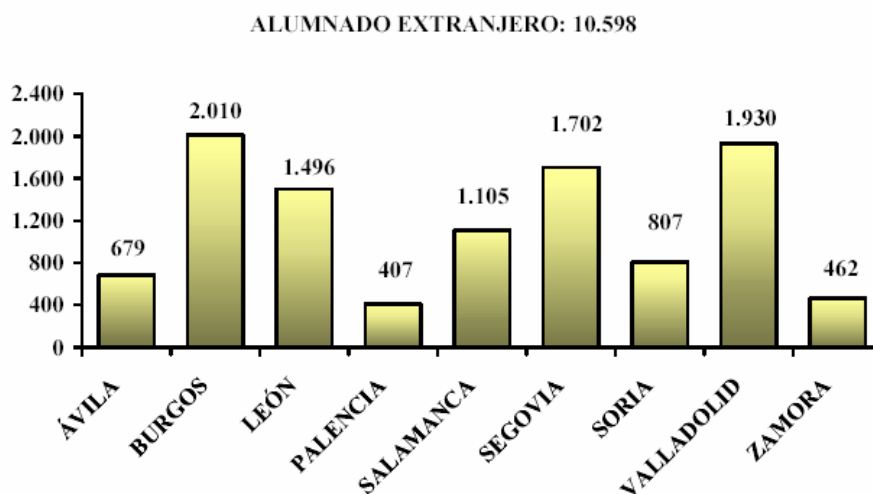


Principales países de procedencia del alumnado extranjero (Fuente: Admón.)



Distribución porcentual del alumnado extranjero según su nivel de castellano (Fuente: Admón.)

La distribución del alumnado extranjero es desigual en Castilla y León, según provincias, destacando (en cifras absolutas y en proporciones provinciales) las provincias de Burgos, Segovia, León y Valladolid. Aunque si nos fijamos en las proporciones de alumnado extranjero respecto al alumnado total regional, destacan las provincias de Segovia, Soria y Burgos.



En cuanto a las medidas de actuación que se proponen en este plan hacen referencia a refuerzos y apoyos de carácter general, desdobles de grupo y apoyo en el aula ordinaria por parte del profesorado en general y actuaciones por parte del profesorado de apoyo específico en aquellos centros en los que hay más de 25 alumnos con necesidades de compensación educativa. Son maestros de E. Primaria (222), profesores técnicos de Servicios a la Comunidad (25), profesorado de Centros Rurales de Innovación Educativa (33) y profesorado de Lengua y Cultura Portuguesa (19). Además hay que contar 89 profesores/as de apoyo de Educación Compensatoria en centros concertados.

Las medidas concretas que se proponen en este plan son:

- 1. Identificación y escolarización.
- 2. Medidas de integración inicial: Planes de acogida.
- 3. Medidas de Adaptación Lingüística y Social.
- 4. Otras medidas de atención educativa.
- 5. Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural.
- 6. Medidas de coordinación.
- 7. Provisión de recursos.

Como podemos ver prácticamente todas ellas están orientadas hacia “los otros”, desde la primera de ellas: puesto que supone que a quien hay que identificar y escolarizar es a “los otros”.

La segunda (planes de acogida pensados para “los otros” que vienen) y la cuarta medida (otras medidas) se tienen en cuenta algunos aspectos que hacen referencia a todos/as, En los Planes de acogida se establece que “es importante que los centros que aún no tienen escolarización de alumnado con diversidad cultural desarrollen actuaciones previas de carácter preparatorio para propiciar un exitoso proceso de integración inicial en el futuro”. Pero se sigue viendo como algo que deberíamos hacer (“es importante”) para “ayudar a los otros” (“propiciar un exitoso proceso de integración inicial –de los otros- en el futuro”).



En las otras medidas se apuntan también “iniciativas que potencien una educación de carácter intercultural con todo el alumnado”, pidiendo a los equipos directivos, a las Comisiones de Coordinación Pedagógica, a los y las tutores, orientadores/as, etc., que establezcan condiciones estructurales que faciliten la aplicación de las medidas de atención a la diversidad reconocidas en sus respectivos proyectos educativos. Entre esas iniciativas está “una acción educativa intercultural que conjugue y armonice las medidas de carácter general, dirigidas a toda la población escolar del centro, con otras de carácter específico, centradas en determinados grupos de alumnos que presentan una acusada

diversidad cultural”, la “profundización de la educación en valores, tanto por el profesorado en general, a través de aspectos vinculados al currículo, como por los tutores, a través de la oportuna acción tutorial, que inciden en una educación basada en el desarrollo de la igualdad de derechos entre todos los alumnos, la convivencia a partir del respeto mutuo y la consideración positiva de la diversidad”, el “propiciar el contacto directo entre culturas, promocionando encuentros, convivencias e intercambios entre alumnos de distintas culturas y países” (aunque hasta ahora ha sido mayoritario este intercambio con países

Europeos occidentales), el “apoyo a programas basados en el reforzamiento de la lengua y cultura del país emisor, en colaboración con los diferentes países” o la “potenciación del asesoramiento pedagógico y curricular”. La dificultad de todas estas propuestas es su escasa articulación en medidas concretas y efectivas, que supongan un seguimiento y asesoramiento por parte de la inspección y de las unidades de programas y la dotación de recursos y medios para llevarlas a cabo. Se suelen quedar en “buenas intenciones” que dependen esencialmente de la buena disposición y voluntad de cada centro educativo o de algún profesorado con ánimo y entrega.

Pero el resto de las estrategias, que sí están concretamente organizadas y articuladas siguen el modelo esencialmente compensatorio y segregador.

Se les pide a los centros “asegurar una oferta suficiente de programas de Iniciación Profesional para el alumnado destinatario de este Plan” que, como ya hemos visto, suponen un planteamiento segregador y una vía de exclusión rápida del sistema educativo hacia el mercado de trabajo laboral en precario.

Las medidas de adaptación lingüística y social se plantean para que “se adapten los otros”. Se articulan en aulas externas a sus propios centros (aulas ALISO) para darles una respuesta “rápida y especializada”. Dos aulas por provincia. En la provincia de León se han puesto en la ciudad de León, aunque hay un número importantísimo de alumnado extranjero en el Bierzo. Pero esto ahorra recursos, pues con una sola profesora (a tiempo compartido) se cubren las dos aulas.

¿Por qué es mejor una respuesta externa, diferenciadora, rápida y especializada que una propuesta interna, integradora, reposada y global en un contexto “normalizado” y cotidiano como es el espacio habitual de clase? ¿Es que esto supone un reto para el profesorado? ¿Es que los especialistas tendrían que trabajar en equipo con el profesorado de aula y articular estrategias que sirvieran para todo el diverso alumnado que puebla nuestras aulas? ¿Es que esto centra el reto de adaptarse en el centro y en el profesorado y no en el alumnado?

Dice el documento de la Administración que “a través de las Aulas ALISO se pretende proporcionar una rápida adaptación lingüística y facilitar el acceso a determinados aspectos culturales y sociales fundamentales, que permitan la adecuada integración y convivencia con la población del lugar receptor”. ¿Integración en un contexto de aulas ALISO donde todos y todas las personas que acuden son alumnado extranjero de diferentes nacionalidades? ¿Dónde la única referencia lingüística, cultura y social a la que supuestamente se tienen que “adaptar” es la profesora o el profesor “nativo”? ¿Es este el mejor contexto para que se “adapten” y conozcan la lengua, la cultura y las costumbres del país de acogida? ¿O es un medio rápido y eficaz de apartar y separar a las personas no homogéneas de nuestras clases? ¿Una forma de permitirnos que como profesores y profesoras sigamos “exponiendo el saber” a un grupo de alumnado del que hemos ido separando el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado extranjero, el alumnado de minorías, el alumnado con desventaja sociocultural, el alumnado...? ¿El problema es la diversidad, la diferencia, o nuestras formas de organizar el aprendizaje en las aulas? ¿El problema lo tenemos nosotros y nosotras como

profesionales de la educación o ellos y ellas que son niños, niñas y adolescentes en proceso de aprendizaje?

Finalmente destacar que, dentro de esas “otras medidas de atención educativa adaptada” se incluye el “apoyo a iniciativas y proyectos de compensación educativa externa para la aplicación de medidas complementarias a cargo de entidades sin ánimo de lucro que desarrollan programas de compensación educativa externa, como refuerzo de las medidas desarrolladas habitualmente en los centros, y que se centran en una serie de líneas de trabajo desarrolladas fuera del horario escolar con estos alumnos”. Esta medida, que inicialmente puede parecer loable, es, si la analizamos en profundidad y con rigor, otra forma más de privatización encubierta de la educación pública. En vez de asumir esas medidas desde la Administración Educativa pública y articularlas coordinadamente con los servicios culturales y educativos de las administraciones locales, por ejemplo, se “derivan” hacia “subcontratas” mediante las denominadas subvenciones: “se destinan, asimismo, subvenciones anuales para el desarrollo de programas complementarios de compensación educativa. En el curso 2003-2004 se han concedido 180.000 €”. Y las subvenciones se terminan, por lo que los profesionales que estén trabajando educativamente con estos niños y niñas tendrán contratos precarios y temporales, sin posibilidad de articular equipos estables y mantener programas con una coherencia temporal. Las subvenciones implican dependencia respecto a quienes las conceden, lo cual es una fuente de presión y parcialidad sobre la orientación de la labor educativa desarrollada. La escasez de las mismas, por la experiencia habitual de las mismas, implica contratos con sueldos bajísimos o becas que suponen una explotación laboral, un clima de descontento habitual en la dinámica de trabajo, una provisionalidad de los programas, que convierten a estas iniciativas, inicialmente voluntariosas y con mucha entrega, en experiencias antipedagógicas o, cuando menos, de simple “cuidado” y “guardería” de los niños y niñas. Los responsables de las mismas acaban estando más dedicados a conseguir nuevas subvenciones que puedan dar continuidad a lo iniciado, que de la calidad de la labor educativa que se realiza.

En definitiva, como decimos, ésta es una forma de progresiva “privatización” encubierta de un servicio público y un derecho social que, cada vez con mayor vigor, arraigo e indiferencia, va quedando en manos de “entidades privadas, se supone, sin ánimo de lucro”. El borrador del plan no aclara en ningún momento quiénes son las entidades beneficiarias de estas subvenciones, ni qué tipo de programas desarrollan, ni que principios educativos proponen, ni la evaluación de su actividad, etc.

Algunas propuestas de acción

La cultura de la diversidad no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual para las personas diferentes, sino que toda la cultura escolar se ha de preñar de diversidad (López Melero, 2004).

La Educación Intercultural no es ni debe identificarse con la educación de inmigrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad multicultural, en términos de justicia e igualdad. Para realizar esto, es necesario un cambio radical de la concepción de la educación, que considere la diferencia cultural como un bien en sí mismo.

Como plantea Gairín (1999, 87) “La meta a conseguir está así más relacionada con educar en la diversidad que con educar para la diversidad. Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas. Desde esta perspectiva, hay que entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona. De hecho, el concepto de ‘integración’ -que habitualmente implica un enfoque individual del problema y centra la esperanza en el alumno-, deja paso al de ‘escuela inclusiva’ -que enfatiza en la escuela que ha de dar respuesta a todos los alumnos-. Bajo esta perspectiva, la atención a las necesidades educativas del alumnado supone una mejora global de la escuela”.



Esto supone aprender a “conocer el mundo desde sus márgenes”, esto es, a través de los ojos de las personas marginadas. Es lo que se ha denominado “descentrar el centro”. Las implicaciones pedagógicas de esta mutación son importantes: modificar los programas educativos actuales en busca de visiones policéntricas e interculturales; los libros de texto y materiales

educativos existentes, por parte de las editoriales, dando cabida a textos de culturas diferentes y planteamientos didácticos distintos al eurocentrismo, enfatizando el influjo de corrientes orientales en el pensamiento occidental y el mestizaje lingüístico y artístico de cualquier cultura o creación, utilizando escalas de tiempo que engloben ciclos históricos con procesos ajenos a la tradición europea, utilizando proyecciones cartográficas que respondan más a la realidad, por ejemplo la de Peters, cuidando las ilustraciones, analizando la interdependencia entre distintos ambientes, económicos y culturales, rescatando puntos de vista normalmente no contemplados, los de las minorías, las mujeres, la memoria de la clase trabajadora, la experiencia histórica de los gitanos, los debates y la opresión del presente, etc.



Xavier Besalú

Para ello, la primera y más dura transformación es la de las creencias y valores del profesorado (Essomba, 1999, 12). Será necesario un trabajo sistemático sobre las actitudes y los valores para hacerse conscientes de los propios, para clarificarlos y operativizarlos, y es imprescindible una formación interdisciplinar sólida para poder hacer frente al desafío ideológico y político que plantea la realidad multicultural, presente implícita y explícitamente en la vida cotidiana y en el debate público (Besalú, 2002, 10).

Propuestas globales de intervención como son las Escuelas de Aprendizaje Acelerado, desarrolladas en EE.UU., y que aquí vienen llamándose Comunidades de Aprendizaje, marcan claramente estas líneas de actuación, teniendo unos resultados extraordinarios en este sentido.

Pero la educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades a todos los niveles por parte del Estado. Como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo.

