

PÁGINA 1 EN BLANCO

PÁGINA 2 EN BLANCO

Congreso

“Interculturalidad y Educación”

© Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología 2002
© *Actas Congreso "Interculturalidad y Educación"*

Edita:

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

Secretaría General de Educación

Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros

Mérida. 2002

Colección:

Investigación Educativa

Diseño de línea editorial:

JAVIER FELIPE S.L. (Producciones & Diseño)

I.S.B.N.:

84-95251-90-6

Depósito Legal:

BA-786-2002

Fotomecánica e Impresión:

Artes Gráficas REJAS (Mérida)

Congreso

“Interculturalidad y Educación”

JUNTA DE EXTREMADURA

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

Secretaría General de Educación - Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros

Mérida, 18 y 25 de Mayo de 2002

PRESIDENCIA DEL CONGRESO

Excmo. Señor Don Luis Millán Vázquez de Miguel

Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura

COMITÉ ORGANIZADOR

Ilmo. Señor D. Ángel Benito Pardo

Secretario General de Educación

Ilmo. Señor D. Fernando Cortés Cortés

*Director General de Ordenación,
Renovación y Centros*

Ilmo. Señor D. Diego Mostazo López

Director General de Personal Docente

Ilmo. Señor D. Rafael Rodríguez de la Cruz

*Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa*

SECRETARÍA DEL CONGRESO

D. Juan Chamorro González

*Jefe de Servicio de Inspección General
y Evaluación*

D. Fernando Ayala Vicente

*Jefe de Servicio de Innovación Educativa,
Renovación Pedagógica y
Formación del Profesorado*

D. Rafael España Fuentes

*Inspector de Educación adscrito a la
Inspección General*

Índice

Presentación. Inauguración del Congreso	11
Clausura del Congreso	15
Introducción. Objetivos	19

CONFERENCIAS

- La educación intercultural en Extremadura, medidas y planes de intervención
Rafael Rodríguez de la Cruz. (Presentación a cargo de María Rosario Moreno) 23
 - Integración de las minorías
Matilde Fernández Sanz. (Presentación a cargo de Juan Chamorro González) 41
 - La integración del colectivo magrebí en la educación extremeña
Rachid el Quaroui 54
 - Presentación del libro “Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí”
Fernando Cortés Cortés 60
 - Interculturalidad e interdisciplinaridad en educación: Base de la información docente
Antonio Medina Rivilla. (Presentación a cargo de Francisco Figuero Sevilla) 63
 - Educación intercultural y cultura gitana:
“Planteamientos educativos en la intervención con el pueblo gitano”
Jesús Salinas Catalá 88
 - Libertad, igualdad y diferencias en los conflictos interculturales
Antonio Rodríguez de las Heras. (Presentación a cargo de Fernando Ayala Vicente) 102
-

MESA REDONDA

- “Enfoques Educativos en la Intervención Intercultural”
Rafael España Fuentes (Moderador), *Agustín Chozas Martín*, *Mercedes Alarcón Fernández*,
Manuel Vivas Carrasco, *Valentín Prieto Alonso*, *Antonio Trinidad Muñoz.* 117
-

COMUNICACIONES

- Proyecto “Escuela Virtual Europea: emigración en Europa, minorías y prejuicios”
Juan de la Cruz Corrales, *Mercedes Ambel Albarrán*, *José Manuel Méndez Sierra*,
Ángeles Marcos Toledano, *Pilar Sarró López*, *Carmen Iglesias Pitera*,
Virginia Terán Mostazo, *Luisa Harinero Fresneda*, *M^a José Milara Sánchez.* 135

- Contando cuentos acercamos culturas. La interculturalidad en la literatura infantil a través de las NNTT <i>Aránzazu Vicente Pérez, Luis Iglesias Durán</i>	143
- Aplicación multimedia basada en internet para enseñanza del español <i>Miguel A. Vega Rodríguez, Isabel Nieto Cordero, Juan M. Sánchez Pérez, Francisco Chávez de la O</i>	147
- Adaptación de métodos diferentes ante necesidades educativas concretas <i>Manuel José Aragüete Romero, José Miguel Herrera Palma, Mª del Carmen Martín Martín, Ismael Pérez Leitón</i>	153
- “Todos somos necesarios” <i>Fátima Ramos Brieva, Fátima Rivera Porras, Carmen Tejero Cano</i>	161
- Programa de lengua y cultura portuguesa <i>M. Carmen de Tena Abril, M. Carmen Ginestal Chamizo, Isabel García Morgado</i>	166
- Actividades de acogida e integración <i>Mª Rosa Serradilla Prieto</i>	172
- Organización y criterios de agrupamientos <i>Mª Soledad Torres Jalao</i>	178
- La escuela: un mosaico de convivencia <i>Diego Agúndez Gómez</i>	184
- El reto de la educación intercultural en Extremadura <i>Pilar Alonso Duarte</i>	187
- A mayor número de inmigrantes en las aulas, más racismo: estudio de un caso concreto <i>Domingo Barbolla Camarero</i>	195
- Inmigración: Problemas comunes en los centros escolares de acogida <i>J. Roberto Bayón García</i>	204
- España: País de acogida. Modelo suizo de acogida e integración de los modelos emigrantes <i>Manuela Caballero Murillo</i>	209
- Plan de compensación educativa como estrategia en la interculturalidad, en nuestras aulas y centros <i>Juan Antonio Díaz Rama</i>	218
- Currículum y democracia: Por un cambio en la cultura popular <i>Julia Cortés Palma</i>	226
- La feria como elemento intercultural e interdisciplinar en educación física. Educación secundaria y bachillerato <i>Miguel Angel Fernández Mir, Raúl García Ciriero</i>	234
- Jornada de sensibilización intercultural en el ámbito escolar <i>Milagro Fernández Sánchez</i>	241

- Multiculturalidad y educación: “Aquí, ¿cabemos tod@s?” <i>Pedro García Corrales</i>	249
- ¿Por qué es necesaria una educación intercultural? <i>Mercedes Juan González</i>	255
- Multiculturalidad y aprendizaje cooperativo <i>Santiago Marín García</i>	261
- La escolarización del pueblo gitano. Una perspectiva intercultural <i>Luis Martín Buenadicha</i>	268
- Aprender del pasado: Viento sur en el sur <i>Carmela Mateos Caballero</i>	272
- Multiculturalidad, en cultura y educación <i>Ángel Miguel Fragoso</i>	279
- El proyecto “Eurokid”: un ejemplo de las posibilidades de internet como herramienta pedagógico-educativa en educación intercultural y antirracista <i>Servando Pérez Domínguez, Cristina Goenechea Permisán</i>	285
- Educar en la interculturalidad <i>Rebeca Rivas Ortiz</i>	293

PÁGINA 10 EN BLANCO

Presentación. Inauguración del Congreso

Excmo. Sr. Don Luis Millán Vázquez de Miguel
Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología

Me satisface encontrarme otra vez con esta amplia respuesta del profesorado extremeño y que nos acompañen también representantes de las Federaciones de padres de Alumnos de nuestra Comunidad para analizar y debatir sobre “Interculturalidad y educación”. La gran asistencia, a pesar de coincidir en sábados del mes de mayo, el mes de las comuniones y las romerías de nuestros pueblos, es clara muestra del interés que la cuestión despierta y de vuestro sentido de la responsabilidad.

Después de agradecer vuestra participación, también quiero exponer nuestro reconocimiento a los/las conferenciantes. Estoy seguro que realizarán aportaciones que nos serán muy valiosas a todos. Su reconocida autoridad en la materia y su trayectoria así nos lo garantiza.

Quiero finalmente, realizar una especial mención a los autores de las comunicaciones. Se presentan nada menos que veintiséis, lo que supone todo un récord en Congresos de estas características. Estoy seguro de que todas serán interesantes para nosotros.

La Interculturalidad es el reto de este siglo. La Interculturalidad se refiere a la conflictiva convivencia de distintas culturas en un mismo entorno. Este entorno es el propio de una de estas culturas, que reconocemos dominante, en tanto que las otras culturas se encuentran en minoría.

Actualmente, según se recoge en las conclusiones del Seminario 2000 del Consejo Escolar del Estado, España junto a Europa, debe afrontar una nueva realidad intercultural procedente de la fuerte inmigración africana, que va creando colectivos cada vez más numerosos de inmigrantes árabes y de color a lo que hay que añadir, en el caso de nuestro país, la creciente llegada de personas procedentes de las naciones del este de Europa.

Las sociedades modernas se caracterizan, entre otros factores, por su carácter fuertemente multicultural, acentuado por la extensión a todos los niveles de las nuevas tecnologías de la información y los medios de comunicación. La existencia de distintas culturas, con valores, ideas y lenguas y formas de vida diferentes, que conviven conjuntamente, introduce en nuestras sociedades nuevas situaciones a las que los ciudadanos deben dar respuesta. El sistema educativo, como elemento fundamental en la formación de ciudadanos, tiene que abordar la situación planteada, haciendo posible el desarrollo armónico de las distintas culturas tanto en el

aula, como en la adopción y asimilación de actitudes y formas de vida, por parte del alumnado, que más tarde se plasmen en la vida social una vez abandonada la escuela.

El fenómeno de la multiculturalidad social, y por derivación educativa, está fuertemente influido por la política de inmigración que se mantenga a nivel general y por sus componentes económicos y sociales. Se impone, por tanto, una acción concertada de las Administraciones públicas y de sus diversos órganos a la hora de abordar el problema, ya que enfocar el mismo desde una perspectiva exclusivamente educativa puede no producir los frutos deseados.

Centrando el tema en el ámbito educativo, la acción educativa de atención a la multiculturalidad debe caracterizarse por una visión integradora de las culturas, evitándose visiones excluyentes o monopolísticas de las mismas y potenciando los elementos comunes existentes en todas ellas.

Para algunas autoras como Ángela María da Silva “Educación Antirracista e interculturalidad” (1995), la educación intercultural se fundamenta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación por parte del respeto y la tolerancia, de la simetría entre las relaciones, de la equivalencia entre las personas... donde se asume que el conflicto provocado por el choque cultural, en lugar de reprimirlo o ignorarlo, es positivo y enriquecedor, ya que los procesos resultantes de esta relación y contacto englobarían cambios de actitud hacia una sociedad igualitaria.

La educación intercultural apunta una solución al problema que se plantea en las sociedades multiculturales, ya que se refiere a una relación activa entre las culturas para llegar a desarrollar una sociedad intercultural. Por tanto, este tipo de educación pone el énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que se debe producir entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto.

Desde esta perspectiva, y resaltando esta relación de entendimiento y consenso, también se produce una interrelación profunda entre las minorías, que son portadoras de diversidad cultural, y la sociedad de acogida que suele representar la cultura mayoritaria.

Los Programas desarrollados en la materia deben incorporar los conceptos de tolerancia, respeto e integración. En ningún caso dicha integración debe ser entendida como una asimilación cultural, sino como una mezcla necesaria que mantenga y potencie los elementos propios de cada cultura e incorpore los elementos más valiosos de otras visiones culturales.

En el curso 2000/01 de un total de 199.254 alumnos matriculados en los niveles de enseñanza no universitaria en Extremadura, 1344 eran extranjeros, lo que suponía el 6,7 por mil del total. El curso actual 2001/2002 están matriculados 1886, lo que supone un incremento de 542 sobre el curso anterior llegando el tanto por mil al 9,92.

Como vemos al tiempo que se va produciendo un decremento de alumnos españoles se produce un progresivo aumento de alumnos extranjeros.

Extremadura es una de las autonomías españolas con menos porcentaje de alumnos extranjeros ya que Comunidades como Madrid y Baleares llegan al 51% y 44% de alumnado extranjero respectivamente.

Por otra parte, por las características socioeconómicas de las distintas poblaciones y comarcas, el alumnado inmigrante se encuentra concentrado en determinadas zonas de nuestra geografía. Centros como el C.P. “Gonzalo Encabo” de Talayuela escolariza a 167 alumnos de origen magrebí, lo que supone el 270% (recordemos que la media de la Comunidad es el 9,9%), En otros centros como el C.P. “El Pozón”, de Navalmoral de la Mata, o el C.P. “El Ejido” de Jaraíz de la Vera, la proporción de alumnos inmigrantes llega al 151% al 140% respectivamente.

Este alumnado se escolariza el 95,5 % en CC.PP. y el 4,95% en Centros Privados.

En cuanto a la Comunidad gitana se refiere, según datos extraídos del informe de la subcomisión para el estudio de la problemática del pueblo gitano, de diciembre de 1999, de las Cortes Españolas, en Extremadura existe una población gitana de 11.318 personas que supone el 1,79 % de la población total gitana de España que es de 630.847 personas.

Nos ocurre con el alumnado procedente de población gitana algo muy parecido a lo que nos ocurre con los inmigrantes: su concentración en determinadas zonas y centros. El 80% del alumnado del C.P. “Antonio Machado” de Mérida, el 53% del alumnado del C.P. “El Progreso” de Badajoz y el 39,7% de los alumnos del C.P. “Gabriel y Galán” de Cáceres son gitanos.

El 70 por 100 de los adultos gitanos carecen de instrucción. El 60 por 100 de los niños en edad escolar no acuden regularmente a clase, la mayoría de la población gitana no alcanza el primer nivel de cualificación profesional y es muy escaso el número de jóvenes gitanos en centros de enseñanza media y universitaria. La lengua, historia y cultura gitanas están prácticamente ausentes de los currículos escolares.

Dada, pues, la situación de desigualdad en la que se encuentran los niños y los jóvenes gitanos en el sistema educativo parece necesario que exista una atención preferente para compensar las dificultades y carencias que conlleva la pertenencia a un grupo en desventaja cultural, todo ello respetando los valores de la diversidad de la cultura gitana.

Como derivación de lo anterior, desde la Administración protegeremos el derecho que así a todo alumno a ser escolarizado en el centro que desee, de conformidad con la normativa vigente, debiendo evitarse que determinados centros docentes, de forma más o menos velada, selecciones al alumnado que asista a los mismos.

Os aseguro que desde la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología estaremos muy atentos a los análisis, debates y conclusiones de este Congreso y, os aseguro, que estamos dispuestos a hacer todo lo que sea posible y razonable para favorecer no solo el contacto, sino el encuentro entre las distintas culturas y aceptar las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor del entorno social y ambiental de nuestra Comunidad.



*Inauguración del Congreso por el Excmo. Sr. D. Luis Millán Vázquez de Miguel.
Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología.*

Clausura del Congreso

Ilmo. Sr. Don Ángel Benito Pardo

Secretario General de Educación

Quiero que mis primeras palabras, retomando las del Consejero el día de la apertura de este Congreso, sean de satisfacción por la generosa respuesta del profesorado de nuestra Comunidad que demuestra su profesionalidad, sentido de la responsabilidad y su interés por el reto de la interculturalidad en los centros educativos.