Propuestas curriculares

No se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en los centros en determinadas áreas, ni de dedicar momentos específicos (sesiones, días, semanas) a realizar actividades relacionadas con la diversidad cultural, sino que el problema nuclear es la representatividad cultural del currículum común. Es necesario que todo el currículum esté impregnado y abierto a la diversidad. El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser el comprender la realidad desde diversas ópticas sociales, políticas y culturales, el de ayudar al alumnado a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar y cuestionar su propia cultura y la de los demás.

La cultura escolar contenida en el currículum dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que pretende servir. Existe un largo listado de culturas y subculturas olvidadas o silenciadas en el currículum: desde la vejez a las mujeres; desde el mundo rural a los y las pobres; desde las minorías culturales a los homosexuales, etc. Y esto tiene dos consecuencias: genera desigualdad e incapacita al alumnado para comprender el mundo (Besalú, 2002).

Desde este punto de vista, quien más necesidad tiene de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnado migrante extranjero, sino aquéllos que no tienen, pues su alumnado, en principio, será el más incompetente e ignorante a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar su visión del mundo.

“La conclusión es clara: no sirven los currícula paralelos, los currícula diferenciados, porque, entre otras cosas, dejan intacto el currículum hegemónico. El objetivo es reconstruir el currículum común, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del currículum tradicional” (Besalú, 2002, 78). El currículum ha de ser una oferta cultural válida para todo el alumnado.

Por eso no sirve introducir un nuevo capítulo en los Proyectos Educativos de Centro dedicado a lo intercultural, sino que es necesario analizar la realidad y pensar la educación del centro desde una nueva perspectiva de análisis: la diversidad cultural de nuestros alumnos y alumnas y de la sociedad. Esto supone enriquecer el análisis y aumentar las posibilidades didácticas al contar con un abanico mayor de referentes culturales.

Por este motivo la construcción de currícula interculturales atañe a todos los centros educativos, cuenten o no cuenten con alumnado extranjero en sus aulas. Porque vivimos ya desde hace muchos siglos en sociedades multiculturales y esencialmente diversas. Lo cual lleva a un replanteamiento del currículum escolar. Conlleva enseñar al alumnado a convivir en medios ambiguos, plurales, contradictorios y conflictivos.

El currículum resultante de esta actitud insiste en que, además de enseñarles a todos los y las estudiantes que no deben tener prejuicios contra los demás, han aprender que existe la injusticia social. Esto supone construir una pedagogía política que implica que el aprendizaje forma parte de la lucha del estudiante por la justicia social (Giroux, 1997).

Promueve un currículum y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias en las que todos y todas tengan acceso a una cultura básica que incorpore las perspectivas y las experiencias de las culturas marginadas, de las mujeres, de las personas trabajadoras, de todas las minorías silenciadas.

Se propone un currículum contrahegemónico que garantice la justicia curricular, un currículum basado en la experiencia y las perspectivas de las más desfavorecidas, un currículum construido a partir de la posición de los grupos subordinados, un currículum que invierta la hegemonía, un currículum común para todos y todas desde otras bases (Connell, 1997). No para dar la vuelta a la tortilla, sino para proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo.

“Partir de los intereses de los más desfavorecidos significa plantear los temas económicos desde la situación de las personas pobres; establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres; plantear las relaciones étnicas y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de las indígenas; los problemas de la vida cotidiana y urbana desde la experiencia de las personas ciegas o paralíticas,...” (Besalú, 2002, 77). Implica al oprimido en la investigación de cómo hay que reformar las instituciones de la cultura predominante. El entendimiento que se adquiere desde la perspectiva del excluido o del diferente (culturalmente hablando) da pie para hacer una apreciación de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia, que pone de relieve nuestra propia construcción social como individuos (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Incluye la clarificación y evaluación de los propios valores y creencias, la eliminación de los prejuicios raciales y los estereotipos y el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural. Apreciar el hecho de que en todas las cuestiones hay múltiples perspectivas. Darse cuenta de cómo los libros de texto descartan datos sobre puntos de vista impopulares, así como la información producida por grupos marginados. En las guías curriculares, libros de texto y otros materiales relativos a las ciencias sociales, uno se las ve y se las desea para encontrar en los temas sobre la etnia, la clase social o el género algo que haga referencia a conflictos sociales, a injusticia social o a una opresión de índole estructural. Los temas dominantes en estos materiales docentes generalmente preconizan la armonía social y el consenso cultural: todo el mundo se lleva bien, las decisiones se toman por el bien de todos y no hay nadie que disienta. Esto da una lección sobre lo complejo que resulta el proceso de producción del conocimiento y sobre el modo en que este proceso moldea las opiniones que tenemos de nosotros mismos y del mundo que nos rodea (Kincheloe y Steinberg, 1999).

También propone comprender críticamente una realidad que pone las bases del racismo, del sexismo y del clasismo y así capacitar para luchar activamente por la transformación social y la emancipación. El profesorado se convierte así en agente transformador que, al ayudar a las personas a identificar su opresión o a comprender su posible complicidad en la misma, alertan a la comunidad y la comprometen en el cambio. Para ello utilizan técnicas de trabajo cooperativo y de carácter socioafectivo. “Se trata de una reconstrucción radical toda vez que intentan fortalecer a aquellos que actualmente carecen de poder y validar el modo de pensar de los oprimidos, lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 74).

Esto supondría que el alumnado, el profesorado y la comunidad educativa, analizarían la naturaleza de la discriminación y la opresión en razón de la etnia, clase social y género; cómo se producen el racismo, el sexismo y los prejuicios de clase desde el punto de vista económico, semiótico (representaciones codificadas y simbólicas de las representaciones de determinados grupos), político, educativos e institucional; de qué forma el poder mediatiza sus vidas y qué podrían hacer para resistir a su opresora presencia.

Las áreas del currículum

Banks (1992, 89) se refiere a tres cambios sustanciales a la hora de transformar el currículum:

- **Integración de contenidos:** se trata de utilizar contenidos, estrategias de análisis, ejemplos, formas de pensar de diversas culturas y grupos para ilustrar conceptos, principios, generalizaciones y teorías dentro de una materia o área. Incorporar referencias culturales externas al discurso didáctico dominante; no olvidar cuestiones como ¿qué estaba ocurriendo mientras tanto al otro lado del mundo?, ¿cómo piensan en otros lugares acerca de este problema?, ¿de qué manera resolvían o resuelven esta cuestión (matemática, física, lingüística) en determinada cultura?
- **Proceso de construcción del conocimiento:** es importante que el profesorado ayude al alumnado a investigar y comprender cómo las concepciones culturales implícitas, las perspectivas teóricas y los prejuicios dentro de una disciplina, influyen la manera en que el conocimiento se construye. Se trata por lo tanto de no considerar las disciplinas como verdades cerradas y acceder a su crítica y a su tratamiento cultural. Es hacer una pedagogía antirracista.
- **Pedagogía igualitaria:** cuando los profesores y profesoras modifican sus modos de enseñar para facilitar el éxito académico de los estudiantes de diversos grupos étnicos, culturales o sexuales.

Desde la perspectiva de la integración de contenidos, podemos ver diversos ejemplos, a partir de la propuesta que hace Besalú (2002, 85-105) y Jordan (1996, 49-64).

La *Lengua* se ha de abordar con un enfoque eminentemente funcional: como medio de comunicación y de representación e interpretación de la realidad. La lengua deja de ser un objetivo en sí misma: lo que importa es la competencia comunicativa. El núcleo de la intervención educativa debe ser la actividad lingüística discursiva: la comprensión oral y escrita (escuchar, leer) y la expresión oral y escrita (hablar y escribir). El aprendizaje se producirá usando la lengua y aproximándola a la realidad cotidiana. Las situaciones comunicativas se dan en todos los ámbitos escolares y, por tanto, el aprendizaje de la lengua es responsabilidad de todos los profesionales del centro. La mejor vía para adquirir la lengua consiste en intensificar la relación y la comunicación con los compañeros y compañeras. Es tarea de todo el profesorado potenciar la interacción entre iguales. Para ello es esencial que todo el profesorado incorpore y/o desarrolle formas organizativas que posibiliten el trabajo en grupo y/o el trabajo cooperativo (rincones, grupos flexibles, proyectos, talleres, etc.)

Por eso se debe incorporar como un elemento esencial de comprensión y análisis de la realidad el periódico. Partiremos de las experiencias personales de los estudiantes integrándolos a la luz del análisis de lo que está sucediendo en la realidad que nos rodea desde la perspectiva de la justicia económica, las

conexiones medioambientales y ecológicas y las necesidades de la democracia. Esto supondrá entender la lengua también como un mecanismo necesario para desarrollar la habilidad de desenmascarar los intereses de poder que pudieran estar ocultos en ciertas formas de conocimiento supuestamente neutrales.

Se podrían utilizar las capacidades lectoras de comprensión, análisis, síntesis y crítica para trabajar un tema de actualidad a partir de las informaciones obtenidas de periódicos de diferentes países y lenguas (castellano, gallego, árabe, chino, francés), teniendo en cuenta las diversas perspectivas y enfoques ideológicos y culturales desde los que se puede abordar la realidad.

Y también podemos empezar a enseñar a leer los propios libros de texto desde otras perspectivas. Descubriendo cómo hay minorías o colectivos silenciados y marginados, perspectivas ocultadas o enfoques evitados.

Eleuterio Quintanilla

- Gitanos: no aparecen; información superficial ni contribución del caló; unido a la inmigración y racismo; imágenes estereotipadas: gitana con vestido de volantes, adivinadora y echadora de suerte, gitano cantaor, feriante...
- Migración: se presenta como problema y/o avalancha; imagen predominante africana, omitiendo la diversidad; hincapié en carácter ilegal, presentándolos en contexto de criminalización; refugiados no aparecen; estereotipo etnocéntrico (lo que occidente aporta a otras culturas); imágenes incitan más a la caridad que a la reflexión; no analizan interdependencia mundial; predominio fotografía de hombres.



La mayor parte de los africanos que llegan a Europa lo hacen de forma ilegal y, al no tener la documentación en regla, tienen que trabajar en la calle o en empresas clandestinas.



Niños inmigrantes

(SM G^a e H^a)

La integración de las minorías inmigrantes es un problema en las sociedades actuales.

¿Qué hacer ante la llegada de inmigrantes de otras culturas?

La *Literatura* rescata obras de otras culturas o que hablan de otras culturas, novelas que tratan temas relacionados con la interculturalidad, las migraciones, la identidad, etc. Debemos dar importancia a las dramatizaciones como forma de expresión, el lenguaje audiovisual, etc, en los que se produce el contacto interétnico y donde las personas de diferentes pueblos, culturas o etnias interactúan. Al análisis de obras literarias publicadas, de textos filosóficos y políticos importantes. Sería interesante dedicar tiempos para que el alumnado minoritario pueda leer y escribir en su lengua materna producciones diversas (poesías, artículos, etc.). En algunas ocasiones, ciertos padres y madres podrían colaborar con el profesorado narrando leyendas originarias de su cultura (u otros aspectos, como tradiciones y valores), acercándose además así al mundo escolar y potenciando el autoconcepto del alumnado de minorías.

En el *área de Lenguas extranjeras* se debe ir más allá de la adquisición de competencias lingüísticas, a fin de conocer las diferentes culturas que

representan y de eliminar estereotipos sobre otros pueblos (Jordan, 1996, 52). Cabe pensar también la posibilidad de que alguna de las lenguas de origen del alumnado extranjero, por ejemplo el árabe, pudiera formar parte de la oferta educativa optativa para todos y todas en algunos centros en el ciclo superior de educación primaria (como segunda lengua extranjera) y en la ESO.



“Desde una perspectiva intercultural parece lógico que la diversidad lingüística y cultural se incorpore al currículum escolar para que los alumnos de las minorías vean reconocido y estimado lo que son y aportan a la escuela y para evitar el fracaso escolar y la exclusión. Las investigaciones sociolingüísticas indican que una condición necesaria para que la enseñanza de la lengua mayoritaria sea eficaz es que los alumnos pertenecientes a minorías hayan desarrollado un nivel de competencia lingüística determinado

en su lengua materna. Esto además favorecería la comunicación en el ámbito de la familia y propiciaría una imagen positiva de sí mismo. En este sentido, se podría pensar en la posibilidad, nada traumática, de introducir lenguas como el árabe dentro de la oferta de lenguas extranjeras para todos los alumnos en algunos centros. Esto, que ya es posible en educación primaria a partir de los diez años, no tendría más que consecuencias positivas en secundaria” (Besalú, 2002, 106).

Algunos alumnos y alumnas de minorías podrían hacer de monitores/as, tanto en la enseñanza de su lengua materna (si se ofertase optativamente), como de otras segundas lenguas extranjeras (inglés, francés, etc.), que con frecuencia conocen tan bien.

Fomentar la correspondencia regular entre estudiantes de escuelas de distintos países del mundo que no sean siempre el inglés o el francés.