Me constan las interesantes aportaciones de los conferenciantes, a los que quiero agradecer su participación en el Congreso, agradecimiento que quiero hacer extensivo a los autores de las veintiocho comunicaciones. Tal cantidad de comunicaciones y el nivel científico de las mismas es otra muestra del interés que suscita la interculturalidad.

Conozco, por otra parte la activa participación de los asistentes en análisis y debates.

Según José Manuel Esteve, de la Universidad de Málaga, en su artículo “La educación multicultural y la ciudadanía europea”, hace veinte años, el sistema de enseñanza sólo integraba en su alumnado a un porcentaje reducido de los niños en edad escolar de las clases sociales más desfavorecidas. Y sólo en la enseñanza primaria. Este porcentaje iba luego reduciéndose conforme se ascendía por los distintos niveles de la secundaria y la Universidad. Esta reducción de la población escolarizada producía una cierta unidad en torno a los valores de la clase media y alta, integrando, por asimilación, en este núcleo de valores, a los niños de las clases sociales más desfavorecidas que sobrevivían a los distintos escalones selectivos del sistema escolar. Sin embargo, en el momento presente, la nueva situación de escolarización plena supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas (Siguán, 1998). No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las nuevas dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde esta diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios de las grandes ciudades con población de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración...etc. (García López, 1998, Froufe, 1999).

Siguiendo al mismo autor, diríamos que no es casualidad que la llamada guerra del chador en Francia, (algún conato hemos sufrido en España), haya tenido como campo de batalla a las instituciones escolares. Realmente hay que reconocer la complejidad de la situación planteada. Si piden a las alumnas abandonar el chador, decidiéndose por una enseñanza que defienda la igualdad de la mujer, serán acusados de no respetar la cultura originaria de las niñas musulmanas y de

pretender imponerles la cultura dominante. Si se deciden por el respeto a sus tradiciones culturales, y al tradicional chador, serán acusados de perpetuar la desigualdad entre los sexos, permitir el machismo y producir en las niñas una educación para la sumisión y la subordinación al varón. En ambos casos, y tome el profesor la decisión que tome, será cuestionado por las asociaciones culturales musulmanas en un caso, o por las asociaciones feministas en el caso contrario.

El momento actual va a exigir del profesor reestructurar sus valores y objetivos educativos. El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación de la actividad del profesor para atender así a la diversidad de sus alumnos (García y Sáez, 1998).

Algunos profesores (Sales y García, 1997; Neira, 1999) añoran los “buenos viejos tiempos” en los que sólo accedían a las aulas, sobre todo en la enseñanza secundaria, los niños de las clases media y alta. La masificación de la enseñanza ha borrado la uniformidad que suponía este acceso restringido a la educación. En el momento actual, muchos profesores necesitan criticar su propia mentalidad para aceptar la presencia en las aulas de niños formados en sus primeros años en procesos de socialización dispares, cuando no claramente divergentes. En muchos casos, además, el profesor debe asumir labores educativas básicas de las que el alumno ha carecido en el medio social del que proviene. Esto hace que, ante la diversidad, se diversifique, necesariamente, la labor a desarrollar en la función docente.

En nuestra Comunidad hemos pasado de 128 alumnos extranjeros en el curso 1991/92 a 2118 en el curso actual, de los cuales 1373 son marroquíes.

Hemos multiplicado por 17 el alumnado extranjero en estos últimos diez años. Sólo en este curso, con relación al anterior el alumnado extranjero se ha incrementado en 542, lo que supone un incremento del 28,73%. El 16,5% de este alumnado está en Educación Infantil, el 40,9% en Educación Primaria y el 26,5% en E.S.O., el 2,7% en Bachillerato. Del resto de las enseñanzas destacamos el 10,5% que se escolariza en Educación de Adultos.

El alumnado de etnia gitana se concentra en determinadas barriadas de las grandes poblaciones de nuestra Comunidad. En algunos centros de estas barriadas constituyen más del 50% del censo escolar. Su tardía incorporación a la vida escolar, su temprano abandono del sistema educativo y su absentismo son los principales problemas de este alumnado.

John Dewey, en “Democracia y Educación” nos dice que en una ciudad existen hoy probablemente más comunidades, costumbres, tradiciones y aspiraciones de las que existían en todo un continente en épocas anteriores. (Esto para que vean que la preocupación por el fenómeno multiculturalidad no es algo de nuestros días). Esta situación es la que, más que otra cosa ha motivado la demanda de una institución educativa que proporcione algo que equivalga a un ambiente homogéneo y equilibrado en modelo de socialización convergente.

Posiblemente la solución educativa a la multiculturalidad radique en hacer compatible ese modelo de socialización convergente con el ideal de diversidad al que alude Alvin Toffler, en

“El cambio del poder” ya que con palabras de la profesora Margarita Bartolomé Pina la atención a la diversidad debe realizarse desde la cohesión social.

Quiero aprovechar esta ocasión para hacer un reconocimiento público a la magnífica labor que en relación con la integración se está realizando en nuestros centros, alguno de los cuales, como el C.P. “Gonzalo Encabo” de Talayuela, ha sido distinguido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el Primer premio del Concurso Nacional sobre acciones en Educación compensatoria en el apartado de integración de las minorías étnicas, que, en cuanto a Talayuela se refiere a los niños magrevís que representan más del 25% del alumnado del Centro.

Desde la Consejería de Educación, como prometió nuestro Consejero hemos seguido con sumo interés las explicaciones, análisis y debates de este Congreso. Como acciones institucionales que sin duda requerirán de la necesaria sistematización desde la Consejería de Educación y la participación de todos los sectores implicados consideramos sería necesario:

- a) Potenciar Programas de Integración que encuentren en la *autonomía de los centros docentes* y en su capacidad de autoorganización y adaptabilidad los elementos más recomendables para que consigan los efectos buscados en el alumnado.
- b) Estudiar la conveniencia de que en el ámbito de estos Programas de Integración pudieran entrar a prestar servicios *otros profesionales*, que aplicasen los conocimientos adquiridos en la *Diplomatura en Educación Social*, u otros estudios afines, ya que teniendo en consideración la complejidad de la materia y la necesidad de una formación específica, el profesorado que presta sus servicios en los centros docentes puede verse en ocasiones desbordado por las circunstancias.
- c) Se analizarán los libros de texto que se utilizan en los centros para evitar que contengan mensajes negativos sobre inmigrantes y gitanos.
- d) En aquellos centros donde se desarrollen Programas de Integración con minorías étnicas o culturales específicas, sería deseable incorporar *profesorado del mismo origen* que los alumnos destinatarios del programa, dado el importante factor de proximidad que ello supondría. Dicha medida sería un importante paso en el reconocimiento de las culturas afectadas y favorecería la respuesta del alumnado.
- e) Establecer programas de apoyo y seguimiento escolar, incidiendo en la incorporación de niños y niñas inmigrantes y gitanos a edad temprana a la vida escolar y de transición de la primaria a la secundaria.
- f) La Administración educativa de la Comunidad velará para que tanto alumnos inmigrantes como de etnia gitana accedan en igualdad de condiciones a los distintos tipos de centros rompiendo la actual dinámica de inmigrantes y gitanos-colegios públicos.



Asistentes al Congreso "Interculturalidad y Educación".

Introducción

Inmigración, minorías étnicas, racismo, xenofobia, globalización, integración, diversidad, normalización, igualdad de oportunidades. Estos y otros términos que hacen referencia al proceso de multiculturalización en que se halla inmersa nuestra sociedad, son cada vez de mayor utilización por los docentes, en muchas ocasiones haciendo referencia a las situaciones problemáticas que origina la convivencia escolar en nuestros centros cada día más plurales y diversos.

Pretendemos profundizar sobre la interculturalidad, especialmente en el ámbito docente y debatir sobre la necesidad del intercambio, la comunicación y el respeto como piezas fundamentales del proceso educativo en una sociedad democrática. Tenemos el convencimiento de que uno de los objetivos de la escuela actual consiste en preparar a nuestros alumnos y nuestras alumnas, tanto pertenecientes a grupos mayoritarios como minoritarios, a comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente en una sociedad plural y multicultural.

Tiempos de cambios, de crisis, de aprender a conocer, a hacer, a convivir, a ser (DELORS. Educación para el Siglo XXI. UNESCO), por ello la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura ha considerado la conveniencia de convocar este Congreso.

Objetivos

Reflexionar sobre las causas de los problemas derivados de la situación de multiculturalidad en los centros docentes.

Analizar y debatir sobre propuestas y experiencias organizativas y didácticas en relación con la interculturalidad.

Conocer la situación de los alumnos procedentes de minorías étnicas y población inmigrante en los centros de nuestra Comunidad

PÁGINA 20 EN BLANCO

CONFERENCIAS

PÁGINA 22 EN BLANCO

Presentación del Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa Ilmo. Sr. D. Rafael Rodríguez de la Cruz

María Rosario Moreno

Jefa de Servicio de Programas Educativos y Atención a la Diversidad

Iniciamos la 2ª Jornada del I Congreso Regional: “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN”, con la intervención del Ilmo. Sr. Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa: Don Rafael Rodríguez de la Cruz.

De su currículo académico/profesional destacaré:

Rafael es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Deusto y Profesor de Educación Secundaria en excedencia.

Desde 1983 a 1986 es Coordinador Provincial de Formación Profesional en la Dirección Provincial de Badajoz, y, a partir de 1986, Inspector de Educación.

Desde 1993 hasta 1996, desempeña la Jefatura de Inspección en la Dirección Provincial de Cáceres.

Asumidas las competencias educativas no universitarias, en enero de 2000, es nombrado Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa en la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

Como Jefa de Servicio en su Dirección General, puedo decir que la diversidad y complejidad de áreas incluidas en la misma (formación Profesional, Educación Permanente de Adultos, Enseñanzas de Régimen Especial, Atención a la diversidad, Programas Educativos, Servicios Complementarios y Becas y Ayudas) han hecho que este tiempo de planificación, ajuste y puesta en marcha de todas y cada una de las áreas citadas, lo hayamos vivido, todos/as los profesionales, de forma intensa; a veces vertiginosa. En estas condiciones, Rafael, como Director General, ha jugado un papel fundamental.

Y esto, porque ha sabido:

- Aglutinarnos en torno a un proyecto único, compartirlo y sentirlo como propio.
- Incentivarnos y exigirnos con estrategias de cercanía personal...
- Reforzar el equipo y también a cada uno de sus componentes, de forma individual.

- Despertar en todos, creo, un fuerte sentimiento de pertenencia, de complicidad...
- Tranquilizarnos, serenarnos, relativizar lo no significativo...

Destacaría, asimismo, que su cercanía y su presencia en lo cotidiano hacen posible su accesibilidad, que favorece la comunicación y el trabajo a realizar.

Y aunque en este tiempo no haya sido posible abordar todo aquello que nuestra realidad nos demanda, creemos que es justo valorar especialmente su apuesta decidida en favor de la Escuela Pública; el respeto a la Diversidad, desde principios de igualdad y no Discriminación; la Compensación Educativa, como compromiso colectivo.

En su intervención, que versará sobre “LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EXTREMADURA: MEDIDAS Y PLANES DE INTERVENCIÓN”, seguro que quedará patente este planteamiento y compromiso con los temas que ocupan este congreso.

La educación intercultural en Extremadura, medidas y planes de intervención

Rafael Rodríguez de la Cruz

*Director General de Formación Profesional y Promoción Educativa.
Consejería de Educación Ciencia y Tecnología*

1.- JUSTIFICACIÓN

La convivencia de distintas culturas en un mismo espacio geográfico es ya una realidad en nuestro país y también en nuestra Comunidad. Esa misma diversidad cultural está reflejándose cada día más en nuestros Centros Educativos.

Podemos asegurar, sin temor a equivocarnos, que en poco tiempo nuestros colegios se convertirán en auténticos mosaicos de culturas, razas, lenguas y costumbres.

Esa diversidad entraña, en sí misma, una riqueza de la que se pueden beneficiar los distintos miembros de la Comunidad Educativa; pero también puede ser objeto y origen de un problema si la misma no se analiza y encauza desde los principios de aceptación, tolerancia y respeto mutuo.

Estamos convencidos de que las diferencias enriquecen, pero no queremos que estas diferencias se conviertan en desigualdades educativas; ya que las desigualdades marginan y segregan.

Desde esta perspectiva, nuestro objetivo es, exactamente, el de buscar fórmulas y establecer modelos de intervención que hagan posible la convivencia de los distintos grupos que concurren en un mismo Centro Educativo en condiciones de igualdad, desde el respeto a las convicciones y las especificidades de cada uno de ellos.

Somos conscientes de que la tarea no es fácil y que las soluciones, complicadas y complejas, han de partir del análisis que cada Comunidad Educativa haga de su realidad.

No obstante, la Administración Educativa debe apoyar y favorecer las actuaciones tendentes a que la diversidad de valores tanto culturales como sociales se convierta realmente en una vía de enriquecimiento para todos.

2.- NUESTRA REALIDAD REGIONAL

En el análisis de la diversidad cultural existente en Extremadura vamos a diferenciar, por sus propias peculiaridades, dos tipos de situaciones:

- Alumnado inmigrante.
- Alumnado de etnia gitana.

2.1.- Alumnado inmigrante

La situación es relativamente reciente. Empieza a ser significativa a partir de 1991-92; sin embargo, no podemos decir que Extremadura sea una región con un porcentaje de población escolar inmigrante elevado. Un 9 por mil, frente al 43 por mil, de Madrid o el 41 por mil, de Baleares; por ejemplo.

No obstante, sí es cierto que:

- Esta población se está incrementando a ritmo acelerado (más de 500 alumnos en el último año) y se suele asentar en comarcas o zonas muy concretas en las que el porcentaje de trabajadores extranjeros es muy alto.
- No existen datos exactos y rigurosos, ya que un número importante se encuentra en situación irregular.

Sí podemos decir, sin embargo, que el número de inmigrantes es muy superior en la provincia de Cáceres que en la de Badajoz y, dentro de aquella, son las comarcas de Campo Arañuelo y La Vera las que tienen porcentajes más altos.

La inmigración marroquí es la que más destaca. A principios de los años 90, los primeros marroquíes que llegaron a las distintas zonas eran sólo hombres, menores de 30 años, que vivían juntos en los antiguos secaderos de tabaco de las fincas o en naves de las poblaciones que alquilaban temporalmente.

A partir del proceso de reagrupación familiar el número ha aumentado. La escolarización de los hijos facilita el permiso de residencia y ésta ha sido una de las razones por las que la población inmigrante en edad escolar se haya disparado en los últimos años hasta índices cercanos al 25% de la población escolar general en algunos Centros.

En el momento actual tenemos censados alumnos inmigrantes de 42 nacionalidades distintas.

En cuanto a las características, este alumnado:

- Se concentra en los Centros Públicos.

- El porcentaje es más alto en Educación Primaria.
- Suele tener una escolarización irregular: asistencia discontinua por frecuentes traslados a otras zonas de España, aunque cada vez es más habitual que sea sólo el cabeza de familia el que se desplace.

Entendemos que esto es un indicador favorable del grado de integración social y escolar que existe en nuestra Comunidad Autónoma.

Se constata el incremento significativo de este alumnado en un intervalo de tiempo relativamente corto debido a tres razones fundamentales:

- Al fenómeno de la reagrupación familiar, tal como señalábamos anteriormente.
- Al hecho de que sea únicamente el cabeza de familia el que se desplace para trabajar como jornalero en otras zonas de la geografía española.
- A la tendencia del colectivo inmigrante a legalizar situaciones de estancias irregulares.

El desconocimiento del idioma es la principal dificultad con la que se encuentra este alumnado en su relación con el profesorado, con sus compañeros y sobre todo para el acceso a las distintas enseñanzas.

Sin embargo, no deberíamos caer en el error de creer que, superada la barrera del idioma, el proceso de enseñanza se desarrolla en condiciones de igualdad con el resto del grupo. El alumnado construye su aprendizaje basándose en sus conocimientos previos y a sus propias experiencias. Hay que tener en cuenta, por tanto, que el alumno procedente de otra cultura, hable o no hable castellano, parte de vivencias y experiencias diferentes. Esto es fundamental si pretendemos que el niño/a adquiera aprendizajes significativos, es decir, que el nuevo contenido de aprendizaje que se propone se relacione de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya sabe.

Podríamos decir, por tanto, que tras la diversidad cultural subyacen diferentes formas de apropiación e interpretación de la realidad y esto es necesario preverlo en los planteamientos educativos si realmente perseguimos aprendizajes significativos y funcionales.

Otro de los problemas con los que el profesorado suele encontrarse es la dificultad de relación con las familias, no sólo por el desconocimiento del idioma; sino también, por las propias características y condicionantes de la cultura de origen, cuestión ésta especialmente compleja cuando se trata de alumnado marroquí.

Para ayudar a superar esta situación los Mediadores se barajaron en su día como una buena opción, por conocer éstos la cultura y lengua de origen. Este personal se solicitaba a través de la Embajada del Reino de Marruecos. No dependen, por tanto, de la Consejería de Educación.

Problemas de distinta índole (política, religiosa, ideológica...) han paralizado las dotaciones de este personal en todo el territorio español, por lo que habrá que buscar nuevas fórmulas.

Especial atención merece el análisis de la escolarización del alumnado portugués o luso-hablante.

El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, que se desarrolla en colaboración con la Embajada de Portugal en España, está suponiendo un enriquecimiento cultural importante, no sólo para todo el alumnado español y portugués escolarizado en los Centros en los que se imparte dicho Programa, sino para la población en general, dadas las actuaciones de proyección social que se llevan a cabo en las distintas localidades.

En 9 Centros Educativos, 6 en Badajoz y 3 en Cáceres, se desarrolla el Programa.

La Embajada de Portugal en España aporta al mismo 12 profesores de apoyo durante el curso actual.

En síntesis, las notas definitorias de la población inmigrante en Extremadura se concretan:

- Fenómeno global: Llega a la escuela, pero no puede abordarse sólo desde la escuela.
- Fenómeno en crecimiento acelerado, tanto cuantitativa como cualitativamente: más alumnos y procedentes de mayor número de países.
- Población concentrada en Centros de titularidad pública.
- Mayor población en Centros de Infantil / Primaria.
- Distribución desigual de esta población en la Comunidad Autónoma.
- Mayor número en la provincia de Cáceres y concentrada en determinadas Zonas.

2.2.- Alumnado de etnia gitana

La escolarización de alumnado gitano en nuestras aulas no es un fenómeno reciente, sobre todo en algunos de nuestros pueblos y ciudades en los que esta población está muy asentada desde hace años.

También el porcentaje de alumnado gitano va en aumento, no tanto porque esta población se incremente sino, fundamentalmente, porque se van consiguiendo niveles de escolarización cada vez más estables; aunque todavía siguen abandonando prematuramente las aulas.

El nivel de absentismo también considerarlo elevado aunque se haya reducido significativamente.

Según la información que obra en la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa, la situación escolar de la población gitana en Extremadura es la siguiente:

Este alumnado se concentra en 42 centros de la provincia de Badajoz y 36 de la provincia de Cáceres. La mayoría de estos Centros son Colegios Públicos de E. Primaria. En Badajoz: 32 Centros de Primaria, frente a 10 I.E.S; en Cáceres, 31 Centros de Primaria, frente a 5 I.E.S.

Las causas de esta distribución tenemos que buscarla en la ubicación de las viviendas sociales en barrios marginales donde no existen Centros Privados Concertados y en el abandono prematuro del sistema educativo, como antes hemos dicho, sobre todo por parte de las niñas.

El número total de alumnos gitanos es de 947; 617 en la provincia de Badajoz y 330 en la de Cáceres. Aunque el porcentaje, en general es bajo, hay excepciones en las que la población escolar gitana alcanza porcentajes cercanos al 50%, llegando a ser, en algunos casos, población mayoritaria.

En la provincia de Badajoz destacan el C.P. “Merino” (Badajoz), 40% ;C.P. “El Progreso” (Badajoz), 49,7%; C.P. “San Pedro de Alcántara”, 62,5% (Badajoz) y C.P. “Antonio Machado” (Mérida), 72%.

En Cáceres sobresalen el C.P. “Gabriel y Galán” (Cáceres), 13,5%; C.P. “La Paz” y “ San Miguel Arcángel” (Plasencia), 10%.

Existe, asimismo, un pequeño porcentaje de alumnado de cultura gitana escolarizado temporalmente en Centros Escolares de nuestra Comunidad, debido a desplazamiento de sus padres por cuestiones de trabajo, así como otros que se desplazan temporalmente fuera de nuestra Comunidad, por las mismas razones. El porcentaje de estos últimos es mayor.

Las alternativas propuestas por los Centros para dar respuesta a las necesidades que puede presentar esta población son muy diversas. Se repite con insistencia la necesidad de tratar el tema desde la interculturalidad, de combatir el absentismo en colaboración con los Ayuntamientos y las Federaciones Gitanas, mediante la concienciación de los patriarcas y el acercamiento del currículum escolar a su cultura. Otros Centros contemplan la posibilidad de modelos organizativos flexibles o clases de apoyo, adaptaciones curriculares, apoyo en técnicas instrumentales...

También se solicitan más recursos humanos y materiales específicos de educación intercultural, especialmente para la atención al alumnado en Educación Secundaria Obligatoria.

Nuestra Consejería participa desde el año 2000 en el que se asumieron las competencias de enseñanza no universitaria, en la Comisión de Educación dentro del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano.

Actualmente estamos participando en la edición del CD sobre Cultura Gitana; pero como sé que en estos temas profundizará Don Jesús Salinas en su ponencia, yo me limito a enunciarlo para pasar, seguidamente a exponer **El Plan Integral de Apoyo a la Diversidad Cultural** que en estos momentos está en fase de diseño.

3.- PLAN INTEGRAL DE APOYO A LA DIVERSIDAD CULTURAL

3.1.- PLANTEAMIENTO Y PRINCIPIOS RECTORES

Los principios que orientan las acciones previstas en este Plan son los siguientes:

Interculturalidad: La diversidad cultural debe valorarse como fuente de enriquecimiento mutuo y de progreso para la sociedad.

Igualdad: La incorporación de estos colectivos a la sociedad extremeña debe realizarse en condiciones de equiparación de derechos, obligaciones y oportunidades, compartiendo de esta forma una ciudadanía común.

Normalización: La atención a estos colectivos se realizará, de forma general, en el ámbito de los servicios existentes para el conjunto de la población, evitando la creación de estructuras paralelas, pero articulando servicios específicos cuando fuere necesario.

Globalidad: Las acciones previstas en el Plan deben acometerse desde todas las áreas de actuación, teniendo presente a toda la población y recogiendo medidas dirigidas a todos los sectores.

Participación: Intervención activa de todos los agentes tanto en el proceso de planificación como en el desarrollo de las actuaciones, de forma que éstas sean resultado del consenso de la sociedad y, en especial, del colectivo objeto de la intervención.

Coordinación: Establecimiento de cauces para la coordinación y complementariedad de las actuaciones que realizan los distintos agentes, para optimizar los recursos existentes, aumentar la eficacia de la intervención y ajustar las respuesta a las nuevas necesidades que vayan surgiendo.

Individualización: Ajuste de las actuaciones a las peculiaridades y necesidades específicas de cada Zona y/o Comunidad Escolar concreta.

Son agentes esenciales e imprescindibles en este Plan, además de las consejerías con distintas competencias en la materia, las entidades locales, agentes sociales y asociaciones y organizaciones no gubernamentales.

3.2.- OBJETIVOS, MEDIDAS Y ACTUACIONES

La Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología parte de la convicción de que el Centro Educativo es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como la aceptación mutua, el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

En este sentido, educar conjuntamente a personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad, sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente.

Aceptar la riqueza de otras sociedades implica también desarrollar una dimensión crítica que posibilite el derecho a discrepar ante determinados comportamientos “culturales”; aunque siempre desde actitudes respetuosas y tolerantes.

Estas finalidades se concretan en los siguientes objetivos que se materializan mediante las medidas y actuaciones que se relacionan:

PRIMERO

Ampliar la oferta educativa como principio de discriminación positiva y facilitar la escolarización de todas las niñas y niños en los Centros sostenidos con fondos públicos en condiciones de igualdad.

Medidas

- a) *Ampliación de la oferta educativa en la etapa de Educación Infantil implantando unidades de primer ciclo en colaboración con otras Administraciones, dado el carácter compensatorio de esta etapa en los déficit socioculturales.*
- b) *Diseño de campañas de sensibilización entre esta población para la escolarización de las niñas y niños, sobre todo en la etapa de Educación Infantil.*
- c) *Distribución equilibrada del alumnado entre todos los Centros sostenidos con fondos públicos, por zonas educativas, en condiciones que favorezcan su integración, evitando su concentración o dispersión excesivas..*
- d) *Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios, en base a Proyectos diseñados por los propios Equipos Docentes.*
- e) *Dotación preferente a estos Centros de ayudas para la adquisición de libros de texto, material escolar y material didáctico específico.*
- f) *Acceso preferente a los servicios complementarios de transporte y comedor.*
- g) *Acceso a plazas en las residencias escolares para que el alumnado pueda tener una escolarización más regular y/o continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.*
- h) *Divulgación, entre las familias de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Extremadura y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio.*

- i) *Diseño y desarrollo, en colaboración con otras Administraciones, de programas para el control y erradicación del absentismo.*
- j) *Programas específicos de apoyo y seguimiento del alumnado que, por cuestiones de trabajo familiar o problemas de salud no pueda asistir regularmente al Centro.*

SEGUNDO

Potenciar la elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares de Centro que, mediante planteamientos y medidas de carácter específico y/o extraordinario, consigan adecuar la respuesta educativa a la pluralidad de culturas, intereses y situaciones de cada Comunidad Educativa.

Medidas

- a) *Desarrollo de Proyectos Curriculares en los que se aborden aprendizajes significativos y funcionales, en torno a los ejes: aprender a ser y sentir, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.*
- b) *Flexibilización de modelos organizativos y de gestión para responder mejor a situaciones complejas.*
- c) *Diseño y desarrollo de programas de enriquecimiento instrumental.*
- d) *Potenciación de los temas transversales más significativos para la realidad de la zona y desarrollo de planes específicos de Educación para la Salud, Educación Medioambiental, Educación Moral y Cívica.*
- e) *Apoyo a la elaboración y publicación de materiales curriculares específicos para apoyo y asesoramiento al profesorado.*
- f) *Potenciación de la evaluación formativa, para obtener la máxima información sobre aspectos tanto cuantitativos como cualitativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma que dicha información nos permita corregir y mejorar las estrategias de intervención.*
- g) *Potenciación de las Comunidades de Aprendizaje como estrategia de implicación colectiva de todas las personas y culturas, con metas definidas, objetivos comunes y responsabilidad compartida.*
- h) *2.8.- Atención prioritaria de técnicos de Servicio a la Comunidad.*
- i) *2.9. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura de mediador intercultural cuando se considere necesario.*

TERCER OBJETIVO

Reforzar los procesos de individualización de la enseñanza, orientación y acción tutorial.

Medidas:

- a) *Intervención preferente de los E.O.E.P.s. en el asesoramiento para la mejora de la individualización del proceso educativo.*
- b) *Diseño y establecimiento de opciones organizativas, funcionales y metodológicas que garanticen la atención a la diversidad de situaciones existentes.*
- c) *Dinamización de las Comisiones de Coordinación Pedagógica, los Equipos de Ciclo, los Equipos y los Departamentos de Orientación, como responsables de diseñar los planes de acción tutorial y adaptarlos a las realidades y necesidades de la Comunidad Educativa.*
- d) *Incorporación preferente del entrenamiento en habilidades sociales, toma de decisiones, resolución pacífica de conflictos y desarrollo de la autoestima en los Planes de Orientación y Acción Tutorial.*
- e) *Incorporación preferente de programas de Orientación Profesional e Inserción Laboral en los Planes de Orientación y Acción Tutorial.*
- f) *Diseño de programas preventivos que, partiendo de la detección de necesidades, favorezcan el desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias implicadas en el proceso de aprendizaje.*
- g) *Desarrollo de programas de prevención del maltrato infantil y entre iguales, en colaboración con los Equipos Territoriales de Atención al Menor y a la Familia.*

CUARTO

Ajustar la formación permanente del profesorado a las necesidades específicas y colectivas que emanen de los distintos proyectos de Centro y establecer medidas de apoyo y reconocimiento a la tarea docente.

Medidas

- a) *Formación y asesoramiento específico al profesorado mediante proyectos de formación en el propio Centro.*
- b) *Organización de encuentros y formación en estancias para el intercambio de experiencias entre Centros de similares características.*

- c) *Organización de actividades de formación para dinamizar la Comunidad Educativa por parte de Equipos Directivos, Coordinadores/as de Ciclos y/o Jefaturas de Departamentos, para abordar los problemas de forma colaborativa e impulsar experiencias de innovación e investigación en relación con la atención educativa a este alumnado.*
- d) *Reconocimiento del quehacer educativo en estos Centros, considerándolos puestos de especial dificultad y favoreciendo la estabilidad de los equipos docentes y el trabajo en equipo.*
- e) *Reconocimiento del trabajo desarrollado como “experiencia de innovación educativa”.*

QUINTO OBJETIVO

Potenciar el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (T.I.C.) como medida de discriminación positiva y vehículo de intercambio y enriquecimiento intercultural.