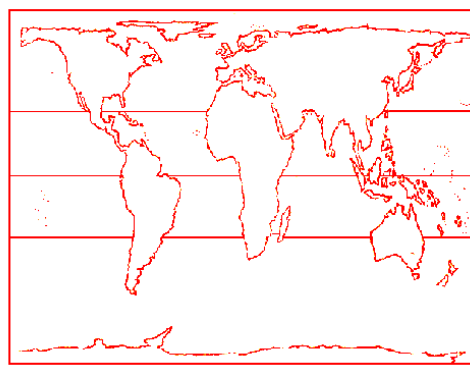
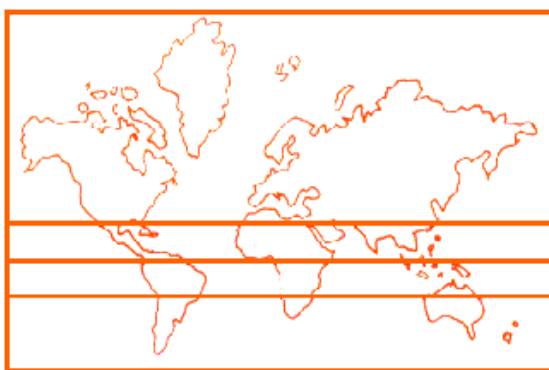
En el *área de Ciencias de la Naturaleza* tener en cuenta realmente los conocimientos previos, las preocupaciones y vivencias cotidianas de todo el alumnado y de su entorno, incorporando los aspectos científicos de la agricultura, de la cocina, de las máquinas y de los distintos trabajos, de las enfermedades y de las noticias, así como los problemas de la vida real. Eliminar los estereotipos e inexactitudes de los materiales curriculares, tener sensibilidad cultural (en los experimentos de biología, por ejemplo, o en la educación sexual) y contrarrestar el racismo, que tiene su base en determinadas teorías científicas. Prestar atención a los problemas sanitarios, de alimentación, de transporte, de erosión, energéticos, etc., tal como se producen y se ven en distintas partes del mundo.

Ibáñez y Marco (1996) proponen recuperar las aportaciones de las mujeres al mundo de la ciencia; evitar una visión fixista y únicamente metodológica, aproximándonos a la dificultad que envuelven los descubrimientos; abordar problemas científicos que afectan a culturas

diferentes; romper el análisis etnocéntrico de los países industrializados sobre determinados problemas de interés mundial (p.e. recursos energéticos).

En el área de *Ciencias Sociales*

- analizar los hechos y problemas actuales (el periódico como herramienta escolar imprescindible, propuesto por Milani) contextualizándolos históricamente.
- Introducir información sobre las culturas y formas de vida propias de las personas pertenecientes a grupos minoritarios y sobre los procesos migratorios, sus causas estructurales en las relaciones de explotación norte-sur.
- Romper el monopolio de la Geografía y de la Historia, introduciendo el Derecho o la Economía para poder analizar la realidad de forma más comprensiva.
- Estudiar los temas históricos desde las distintas perspectivas de los sectores afectados (1492, las cruzadas, etc.), especialmente desde la visión de los vencidos (especialmente de las vencidas) y no de los vencedores.
- Utilizar mapas temáticos de demografía, de lenguas, de migraciones, de reparto del poder, de riqueza, etc., que permitan analizar las relaciones estructuralmente injustas Norte-Sur.
- Cuestionar la visión eurocéntrica de los mapas de Mercator frente al de Peters.



La enseñanza de la Historia se caracterizó durante mucho tiempo por su etnocentrismo o eurocentrismo. Todo el currículum escolar, pero muy especialmente el de Ciencias Sociales, se ha elaborado desde la perspectiva del grupo mayoritario dominante en la sociedad (blancos, ricos, vencedores de las guerras) y a partir de la idea de sociedad culturalmente homogénea e integrada. Este hecho genera inevitablemente sentimientos de superioridad cultural entre unos alumnos/as, privados de examinar críticamente su propia cultura y de conocer otras perspectivas, y sentimientos de inferioridad cultural en otros, que no ven reflejada su cultura o sólo de forma desvalorizada. Se suele transmitir la ideología de que el mundo se divide en sociedades portadoras de historia y sociedades sin historia: la historia somos nosotros, los otros son folclore; todos los progresos de la humanidad nos los atribuimos los occidentales, los otros parecen irremediabilmente destinados al subdesarrollo

a causa de los condicionamientos físicos o mentales. Además, la historia que se enseña es la de los poderosos, la de las clases que han detentado el poder político y económico (Besalú, 2002, 91-92).

“En el área de ciencias sociales, tanto de primaria como de secundaria, no aparecen para nada las aportaciones de los trabajadores, ya que los libros de texto y las guías curriculares reflejan un mundo donde los políticos y los propietarios de las factorías y de los negocios hacen todo el trabajo. En un nivel implícito y subliminal al texto, este material docente hace alusiones irrelevantes a la vida de las clases trabajadoras. El estudio del pasado se reduce a un examen de la ‘vida de los ricos y de los famosos’” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 166).

En el *área de Educación Física* se habrá de plantear con un carácter abierto, sin que la participación en las actividades que se propongan supongan una discriminación por diferencia de sexo u otros criterios diferenciadores, buscando que cumplan una finalidad educativa (en función de los objetivos curriculares) y no competitiva o selectiva. Por eso se deben fomentar las prácticas deportivas cooperativas y no las competitivas (en las que las personas perdedoras son olvidadas y silenciadas). Rescatar juegos populares y tradicionales de distintos orígenes, juegos de exploración y aventura, la expresión corporal, la dramatización, el baile y la danza, el teatro, etc., darán muchas posibilidades realmente educativas. Introducirse ejercicios lúdico-deportivos propios de otras culturas, enriqueciendo las formas de alcanzar los mismos objetivos básicos de esta área. Debería valorarse y potenciarse las actividades físicas en entornos naturales (excursiones, montañismo, etc.), facilitando las habilidades de algunos alumnos y alumnas de minorías en estos contextos no escolares (haciendo de guías, explicando el entorno natural, etc.).

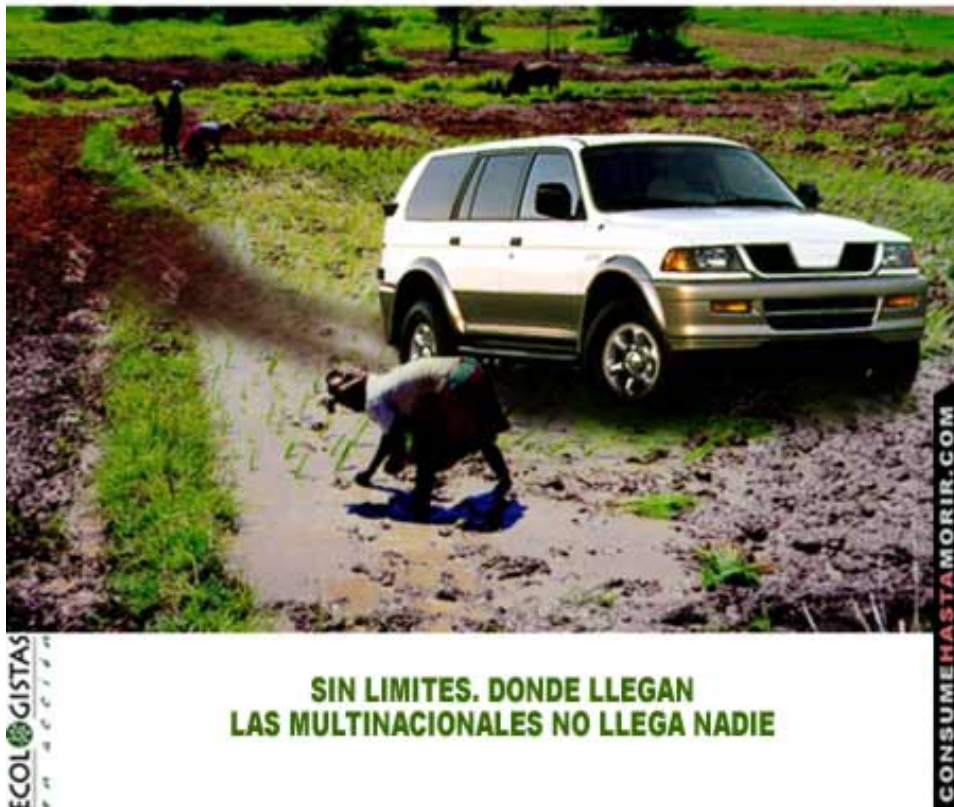
En el *área de Música*, en cuanto medio de comunicación y lenguaje entre los seres humanos y como fuente de experiencias estéticas y gozosas, puede partir de los gustos y aficiones del alumnado de nuestras aulas. Esto supondrá valorar y respetar el gusto musical de todas las personas, cuestionando la visión hegemónica del hecho musical y abriendo al pluralismo musical existente. Apreciar tanto canciones tradicionales del propio país o región y de otras procedencias (en su lengua original, si es posible) como canciones de autores y estilos diferentes, clásicos o contemporáneos. Recuperar las influencias que nuestra cultura musical ha recibido de las otras, trabajar los mestizajes, herencias e intercambios musicales que se han dado en diferentes momentos de la historia entre culturas diferentes. Aprovechar los recursos de la comunidad en este campo, por ejemplo, invitando a la escuela a músicos próximos –familias o profesionales- para enseñar al alumnado a experimentar directamente con instrumentos muy diferentes.

En *Educación plástica y visual*, la utilización del análisis del lenguaje icónico, nos permitirá, por ejemplo, descubrir y analizar las imágenes de la publicidad, de la televisión o los periódicos, el cómic, los videojuegos, etc., reflexionando sobre la realidad que nos ofrecen y el papel que cumplen en mantener los estereotipos y potenciar una visión xenófoba de las “otras” personas diferentes a “nosotros/as”. No sólo el análisis, sino la producción fotográfica y de vídeo –crear “contranuncios” como los propuestos por Ecologistas en Acción en la página web consumehasta morir.com- puede ser un

buen momento para incorporar la perspectiva intercultural. Conocer y acercarse a la producción artística de otros países y culturas, adentrarse en la influencia de distintas culturas y corrientes artísticas que han iluminado la obra de los grandes artistas.

ARRASA 4X4

**NO HAY LUGAR CON MANO DE OBRA BARATA
QUE SE NOS RESISTA. PODEMOS EXPLOTAR
GENTE EN LOS SITIOS MAS INACCESIBLES**



En el *área de Matemáticas*, hay que tener en cuenta que es la más parecida a las áreas que se trabajan en otras escuelas; que es un área que, a pesar de estar mediatizada por la lengua, tiene un lenguaje propio y universal. Como dice Besalú (2002), para que se de una enseñanza y aprendizaje intercultural, es necesario entender que son un producto cultural, surgido históricamente para resolver distintas necesidades sociales.

En este contexto se plantea la recuperación de la etnomatemática, es decir, aquella que considera sus aspectos sociales y culturales. Supone favorecer la entrada de conocimientos y procedimientos matemáticos de fuera de la escuela para no discriminar a aquel alumnado cuya cultura familiar está más alejada de la cultura escolar; reconocer e incorporar el conocimiento matemático asociado a toda cultura para asegurar la supervivencia de diferentes modelos matemáticos que relativicen la unicidad de la matemática tecnológica occidental. Esto implica reconocer que la institución escolar deslegitima o ignora en gran parte el bagaje cultural que los alumnos y alumnas han construido fuera de ella, lo que contribuye a corroborar el papel de selección social que se atribuye a las matemáticas. Algunos alumnos y alumnas pertenecientes a las minorías culturales poseen capacidades y

estrategias matemáticas, pero se inhiben o las esconden por ser distintas de las sancionadas oficialmente. Trabajar interculturalmente significa estudiar los mosaicos de la Alhambra o conocer las maneras de contar y calcular de otras culturas, pero significa también saber qué matemáticas usa el carpintero, el pintor o el albañil o el agricultor.

Enseñar matemáticas en un contexto intercultural, sigue afirmando este autor, implica introducir en las clases la estadística y los porcentajes (cuya función es superior a las fracciones o las raíces cuadradas) y las representaciones gráficas de los fenómenos. Es necesario introducir aspectos de lógica y razonamiento; trabajar la situación espacial, direccionalidad y geometría: confección de planos, recorridos, confección de figuras poliédricas, reconocimiento de formas, etc. Enseñarlas implica hacerlas próximas, atender a su dimensión funcional, experimentar que sirven para solucionar problemas de la vida cotidiana: desde marcar las líneas de una pista de baloncesto a gestionar la lista de la compra, desde hacer la declaración de la renta, hasta interpretar planos y mapas a escala. Se puede orientar hacia un modelo curricular basado en la resolución de problemas que fomenten el uso de estrategias diversas, no el uso mecánico de un algoritmo, y que faciliten en su resolución la exteriorización de la cultura del alumno o alumna y su bagaje de conocimientos (Planas, 1999). Recurrir a problemas que tengan mucho soporte gráfico y poca letra, problemas de fácil resolución aritmética que permitan centrar el trabajo en el razonamiento y la comprensión lectora; enunciados de problemas referidos a situaciones y contextos diferentes.

Así se podría seguir con todas y cada una de las áreas, pero éstas podrían ser un ejemplo de cómo abordar la interculturalidad en las diferentes áreas del curriculum de una forma integrada.