Medidas

- a) *Elaboración y uso de la web del Centro como medio de información y difusión de las actuaciones que se realicen.*
- b) *Creación de espacios de debate y fórum para compartir proyectos y experiencias.*
- c) *Uso de correo electrónico para el intercambio rápido de información entre miembros de distintas Comunidades e Instituciones.*
- d) *Creación de espacios chat / intercambios on line, teleconferencias...*

SEXTO OBJETIVO

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua castellana.

Medidas

- a) *Establecimiento de programas de inmersión lingüística dirigido al alumnado recién llegado y/o con escasas competencias comunicativas de forma que se garantice en el mínimo tiempo un desenvolvimiento básico en lengua castellana, como instrumento imprescindible para la integración social y escolar.*
- b) *Formalización, en los casos en que proceda, de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.*

SÉPTIMO

Facilitar el aprendizaje de la lengua y cultura materna para que el alumnado conserve su identidad cultural.

Medidas

- a) *Apoyo, mediante convenios de colaboración, a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas que ofrezcan estos aprendizajes dentro del marco escolar, aunque fuera del horario lectivo (A.F.C. / actividades extraescolares).*
- b) *Difusión y elaboración de materiales didácticos específicos para propiciar el enriquecimiento intercultural de todo el alumnado.*

OCTAVO

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la Comunidad Educativa sino del propio barrio.

Medidas

- a) *Fomento de la participación del alumnado procedente de otras culturas en programas de alumnos, tales como Intercambios Escolares, Escuelas Viajeras, Vive Extremadura, Aulas de la Naturaleza...*
- b) *Fomento de la participación de este alumnado en las actividades extraescolares y formativas - complementarias del Centro, procurando el ajuste de éstas a sus necesidades e intereses.*
- c) *Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores.*
- d) *Potenciación y dinamización de los Consejos Escolares y otros órganos de participación.*
- e) *Impulso de la participación de Madres y Padres de este alumnado en los Centros Docentes.*
- f) *Potenciación de intercambios y estancias de los miembros de la Comunidad Educativa en los países de procedencia del alumnado inmigrante.*

NOVENO

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

Medidas

- a) *Integración de la población procedente de otras culturas en la formación básica de adultos.*
- b) *Desarrollo de planes educativos en los Centros y Aulas de Educación de Personas Adultas dirigidos a las necesidades específicas de la población inmigrante.*
- c) *Formación específica del profesorado de Educación de las Personas Adultas que trabaje con población inmigrante.*
- d) *Incorporación de estos colectivos a los planes de alfabetización tecnológica.*
- e) *Establecimiento de subvenciones a entidades locales y asociaciones que trabajen con población procedente de otras culturas para la implantación de programas para la Educación de Personas Adultas y/o de Garantía Social, en las modalidades de Iniciación Profesional, Formación-Empleo y Talleres Profesionales para asegurar la continuidad en la formación a los jóvenes sin titulación y facilitar su inserción en el mundo laboral.*

DÉCIMO

Reforzar la tarea del Centro Educativo impulsando planes de Integración Social de la población más desfavorecida con la participación de las distintas Administraciones.

Medidas

- a) *Diseño de estructuras de coordinación eficaces entre las distintas Administraciones y organizaciones sociales con responsabilidades en el desarrollo del Plan.*
- b) *Desarrollo de proyectos educativos enmarcados en proyectos socio-comunitarios que tengan como finalidad el desarrollo integral de la zona en que se ubican los Centros Educativos, con especial incidencia en la mujer inmigrante y/o procedente de otras culturas.*
- c) *Diseño y desarrollo de programas e intervenciones conjuntas con otras administraciones, instituciones y agentes sociales para el fomento de la salud, higiene, hábitos sociales, actividades de ocio y tiempo libre, de acceso al mundo laboral, transición a la vida adulta, etc., adecuados a las características y necesidades de las zonas o Centros.*
- d) *Promoción de la participación de las personas procedentes de otras culturas en asociaciones de vecinos, culturales etc.*

La propuesta de una sociedad intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos todavía a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está

atravesada por otros ejes como la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, ciudadanía y pluralismo cultural, las actitudes y comportamientos de la población y las estrategias de los propios colectivos de inmigrantes en cuando actores sociales.

La propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales y para todas las administraciones públicas. Por tanto, la labor del Centro Educativo tiene que verse reforzada por actuaciones en el ámbito sociocomunitario de otras instituciones y administraciones.

3.3.- SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN

Se constituirá una comisión de seguimiento, nombrada por la Secretario General de Educación e integrada por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología y representantes de las Direcciones Provinciales.

Serán sus funciones:

- Trasladar a los distintos Departamentos de la Administración Educativa las propuestas que considere necesarias para el desarrollo y mejora del Plan.
- Realizar la coordinación, el seguimiento y valoración del desarrollo del mismo.
- Informar y asesorar a los centros educativos.
- Colaborar en la coordinación de todos los servicios implicados
- Aquellas otras que la Secretaría General de Educación estime oportunas y necesarias.

Se establecerá, asimismo, el procedimiento para la evaluación de las medidas y actuaciones previstas en el presente Plan que se realizará con la participación directa de los Centros implicados.

4.- LEY DE CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Estas que acabamos de exponer son las líneas básicas del PLAN INTEGRAL DE APOYO A LA DIVERSIDAD CULTURAL que nos proponemos desarrollar en nuestra Comunidad Autónoma.

No obstante, todo hace pensar que se avecinan cambios esenciales en educación. La campaña mediática, las continuas referencias a los problemas que aquejan al sistema educativo, las demandas de “calidad” y la tan traída y llevada Ley que con este calificativo se está elaborando, hacen pensar que el mundo educativo se va a mover en un futuro inmediato.

¿Hacia dónde, cómo y con qué calado? Ésa es la gran incógnita.

No cabe duda de que el sistema educativo está demandando cambios; pero, ¿cuáles?

En ocasiones se producen sólo cambios cosméticos, un buen maquillaje, moviendo aspectos poco significativos para dar la impresión de transformarlo todo sin cambiar realmente nada.

Otras, los cambios no se dan en la dirección debida y en lugar de suponer un avance, significan un retroceso o el agravamiento del problema que pretendía solucionar.

¿En qué dirección es necesario cambiar?

¿Qué demandas, de fondo, más allá de modas superficiales, hace la sociedad actual a la educación?

¿Qué finalidades tiene la educación aquí, ahora y proyectándose hacia el futuro?

Cuando se habla tanto de calidad conviene aclarar cómo la entendemos, puesto que, el término “calidad”, cuando no es producto de un debate sistemático y contextualizado y se desvincula de las necesidades concretas de los destinatarios de la educación, se convierte en una etiqueta que puede ser utilizada ideológicamente para definir valores bien distintos.

PARA NOSOTROS, NO HABRÁ CALIDAD SI NO PENSAMOS EN CALIDAD PARA TODOS Y CADA UNO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE TODAS NUESTRAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y LOS QUE NOS LLEGAN DE OTROS PAÍSES PARA SER DEL NUESTRO.

Educación de calidad para los que pertenecen a un medio familiar y social rico en cultura, estímulos y expectativas y para los que carecen de todo ello y a quienes la escuela debe posibilitárselo para que sus oportunidades sean, de verdad, las mismas.

Pero no nos parece que los cambios que se avecinan vayan en esta línea.

La propuesta se decanta claramente por opciones curriculares diferenciadas (ITINERARIOS) frente a la propuesta curricular única, recogida en la L.O.G.S.E., con distintos niveles de adaptaciones o ajustes, propia de los sistemas comprensivos.

Se anuncian dos itinerarios en 3º de E.S.O. y tres en 4º; pero en realidad se están diseñando cinco itinerarios distintos, mejor dicho, seis, si contamos con los “Grupos de Refuerzo Educativo” para alumnado de 1º de E.S.O. con problemas en las materias instrumentales, con los “Programas de Escolarización” para alumnado extranjero y con los de “Iniciación Profesional” para el alumnado que “no quiera” incorporarse a ninguno de los itinerarios ofrecidos (a estos los llamaremos “itinerarios ocultos” y se refieren, sin duda, a las opciones más segadoras).

Y esto sin contar con las ofertas diferenciadoras que se anuncian para potenciar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

En definitiva, nos encontramos ante una propuesta segregadora que obliga a los jóvenes “a decidir” irreversiblemente su futuro académico a los 14 años y a otros, a los que segrega a los 12 sin darles ni siquiera la oportunidad de decidir nada.

Ante este hecho podemos decir que, cuando en la propuesta se habla de calidad, parece que sólo se está pensando en “la calidad de unos pocos y en la calidad entendida desde la perspectiva de la cultura mayoritaria y dominante, sin ningún reconocimiento a las culturas de procedencia (ésta es la función que parece está previsto desempeñen las “aulas específicas” para los Programas de Lengua y Cultura).

Sin embargo, nuestro ordenamiento jurídico ya hace años que garantizó principios como los de integración y normalización (L.I.S.M.I) que hoy parecen haberse olvidado, lo mismo que la compensación de desigualdades y las medidas de discriminación positiva diseñadas en la L.O.G.S.E. desde planteamientos comprensivos.

5.- CONCLUSIONES FINALES

La mejora de la calidad educativa constituye un objetivo prioritario para la Consejería de Educación Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, calidad que entendemos, debe extenderse a todo el alumnado, sean cuales fueren sus características o diferencias personales o culturales.

En nuestro Estatuto de Autonomía queda recogido este compromiso social.

Somos conscientes de que el camino es largo y complejo y que está sólo iniciado. Sabemos que hemos de recorrerlo paso a paso, teniendo claras las metas hacia las que se dirige. Pero somos optimistas a la hora de abordar el trabajo que queda por hacer.

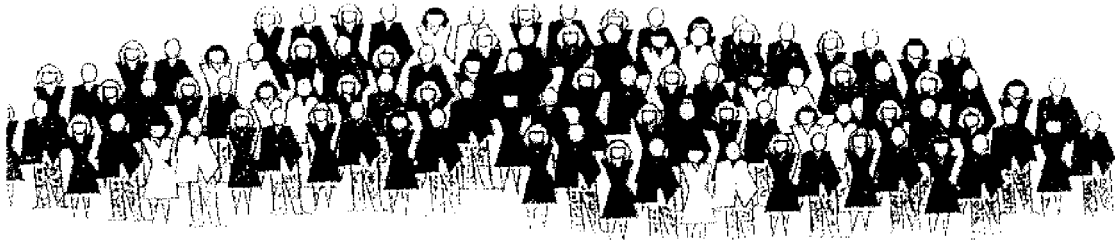
La atención a la diversidad, o mejor, la aceptación de las diferencias como algo natural y consubstancial a los grupos humanos, es una condición imprescindible por la que debe pasar la calidad educativa.

Para conseguirla estamos seguros de contar con las aportaciones e implicación de un buen número de profesionales de nuestra Comunidad de gran talla profesional; sírvanos como ejemplo la concesión del 1^{er} Premio a las Acciones de Educación Compensatoria recientemente otorgado por el M.E.C.y D. al C.P. Gonzalo Encabo, de Talayuela.

Pero hay otros muchos profesionales que desde una labor callada y discreta, aportan día a día ese esfuerzo e implicación hoy más necesarios que nunca.

Sólo las acciones globales planteadas como compromiso colectivo y focalizadas hacia objetivos comunes, dan los frutos que se espera de ellas.

Antes de terminar quiero que este pequeño poema africano “POLICROMÍA”, apoye nuestra reflexión.



POLICROMÍA

Querido hermano blanco
Cuando nací, era negro,
Cuando crecí, era negro,
Cuando tomo el sol, soy negro,
Cuando tengo frío, soy negro,
Cuando tengo miedo, soy negro,
Cuando estoy enfermo, soy negro...

Pero tú, hombre blanco,
Cuando naciste, eras rosa,
Cuando creciste, eras blanco,
Cuando tomas el sol, te pones rojo,
Cuando tienes frío, te pones azul,
Cuando tienes miedo, te pones verde,
Cuando estás enfermo, te pones amarillo,

Y, a pesar de todo, te atreves a llamarme
“Hombre de color”

ANÓNIMO AFRICANO.

Palabras de Presentación de Doña Matilde Fernández Sanz

Juan Chamorro González
Inspector General de Educación

Matilde Fernández se licencia en la Facultad de Filosofía y Letras, Sección de Psicología en la Universidad Complutense de Madrid.

Profesionalmente ha ejercido como Psicóloga Industrial. En todos los aspectos de su vida destacaría su enorme capacidad para la acción comprometida, para defender hasta las últimas consecuencias todo aquello en que cree, pero también su capacidad para el diálogo y el acuerdo, su carácter abierto y su compromiso en la causa del progreso y la justicia social.

Organizaciones no gubernamentales, grupos de reivindicación de derechos humanos, asociaciones de jóvenes y mayores, intelectuales, todos reconocen a Matilde Fernández como persona comprometida, (quizás su rasgo que más nos ha llegado), pero también próxima y accesible, con una contagiosa capacidad para entusiasmarse y entusiasmar ante un proyecto serio de trabajo.

Como rasgo personal yo destacaría alguno más, ya que, desde el momento en que nos pusimos en contacto con ella para rogarle que participara en el Congreso, se puso de manifiesto su desinterés por lo material, su disponibilidad, y, también, su afecto, a nuestra tierra.

Durante su época como Ministra de Asuntos Sociales destacó por su feminismo activo. Aunque no sé si tiene o ha tenido en alguna ocasión carnet de feminista, me consta que muchas de las posibilidades que en lo público tienen hoy las mujeres de nuestro país se deben, en gran medida, a las luchas que ha liderado Matilde Fernández, cuando logró poner en marcha el Plan de Igualdad de Oportunidades de la mujer.

La sociedad ha dado hasta ahora mucha más importancia al mundo de la pediatría que al de la geriatría, tal vez por pensar que vale más preparar una buena máquina que en el futuro pueda rendir mucho que invertir en una máquina ya vieja que lo mejor que podemos hacer es retirarla. Pero no es esta la filosofía que inspiró a Matilde Fernández cuando se redactó el Plan Geriátrico y Gerontológico, gracias al cual otro importante y tradicionalmente discriminado colectivo, el de los ancianos, encontró apoyos, consideración y recursos hasta entonces desconocidos. Matilde Fernández creyó que tan importante como dar años a la vida lo es dar vida a los años, de ahí que fomentara todas esas actividades para nuestros mayores, viajes incluidos, que han supuesto una recarga de ilusiones de la que estaban faltos.

La comunidad gitana, los emigrantes y cualquier minoría marginada ha encontrado y encuentra en Matilde Fernández, no solo comprensión y respeto, partiendo del reconocimiento a su propia identidad, sino también impulso y ayuda, desde el convencimiento de que el carácter multiétnico, multicultural y pluralista es un signo de enriquecimiento social.