Estrategias metodológicas en el aula

La escuela tradicional se ha orientado, en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, y ha entendido la diversidad y la diferencia como problema del individuo. "Los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumno medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos y alumnas en contextos heterogéneos ni a los objetivos de la educación intercultural. Con dichos procedimientos, las oportunidades de obtener éxito, protagonismo académico, la atención del profesor/a o su reconocimiento se distribuyen de forma muy desigual, dando origen a la principal fuente de exclusión e intolerancia que se produce en la escuela² (Díaz-Aguado, 2003). Esto exige adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad del alumnado, garantizando que todos y todas logren un nivel suficiente de éxito y reconocimiento sin renunciar a su propia identidad cultural.

² Esta desigual distribución de las oportunidades educativas es el más claro antecedente de las desigualdades que se existen en la sociedad adulta y una de las principales causas del comportamiento disruptivo en el aula, utilizado cada día más frecuencia por algunos alumnos y alumnas como una forma de obtener la atención que no consiguen de otra manera.

“Como demuestran, en efecto, múltiples estudios, una causa del fracaso escolar del alumnado diferente es la poca relación existente entre las experiencias y capacidades cultivadas en sus entornos culturales y las que se practican y valoran en nuestras escuelas: los contenidos no suelen tener apenas conexión con su mundo real, las interacciones con los profesores acostumbran a ser distintas a las que tienen con los adultos de su comunidad, y los formatos didácticos (abstractos) tienden a ser diferentes a los sistemas (prácticos) utilizados en su vida cotidiana para conocer y transmitir información sobre la realidad.

Según lo anterior, la conclusión es clara: los docentes podrían y deberían observar –a modo de finos etnógrafos- los puntos fuertes y débiles que muestra el alumnado “minoritario” cuando llega a la escuela a fin de proporcionarles actividades para un aprendizaje verdaderamente significativo. Supongamos, por ejemplo, que un profesor observa con gran atención las capacidades de sus alumnos y alumnas gitanos/as y se percata que destacan por su vivacidad, motricidad, espíritu práctico y agudeza en las relaciones interpersonales (sin dejar de lado algunos de sus déficits). ¿No aprenderán de manera más exitosa estos alumnos con métodos activos y grupales, con tareas que impliquen manipulación y actividad, y con contenidos ligados a la praxis de la vida diaria?” (Jordán, 1999, 68-69).

El enfoque cooperativo:

Este enfoque (Slavin, 1999; Cohen, 1994) supone que los objetivos de las personas del grupo están estrechamente vinculados, de tal forma que cada uno de ellos puede conseguir sus objetivos si, y sólo si, los demás consiguen los suyos. Es decir, es una producción en común en la que cada miembro ha desempeñado un papel específico, diferenciado y complementario a la vez, necesario e imprescindible. Por ejemplo, una orquesta tocando una pieza musical.

Todas las personas del grupo son interdependientes. Todas se sienten responsables del éxito de sus compañeras y compañeros y todas participan de unas mismas metas y recompensas.

¿Qué ventajas tiene esta forma de trabajo? (Jordán, 1996; Díaz-Aguado, 2003):

1. Adapta la enseñanza a la diversidad del alumnado
2. Ayuda a superar las dificultades que suelen existir para que el profesor/a de apoyo colabore con el profesor/a tutor/a dentro del aula.
3. Distribuye las oportunidades de protagonismo, incluso en contextos muy heterogéneos
4. Da al alumnado un papel más activo en su propio aprendizaje
5. Mejora la autoestima.
6. Mejora la capacidad de comprensión y respeto hacia quienes nos rodean
7. Implica experimentar la heterogeneidad como algo constructivo

8. Favorece la adquisición de competencias sociales
9. Desarrolla la capacidad empática, de situarse en la perspectiva del otro. Ayuda a la descentración del pensamiento. La interacción social entre iguales sirve para aprender a tomar en consideración perspectivas diferentes a la propia, tanto cognitiva como emocionalmente.
10. Aumenta la cohesión social y la colaboración en el grupo. Mejora el clima del aula. Las experiencias de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos (sexual, social, culturalmente) muestran que las relaciones de amistad tuvieron un carácter duradero.
11. Supone un incremento en las expectativas y del rendimiento académico. La interacción social entre iguales es un factor importante de progreso cognitivo, sea por la vía del conflicto socio cognitivo o por la vía de la cooperación y las acciones conjuntas.
12. Proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad. Favorece la superación de la interacción discriminatoria.
13. Desarrolla el sentido de la responsabilidad
14. Desarrolla el sentido y las capacidades de cooperación
15. Enseña a resolver conflictos y a desarrollar la tolerancia
16. Favorece una actitud activa hacia el aprendizaje
17. Motiva hacia el aprendizaje, al distribuir el éxito académico entre todos los alumnos y alumnas de manera adecuada

La incorporación del aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos como actividad cotidiana del aula, junto a otros estilos de enseñanza con los que se complementa, permite avanzar en los objetivos de la educación intercultural, al distribuir el protagonismo del aula, superar currículum oculto, dar más protagonismo al alumnado en su propio aprendizaje y adaptar el método a la diversidad del alumnado, convirtiendo dicha diversidad en una ventaja.

Una concreción de los grupos cooperativos son los llamados “grupos de investigación”. Cada clase elige un tema y cada grupo un tópico específico dentro de él. En el interior de cada equipo, el tópico elegido se divide en subtópicos, trabajados por cada miembro en concreto. Finalmente los grupos presentan el resultado de su investigación a la clase.

Los criterios de actuación didáctica para poner en marcha el trabajo cooperativo son los siguientes (Rué, 1991):

- Composición del grupo: entre 2 y 5 miembros, agrupados por el profesor/a con el criterio de máxima heterogeneidad: mezclando diversidad étnica, cultural, de género y de rendimiento en la materia (los más aventajados/as en determinadas tareas actúan como profesores/as-tutores/as de los que tienen más dificultades en esas tareas). Estos grupos deben tener una permanencia mínima. Aunque algunas autoras y autores afirman que se han de mantener estables a lo largo de cierto tiempo (dos o tres meses como mínimo)

- Las funciones del grupo deben ser rotatorias, tanto las más apreciadas como las menos deseadas, según un criterio público y conocido: responsable de las tareas académicas, responsable de la dinámica socioafectivas, secretario/a que recoge las ideas del grupo, representante del grupo hacia el exterior, etc.
- En cada sesión de trabajo se debe obtener un producto en común, poniéndose de acuerdo en qué, cómo y quién va a hacer cada cosa, realizar los trabajos individuales, pero cuidando que cada persona del grupo conozca las secuencias del trabajo y pueda explicarlas correctamente, y valoración en grupo del resultado.
- El profesor debe garantizar que todas las personas integrantes del grupo conozcan los objetivos del trabajo, que se realicen los intercambios, que todas tengan encomendadas una función. Tiene una doble misión: de organización (materiales, negociación normas, composición grupos, etc.) y de mediación en el proceso que se genera en cada grupo (orientación, seguimiento, criterios de valoración, etc.).
- Es importante explicarles desde un principio en qué va a consistir este procedimiento y qué comportamientos conlleva colaborar: expresar aceptación a los demás, ayudarse mutuamente, centrar la atención sobre la tarea, prestar atención a los demás, animarles, darles pistas, etc. El profesor o la profesora deben mostrar cómo hay que tratar a alguien para que quiera y pueda colaborar: cómo hay que preguntarle, animarle y reforzarle, por ejemplo.
- Al finalizar la tarea, o al cabo de un determinado número de sesiones, es importante evaluar el trabajo cooperativo. Para ello cada portavoz comunicará a cada clase cómo ha colaborado su equipo en términos de conductas específicas. La crítica se hará en términos descriptivos, limitándola al comportamiento (no al alumno o alumna), y proponiendo un comportamiento alternativa para esa situación.
- La evaluación ha de favorecer el desarrollo del sentido de la propia eficacia (empowerment) en todos los alumnos y alumnas. Por eso, para que el aprendizaje cooperativo produzca los resultados esperados es clave que los éxitos se distribuyan al máximo y que todo el alumnado lo consiga con cierta periodicidad.

Las tareas a realizar deben requerir habilidades múltiples por lo que:

- Deben tener más de una respuesta o más de una manera de resolver el problema
- Deben ser intrínsecamente interesantes
- Deben permitir que cada alumno o alumna haga una aportación distinta
- Deben requerir la utilización de distintos recursos y capacidades, habilidades y conductas
- Deben representar un reto para el grupo

El enfoque socioafectivo:

El mero conocimiento intelectual de la injusticia, de la discriminación, no nos lleva a un cambio de actitudes. Para cambiar las actitudes hay que experimentar en la propia piel, hay que contar con la vivencia.

El enfoque socioafectivo (Jordan, 1996) trata de potenciar lo afectivo, lo vivencial, la empatía. No desprecia lo intelectual, sino que lo complementa, permitiendo que en el proceso educativo tome parte toda la persona en su totalidad (conjugando valores, actitudes y contenidos). Para ello busca provocar tres momentos en el proceso de aprendizaje:

- sentir,
- pensar y
- actuar.

Sentir lo importante que es que nos aprecien, experimentar cómo nos sentimos cuando me discriminan, cuando discrimino, ante la competitividad, etc. Después de sentir, pensar y sacar conclusiones a partir de la evaluación de las experiencias tenidas, y en grupo, para reflexionar sobre lo experimentado. Y finalmente, hemos de concretar lo pensado en acciones que busquen trabajar por la justicia.

Este enfoque emplea estrategias grupales en las que cada persona experimenta y vive una determinada situación, que después verbalizará (aprender en la propia piel, meterse en la piel del otro/a).

Se parte de una actividad en la que participan todas las personas del grupo, de la clase. Una actividad que permite experimentar y sentir (situaciones “simuladas”: vivir una experiencia de marginación en el comedor escolar, división de la clase en dos grupos con criterios arbitrarios –color de los ojos-p.e.). Después se procede a la discusión y a la puesta en común de las vivencias experimentadas y las impresiones sentidas. Finalmente se procede a la información sobre la temática de la experiencia.

¿Qué ventajas tiene esta forma de trabajo?

a) En las relaciones y juegos con los iguales, los niños y niñas aprenden a elaborar pautas de comportamiento comunicativo y a socializar valores, actitudes, competencias y formas de percibir el mundo propio de cada grupo socio-cultural.

b) Adquisición de competencias sociales. La interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños/as.

c) Actitudes de aceptación, respeto, apoyo y colaboración. Se produce transferencia de esta forma de trabajo socio afectivo a otras tareas, ámbitos o contextos. Aumenta la tendencia a compartir materiales, organizar tareas en común, etc.

d) Refuerzo de la autoestima. La capacidad de relacionarse con otros es fuente de satisfacción y refuerza el autoconcepto y la autoestima.

e) Mejora del clima del aula. Un lugar sentido como propio, que incorpora elementos de su entorno sociocultural, que "conecta" con su realidad; favorece la expresión espontánea y positiva, y mejora la actitud, las relaciones, el ambiente general del aula.

Educación Global

Plantea la enseñanza y el aprendizaje a partir de unidades didácticas globalizadas, que tienen siempre en cuenta a las diversas áreas geográficas y culturales del mundo. Supone no sólo el abandono de las visiones eurocéntricas, sino también la revisión de los propios valores y comportamientos.

Esto supone superar la transversalidad que ha generado una fragmentación artificial de diferentes "educaciones": para el desarrollo, ambiental, de derechos humanos, para la paz, para la cooperación, intercultural, para la igualdad de hombres y mujeres, etc.

Estas 'educaciones' comparten "unos conceptos básicos complementarios e interdependientes (desarrollo, derechos humanos, paz...); una visión interconectada de la realidad tanto a nivel espacial (local, nacional, mundial), como temporal (pasado, presente, futuro), como personal (yo y los otros); y todas ellas quieren fomentar actitudes y habilidades para una participación activa en la sociedad y propugnan un aprendizaje cooperativo y democrático; facilitan la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde ópticas parciales y rompen con las visiones unilaterales y hegemónicas; y comportan la necesidad de conectar con la vida cotidiana de los participantes, de acoger sus preocupaciones socioafectivas" (Besalú, 2002, 113).

La educación global no es sólo una forma novedosa de organizar el conocimiento escolar, sino que es una manera de comprender el mundo en toda su complejidad y diversidad, apostando por la participación y el compromiso de todo el alumnado en el ámbito local desde un análisis global.

Enseñanza activa y para la acción:

Como plantea Jares (1995) no hay educación intercultural si no hay acción práctica. Y ello tanto en lo que atañe a nuestro papel como educadores/as-ciudadanos/as, como en lo referente a nuestro trabajo con el alumnado.

Para lo primero sería necesario reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el currículum oculto, más eficaz será nuestra labor.

Para lo segundo, debemos dirigir nuestra acción hacia la formación de personas activas y combativas que canalicen su compromiso hacia actividades socialmente útiles.

Por ello es importante realizar gestos, acciones concretas, pequeños comportamientos individuales o colectivos que vayan en la dirección del cambio: gestos de paz (contra la exportación de armas, a favor de la objeción fiscal), de justicia (contra cualquier discriminación, a favor del comercio justo), ecológicos (reducción del consumo, utilización del transporte público). “Hay que actuar localmente en lo cotidiano, revisando nuestro estilo de vida, a través de denuncias, manifestaciones y otras formas públicas. La palabra, escrita o hablada es otro de los recursos en manos de los ciudadanos” (Besalú, 2002, 170), y podemos convertir el periódico local en un espacio para plasmar el trabajo y las reflexiones que estamos haciendo con nuestro alumnado (artículos colectivos, cartas al director/a, etc.)

Educación en valores

La educación en valores supone trabajar en tres vías complementarias:

- La vía institucional: la organización de la escuela y del grupo-clase como una comunidad democrática; la regulación democrática de las relaciones sociales, de las formas organizativas y las estructuras de poder.
- La vía curricular: la planificación de la enseñanza y aprendizaje de valores, actitudes y normas en todas las áreas del currículum y la realización de actividades específicas de educación moral.
- La vía social: la participación del alumnado en actividades cívicas extraescolares.

Los estereotipos suponen siempre una simplificación de la realidad social, percibiendo a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, sin reconocer las múltiples diferencias existentes entre ellas. El estereotipo se convierte en una actitud negativa que conduce a la discriminación, especialmente cuando se dan simultáneamente otras condiciones de tipo social (por ejemplo, inclusión del individuo en un grupo de menor poder) o emocional (cuando se vive al individuo o al grupo en el que se incluye como una amenaza). Una vez establecidos, los estereotipos tienden de mantenerse o incluso incrementarse con el paso del tiempo, debido a determinadas características de nuestra forma de procesar la información social en situaciones cotidianas.

Para trabajar educativamente la eliminación de los prejuicios hay que tener en cuenta, por tanto, que el prejuicio no es sólo una idea sino también un sentimiento y una actitud que predispone a la acción. Por tanto, trabajar solo el aspecto racional no eliminan el prejuicio: será necesaria la implicación personal y la actividad. El contacto y la interacción entre el grupo de marginadores y el grupo de marginados, son fundamentales, pero para colaborar en una causa. También es conveniente una tarea permanente de deconstrucción y de pensamiento crítico ante las informaciones, materiales y usos comunes y ante nuestras propias creencias, juicios y acciones.

Abajo (1997) ejemplifica el alcance y las consecuencias de los estereotipos y los prejuicios sobre los gitanos. Se articulan en torno a tres grandes tópicos, relacionados entre sí:

- delincuentes (ladrones, mentiroso y violentos),
- indolentes miserables (vagos, sucios e ignorantes) y
- exóticos vividores (juerguistas y pintorescos).

Este estereotipo naturaliza y justifica la exclusión de los gitanos y tranquiliza las conciencias y actúa también a nivel socioafectivo, generando temor, miedo y aversión. Sus consecuencias son letales: el estereotipo el estereotipo despersonalizada y descualifica los individuos, ya que quedan reducidos a unos pocos rasgos mayoritariamente negativos; niega la posibilidad de cambiar, pues estos rasgos se consideran casi congénitos; dificulta el diálogo, genera prepotencia en el grupo mayoritario e impotencia en el minoritario y favorece el abandono de las vías sociales normalizadas; y subestima las variables contextuales de los problemas.

Esté estereotipo es el que fundamenta los prejuicios de las familias payas sobre la escolarización de los gitanos: consideran que serían los menos deseables como compañeros de sus hijos e hijas porque no tienen educación, van poco preparados a la escuela, son indisciplinados, van sucios y tiene mala fama. Y de los prejuicios derivan determinadas conductas: matricular a los hijos en los colegios que no suelen escolarizar niños gitanos, huida de las escuelas donde aumenta la matrícula de alumnos de grupos poco valorados o, simplemente, evitar el contacto si se comparte espacio.

Pero también influye en los profesores que perciben, apriorísticamente, al alumno gitano como un mal estudiante, que entorpecerá la buena marcha de la clase, que provocará conflictos y desórdenes. Naturalmente de estos supuestos se siguen también comportamientos: reticencias a su admisión, agrupamientos segregados, trato diferenciado.

Habría que trabajar a cuatro niveles de deconstrucción (Nanni, 1994):

- La deconstrucción lingüístico-conceptual sobre conceptos como raza, civilización, patria, progreso, etc.
- La deconstrucción psicológica sobre actitudes, esquemas relacionales y prejuicios.
- La deconstrucción instrumental de las herramientas culturales y didácticas: mapas, libros de texto, textos en general, etc.
- La deconstrucción estructural sobre las leyes e instituciones, que sería la dimensión política de la pedagogía de la deconstrucción.

Los componentes de la intolerancia son tres:

- El componente cognitivo o estereotipo, que como hemos visto es el conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo que se hacen explícitas a través de etiquetas verbales.

- El componente afectivo o emocional: valoración negativa de un grupo junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros
- El componente conductual, constituido por una disposición de conductas negativas o/y una tendencia a conductas hostiles y de marginación hacia los miembros del grupo.

Propuestas organizativas

Una propuesta curricular intercultural, asentada en la diversidad como centralidad exige una organización escolar intercultural. En otras palabras, la diversidad curricular exige la diversidad organizativa.

Proyecto Educativo Intercultural

Construir un PEC intercultural no es añadir un nuevo capítulo a este documento, sino analizar la realidad y pensar el proceso de aprendizaje y enseñanza de toda la comunidad educativa desde una perspectiva diferente.

Es introducir un nuevo elemento de reflexión en el proceso educativo: cómo la diversidad de nuestro alumnado y de nuestra comunidad puede enriquecer nuestro análisis y puede potenciar nuestras posibilidades didácticas y de aprendizaje.

Implica detectar y corregir las expresiones racistas, xenófobas o sexistas, los contenidos etnocéntricos y discriminatorios de los materiales escolares, introducir en el curriculum la educación antirracista y para la ciudadanía.

Este proceso ha de afectar a todos los centros educativos, tengan o no alumnado extranjero o de minorías en sus aulas, pues vivimos en sociedades multiculturales y mestizas.

El punto de partida ha de ser el análisis del contexto, para, a partir de él, establecer las señas de identidad, los principios pedagógicos, las propuestas organizativas y las formas de participación de las familias y la comunidad.

Analizar nuestra propia realidad

Para ello, lo primero que hemos de hacer es un **análisis del contexto**, previo a la elaboración de un Proyecto Educativo y una Programación que responda a las necesidades de todo el alumnado de nuestro centro. Habremos de fijarnos especialmente en las características de los grupos minoritarios. Podemos seguir las pautas que nos ofrece el Grupo Eleuterio Quintanilla (2001) para hacerlo:

- Qué comunidad extranjera y de minorías debemos atender, qué características presenta y qué relaciones mantiene con la comunidad de acogida:
 - Tamaño y diversidad de la comunidad
 - Movilidad: crecimiento y decrecimiento

- Lenguas de uso
- Ocupaciones principales
- Vivienda
- Rasgos culturales sobresalientes: grupo cultural de procedencia, religión, costumbres...
- Autoorganización: asociacionismo y líderes
- Expectativas educativas
- Además de los rasgos más destacados de la comunidad, hemos de conocer adecuadamente el núcleo familiar donde el niño y la niña viven.
- Las actitudes, creencias y comportamientos de la comunidad educativa, pues suelen tener un cierto valor predictivo sobre el grado de éxito y/o fracaso del trabajo educativo:
 - Cómo perciben las familias su incorporación al centro
 - Cómo valoran la convivencia con sus hijos e hijas
 - Cómo son recibidos y tratados por sus compañeros y compañeras
 - Qué opinión tiene el profesorado: cultura profesional de los docentes respecto a la atención educativa a la diversidad cultural
- La experiencia que atesora la comunidad educativa, pues tiene una tradición de atención a la diversidad que supone una serie de expectativas y aprendizajes previos que es necesario conocer y analizar.
 - Experiencias organizativas desarrolladas
 - Adaptaciones colectivas y/o individuales
 - Estrategias de enseñanza
 - Materiales elaborados
 - Cómo ha intervenido el Departamento de Orientación o los Equipos de Orientación, así como el profesorado de apoyo
 - Participación de la comunidad: Consejo Escolar, AMPAS, asociaciones, colectivos de la zona, etc.
 - Coordinación interinstitucional
- Recursos de los que se disponen: materiales informáticos, libros, vídeos, etc.

El Proyecto Curricular de Centro

Supone adecuar, concretar, secuenciar y distribuir los objetivos y contenidos de las distintas etapas, ciclos y áreas; seleccionar la metodología, los criterios organizativos de los agrupamientos, los espacios y los tiempos; establecer los criterios de selección y utilización de los materiales curriculares; los criterios y procedimientos de evaluación y promoción; la organización de la

acción tutorial y la atención a la diversidad; así como la forma de incorporar la transversalidad.

Es un ocasión crucial para elaborar entre todo el profesorado un instrumento de trabajo colectivo y coordinado. Algunas propuestas posibles son:

- **Secuenciación y distribución de los objetivos y contenidos:**
 - Comparar libros de distintas editoriales y seleccionar aquellos más acordes con la diversidad sociocultural de nuestro entorno.
 - Problematizar las unidades didácticas tradicionales, aportando ópticas de análisis desde los márgenes y desde un enfoque antirracista explícito.
 - Adaptar los objetivos y contenidos atendiendo especialmente a la diversidad cultural de nuestro centro.
 - Evitar el desligamiento entre la cultura exterior que rodea al alumnado y lo que la escuela imparte, transformando los contenidos y las prácticas pedagógicas, adecuándolas más al entorno existente.

Todo esto supone aprender a “conocer el mundo desde sus márgenes”, esto es, a través de los ojos de los marginados. Es lo que se ha denominado “descentrar el centro”. Las implicaciones pedagógicas de esta mutación son importantes, porque múltiples informes reemplazan a la “Verdad”; se les da valor a los procedimientos subordinados de saber; las crónicas subordinadas se convierten en valiosos recursos para ser empleados en la construcción de un futuro mejor para personas de diversos grupos, un futuro colectivo basado en los principios del comunitarismo, poder compartido y justicia social; se analizan los procedimientos mediante los que el poder dominante de la idiosincrasia blanca ejerce su hegemonía en los campos de la literatura, cine y otras formas de cultura popular.

Se hace necesaria la modificación de los programas educativos actuales en busca de visiones policéntricas e interculturales que eviten planteamientos basados tanto en un eurocentrismo estrecho como en un estéril monolitismo cultural. Modificación, por parte de las editoriales, de los libros de texto y materiales educativos existentes, dando cabida a textos de culturas diferentes y planteamientos didácticos distintos al eurocentrismo, enfatizando el influjo de corrientes orientales en el pensamiento occidental y el mestizaje lingüístico y artístico de cualquier cultura o creación, utilizando escalas de tiempo que engloben ciclos históricos con procesos ajenos a la tradición europea, utilizando proyecciones cartográficas que respondan más a la realidad, por ejemplo la de Peters, cuidando las ilustraciones, analizando la interdependencia entre distintos ambientes, económicos y culturales, rescatando puntos de vista normalmente no contemplados: los de las minorías, las mujeres, etc.

Analizar el lenguaje empleado, tanto en textos como en el propio profesorado, rechazando determinadas expresiones fijas de la propia lengua

que fomenten el racismo y la xenofobia: engañar como a un chino, merienda de negros, vas hecho un gitano, ... y recalcar que nuestra lengua no es patrimonio del Estado español, siendo compartida por otros muchos pueblos.

Realización de actividades encaminadas al conocimiento, por parte de los estudiantes de cada centro, de las otras culturas existentes en el mismo, enmarcadas dentro del PEC (Proyecto Educativo de Centro), con el objetivo de favorecer el respeto y la comprensión entre los distintos grupos culturales, favoreciendo una visión no etnocéntrica del mundo.

- **Seleccionar las opciones metodológicas:**

- Potenciar metodologías cooperativas y socioafectivas que sirvan a todo el alumnado frente a las magistrales.
- Diseñar actividades motivadoras, participativas y útiles, que faciliten la transferencia del conocimiento a situaciones reales.
- Planificar actividades abiertas, flexibles, diversificadas.
- Fomentar la participación de la comunidad educativa en las actividades de aprendizaje.
- Adaptación y flexibilización de los métodos pedagógicos de la escuela tradicional, intentando que los ritmos de aprendizaje sean lo menos extraños posibles para el alumno: calendario, horarios..., adaptándolo a las distintas culturas y a las diferencias del alumnado (es algo evidente, manifestado por los propios enseñantes, la dificultad que tienen los niños gitanos para adaptarse a los rígidos horarios y comportamientos escolares, muchos inmigrantes y gitanos tienen problemas de mucha movilidad laboral,...)

Fomentar el cambio de los métodos pedagógicos y propiciar la formación del profesorado, ya desde la Universidad, para conseguir una perspectiva que abarque la complejidad de la cultura y la experiencia humana, recalcando, la imbricación global de las relaciones en el mundo contemporáneo, en el que la supervivencia de las especies depende, en decisiva proporción, de la solidaridad.

- **Criterios organizativos de espacios y tiempos:**

- Fomentar los agrupamientos flexibles: distintos tipos de agrupamientos en función de las diferentes materias o tipo de actividades.
- Evitar los grupos por niveles y potenciando las estructuras que utilizan las escuelas rurales
- Potenciar el trabajo en grupo en torno a proyectos comprensivos

- Decorar los espacios del centro y de las aulas reflejando, en la medida de lo posible, la diversidad cultural existente en el centro.