Por su formación, por su trayectoria, por sus realizaciones en el campo de lo social, por su autoridad moral, nos sentimos muy honrados en que Matilde Fernández sea la persona que abra el turno de conferencias de este Primer Congreso “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN EN EXTREMADURA” para hablarnos de “La integración de las minorías”

Termino, pues, dándole las gracias. Es de agradecer que un sábado, haya querido estar con, entre y ante nosotros para informarnos sobre un tema de tanto interés y sobre el que, estoy seguro, tendrá mucho que comunicarnos.

Tiene la palabra Doña Matilde Fernández Sanz.

Integración de las minorías

Matilde Fernández Sanz

Ex ministra de Asuntos Sociales.

Concejala del Ayuntamiento de Madrid. Licenciada en Psicología

Es para mí un honor estar aquí entre hombres y mujeres de la Enseñanza. Profesión con vocación que me ha parecido siempre la más o de las más importantes para cualquier sociedad que se precie de inteligente y desarrollada. Profesión con la que se tiene una deuda de reconocimiento por el papel que juega y seguirá jugando, en la construcción de la ciudadanía consciente y responsable en nuestro país.

Mucha es la frustración que se siente al ver las pocas veces que son noticia los enseñantes en los medios de comunicación y en cuantas ocasiones ocupan ese lugar en la información los usureros.

Pero no he venido a halagarles ni a expresarles mi reconocimiento a su vital trabajo que lo hago y con mucho gusto. He sido convocada para hablarles de la integración de las minorías y de la necesidad de hacer políticas integradas para poder ser eficaces y útiles socialmente hablando.

Permítanme mirar brevemente hacia atrás para recordar de donde venimos, que hemos conseguido, donde estamos ahora,... para así poder seguir pensando colectivamente hacia donde queremos ir y hacia donde debemos ir en este objetivo de cohesión social y de integración de cuantos habitamos en este país.

NUESTRO MODELO SOCIAL: EL ESTADO DE BIENESTAR ESPAÑOL

El gasto social en España en 1977, momento en el que se legaliza a los partidos de izquierdas y a los sindicatos de clase, y año en el que se empieza a consensuar la Constitución Española que configura nuestro Estado Social de Derecho, era del 9,9% del PIB. Durante la década de los 70 este porcentaje había ido creciendo lentamente, en 1973 era del 8,6% y en 1975 del 9,2%. Su crecimiento, en cambio, fue significativo durante la década de los 80, especialmente en su segunda parte, consiguiéndose reducir desigualdades, disminuir pobreza y dualidad social y mejorar los niveles medios de renta. En 1990 alcanzamos el 19,9% del PIB y en 1993 el 24%.

Desde mediados de los 90 nuestro porcentaje de PIB dedicado a gasto social ha ido descendiendo año a año. En 1996 era del 21,8%, en 1999 del 20% y las previsiones para el 2001 es que sólo alcance el 18,7 % del PIB.¹

Así, reaparecen viejos y surgen nuevos grupos en riesgo de exclusión social llenando de dificultad y también de retos, a las instituciones cuya razón de ser está en evitar esa dualización y en contribuir a construir sociedades más igualitarias como es el caso de la Escuela y la Universidad.

Nuestro modelo de Estado de Bienestar no podía ser, a finales de los 70, como el Nórdico o Escandinavo -quienes han creado sociedades más iguales- porque no podíamos aspirar, entonces, a tener pleno empleo; ni teníamos cultura de alianzas entre clases sociales o de pactos entre partidos políticos, sindicatos y patronales; ni teníamos una Administración descentralizada y, además, no teníamos ni idea de lo que era, en derechos y deberes, la democracia participativa y así, estaban por crear todos los órganos de participación y por hacer las leyes que los sustentasen.

Era más factible “plagiar” el Modelo Centroeuropeo o Continental porque se basaba en crecimientos económicos constantes, en economías sanas, para luego producir la redistribución de la riqueza y ese, a la vez, era nuestro objetivo: crecer por encima de la media europea para ir recuperando un tiempo perdido, para ir consiguiendo, en empleo, un crecimiento de la población, primero de la activa y después de la ocupada, para ir saneando nuestros sectores productivos -agrícolas, industriales y de servicios- y para ir desarrollando otros en los que no teníamos presencia.

Desde 1978 el Modelo de Estado de Bienestar que hemos desarrollado en España -el Modelo del Sur que llaman los estudiosos en la materia- se ha basado en la construcción de tres grandes redes de protección:

1. Las políticas sectoriales, todas ellas a universalizar porque son derechos sociales de los ciudadanos. Son: educación, sanidad, pensión, vivienda, desempleo y servicios sociales básicos.
2. Las políticas integrales, como derechos sociales colectivos y que lo configuran las acciones positivas de los Planes de Igualdad hacia: mujeres, jóvenes, infancia, familia, gitanos, inmigrantes, mayores, discapacitados.
3. Las políticas específicas para combatir la marginación, pobreza y exclusión social. Es el caso de los programas para erradicar el chabolismo, los proyectos, algunos cofinanciados por Europa, contra la exclusión social, los planes para hacer frente a los efectos de las drogas y el sida y los salarios sociales.

¹ Los datos desde nuestra Incorporación a Europa son del Eurostat y así comparables con los demás países europeos. La X europea en gasto social, en 1999 era del 27,6% del PIB.

Nuestra sociedad profundiza en su desarrollo democrático, crece económicamente, crea empleo e infraestructuras, desarrolla su Estado de Bienestar, vertebrando sus regiones y municipios, elimina “cuellos de botella”, participa de Europa..., pero, si se sigue reduciendo el % del PIB que se dedica a gasto social no sólo se deteriorará lo construido hasta ahora sino que la exclusión de grupos, cada vez más numerosos, se convertirá en un problema. Aún estamos a tiempo de evitarlo. Y si seguimos aceptando que el Estado, los poderes públicos - también la Escuela pública-, siga avanzando hacia “la anorexia”, veremos como la sociedad se dualiza.

Tal vez vivimos un momento en el que hay que presionar para reactualizar un pacto político por el modelo de Estado de Bienestar que queremos los españoles. Donde quede claro el papel y el espacio del Estado, del Mercado y de las Organizaciones sin fin de lucro; donde quede claro que hay que acercarse a Europa también en el gasto social para evitar el crecimiento de personas en riesgo de exclusión y donde la “lógica democrática” recuerde a los gobernantes, a unos más que a otros, que necesitamos un Estado de Bienestar: ambicioso (acercarse ya al modelo nórdico o escandinavo), universalizado (llegando a todos aunque sea en formas diferentes en algunas políticas), descentralizado (dando cada vez más protagonismo a los ayuntamientos porque son la Administración más cercana a los ciudadanos y así puede ser más eficaz), generador de empleo (haciendo que las infraestructuras y los servicios pesen más que las prestaciones o deducciones monetarias), participativo o consultivo, consensuado, eficaz, mixto (no sólo público pero sí mayoritariamente público), con recursos humanos cualificados e integrador (basado en la cultura del esfuerzo y exigiendo corresponsabilidad o contrapartidas pero persiguiendo la inclusión de todos).

Por último, en estas “pinceladas” sobre nuestro Modelo de Estado Social de Derecho quisiera recordar que algunas políticas, de las que nos sentimos orgullosos de haber universalizado y desarrollado cuidadosamente, siguen teniendo retos pendientes para su enraizamiento o perfeccionamiento. Pondré unos ejemplos:

Hemos universalizado las pensiones con el desarrollo de la LISMI y de las P.N.Cs. pero el Sistema de la Seguridad Social necesita: seguir equiparando condiciones entre los regímenes, desarrollar el Pacto de Toledo, mejorar cuantitativamente las pensiones más bajas...

Hemos universalizado la sanidad pero el Sistema de Salud necesita dotarse de más enfermería o cuidadores, debe dedicar más recursos a la prevención y ha de desarrollar el subsistema socio-sanitario ante el fenómeno del envejecimiento.

Hemos universalizado la educación pero la red 0-3 años, las escuelas infantiles, son “invisibles” en el Sistema Educativo o Social públicos, la Formación Profesional en su adaptación a las demandas del país tiene pendiente su reforma y las mejoras cualitativas en la Enseñanza a todos los niveles se siguen esperando.

Es decir, queda mucho por hacer para que el objetivo de cohesión social, ambiciosamente pensado, esté garantizado en nuestro país.

LA DESIGUALDAD SOCIAL²

En una sociedad como la española las condiciones medias de vida de sus ciudadanos vienen dadas por dos fuentes principales de bienes: la renta-el trabajo y las prestaciones y equipamientos sociales que reciben del Estado. Para la corrección de las desigualdades, en las modernas economías de mercado, se dispone de otros dos instrumentos: la imposición fiscal basada en la progresividad y la redistribución de la riqueza con los servicios y prestaciones del Estado de Bienestar.

Europa reclama a sus países el compromiso en modernizar el modelo social europeo y en desarrollar un Estado de Bienestar activo. Considerando, desde el Consejo celebrado en Lisboa en marzo del 2000, la lucha contra la exclusión social y la pobreza el elemento central de la modernización europea y reclamando la elaboración de Planes Nacionales para tal fin. El Consejo Europeo de diciembre del 2000 en Niza ratificó esta estrategia.

Aunque no es motivo de nuestro encuentro “contar pobres” ni profundizar en los perfiles y las características de los que son pobres y sus causas, las encuestas europeas (Panel de Hogares de la Unión Europea – PHOGUE) dicen que entre el 14 y el 17 por 100 de la población europea es pobre y que en España esta cifra asciende al 19,4, hablamos del año 2000, siendo sólo superior en Grecia y Portugal. La pobreza más severa se ha ido reduciendo en España en las dos últimas décadas pero convivimos con una pobreza seria en un 4,5 por 100 del conjunto de la población (1.736.800 personas).

La falta de acceso a la educación o a la formación profesional adecuadas, las dificultades de acceso al empleo o la pérdida de éste y la prolongada situación de parado, los problemas de salud, y los problemas de vivienda, acaban formando una red de interacciones insistentes que recaen sobre las mismas personas y grupos. Es incuestionable la relación entre los bajos niveles educativos y la pobreza. Las posibilidades de encontrar trabajo suficientemente remunerado y de mantener un empleo son muy bajas entre las personas que son analfabetas o poseen escasos estudios. El 50 por 100 de los hogares sustentados por una persona analfabeta tienen una situación de pobreza grave o severa.

La sociedad española ha experimentado, en los últimos 20 años, importantes cambios en su estructura productiva y del mercado de trabajo, y en su estructura demográfica y así hemos visto también que de la radiografía de exclusión social iban desapareciendo las personas mayores con la mejora del sistema de pensiones, iban apareciendo jóvenes con estudios interrumpidos, permanecían las mujeres de más edad -por su no accesos al mundo del trabajo- y aparecían otras mujeres jóvenes solas y con cargas familiares y, por supuesto, rostros de inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo.

² Véase el informe 8/96 del C.E.S. “La pobreza y la exclusión social en España y el Informe 2/2001 del CES “Propuesta de actuación en el marco del Plan Nacional para la Inclusión Social” y téngase en cuenta los diferentes estudios realizados por el Grupo de Estudios sobre Tendencias Sociales dirigido por José Félix Tezanos, así y como los estudios de EDIS y FOESSA.

Ya sabemos que la evolución de la participación de los gastos sociales en el porcentaje del PIB en España, como en Europa, fue creciendo desde la década de los 70 hasta el año 1993 y a partir de ese año se inicia una tendencia continuada de decrecimiento. Lo mismo sucede en el concepto de gasto para la inclusión social. En 1998 se dedicaba el 0,4 por 100 del PIB en la Europa de los quince y en España era y es el 0,2, como en el Reino Unido, mientras que los países nórdicos dedican el 1% del PIB.

Las conclusiones a las que se llega después analizar diferentes estudios son que:

- a) es necesario abordar la compilación, seguimiento y evaluación de la información sobre las distintas redes de atención social existentes en nuestro país para posibilitar el necesario diagnóstico de situación que favorezca una mejor adecuación de las políticas sociales a las necesidades reales. Las competencias transferidas y repartidas entre Administraciones -Autonómicas y Locales mayoritariamente- hacen necesario recabar, sistematizar y difundir la información sobre las diferentes experiencias, al menos las que han dado buen resultado. En esta materia se necesitaría de la creación de un Observatorio sobre la exclusión y pobreza que realice encuestas nacionales y coordine, recabe sistematica y difunda los estudios que en las CC.AA, CCLL y en otras Instituciones se realicen con el objetivo de: evaluar lo que se hace, conocer las causas, en detalle, que producen cada exclusión e impulsar programas eficaces.
- b) hay que seguir dotando de un mayor esfuerzo presupuestario y de mayores recursos humanos a todas las políticas sociales y especialmente a las que son preventivas del malestar social.

Sabemos que: pese a la generalización de la enseñanza obligatoria no se ha erradicado del todo el analfabetismo entre la población joven y también en la adulta; el sistema presenta unas tasas elevadas de abandono y fracaso escolar en los niveles obligatorios: hay que incrementar el nivel educativo y fomentar el aprendizaje de oficios en el marco de la Formación Profesional, la Educación de Adultos y los Programas de Garantía Social. Hay que establecer puentes que posibiliten el retorno al sistema educativo a la población en situación o en riesgo de exclusión social por el decisivo papel que la formación juega en la inserción al “mercado” de trabajo.

Sabemos que: como el empleo es el principal instrumento para la integración social, hay que mejorar los mecanismos de inserción sociolaboral y de conexión con los programas de garantía de recursos. Los Planes Nacionales para el Empleo (y los Autonómicos) deben hacer “visibles” a estos Grupos y a los programas que necesitan. Hay que establecer un marco regulador de las empresas de inserción social.

Sabemos que: en el sistema de salud hay que trabajar más en la atención a los problemas de salud mental; es necesario buscar el acceso a fármacos y prestaciones farmacéuticas para las personas sin recursos y que el subsistema socio-sanitario ha de impulsarse radicalmente.

Sabemos que: la vivienda de protección oficial o promoción pública debe impulsarse en las tres Administraciones, no sólo en régimen de propiedad, también en régimen de alquiler (piénsese

en profesiones nómadas y en nuestra minoría étnica y en la llegada de inmigrantes), hay que potenciar la rehabilitación de viviendas en determinados cascos urbanos para erradicar infraviviendas y hay que generar suelo urbanizable con el fin de promocionar más vivienda social.

Sabemos que: deberíamos aspirar a consensuar una norma básica estatal para garantizar un mínimo de homogeneidad en el acceso a los servicios sociales y sus prestaciones generales y específicas; hay que regular las rentas mínimas evitando la asimetría existente entre CC.AA.

Hay que conseguir conseguir un compromiso financiero entre el Estado, las CC.AA. y las CC.LL. sobre la base de la necesaria elevación del esfuerzo presupuestario público en las políticas contra la exclusión social en particular y para el Estado de Bienestar en general.

No hay que olvidar que el gasto público en Educación ha pasado del 4,8% del PIB en 1993 al 4,6% del PIB en 1999 y con tendencia a seguir bajando.

La Fundación Encuentro en su Informe de España 2002 decía que en los siete últimos años, en España, el gasto público en Educación había descendido en casi 3.000 millones de euros ó casi medio billón de pesetas.

LAS MINORÍAS

LA MINORÍA ESPAÑOLA. LA COMUNIDAD GITANA

Somos el país de la Unión Europea con más ciudadanos gitanos. La población gitana en España es una minoría significativa que alcanza entre el 1,5% y el 1,85% de la población nacional. Son 600.000 ó 650.000 ciudadanos que sólo a partir de la Constitución de 1978 pudieron empezar a desarrollar sus propias organizaciones, se les reconoció su cultura y su identidad y se elaboró, con ellos, un Plan Nacional para el Desarrollo gitano.

Si durante las décadas de los 80 y 90 hubiéramos realizado un mayor y más constante trabajo con la comunidad gitana, hoy estaríamos más preparados para avanzar eficazmente en la integración de los hijos de los emigrantes, estimo.

En Extremadura viven, según la Junta, 15.000 personas gitanas y según la Asociación del Secretariado Gitano, 11.300 personas y en Extremadura igual que en el resto de España el pueblo gitano no constituye un conjunto de población homogéneo, está constituido por comunidades y familias con características diversas que mantienen rasgos culturales comunes como es su sistema de valores, su estructura familiar, su lengua, cuando la conservan, y su organización social.

Los gitanos tienen una tasa de natalidad más alta que el resto de la población española y menos esperanza de vida.

Un importante número de niños y más de niñas gitanas no finaliza la etapa de educación obligatoria por abandono prematuro y por largos y constantes períodos de absentismo.

El analfabetismo en los adultos es tanto funcional como absoluto y en unos altos porcentajes.

Muchos grupos gitanos, los más desfavorecidos, viven en infraviviendas, en barrios vulnerables o en hábitat degradados e insalubres.

Todas las encuestas de opinión coinciden en ver a los gitanos como uno de los grupos más rechazados por la sociedad mayoritaria, más que los diferentes grupos de inmigrantes con los que convivimos ahora en España.

Tomas Calvo Buezas, Catedrático en la Universidad Complutense, tiene muchos trabajos realizados en las Universidades y en los Institutos sobre ello y la comunidad gitana es la que tiene mayor índice de rechazo y genera mayor racismo y xenofobia³.

En Octubre de 1985, el Congreso de los Diputados aprobó una Proposición no de Ley del Grupo Socialista para:

- que se creara un órgano administrativo de atención a la Comunidad Gitana (que existe y debe existir en todas las CC. AA. y debe estar dotado de expertos o conocedores de esta realidad en los Ayuntamientos con población gitana -empadronada o itinerante-).

- que se desarrollara un Plan Nacional de Desarrollo del Pueblo Gitano con presupuesto independiente fijado en los Presupuestos Generales. (El Plan se realizó configurando cinco grandes objetivos: Mejorar la calidad de vida de gitanos y gitanas, haciendo efectivo el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a los sistemas de protección en la vida pública y social; propiciar una mejor conveniencia entre los distintos grupos sociales y culturales; favorecer su movimiento asociativo y combatir la discriminación y el racismo en todos los ámbitos especialmente en la Escuela).

Existe una Comisión de Seguimiento de este Plan o Programa con la participación de las CC.AA. y la FEMP que se debe dinamizar y democratizar.

Desde 1989 a 2001 la Administración Central ha destinado 6.478 millones de pesetas y las otras dos Administraciones han cofinanciado los programas con 5.157 millones de pesetas (cerca de 900 Millones de pesetas anuales o 5.379.000 euros, como promedio). A lo que habría que sumar los recursos que vía subvenciones llegan a las ONGs -especialmente del 0,52 del IRPF- para realizar programas de inserción social, de integración laboral, de promoción de la mujer gitana y de potenciación de sus propias organizaciones. Desde 1989 hasta 2001 las ONGs han recibido 5.769.374.618 pesetas (un promedio anual de 2.667.280 euros) ¿Se necesita más

³ Tomás Calvo Buezas: “El racismo que viene”, “Crece el racismo y también la solidaridad”, “Inmigración y Universidad: Prejuicios racistas y valores solidarios”, “Inmigración y Racismo: Jóvenes del siglo XXI”

dinero? No diré que no, pero, se necesita, sobre todo, más coordinación en lo que se hace, más continuidad con los programas que han resultado más eficaces y más profesionales especialistas y especializados en esta minoría española. Se necesita asumir el compromiso colectivo por la dignificación de la vida de nuestra comunidad gitana.

Las Naciones Unidas, el Consejo de Europa y la Comunidad Europea abogan por:

- mejorar la situación de los gitanos salvaguardando su identidad cultural,
- favorecer la creación de órganos nacionales y no nacionales, así como ONGs que trabajen a favor de la comunidad gitana,
- impulsar medidas para la integración económica y social de los gitanos y gitanas socialmente menos favorecidos. (los Planes).

Desde la elaboración de materiales didácticos sobre la historia, cultura y situación actual de las comunidades gitanas; la edición de libros de texto, a todos los niveles, donde estén “visibles”; la solución desde la escuela de algunos problemas (recuerdo el de la higiene de niños que no tenían agua en sus chabolas); los mediadores entre familia y escuela para evitar el absentismo; la vinculación de las prestaciones económicas de los padres a que los hijos no falten a la escuela; la escuela itinerante o interconectada en el trabajo temporero con movilidad geográfica... hasta los refuerzos para que lleguen a la Universidad jóvenes gitanos.

En definitiva, las tres redes de prevención-protección que configuran el Estado de Bienestar Español, con diseños específicos para la comunidad gitana.

LAS MINORÍAS INMIGRANTES

Europa se va a convertir en uno de los ejes para asimilar la inmigración proveniente de los países de su entorno inmediato, tanto de los países del Este, como de los del Mediterráneo magrebí y del resto de África y en nuestro caso, además, de toda América Central y del Sur.

El crecimiento demográfico de los países del Magreb y de América Latina, sus dificultades para el desarrollo socioeconómico y político, el impacto de los medios de comunicación que convierten al universo en una “aldea global” y la extensión de la democracia cada día a más países; llevan a las conciencias de los ciudadanos de los países en vías de desarrollo su diferencia social y a la percepción de unas expectativas de mejora si consiguen llegar a los países desarrollados.

Las migraciones que conocimos por los libros del siglo XIX y de la primera parte del siglo XX, no tienen nada que ver con el momento actual. Entonces, algunos países de América del Norte y del Sur y de Australia, daban la bienvenida a los inmigrantes porque llegaban a eliminar la escasez general de mano de obras, o , en el caso de Europa, en la década de los 60, tras un fuerte crecimiento económico, un gran desarrollo industrial y un gran desarrollo social, se

produjo una movilidad que dejó los puestos menos cualificados libres para los inmigrantes también del sur de Europa.

La década de los 70, con su crisis económica y energética mundial, hizo cambiar mucho las reglas y leyes de la “movilidad geográfica” de inmigrantes y hoy día se siguen cambiando y haciendo más complejas en todos los aspectos.

Nuestro país tiene una importante experiencia de mestizaje con las comunidades de América Latina y con los pueblos árabe y judío.

A la vez, tenemos una amplia experiencia migratoria hacia América y hacia Europa. Sin olvidar nuestra experiencia migratoria del campo a la ciudad y del sur al norte del país.

Somos un país con todavía un millón doscientos mil españoles residentes fuera de España.

Deberíamos estar más preparados y capacitados para resolver la nueva realidad de la llegada de inmigrantes.

En la década de los 80 recibimos sobre todo a jubilados europeos, el 60% de la inmigración existente, y poco a poco fueron llegando inmigrantes, primero de Europa, después del Magreb y de Iberoamérica. En la década de los 90, la llegada de inmigrantes ha sido mayor y ha sido de personas de países extracomunitarios, África y América Latina especialmente. Tenemos ya un millón trescientas mil personas inmigrantes regularizadas incluyendo las que sólo están temporariamente.

El perfil de los inmigrantes regularizados varones es de personas jóvenes, entre 20 y 35 años, que en un 40% proyecta regularizar a su familia, es decir, que quiere permanecer, instalarse definitivamente e integrarse con los suyos. Su nivel educativo es bajo aunque no forma parte de los sectores más débiles de la sociedad de su país de origen sino vienen de las capas trabajadoras bajas pero con espíritu de superación y progreso, son trabajadores conscientes. Tienen capacidad de trabajo y espíritu de iniciativa y se abren camino con mucho esfuerzo. No reclaman el Estado de Bienestar para ellos pero sí para sus hijos, mujeres y padres.

Las mujeres inmigrantes regularizadas tienen similar perfil y hay que añadir que suelen estar más cualificadas que para el trabajo que realizan y suelen estar más discriminadas salarial y funcionalmente.

Los hombres ocupan puestos de trabajo en los sectores de: la agricultura, los servicios y la construcción y las mujeres en el trabajo doméstico, en empleos de cuidados en la familia y en el sector servicios del turismo y la restauración.

En definitiva, al menos un 50% de los inmigrantes en España vienen para quedarse y así la política de vivienda ha de pensar en estos nuevos demandantes de hábitat (la rehabilitación de cascos antiguos y los programas de vivienda en alquiler son importantísimos en el presente y futuro próximo).

Todos los países hemos de tener una política clara de inmigración. España también y la tenía, ahora no estoy tan segura, tal vez no estaba lo suficientemente integrada en la vida cotidiana de la sociedad española y estamos permitiendo que se diluya como el azucarillo.

Nuestra política activa de inmigración está basada en tres pilares:

- 1º El objetivo de contener los flujos para que se base en la “demanda” y no en la “oferta” de trabajadores. Para cubrir este objetivo se necesitan controles, y, así, se establecen visados y se sanciona con rigor a quienes trafican con inmigrantes o los emplean de forma irregular. A la vez se canaliza esta política estableciendo contingentes y aflorando a los irregulares. Esta política se debe mejorar, hacerla más eficaz, dotarla de suficientes profesionales, también en las Embajadas y Consulados.
- 2º Desarrollando “acciones positivas” que propicien también la integración social de los inmigrantes. Esto se visualiza a través del Plan de Integración Social de los Inmigrantes con acciones concretas en al menos siete áreas de actuación: enseñanza del idioma y educación en general; trabajo, reciclaje y formación profesional; vivienda, políticas de bienestar; participación social de los propios inmigrantes y sensibilización de la sociedad española para desarrollar actitudes respetuosas con las diferencias y para fomentar los valores que desarrollen la igualdad de oportunidades y de trato así como la convivencia democrática entre nacionales e inmigrantes.
- 3º Impulsar una política de cooperación, especialmente con aquellos países de origen de los inmigrantes que tenemos en España.

Si estos tres objetivos son el compromiso nuestro con los inmigrantes para favorecer su integración. También nosotros exigimos tres compromisos a los inmigrantes como reciprocidad en y para su integración.

- 1º La aceptación de la democracia como forma básica de organización social.
- 2º La interiorización de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
- 3º La limitación al ámbito personal de las creencias religiosas porque somos un Estado aconfesional.

Y a la vez, como con la minoría nacional o con las políticas europeas contra la exclusión, hemos de potenciar el instrumento de diagnóstico y de pronóstico de la realidad inmigratoria, el Observatorio permanente de la Inmigración que se puso en marcha en 1994⁴ y el órgano de democracia participativa que fue creado en 1995, el Foro para la Inmigración. Estructuras que han de existir a nivel autonómico y, en algunos lugares, a nivel local.

⁴ Del OPI hemos sacado la información general que sobre los perfiles de los inmigrantes hemos expresado.

Hemos de ser muy conscientes que la integración real de los inmigrantes se realizará con su familia y eso plantea no sólo el impulso de las políticas de regularización y de trabajo sino también la incorporación de sus hijos en la escuela. En definitiva, las políticas de bienestar al servicio de la inmigración.

VALORES EN LA SOCIEDAD Y EN LA ESCUELA PARA HACER FRENTE AL RACISMO Y LA XENOFOBIA

La profesora M^a José Díaz-Aguado de la Universidad Complutense y experta psicóloga educativa nos habla de la necesidad de educar desarrollando la tolerancia a la diversidad y reconociendo el derecho a la diferencia y a la igualdad de oportunidades a través de la educación (y de la vida). Ha preparado modelos de intervención para la adaptación escolar de los alumnos en desventaja desde los primeros años escolares y a todos los niveles donde se detecte discriminación (con los textos y materias, con los profesores, con los compañeros y con los valores de la escuela) a través de:

- La transformación de contenidos de forma que no resulten tan discrepantes con la actividad familiar de dichos alumnos (aprendizaje significativo).
- La transformación de la estructura de la clase a través del aprendizaje cooperativo para lograr: la mejor distribución del éxito y del reconocimiento para favorecer la motivación por el aprendizaje; la superación de los prejuicios étnicos; el desarrollo del sentido de autoeficacia al mejorar los procesos de comparación intra e inter personal.
- La utilización de procedimientos de educación moral basados en la discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad a todos los niveles (cognitivos, emocionales y de conducta).

Educar en la tolerancia y el respeto al diferente ya que, después de todo, el racismo es el deseo y la actitud de convertir “la diferencia” en desigualdad social.

Y como diría Adela Cortina, educar a ciudadanos (no clientes). Hacer ciudadanía. Educar en el sentimiento de pertenecer a una comunidad en la que se tiene la conciencia y se desarrolla la justicia en esa comunidad -desde los racionales- más profundos sentimientos racionales. Ciudadanía política, para lo que se precisan ciudadanos demócratas, ciudadanía social que necesita de ciudadanos con sentido de la justicia, ciudadanía económica lo que supone situarse en el compromiso ante el trabajo y en la responsabilidad de repartir el trabajo y las responsabilidades.

Hace ya dos siglos afirmaba Kant en sus Tratados de Pedagogía que no se debe educar a los niños pensando en el presente, sino en una situación mejor, posible en el futuro, porque no hay mejor modo de materializar un ideal que educar para alcanzarlo, ayudando a convertirlo en realidad. En eso consiste fraguar una ciudadanía cosmopolita y multicultural: un mundo en el que todas las personas se sepan y se sientan ciudadanas. Siéntense orgullosos y responsablemente protagonistas de esta gran “función social. Gracias por ello.

La integración del colectivo magrebí en la educación extremeña

D. Rachid el Quaroui

Licenciado en Geografía e Historia. Universidad Mohamed V de Rabat.

Becario del Observatorio Permanente de Inmigración

La inmigración extranjera en España es tema de actualidad permanente, sobretudo desde la promulgación en 1985 de la ley de extranjería.