- **Criterios de selección y utilización de materiales:**

- Seleccionar aquellos más acordes con la diversidad sociocultural de nuestro entorno.
- Elaborar materiales que tengan en cuenta la perspectiva intercultural, no etnocéntrica, antirracista y que recojan la perspectiva desde los márgenes.

Hay que tener en cuenta, como plantea el Grupo Eleuterio Quintanilla (2001), que los libros de texto –así como la información y cultura que nos rodea en la publicidad, el cine, la prensa, los videojuegos, etc.- presentan con frecuencia un enfoque etnocéntrico y racista. “Excluyen a las minorías que se encuentran en situación de desventaja (como el pueblo gitano); con frecuencia estimulan representaciones negativas de otras culturas, conceptualizando a las personas que con ellas se asocian como enemigas; utilizan esquemas etnocéntricos de superioridad-inferioridad cultural para justificar determinados acontecimientos históricos (como las colonizaciones); o favorecen la identificación con el propio grupo a través del rechazo o la exclusión de otros grupos. Por eso, en los programas desarrollados desde tercero de primaria en contextos interétnicos payos-gitanos se incluye en el aprendizaje cooperativo el estudio de la Historia del Pueblo Gitano, invisible en los libros de texto” (Díaz-Aguado, 2003, 155).

Se exige pues utilizar como criterio de selección de un texto escolar cómo presenta la pluralidad de pueblos y culturas, así como someter a crítica todos aquellos aspectos prejuiciados o descalificadores que contienen los propios libros de texto o las demás fuentes de información que utiliza nuestro alumnado. Esto implica, comprender y respetar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes.

Estos autores y autoras proponen tener en cuenta las siguientes categorías de análisis para ello:

INVISIBILIDAD	Cuando las culturas minoritarias no aparecen o están poco representadas
ESTEREOTIPO	Cuando se presentan grupos sin diversidad interna y con roles fijos y características asignadas automáticamente
SELECTIVIDAD Y FALTA DE EQUILIBRIO	Cuando los hechos analizados se interpretan desde la cultura mayoritaria
IRREALIDAD	Cuando se produce una inadecuada representación, ya sea histórica o actual

FRAGMENTACIÓN Y AISLAMIENTO	Cuando la experiencia del grupo o grupos minoritarios no es considerada como parte de la historia o cultura del país
AMORALIDAD	Cuando se tratan temas como el esclavismo, la colonización, la explotación o la discriminación sin condenarlos bajo un punto de vista ético

- **Criterios de evaluación:**
 - Que permitan a todo el alumnado una verdadera igualdad de oportunidades.
 - Introducir criterios de evaluación sobre actitudes y valores.
- **Organización de la acción tutorial y la atención a la diversidad:**
 - Favorecer la sensibilización organizando actividades que permitan y estimulen el respeto y la diversidad, evitando que los propios docentes sean la fuente de juicios, actitudes y prejuicios, que devalúen la experiencia de ciertos colectivos sociales, culturales, étnicos,...
- **Incorporación de los contenidos transversales:** Una estrategia que avanzaría aún más allá sería la Educación Global (Torres, 1994). Es un concepto que plantea la enseñanza y el aprendizaje a partir de unidades didácticas globalizadas, que tienen siempre en cuenta a las diversas áreas geográficas y culturales del mundo, lo cual supone el abandono de las visiones eurocéntricas y una revisión de los propios valores y comportamientos. “Superar la disciplinariedad y la transversalidad fragmentada por el enfoque que propugna la educación global no es solamente una forma novedosa de organizar el conocimiento escolar, sino que es una apuesta por la comprensión del mundo en toda su complejidad y diversidad y por la participación y el compromiso de todos los alumnos en el ámbito local. Un encaje perfecto para la educación intercultural” (Besalú, 2002, 114).

Integración del nuevo alumnado

Preinscripción y matriculación

Es importante en este trámite facilitar información clara y traducida sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo español y sobre los procesos de preinscripción y matriculación. En algunos casos serán necesarios también los servicios de traducción y de mediación.

El primer contacto con la familia se da en este proceso. Por lo que esta primera entrevista puede sentar las bases de una buena relación de la familia con la escuela. No sólo hemos de recoger datos e información sobre la familia y el alumno o alumna, sino que también debemos ofrecer información detallada sobre el funcionamiento, las instalaciones y los servicios de la escuela y negociar la forma de mantener el contacto durante el curso.

Hemos de exigir a la Administración que evite la concentración artificial de alumnado extranjero o de minorías en determinadas escuelas pues esto tiende a dificultar la integración escolar, cultural y social:

- A menudo se genera un “efecto llamada” por el que otros hijos de personas extranjeras de otras zonas se trasladan a estas escuelas, bien para poder convivir con otros miembros de su misma comunidad, bien por un reconocimiento del buen trabajo realizado por esas escuelas.
- Puede provocar algunas veces el “efecto huida” de una parte del alumnado no perteneciente a esas minorías, con lo que las posibilidades de convivencia y de intercambio cultural disminuyen y el riesgo de estigmatización y guetización de estos centros aumenta.

Adscripción

La adscripción de un alumno o alumna a un determinado curso suele tomar en consideración la escolarización previa (nivel de competencia curricular) y la edad. Las particularidades o necesidades específicas del alumnado extranjero y de otras minorías étnicas (viajes, desplazamientos por trabajo temporal, incorporación tardía a la escuela, distinta cultura, ignorancia de la lengua oficial...) exige una flexibilización de una estructuras escolares que han sido diseñadas esencialmente para homogeneizar y no para atender a la diversidad.

En Educación Infantil y en los primeros ciclos de la Educación Primaria la adscripción del alumnado extranjero y de otras minorías étnicas no suele representar ningún “problema” para los centros.

Es a partir de los últimos cursos de Educación Primaria y en Educación Secundaria cuando el profesorado empieza a percibirlo como “problema”. Y se tiende a buscar soluciones que “desvíen el problema” hacia otros profesionales que se hagan cargo (profesorado de apoyo, profesorado de compensatoria, departamento de orientación, etc.) sacando al alumnado del aula ordinaria durante el horario lectivo para que reciba “clases de apoyo”.

Esto supone optar por una alternativa organizativa que, aportando soluciones en el aprendizaje de la lengua oficial, puede tener consecuencias no deseables en el ámbito de la integración, la socialización, el desarrollo personal e incluso la propia competencia comunicativa (Besalú, 2000):

- Suele convertirse en un grupo permanente de niños/as separados/as de los demás, “etiquetados” y marginados en el conjunto del centro
- Si agrupamos en esa clase extranjeros/as y gitanos/as, suele potenciar prejuicios sociales y marginación.
- Las clases de apoyo pueden significar dos programas escolares, más profesorado, lo que se traduce en mayores dificultades para el alumnado, una duplicidad lesiva para ellos.
- El alumnado en situación de marginación requiere especialmente un medio social normalizado y no “segregado”.
- Una clase “especial” de niños/as etiquetados y vistos como “problema” no es un medio adecuado para desarrollar hábitos sociales, actitudes de convivencia y un autoconcepto positivo. Supone deteriorar su autoimagen y reducir sus expectativas.

“Por norma general los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros deben escolarizarse en el aula ordinaria que les corresponda y no en aulas específicas ya que el objetivo prioritario es su adaptación a un nuevo contexto: los demás objetivos (por ejemplo, el aprendizaje de la lengua oficial) deberán supeditarse a él” (Besalú, 2000, 130).

Frente a ese modelo organizativo, este autor y la mayoría de los especialistas, proponen que el profesorado de apoyo preste su ayuda al profesor o profesora tutor/a más que al niño o la niña.

Hay muchas formas:

- La ideal es la incorporación del profesorado de apoyo como un profesor o profesora más en el equipo docente del ciclo, trabajando conjuntamente por parejas en “enseñanza en equipo” en las aulas con agrupamientos flexibles del alumnado.
- Si se mantiene la estructura habitual de clases, una de las formas puede ser que el profesor/a de apoyo sustituya al tutor/a en la clase general, mientras el profesor/a tutor/a atienden las necesidades específicas de aprendizaje de uno o varios niños y niñas, en la misma aula.
- También puede ayudar al profesor/a tutor/a a preparar actividades y material individualizado o planes individuales de trabajo.
- Finalmente, se puede potenciar lo que el maestro de Barbiana llamaba la escuela a tiempo pleno, utilizando el tiempo de actividades complementarias y extraescolares para desarrollar aspectos comunicacionales básicos para aquellos y aquellas que no cuentan en casa ni con los medios ni con las expectativas apropiadas.

Programa de acogida

La acogida de cualquier alumno o alumna nuevo/a que llega a nuestro centro nos exige una planificación de sus primeros pasos de integración en el colegio, especialmente si puede tener mayores dificultades. El concepto de acogida supone una elaboración pedagógica que implica procesos de adaptación mutua en tres ámbitos: que el alumno o alumna conozca la escuela (espacios, valores, etc.); que conozca a sus compañeras/os y profesorado; que la escuela y el profesorado conozca al alumno/a.

Las impresiones iniciales suelen marcar la actitud posterior de las personas recién llegadas, por lo que es clave cuidar con especial esmero este primer contacto y planificarlo con suficiente antelación, de tal forma que el alumnado nuevo se sienta seguro y cómodo, así como aceptado.

El primer paso es preparar su acogida. Un segundo momento, cuando ya está, es ponerle en contacto con el espacio en que va a moverse, ayudándole a ir ganando seguridad y orientación en el mismo. Esto no sólo supone apoyarle en que él o ella vayan conociendo los espacios, los recursos, las normas, los horarios, etc., sino que también exige facilitar a aquellos y aquellas que tengan especiales dificultades el acceso a los mismos. Si ponemos los letreros indicativos del centro en braille porque tenemos alumnado ciego, lo mismo podemos ponerlos en árabe o en rumano porque tenemos alumnado extranjero de estas nacionalidades. Es también una forma de mostrar que el proceso de integración supone un esfuerzo conjunto de ambas partes.

Seguimos la propuesta realizada por el Grupo Eleuterio Quintanilla (2001):

- ¿Qué debe hacer el equipo directivo?
 - Facilitar con antelación suficiente al tutor/a toda la información disponible con el fin de poder preparar adecuadamente la acogida
 - Reunir al equipo docente del grupo en el que se van a integrar el/los alumnos o alumnas nuevos de modo que, en colaboración con el tutor/a, se definan y coordinen las acciones a desarrollar.
- ¿Qué debe hacer el tutor/a?
 - Poner en conocimiento del grupo de alumnado la nueva situación.
 - Proponerles que reflejen por escrito o mediante dibujos cómo se sentirían ellos/as en esa misma situación y cómo les gustaría ser recibidos/as. Tratar de ver los “inconvenientes” que puede tener al llegar a un espacio nuevo y diferente, intentando ponerse en la piel de la otra persona, expresando lo que sentiría y cómo se le podría ayudar.
 - Hacer una dinámica (puede ser una lluvia de ideas) sobre las acciones concretas de acogida que a ellos y ellas les gustaría que les hicieran.

- Preparar con el grupo de alumnado esas actividades de acogida con la mayor implicación posible de todo el alumnado y el mayor nivel de organización posible de las mismas.
- Preparar con el grupo de alumnado la utilización de recursos lingüísticos y no verbales para favorecer la comunicación y la comprensión.
- ¿Qué hacer durante el proceso de acogida?
 - Presentación de los compañeros y compañeras mediante alguna dinámica grupal
 - Puesta en marcha de un programa de “tutoría entre iguales”: rotatoriamente la mayoría de los alumnos y alumnas del grupo le acompañan durante las primeras semanas de clase, le ayudan a orientarse, le van incorporando a los juegos del recreo, facilitan su integración y responden a sus necesidades: acompañarle en los cambios de clase, presentarlo al profesorado durante la primera semana, enseñarle el centro y las instalaciones, avisarle del material que requiere para realizar las actividades de clase, ayudarle inicialmente en las tareas de clase, explicarle aspectos que tiene más dificultad en comprender, etc. (Es un poderoso factor de desarrollo para el alumno o alumna que hace las veces de tutor/a: le enfrenta a una situación de responsabilidad que potencia su madurez y desarrollo intelectual en la medida en que le obliga a esforzarse en la comunicación y a establecer mecanismos cognitivos y metacognitivos para garantizar el intercambio de información).
 - Situarlo en clase al lado de aquellos compañeros y compañeras con los que vaya estableciendo una mejor comunicación
 - Debe garantizarse su progresivo protagonismo en aquellas actividades en que se tenga seguridad de su competencia, con el fin de que vaya ganando seguridad en sí mismo/a y buena imagen en la clase.
 - Hacer un seguimiento preciso de sus progresos en la comprensión de las instrucciones, valorando positivamente los progresos detectados.
 - Examinar colectivamente el proceso de integración, la relación con los “tutores/as” y con el conjunto de la clase, así como posibles situaciones de rechazo o menosprecio, detectando posibles dificultades, transformándolas en espacios de reflexión educativa y fijando tareas de cada cual para corregirlas.
 - Debe mantenerse una comunicación fluida con la familia y conocer las circunstancias que puedan incidir en su desarrollo.

¿Programas de inmersión lingüística?

Seguimos en este apartado el análisis que hace la profesora Díaz-Aguado (2003, 40-43). Las investigaciones han analizado por qué la lengua

materna y la de la escuela proporciona altos niveles de bilingüismo funcional y de logros académicos en los niños de clase media de lengua mayoritaria y, sin embargo, conduce a un dominio inadecuado de ambas lenguas, la lengua materna la oficial, y a un resultado académico pobre en muchos niños de lenguas minoritarias.

En el primer caso todo el alumnado tiene un nivel de dificultad similar, puesto que todos y todas hablan en su casa una lengua diferente a la que se utiliza en la escuela. Por el contrario, solamente la del alumnado del grupo lingüístico minoritario necesita adaptarse a una segunda lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso la lengua materna del alumnado es valorada y conocida por la institución escolar a todos los niveles. No sólo no se desanima al alumnado por utilizarla, como sucede en el segundo caso, sino que se reconoce su importancia como materia de enseñanza-aprendizaje. De hecho la segunda lengua no plantea, por tanto, al alumnado ningún conflicto con su cultura e identidad familiar. En el segundo caso, el profesorado desconoce la cultura y la lengua materna del alumnado de los grupos minoritarios, con lo que tienden a establecer un interacción discriminatoria.

Como consecuencia de las diferentes anteriormente expuestas, en el primer caso el alumnado relaciona la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua con el éxito y la autoeficacia. Las dificultades que experimenta el alumnado de los grupos minoritarios, en el segundo caso, suelen hacer que tanto su profesorado como ellos mismos infravaloren su competencia académica, llevándoles, incluso, a atribuir a la lengua materna sus dificultades de adaptación escolar, con el consiguiente rechazo que de ello puede derivarse hacia dicha lengua.

Lo cual exige que la escuela reconozca explícitamente el valor de la cultura y de la lengua materna de los grupos minoritarios para evitar que el aprendizaje de la lengua oficial mayoritaria vaya en perjuicio de la lengua materna y de su identidad familiar. De hecho, las investigaciones concluyen que cuando se incluye la enseñanza en ambas lenguas (mayoritaria y minoritaria), los niños y niñas de grupos lingüísticos minoritarios permanecen más tiempo en la escuela, que de lo contrario tienden a abandonar de forma prematura.

Por ello, para favorecer el aprendizaje de la lengua que se habla en la escuela como idioma oficial, es preciso reducir la distancia psicológica existente entre el alumnado extranjero y el español (profesorado y compañeros y compañeras). Sin embargo, el modelo que siguen todos los centros estudiados, según esta autora, sitúa la enseñanza del castellano en el aula de apoyo, a la que sólo asiste el alumnado extranjero, como responsabilidad casi exclusiva del profesor/a de apoyo, excluyendo generalmente de dicha función al resto del profesorado.

Sería necesaria una colaboración mucho más estrecha entre el profesor/a de apoyo y el profesor o profesora tutor/a. Así como tener en cuenta que la interacción entre compañeros y compañeras puede ser de gran eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua. Incluir en la escuela, siempre que sea posible, la enseñanza de la lengua del alumnado minoritario. Que el profesorado manifieste un reconocimiento explícito del bagaje cultural y lingüístico de dichos grupos y utilizar los

esquemas culturales de cada niño y niña como punto de partida de su aprendizaje.

La mediación cultural

La finalidad de la mediación cultural es facilitar el acceso y la comprensión de las funciones y funcionamiento de las instituciones educativas a las personas y familias que, por su origen, las desconocen, y explicar a los profesionales de la educación el porqué de determinadas actitudes, acciones y decisiones para que no las juzguen e interpreten a partir de sus propios parámetros culturales.

Lo ideal sería que la persona mediadora fuera competente en las dos culturas en conflicto o con problemas de comunicación. En estos momentos son personas pertenecientes a los colectivos inmigrados o de minorías. Son personas que tienen un cierto ascendiente o autoridad moral entre sus comunidades de origen.

Organizar la convivencia

Algunas estrategias de resolución de conflictos

La asamblea de clase

Para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación, debe ser también el medio (J. Dewey, 1916).

La asamblea de clase o de centro es especialmente apta para la resolución de conflictos y para el aprendizaje de la democracia participativa.

Una asamblea es un tiempo escolar organizado para que el alumnado y el profesorado pueda hablar de todo lo que les parezca interesante y oportuno para mejorar el funcionamiento y el trabajo en el centro.

Desempeña diversas funciones:

- Informativa
- Revisión del funcionamiento
- Espacio para la toma de decisiones
- Lugar de regulación de la vida en común

“Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y la responsabilidad individual” (Piaget, 1933, 14).

Cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas, y éstas se conceptualizan como un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer (Kohlberg, 1985).

La formación del profesorado

Desde la perspectiva de la pedagogía igualitaria, uno de los elementos básico de una educación que sea realmente intercultural es la formación del profesorado de nuestros centros educativos, tanto en su formación inicial como de forma permanente.

La mayoría de las investigaciones (Bartolomé, 1997; Colectivo IOE, 1996; Pumares, 1996) constatan que un 60% del profesorado manifiesta que “nunca” ha introducido cambios en la dinámica de la clase, ni al inicio ni durante el curso, en razón de tener alumnado perteneciente a minorías. Aclaran con énfasis que “todos son iguales”, dándole un signo peyorativo, de signo racista, al hecho de “cambiar la organización de la clase por tener alumnado de minorías étnicas”.

Pero las investigaciones sobre las prácticas del profesorado, como desarrolla Díaz-Aguado (2003), han demostrado que las expectativas que tienen implican un tratamiento diferenciado del alumnado. Desigual distribución del protagonismo (un grupo de “brillantes” protagonizan casi todas las intervenciones y otro pequeño grupo de “lentos” no consigue ninguna), la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona (preguntas más difíciles y más tiempo para responder a alumnado de altas expectativas, así como muchos más elogios).

El profesorado, sigue diciendo esta autora, suele identificar como alumnado incapaz de aprender aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar. En este sentido, comenta que las expectativas del profesorado hacia su alumnado dependen de su capacidad para enseñarles. Por lo que el estilo de la inmensa mayoría del profesorado en el tratamiento de la diversidad suele ser *laissez-faire*: tratan a su alumnado como si no existieran diferencias entre ellos (bajo el lema de que son iguales).

Por eso la formación del profesorado no debe limitarse a lo conceptual, aunque no debe despreciarse la influencia de los conocimientos en la modificación de las creencias, de los prejuicios y de las conductas, pues todos ellos tienen una base cognitiva, ni la importancia del lenguaje en la percepción y representación de la realidad.

Será necesario, además, un trabajo sistemático sobre las actitudes y los valores para hacerse conscientes de los propios, para clarificarlos y operativizarlos, y es imprescindible una formación interdisciplinar sólida para poder hacer frente al desafío ideológico y político que plantea la realidad multicultural, presente implícita y explícitamente en la vida cotidiana y en el

debate público (Besalú, 2002, 10). “La primera y más dura transformación: la de las creencias y valores del profesorado” (Essomba, 1999, 12).

Una guía para analizar nuestra propia posición respecto a cómo se debe dar respuesta a la diversidad sociocultural la puedes encontrar en la tipología de respuestas de Maruny recogida por el Grupo Eleuterio Quintanilla (2001, 25-26).

El profesorado tendría que establecer vínculos con las comunidades marginadas a fin de incorporar el “conocimiento subordinado” de ellas; pero no con los elementos ‘exitosos’ de estas comunidades tal como los define la cultura dominante, sino abriendo la escuela a la diversidad de tradiciones, historias y culturas habitualmente desacreditadas en la cultura oficial. Esto implicará una nueva redacción de la historia con la inclusión de las nuevas perspectivas que tales conocimientos subordinados proporcionan. La memoria de la clase trabajadora, la experiencia histórica de los gitanos, los debates y la opresión del presente, etc. (Kincheloe y Steinberg, 1999, 284).

Los miembros del Grup d’Investigació en Educació Intercultural (GREDI) proponen un currículum intercultural para la formación del profesorado (2002, 79-80):

CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	
PRINCIPIOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en educación intercultural antes de la intervención • Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza 	
ÁMBITOS	
COMPETENCIA COGNITIVA <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación. • Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implícitos. • Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global 	CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA INTERCULTURAL <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las políticas educativas existentes y del modelo de educación intercultural que se promueve desde un sistema educativo concreto. • Reflexionar sobre el currículum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.
DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES <ul style="list-style-type: none"> • Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit. • Conocer las culturas en contacto. • Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales. Actuaciones concretas y compartidas. • Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural. 	COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural. • Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo. • Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales. • Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales • Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza. • Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.

Participación de las familias y apertura a la comunidad

“En los trabajos de investigación realizados se señala que el profesorado manifiesta un gran desconocimiento de los aspectos familiares (incluso del alumnado que lleva varios años de escolarización). Se ignoran las características de la estructura familiar, los roles y normas de convivencia y los aspectos culturales y religiosos. Por otro lado, las familias de los niños inmigrantes tienen una nula o escasa relación con los centros” (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2001, 59).

Las situaciones y factores que dificultan la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar, según estos autores y autoras, son:

- La comunicación: muchas familias no dominan la lengua oficial, el profesorado no conoce las lenguas de origen y no hay mediadores sociales que hagan de traductores. A veces tienen que ser los propios hijos e hijas los que hagan esta tarea, con la consiguiente alteración de roles familiares y de roles adultos-infantiles.
- Alta movilidad residencial de muchas familias inmigrantes: un horario laboral muy extenso, que impide a padres y madres acudir durante la jornada escolar.
- Desconocimiento del funcionamiento escolar del país.
- Diferencia de valores y costumbres entre las familias y el profesorado, que producen frecuentes ‘malentendidos culturales’.

Este grupo de expertos y expertas propone un cuestionario que se puede utilizar como guía para una entrevista, de cara a mejorar el conocimiento y la relación con el medio familiar del alumno o alumna.

Esta es una situación recíproca. En general, el profesorado se lamenta del escaso contacto que mantienen las familias inmigrantes y de minorías con el centro escolar.

Pero esto es un “problema” de todas las familias: su escasa participación en la vida y la dinámica del centro. Hay un cierto recelo por parte del profesorado a que las familias puedan opinar y tomar decisiones sobre aspectos importantes de la educación escolar. La modificación de esta relación implica a las dos partes, pero depende significativamente de la voluntad del profesorado que, tanto por sus conocimientos como por su implicación laboral, es quien debe tomar la iniciativa. Esto implica dos requisitos previos: desactivar los prejuicios atribuidos a determinados colectivos y prever una cierta flexibilidad y disponibilidad horaria (Besalú, 2000).

Las fiestas, jornadas, conferencias, grupos de trabajo, reuniones con el tutor o tutora, son una buena excusa u ocasión para promover las relaciones de las familias con el centro y de todas las familias de un mismo centro.

- **Coordinación Interinstitucional:**
 - Intentar una coordinación entre los centros educativos y su entorno social: ayuntamientos, asociaciones de vecinos,

ONGs, para favorecer la integración de inmigrantes y gitanos, con el objetivo de evitar ghettos y bolsas de marginalidad.

- **Participación de la comunidad educativa:**
 - Favorecer la participación de gitanos e inmigrantes en el funcionamiento de los centros: Consejo Escolar, Asociaciones de padres y madres de alumnos, Asociaciones de alumnos,...
 - Realización de actividades conjuntas entre todos los estamentos de la comunidad educativa, intentando integrar a los inmigrantes y gitanos: mesas redondas, fiestas, periódicos escolares, talleres, etc.

Comunidades de aprendizaje

Tampoco debemos olvidarnos de una propuesta global de intervención como son las Escuelas de Aprendizaje Acelerado para estudiantes de riesgo, desarrolladas en EE.UU. y que aquí vienen llamándose Comunidades de Aprendizaje.

El Proyecto de escuelas aceleradoras (Accelerated Schools Project) nació en la universidad de Stanford (California) en 1986. Este proyecto surgió como respuesta educativa para los alumnos en situación de riesgo, cuyo éxito escolar era muy improbable y que mayoritariamente eran hijos de grupos minoritarios, inmigrantes pobres o de poblaciones sumidas en la pobreza.

Hasta entonces, el modelo de intervención dominante en Estados Unidos era la educación compensatoria, que asume estrategias de recuperación, de aprendizaje a un ritmo más lento y adaptado. Henry M. Levin (1995) afirma que este enfoque reduce las expectativas de los alumnos, les estigmatiza, proporciona experiencias escolares nada estimulantes e ignora las capacidades de padres y profesores. Por ello introduce el concepto de aceleración en contraposición a la compensación: se trata de que los alumnos en situación de riesgo aprendan a un ritmo más rápido.

Piensa que la pedagogía que se utiliza con los alumnos superdotados funciona bien con todos y que las escuelas aceleradoras deben crear situaciones de aprendizaje potente que permitan a todos los alumnos el éxito escolar y aprovechar al máximo sus capacidades. Para conseguirlo hace falta un cambio radical, una verdadera transformación de la cultura de la escuela y de toda la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias y administraciones), que afecte tanto al currículum como a la organización escolar.

En cuanto al currículum, se enfatiza el uso de lenguaje en todas las asignaturas; se parte de la cultura de los alumnos y se realizan multitud de aplicaciones de su propia vida cotidiana. Se potencia el aprendizaje activo y el trabajo cooperativo y se buscan sistemas alternativos de evaluación.