Como estamos observando en los últimos años, el incremento de este fenómeno va evolucionando rápidamente y hoy día se ha convertido -con sus luces y sombras- en una problemática muy compleja que empieza a preocupar seriamente a España como sociedad política y civil: se refleja en el debate continuo y tenso que vemos actualmente, no solo en la escena política y los medios de comunicación, sino también en nuestra vida cotidiana, es un componente sociológico que nos impone a autóctonos e inmigrantes una reflexión profunda, madura y “objetiva” para intentar darle respuestas en el marco de la realidad multidimensional de la sociedad de acogida, es decir, España, con el fin de alcanzar una homogénea y pacífica convivencia para todos.

Creo que nuestro planteamiento es muy ambicioso, pero no podemos abordar el fenómeno en su marco internacional, tampoco nacional, porque esto requiere un espacio que supera mucho nuestro objetivo, es decir, una aproximación al fenómeno en un contexto tan complejo -en dimensiones e interacciones- como la educación y en un ámbito geográfico muy determinado que es Extremadura.

Es sabido -quizás- que nuestro ámbito de actuación como agentes sociales se caracteriza por una importante presencia del colectivo inmigrante que se reparte entre varios orígenes (latinoamericanos, subsaharianos, europeos del este y magrebíes, sobre todo, marroquíes).

Desde mi modesta experiencia como protagonista y trabajador del tema, basándome en una estrecha convivencia con el colectivo magrebí (marroquíes especialmente), lo cual me permite situarme en una posición adecuada para “evaluar” desde la observación participativa algunos aspectos de la inmigración del colectivo Marroquí, estos merecen mucha consideración a la hora de su integración e inserción ya que constituyen la mayoría y porque plantean problemas

específicos. Este último se explica –como argumenta con razón Sami Nair – porque el colectivo de latinoamericanos por ejemplo no despierta excesiva extrañeza: hablan castellano, comparten la misma fe y se adaptan a las costumbres fácilmente por su herencia española. También podemos apostar a que los originarios de los países de Europa del Este dejarán muy pronto de ser percibidos con hostilidad debido a que son europeos y la mayoría comparte la fe cristiana, pero los magrebíes son otro tema, no comparten ni lengua, ni fe con los españoles.

Por ello y desde los primeros momentos de mi llegada tanto al observatorio permanente de la inmigración de la junta de Extremadura como a Cruz roja Española ambos ubicados en Talayuela y Navalmoral, el tema que mas nos ha llamado y nos llama aún la atención consiste en los centros Educativos y la especificidad de la problemática que despierta el alumno/a marroquí . En este contexto quiero afirmar que este congreso con los temas que va a debatir ha llegado en su momento oportuno puesto que ya últimamente y sobre todo en este curso 2001/02 los centros están desbordados hasta el punto que no hemos podido encontrar plazas para algunos alumnos los cuales han quedado en la calle tres meses esperando mientras que sus edades nos impone - por ley- concederles una plaza en la escuela.

Y para tener un idea acerca del tema en este curso un instituto como Zurbarán en la localidad de Navalmoral ha empezado con 14 alumnos marroquíes, en la fecha actual ya son 40, aquí he de señalar que estas cifras no reflejan siempre la realidad, son cifras volubles, esto se explica por el factor “reagrupación familiar” muchos de los alumnos llegan reagrupados con sus familias en la mitad o el final del curso escolar dependiendo de la fecha de la concesión del visado. Muchos de ellos también se matriculan no para asistir al curso sino para conseguir un certificado escolar, requisito indispensable para iniciar el tramite de su regularización.

Ante este hecho nos hemos visto obligados a iniciar varios contactos y reuniones con los responsables de los Centros Educativos tanto en primaria como en Secundaria así como con los profesionales cada uno desde su grado de implicación en el tema para averiguar -como primera fase- la naturaleza de los problemas que plantea este alumnado e intentar tratarles como interrogantes educativo sociales.

Así que a este nivel los profesionales han detectado diversas preocupaciones que consisten en:

- Higiene.
- Puntualidad.
- Absentismo escolar.
- La falta de interés de los padres a la hora de ser convocados y asistir a las reuniones.

Esta ultima observación –la ausencia de la familia- me parece importantísima porque conlleva -entre otras interpretaciones- la ausencia de la sensibilidad de este colectivo ante la peligrosidad del tema, porque la enseñanza es un factor estratégico donde se difunde y se produce la cultura y también donde el alumno recibe los valores sociales y éticos de la sociedad de acogida, para lograr una mejor y fácil integración y convivencia entre todos. Creo -en este contexto- que no podemos entender la indiferencia absoluta de la familia marroquí hacia la

escuela si no entendemos el papel de la enseñanza en el país de origen y la estrategia ideológica del sistema político marroquí (el Majzen) que adoptó y sigue adoptando un sistema educativo tradicional arcaico, elitista y muy limitado y esto se refleja más en zonas rurales, tal es el ejemplo del colectivo en cuestión.

En este punto me veo obligado de hacer un vistazo histórico breve para situar al oyente o al lector en el contexto socioeducativo tradicional de Marruecos.. Resumiendo, se puede decir que este sistema perteneció generalmente al sistema educativo islámico. Quiero decir que tanto en las zonas rurales como en las ciudades el niño tendría que empezar por el “msid o Jamaa” (escuela coránica) a los cinco años bajo la dirección de un Imán y moazzin que lleva el papel de maestro al mismo tiempo.

El alumno tenía que aprender de memoria todo el Corán (el libro sagrado, la palabra de alá) en este caso después y, como segunda fase aprender a leer y luego a escribir, o sea recitar antes de leer y leer antes de escribir, a los 10-14 años estaba obligado de aprender de memoria también las obras fundamentales de gramática, poesía y chaira (la ley coránica), después el alumno podría elegir su destino dependiendo de las circunstancias, su disposición, la ambición y las posibilidades de la familia, este proceso educativo social que se ha concentrado –notablemente– en ciudades tradicionales como Fe, Rabat, Tetuán y Marrakech donde –por circunstancias históricamente específicas– se había asentado capas sociales de la burguesía, comerciantes, artesanos y notables cuya función social era conservar el sistema social y político suministrándole de una elite burocrática descendiente de las familias leales al majzen y no es extraño que hasta los años 70-80 y, quizás hasta ahora las claves de la política, la economía y administración del país lo llevaban los herederos de aquella elite.

La llegada del protectorado francés (1912-1956) con su mensaje “modernizador” ha efectuado un profundo cambio en el sistema educativo tradicional (original). Se llamaba, inyectando nuevas asignaturas y adoptando otras metodológicas pedagógicas que da mas espacio a la lógica y la razón que a la memoria; si esta enseñanza ha sido una oportunidad en la apertura de Marruecos hacia Europa, de un lado era objeto de rechazo de parte del movimiento nacionalista Marroquí (foco del conservatismo), de otro considerándola como cuerpo extranjero que intenta deshacer la personalidad nacional Marroquí y cristianizar a la mejor nación en el mundo (la musulmana), como dice el Corán, así que en un momento dado, tanto durante la colonización como en la época de la independencia la enseñanza Marroquí estaba dividida entre dos sistemas uno árabe original y otro francés moderno . La injerencia de Francia en Marruecos ha efectuado una transformación estructural en todos los aspectos de la vida política y social del país (administración, enseñanza, partidos políticos etc...) en este contexto la elite del aparato estatal del majzen -para conservar sus privilegios- ha sabido adaptarse con la nueva situación. Ante esta transformación la población rural -foco de la analfabetización y el subdesarrollo- sigue careciendo del minimum de infraestructuras sobre todo la escuela.

Así que el mundo rural ha sido y sigue siendo una fuerza potencial expuesta a múltiples manipulaciones políticas en este contexto no es extraño el hecho del absentismo de los alumnos y la escasa implicación de las familias porque ya están desesperados ante las desigualdades

sociales y políticas y las barreras opacas puestas ante cualquier mejora económica y social a través de la educación, por lo cual la escuela para ellos es una pérdida de tiempo; esta situación se ha agravado con la aplicación de los planes del fondo monetario internacional a través el programa de ajuste estructural que ha arrojado a la mayoría de los jóvenes diplomados a la calle, así que la enseñanza se ha convertido en el imaginario colectivo no solo de la población rural sino la urbana también como máquina para la producción de parados, por lo tanto una desconfianza total en la escuela.

Todo este recorrido es para situar en grosso modo al profesional o al educador en general en el panorama para tener una idea sobre esta muestra del inmigrante marroquí con quien estamos tratando día a día, cuyo mayor asentamiento se concentra en Talayuela y sus pedanías, **4.500** aprx., 89% de ellos son de la zona de Ujda un región semi-desértica que se caracteriza por una naturaleza estéril donde predomina la única actividad económica que es la agricultura y ganadería, la mayoría de las familias son de estructura tribal cuya cabecilla es el padre que se dedica al trabajo mientras que la mujer esta en plena incomunicación con el mundo exterior, los niños —el tema que nos interesa vinieron reagrupados después de pasar una parte de sus edades en su tierra para matricularse en los centros educativos, actualmente son 170 en el colegio Gonzalo Encabo y 90 alumnos en el IES San Martín de la localidad de Talayuela, además en Navalmoral, a título de ejemplo, son 40 en el Instituto Zurbarán y 44 en el colegio Campo Arañuelo

Y lo que llama la atención es que este alumnado plantea los mismos problemas antes citados (absentismo escolar y falta de interés por parte de los padres) en todos los centros tanto en primaria como en secundaria, ahora bien la situación no es tan catastrófica como en otros paises ejemplo. Holanda donde el 85% de los alumnos dejan la escuela antes de terminar el curso.

Aquí en Extremadura no estamos todavía ante niños nacidos en el país de acogida que pueden recibir una socialización diferente donde podemos aplicar el sistema de ELCO* sino ante un alumnado que se encuentra en una situación ambigua, vive entre dos idiomas, dos mundos y dos sistemas educativos ya que la mayoría de ellos llegan en el marco del reagrupamiento familiar después de pasar un fase de enseñanza en Marruecos dotados ya de una determinada identidad cultural aún en permanente construcción y por ende de un determinado estilo cognitivo, lenguaje, rasgos de personalidad y actitudes hacia las características y rasgos de los otros.

- Este alumno ante la barrera idiomática y la dificultad del aprendizaje queda en situación de incomunicación y aislamiento cognitivo total, dicha situación se agudiza con los siguientes problemas de naturaleza psicosocial
- Casi la totalidad de las viviendas son estrechas en condición de habitabilidad infra humana, lo que influye mucho a la hora de preparar los deberes.
- La mayoría de estos alumnos han vivido con sus madres en Marruecos lo que puede crear situaciones de tensión con los padres a la hora de llegar a España (en otros países se llaman los niños de las vacaciones, porque les ven solamente en las vacaciones).

- El discurso de rechazo hacia la sociedad de acogida que domina en la familia desde la gastronomía (cerdo) hasta la televisión (actos sexuales).
- Rechazo de cualquier vínculo con familias autóctonas bajo pretexto que la emancipación de la mujer española influye negativamente sobre la mujer marroquí que tiende hacia la tradición.
- Para las familias de origen rural, el hijo se considera como factor rentable económicamente en una edad temprana porque los padres también han desempeñado trabajos del campo en la misma edad.

La relación de la inmigración marroquí con la educación es muy compleja a más de un nivel y, por consiguiente, me parece educativamente correcto invitar a los padres de los niños a los centros educativos con el fin de participar en el debate actual sobre el sistema educativo español en su dimensión multicultural y para elaborar una relación entre los padres y el equipo educativo basada en el dialogo y la comprensión.

Tenemos también que señalar la falta de apoyo gubernamental para la contratación de profesores de los países de origen que comparten la misma lengua y que en caso de colegios con gran presencia de alumnado marroquí (ejemplo el de Talayuela) es indispensable, aunque tengo conocimiento que mediante un “acuerdo” con la fundación HASSAN SEGUNDO en Marruecos se ha cedido un profesor de apoyo que ejerce las funciones de traductor, pero es insuficiente. Deben crearse plazas fijas o contratos estables para un mejor aprovechamiento y para preparar al alumno marroquí un entorno afectivo, creo que es fundamental para su integración escolar. Este mismo profesor puede servir como mediador para otros colegas que tratan con alumnos magrebíes y que necesitan apoyo para afrontar el tema de la multiculturalidad. La verdad es que me ha gustado la estrategia sobre la cual están trabajando en algún instituto de Secundaria en Valencia con la etnia Gitana, creo que cualquier intención de búsqueda de soluciones a corto o largo plazo debería enfocarse en el marco de la multiculturalidad sin recaer en las buenas teorías con una mala práctica (informes, proyectos etc), aunque el termino de Educación multicultural es muy ambiguo, y el conocimiento sobre este es muy limitado en España al contrario de otras sociedades con una larga tradición como la canadiense y la estadounidense.

Tenemos que empezar por:

- Una investigación -acción- formando equipos de universitarios y personal multicultural para potenciar el trabajo de los profesores .
- Diseño, aplicación y evaluación de programas de formación permanente del profesorado, mediadores socioculturales y otros profesionales.
- Por último, como dice Francisco Imbernon -de la facultad de Barcelona- considerar la diversidad no como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica, sino como una opción social, cultural, ética y política que han de asumir los equipos de

profesores y todas las personas que se dedican a la educación que han de decidir y concretar que aspectos de la diversidad hay que atender, como actuar ante ella, con que recursos, cuando y hasta cuando deben hacerlo...opciones que han de verse reflejadas a través de su acción educativa cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

SAMI NAIR y JUAN GOYTISOLO. “*EL PEAJE DE LA VIDA*” ED. Aguilar. 2002

LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. LOS RETOS DEL FUTURO INMEDIATO. (TRABAJO COLECTIVO). ED. GRAO. 1999

MARÍA TERES AGUADO ODINA: *EDUCACIÓN MULTICULTURAL, SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA.* ED. UNED.

ABDELLAH LAROUÏ: *LES ORIGINES SOCIALES ET CULTURELLES DU NATIONALISME MAROCAIN.* (1830-1912) ED. MASPERO 1980.

LA REVUE RIVAGES N° 11. 1994.