Las escuelas aceleradas se construyen en torno a tres principios fundamentales:

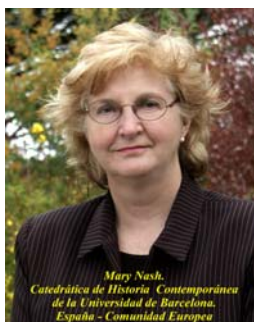
- una finalidad común: toda la comunidad educativa se implica en la definición de unos objetivos comunes para la escuela. Este proceso es de la máxima importancia porque incluye a todos desde el principio en la planificación, aplicación y evaluación de los programas que se decidan y garantiza la coherencia y el compromiso de todos.
- Dotar de poder y responsabilidad a los miembros de la comunidad para: tomar decisiones, asumir su puesta en práctica y responsabilizarse de los resultados. El objetivo es romper el círculo de las culpabilizaciones mutuas.
- Aprovechar todos los recursos que existen en la comunidad, tanto de la escuela como del entorno.

El proceso para convertirse en una escuela aceleradora se inicia con la fase de *hacer balance o conocerse a sí misma* en la que toda la comunidad educativa recopila información cuantitativa y cualitativa sobre la historia de la escuela. Es importante la participación de la comunidad escolar pues la realización de este balance fomenta el sentido de identidad y comienza a construir la finalidad común. El paso siguiente es *forjarse una visión de la escuela, la fase de sueño*. Se trata de pensar cuáles son las características de la escuela que se desea. Nuevamente es fundamental la participación de todos, en reuniones por sectores, en pequeños grupos y en asambleas generales. Esta fase se traduce en la apropiación de un conjunto común de objetivos y en el compromiso a largo plazo para conseguirlos.

A continuación, la comunidad educativa compara la información del balance con el modelo de escuela soñado, para seleccionar las prioridades, que se convertirán en el centro de atención inmediato de la escuela. Es el momento de decidir las estructuras de gobierno, basadas en la participación. Se forman pequeños y grupos de trabajo, formados por miembros de unos sectores, y un comité de dirección, que coordina el trabajo de los grupos y les proporciona el apoyo necesario. Las decisiones importantes las toma la asamblea escolar en la que participan representantes de todos sectores de la comunidad educativa.

Una vez iniciados los distintos programas del Proyecto, la continuidad del mismo se asegura través de la investigación, de los procesos de formación y de la evaluación continua del Proyecto.

La implicación social y política



Mary Nash,
Catedrática de Historia Contemporánea
de la Universidad de Barcelona,
España - Comunidad Europea

Por último, la educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades a todos los niveles por parte del Estado.

Aunque, como dice Mary Nash (1999), la pedagogía de la interculturalidad no se limita, ni mucho menos, al ámbito de la escuela, sino que implica a la sociedad en su conjunto en una dinámica relacionada con la justicia social, el

desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo. La interculturalidad es un aspecto vital para el conjunto de la sociedad y no sólo para los actores sociales habitualmente objetivos de políticas multiculturales, como migrantes o minorías.

“Mientras no haya una intervención sistemática desde el sistema educativo y, aún más, desde los medios de comunicación social, el punto de partida de cualquier intento de educación intercultural será francamente complicado” (Besalú, 2002, 84).

“Podemos desarrollar tantos currícula escolares multiculturales maravillosos como queramos, pero por muy importantes e influyentes que sean, la mayoría de las veces no tendrán nada que ver con el currículum cultural que enseña la televisión, las películas, la música popular, los videojuegos e internet. El consumo de cultura popular regido por las actividades de la televisión, las empresas cinematográficas y otras industrias del ocio, da a las entidades comerciales que ejercen el poder el carácter de profesoras del nuevo milenio” (Kincheloe y Steinberg, 1999, 124).

“Podemos dedicar grandes esfuerzos a cambiar actitudes, a despertar curiosidad y respeto recíproco entre aquellas personas que son de etnias diferentes, pero difícilmente conseguiremos la consolidación de tales finalidad si ese trabajo no se enmarca en un contexto donde también se establezcan cambios, por ejemplo, en el marco jurídico y normativo con respecto a la igualdad de derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas, (...) Tal ausencia de igualdad de derechos y oportunidades no debe suponer un freno en el ámbito estrictamente educativo, sino más bien un estímulo para realmente enfocar la estrategia más allá de los muros del centro educativo y de las limitaciones curriculares que obstruyen a menudo el trabajo de la conciencia social” (Essomba, 1999, 12).

* Igualación REAL de derechos en la concesión de ayudas al estudio, tanto en educación infantil, primaria, secundaria como universitaria: comedores, desplazamientos, residencia, adquisición de libros de texto, matrícula..., eliminando todas, las trabas administrativas existentes.

* Contemplar fórmulas de discriminación positiva: becas, dispensas administrativas, clases de apoyo, etc., que eliminen las carencias estructurales que afectan a los colectivos de población sometidos a un persistente proceso de marginación, gitanos e inmigrantes fundamentalmente.

* Retirada del Real Decreto 366/1997 del 14 de Marzo (BOE 15 de Marzo) sobre baremos de admisión de alumnos.

* Disminución de la ratio profesor/alumnos, sobre todo en la enseñanza obligatoria, para permitir una mejora real en la calidad de la enseñanza y garantizar una enseñanza personalizado a los colectivos más desfavorecidos socialmente, como es el caso de los gitanos y los inmigrantes.

* Aumento de las escuelas, y de los fondos destinados a ellas, que impartan educación compensatorio donde se den altas concentraciones de alumnos inmigrantes y gitanos para solventar las deficiencias educativas de estos

colectivos, intentando evitar la creación de escuelas gheto que no garantizarían el desarrollo integral del alumnado.

- * Gratuidad de los libros de texto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- * Agilización y asistencia en los trámites de convalidación de estudios, eliminando las dificultades existentes en la actualidad.
- * Creación de Centros de Recursos de Educación Intercultural (C.R.E.I.) con carácter provincial, dependientes del Regional, que aporten apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa.
- * Incorporación en los centros de enseñanza de profesores de apoyo y orientación expertos en el tratamiento de problemas derivados de situaciones de marginación.
- * Creación de equipos de trabajo en la Comunidad Autónoma, incluyendo representantes de colectivos actualmente segregados, que con su asesoramiento permitan un permanente reciclaje del profesorado en pos de lograr una educación para la convivencia desde la interculturalidad y el respeto mutuo.

Bibliografía (en rojo los más importantes)

- ABAD, L. (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ABENOZA GUARDIOLA, Rosa. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: MEC-Catarata.
- AGUADO ODINA, María Teresa. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- AGUADO, Teresa. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED. Cuadernos de la UNED, 152.
- AGUADO, Teresa. (1999). *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar*. Madrid: CIDE.
- AGUADO, Teresa, JIMÉNEZ, C. y SÁNCHEZ, M.F. (1998). *Educación Multicultural. Guía didáctica*. Madrid: PFP/UNED.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita y otros/as. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- BEN JELLOUN, T. (1998). *El racismo explicat a la nueva filla*. Barcelona: Empúries.
- BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.**
- BLANCO BARRIOS, Marina. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid: EOS.
- CABALLERO, Zulma. (2001). *Aula de colores y sueños: la cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- CARBONELL, F. (1998). Minories culturals (i lingüístiques) a l'escola ara i aquí. Condicionants sociopolítics i reptes educatius. En Aznar, S., Buesa, S. Y Terradellas, M.R. (Coord.). *Primer Simposi: Llengua, Educació i Inmigració*. Girona: Universitat de Girona.
- CASTELLA CASTELLA, Enric. (Coord.). (2001). *La Educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- CASTIELLO, Chema. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y xenophobia en el cine*. Madrid: Talasa.
- CHAPELL, A.L. (1994). A question of friendship: community care and the relationships of people with learning difficulties. *Disability and Society*, 9 (4), 419-434.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: MEC-Popular.
- COLECTIVO AMANI (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Catarata.**
- COLECTIVO IOÉ (1994). Intervención de Colectivo Ioé. En Carbonell, F. (Coord.). *Sobre interculturalitat 2*. Girona: Fundació Sergi.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORZO, J.L. (1999). Racismo cultural. *Educar(nos)*, 5, 12-14.
- DEL ARCO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- DI CARLO, S. (1994). *Proposte per una educazione interculturale*. Nápoles: Tecnodid.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- DIEZ AGUADO, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés y ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. (2004). *Trabajando la interculturalidad*. Murcia: Diego Marín.
- ESSOMBA, M.A. (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M.A. (Coord.). (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- ETXEBERRÍA, Xabier. (2004). *Sociedades multiculturales*. Bilbao: Mensajero.
- FERMOSO, Paciano. (Ed.). (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.

- FERNÁNDEZ MADRIGAL, L. (Coord.) (1998). *Materiales, soportes y propuestas para trabajar con alumnado en desventaja sociocultural*. Madrid: Editorial Consorcio Población Marginada.
- FLECHA, R. Y GÓMEZ, J. (1995) *Racismo: no, gracias*. Barcelona: El Roure.
- GAIRÍN, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En LORENZO, M., ORTEGA, J.A. y CORCHÓN, E. *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (Vol. I, 47-91). Granada: ED.INVEST y G.E.U.
- GARCÍA CASTAÑO, F. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid: Ed. Trotta.
- GARCÍA LLAMAS, Jose Luis y otros/as. (2004). *Diversidad cultural e inclusión social. Un modelo de acción educativa con minorías étnicas*. Madrid-Salamanca: Caja Madrid-Témpora.
- GARCÍA LÓPEZ, R.; MARTÍNEZ MUT, B. y ORTEGA RUIZ, P. (1987). *Educación compensatoria*. Madrid: Santillana.
- GARCÍA MARÍN, Carmen. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: MEC-Catarata.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso; SÁEZ CARRERAS, Juan. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: Competencia de la educación*. Madrid: Nancea.
- GENOVESE, Antonio. (2003). *Per una pedagogía interculturale*. Bologna (Italia): Bononia University Press.
- GIMENO, J. (1993). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza?. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (171-222). Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Cultura and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). *La igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. (1998). *Libros de textos y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- IBÁÑEZ ORCAJO, María Teresa; MARCO STIEFEL, Berta. (1996). *Ciencia multicultural y no racista: enfoques y estrategias para el aula*. Madrid: Nancea.
- ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- IMBERNÓN, Francisco. (Coord.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- JORDAN, J.A. (1994). *La Escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- JORDAN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JORDAN, J.A. (1999). El profesorado ante la ecuación intercultural. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (65-73). Barcelona: Graó.
- JORDAN, J.A. (Coord.). (2001). *La educación intercultural: una respuesta a tiempo*. Barcelona: Fundación UOC.
- JORDAN, J.A. y otros/as. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Catarata.
- JULIANO CORREGIDO, Dolores. (1993). *Educación intercultural: escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KINCHELOE, J y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.**
- LARA, Francisco. (1991). *Compensar educando*. Madrid: Popular.
- LLUCH I BALAGUER, Xavier y otros/as. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- LÓPEZ LÓPEZ, María Carmen. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.
- LOPEZ MELERO, M. (1995). Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural*. Madrid: Escuela Española.

- MARTÍN ROJO, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC-D-CIDE.
- MEC. (1993). *Por una educación intercultural*. Madrid: MEC.
- MONTÓN SALES, María José. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
- MORALES PUERTAS, Manuel. (2000). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Propuestas de educación intercultural: cohesión sociocultural, tolerancia educación intercultural en secundaria*. Madrid: Nancea-MEC.
- MORENO GARCÍA, Concha. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*. Madrid: MEC-Catarata.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NASH, M. (1999). Prefacio. En KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo* (9-17). Barcelona: Octaedro.
- PLANAS, N. (1999). Etnomatemáticas. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultura* (123-131). Barcelona: Graó.
- RUÍZ DE LOBERA, Mariana. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: MEC-Catarata.
- RUÍZ ROMÁN, Cristóbal. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- RUIZ ROMÁN, Cristóbal. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
- SABARIEGO, Marta. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Descleé.
- SÁEZ ORTEGA, Pedro. (2002). *Educación en la escuela multicultural*. Madrid: CCS-ICCE.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao. Descleé De Brouwer.
- SANDÍN, M. Paz (1998). *Identidad e interculturalidad: Materiales para la acción tutorial*. Primer ciclo de ESO. Barcelona. Ed. Alertes.
- SANTOS REGO, Miguel Anxo (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- SHIVA, V. (1993). *Monocultures of the Mind*. London: Zed Books.
- SHOHAT, E. y STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- SIGUAN, Miquel. (Coord.). (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SLEETER, C.E. y GRANT, C.A. (1988). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- SORIANO AYALA, E. (Coord.). (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO AYALA, E. (Coord.). (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO, Ramón. (2004). *Interculturalismo: entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.
- TERRÉN, Eduardo. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VIDAL GARCÍA, María Dolores; ABDERRAMAN MOH, Luisa; SOL MORENO MARTOS, Carmen. (1998). *La casa de los Iqer'Ayen: una propuesta didáctica en educación infantil*. Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo.
- VLACHOU, A.D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.