EL PAÍS DEL 22-10-2001

Presentación del libro “Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí”

D. Fernando Cortés Cortés

*Director General de Ordenación, Renovación y Centros de la
Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la JUNTA de EXTREMADURA*

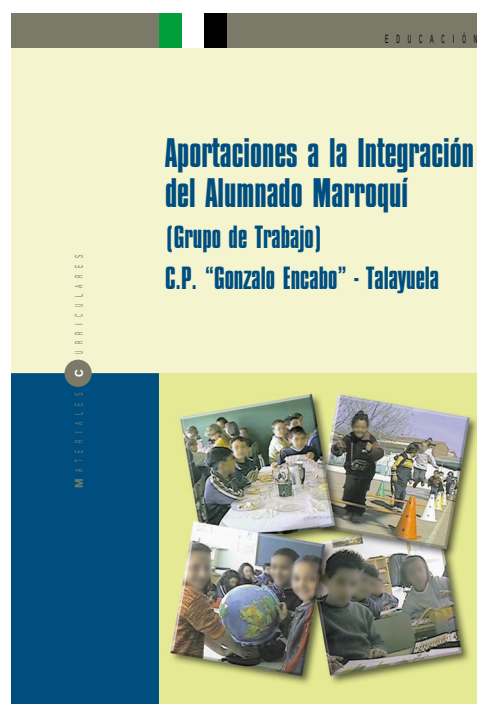
He de comenzar mi exposición sobre la Integración del Alumnado Marroquí en las aulas de nuestros centros educativos presentando el libro “Aportaciones a la Integración del Alumnado Marroquí”. Dicho libro ha sido realizado por un grupo de trabajo formado por profesores del C.P. “Gonzalo Encabo” de Talayuela y profesores de C.P.R. de Navalmoral de la Mata. Libro que ha sido publicado por la Junta de Extremadura.

Tras esta inicial presentación del libro, he de referirme a la introducción de la ponencia con las palabras que vienen a continuación y que forman parte de la introducción del libro.

“En un mundo, en pleno proceso de globalización, donde el fluir de las ideas debe estar al mismo nivel que el fluir de los seres humanos, la llegada de alumnos inmigrantes a las aulas de los centros extremeños nos obliga a adoptar una perspectiva más amplia sobre la atención educativa a las diferencias individuales, con objeto de conseguir una adecuada convivencia.

- *L.O.G.S.E. Medidas en una Sociedad plural, tolerante y solidaria.*
- *INTERCULTURALIDAD: Línea básica del Plan Marco. Formación del Profesorado.*

No se entendería que anhelásemos un mundo en red, aprovechando la revolución tecnológica, y no favoreciésemos la convivencia de todos los seres humanos.”



Y he de continuar exponiendo los fundamentos legales del derecho a la educación de todos los ciudadanos españoles y extranjeros residentes en nuestro territorio que están recogidos en tres Leyes Orgánicas:

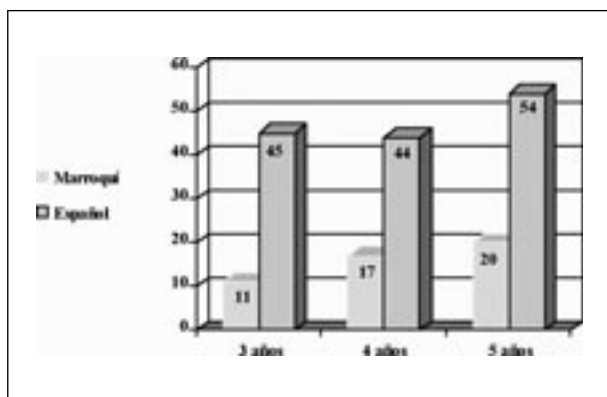
- *Ley Orgánica de 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación donde se reconoce este derecho a “**Todos los españoles y extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso pueda estar limitado por razones sociales y económicas**”.*
- *Ley Orgánica de 1/1990 (LOGSE) en su título V sobre la compensación educativa, señala como prioridad dicha compensación “**La escolarización, la garantía de un puesto escolar para todos, la gratuidad y la dotación de recursos humanos y materiales para aquellos centros que tienen dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación, la adaptación de la programación docente, la organización del centro**”.*
- *Ley Orgánica 9/1995 de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) que hace referencia a los “**Fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar**”.*

Y centrándonos en el alumnado marroquí, hay que presentar las características generales que refleja este colectivo de inmigrantes destacando la manifiesta precariedad económica , la inestabilidad de asentamiento, la diversidad de niveles de competencias curriculares y el desconocimiento total del castellano.

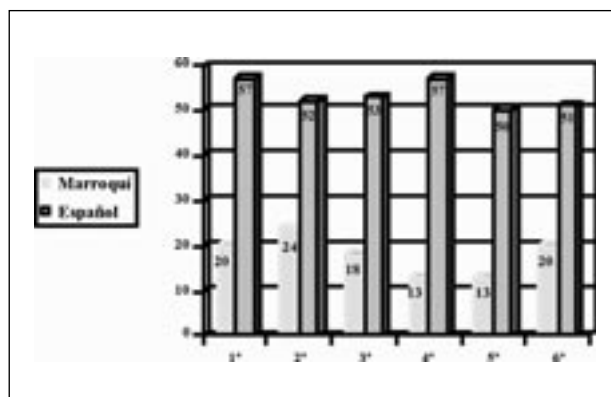
Y como marco de referencia del derecho a la educación de estos inmigrantes que se encuentra reflejado en varias de nuestras leyes:

- *Ley Orgánica de 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.). Art. 1.*
- *Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).*
- *Ley Orgánica 9/1995, de 10 de noviembre de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.C.E.).*
- *R.D. 299/1996, de 28 de febrero, regulador de las acciones de compensación de educación.*

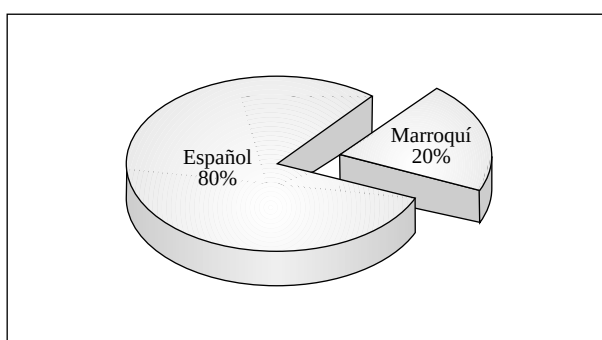
Tras estas primeras exposiciones de normativas legales y características del alumnado, permitidme presente tres gráficos en los que se muestra, en cuanto a número de alumnos, la importante presencia de este colectivo en las etapas educativas de algunos de nuestros centros, especialmente en el C.P. “Gonzalo Encabo” de la localidad extremeña de Talayuela, en la que este alumnado representa un 20% del total.



Educación Infantil



Educación Primaria



¿Cuales son los perfiles generales de la inmigración marroquí en nuestro país? Hemos de referirnos, de forma breve:

- Aspectos generales de la cultura marroquí.
- Ejemplo particular de la escolarización en el C.P. “Gonzalo Encabo” de Talayuela. Para este ejemplo mostré un organigrama en el que se expone el modelo de Compensación Educativa utilizado en dicho centro (se adjunta al final de este documento).
- Metodología, desarrollo del programa, agrupamientos y adaptaciones curriculares especiales para este tipo de alumnado.
- La enseñanza del español como segunda lengua, para el que presenté un ejemplo de planificación que se adjunta al final de este documento.
- Evaluación, guía de recursos y anexo de materiales.

Y permitid termine con unas palabras de Manuel Viva Carrasco, coordinador del grupo de trabajo del Colegio Público “Gonzalo Encabo” de Talayuela:

“La escolarización de alumnado marroquí ha dejado de ser una situación exótica, novedosa, coyuntural y simpática para pasar a ser más cotidiana y de futuro”.

“El camino sólo está trazado con líneas tenues. Falta mucho por hacer para que el subrayado final sea imperecedero y los resultados provechosos”.

Palabras de Presentación de Don Antonio Medina Rivilla

Francisco Figuera Sevilla
Inspector de Educación

Es para mí un honor y una satisfacción tener la oportunidad de presentar en este I Congreso de “Interculturalidad y Educación”, a la personalidad de Antonio Medina Rivilla, Catedrático de Didáctica, Departamento de Didáctica, Organización y Didácticas Especiales de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mi vinculación a la UNED, desde hace aproximadamente 25 años, me ha permitido conocer su destacada trayectoria docente e investigadora en la Universidad y valorar su buen saber y transmitir, que pone de manifiesto en todas sus intervenciones.

La docencia y la Inspección de Educación, hasta llegar a la Cátedra de Didáctica de la UNED, le han permitido un profundo conocimiento práctico y científico de la realidad educativa muy próxima al aula, al profesorado y a los fenómenos que inciden muy directamente en el hecho educativo.

Como investigador, es importante destacar algunas de sus más conocidas líneas de investigación:

- “Análisis del clima social del aula y del discurso del docente”.
- “Diseño y desarrollo del currículum en los distintos niveles del sistema educativo”.
- Formación inicial y permanente del Profesorado en las distintas etapas del sistema educativo”.
- “Innovación educativa y desarrollo colaborativo en los centros”.
- “Formación e investigación de formadores de personas adultas”.

Interculturalidad e interdisciplinaridad en educación: Base de la información docente

D. Antonio Medina Rivilla
Catedrático de la UNED

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son ecosistemas creadores de cultura, valores y formas nuevas de entender los problemas, especialmente los derivados de una sociedad compleja, incierta, afectada por la burbuja tecnológica y abierta a los más inesperados cambios. Una de las variables y opciones más expresivas y, acaso, explosivas, sea la pluralidad cultural, que se refleja en las escuelas y, en algunas ciudades con mayoría de estudiantes de diferentes culturas, entendidas como riqueza, diversidad y duda fecunda.

La escuela es ya multicultural, alguna es un microsistema semi-abierto en el que conviven estudiantes procedentes de numerosas nacionalidades, enfoques axiológicos y visiones muy diferentes, a veces en conflicto. La realidad plural y, en ocasiones difícil, puede abrir paso a una consistente y evolutiva institución basada en el acercamiento, la complementariedad y la construcción de formas innovadoras de vivir y compartir las culturas en toda su amplitud.

La valoración de la escuela de la complejidad, ha de ser de estimación abierta y de espera confiada, pero sin duda de sistematización, prudencia y esfuerzo sincero, que atienda a cada estudiante en su identidad y diversidad singularizadora, pero invitándole a la colaboración responsable, para aportar la totalidad de sus capacidades para convivir y configurar el ecosistema de formación y mejora integral en el que todas las personas hemos de aprender, especialmente a ser, estar y desarrollar la comunidad intercultural y la sociedad futura, en co-identidad y en mejora continua.

LA ENSEÑANZA DE LA INTERCULTURALIDAD

La acción educativa ha de concretarse en algunos modelos de enseñanza-aprendizaje, que caractericen la acción docente en el aula, ante el desafío intercultural. Se requiere, en la

construcción de la tarea formativa, una visión transformadora de la enseñanza, centrada en la capacidad de actuar para favorecer el aprendizaje de la interculturalidad.

El modelo de enseñanza ha de ser adecuado para el desarrollo de un clima social de centro y aula, empático-colaborativo, y la emergencia de una cultura colegiada entre docentes, base de la interdisciplinariedad e interculturalidad.

La complementariedad entre interdisciplinariedad e interculturalidad es esencial en la enseñanza, actividad compleja e incierta, pero de gran fuerza para la consolidación del saber docente y la creación de un discurso, que sea sensible a los valores y enfoques de las restantes culturas, además de clarificador para la acción formativa que el docente ha de emprender.

La enseñanza es una actividad de naturaleza comunicativa, que pretende que se generen procesos de aprendizaje autónomo y de gran fuerza formativa, apoyados en la elaboración creativa de una cultura del diálogo, la empatía y la comunicación, sustentada en dos códigos esenciales: el verbal, que es el que recoge la significación semántica y pragmática de los contenidos y mensajes de la comunicación y el código no verbal, gestual y psicomotor, que tiene grandes uniformidades en los seres humanos y facilita la cercanía interactiva.

La enseñanza de la interculturalidad desde un enfoque socio-cultural, artístico y vivencial, representa un modo nuevo de entender, presentar y dar respuesta a las múltiples vivencias de la relación entre culturas, pasando del multiculturalismo a un encuentro transformador, sintético-cultural y creativo de las culturas. La enseñanza de la interculturalidad se apoya en un marco de concepciones, creencias y formas de interacción, que construya una realidad más consolidada y enriquecida, desde la indagación y mejora continua de los enfoques culturales, centrados en un foco supra-cultural.

Enseñar la interculturalidad, es esencialmente, redescubrir tareas y modos de entender las culturas, ampliar la capacidad de comunicación y de sentimientos, estimando valiosos los más diferentes ámbitos y realidades pluriculturales. La tarea inter-comunicativa y el avance en diferentes procesos de comunicación, es un complemento irrenunciable en la tarea de enseñar y aprender en clases interculturales. El docente, consciente de su papel y de las acciones que precisa un clima intercultural, ha de abrir sus perspectivas a las diferentes visiones de las culturas en interacción y mostrar su actitud creadora, que ha de caracterizar una enseñanza generadora de discurso de aceptación y exigencias mutuas de diálogo y mejora del conocimiento, en transformación continua.

El modelo de enseñanza intercultural nos remite, no a la selección de preguntas, lenguas y escenarios de dominio de una cultura frente a otra, sino de un proceso de encuentro compartido y enriquecedor entre las lenguas que, aceptando la especificidad contextual de la lengua mayoritaria y su armonía enriquecedora, desarrolle un ecosistema integrado y participativo de valores y respeto profundo a los derechos humanos, conscientes de la complementariedad entre valores esenciales y formas accesorias de entender las opciones de vida, desde cada cultura.

La enseñanza intercultural, es una actividad transformadora de las culturas, que sitúa a los participantes en un reto continuo de búsqueda y reciprocidad compartidas. La enseñanza

intercultural requiere de un contexto innovador y colaborativo, que implique al claustro y comunidad de aprendizaje en general en un proyecto inacabado de apertura y respeto a todas las personas, pero trabajando de modo creativo la identidad personal y singular de cada persona con su cultura, promoviendo una continua emergencia y desarrollo del diálogo y encuentro entre culturas en los escenarios extensos e intensos de las comarcas y ciudades.

La interculturalidad, es el nuevo y retador contenido de una enseñanza transformadora, basada en la riqueza autocrítica de cada cultura y en la construcción de un discurso interactivo y generador de un sistema comunicativo indagador y vertebrador de modelos e ideas compartidas.

El proceso de enseñanza intercultural, necesita apoyarse en el avance de la identidad cultural y profesional del docente y del claustro, recuperando las raíces genuinas de su realidad y de los modos de entender la pluralidad cultural y el esfuerzo por encontrar las claves para una plena interculturalidad.

La escuela intercultural, es un meso-sistema de reflexión, desarrollo y creación de espacios de plena apertura y mejora continua, que se anticipe a los continuos cambios y modos complejos de actuar y relacionarse los seres humanos. Las escuelas interculturales, si llegan a ser tales, son escenarios promovedores de respeto entre culturas, de desarrollo de valores emergentes y de estilos creadores de reflexión anticipada, entre las dificultades y conflictos derivados de las múltiples formas de conocimiento y sentimientos entre las personas de la escuela.

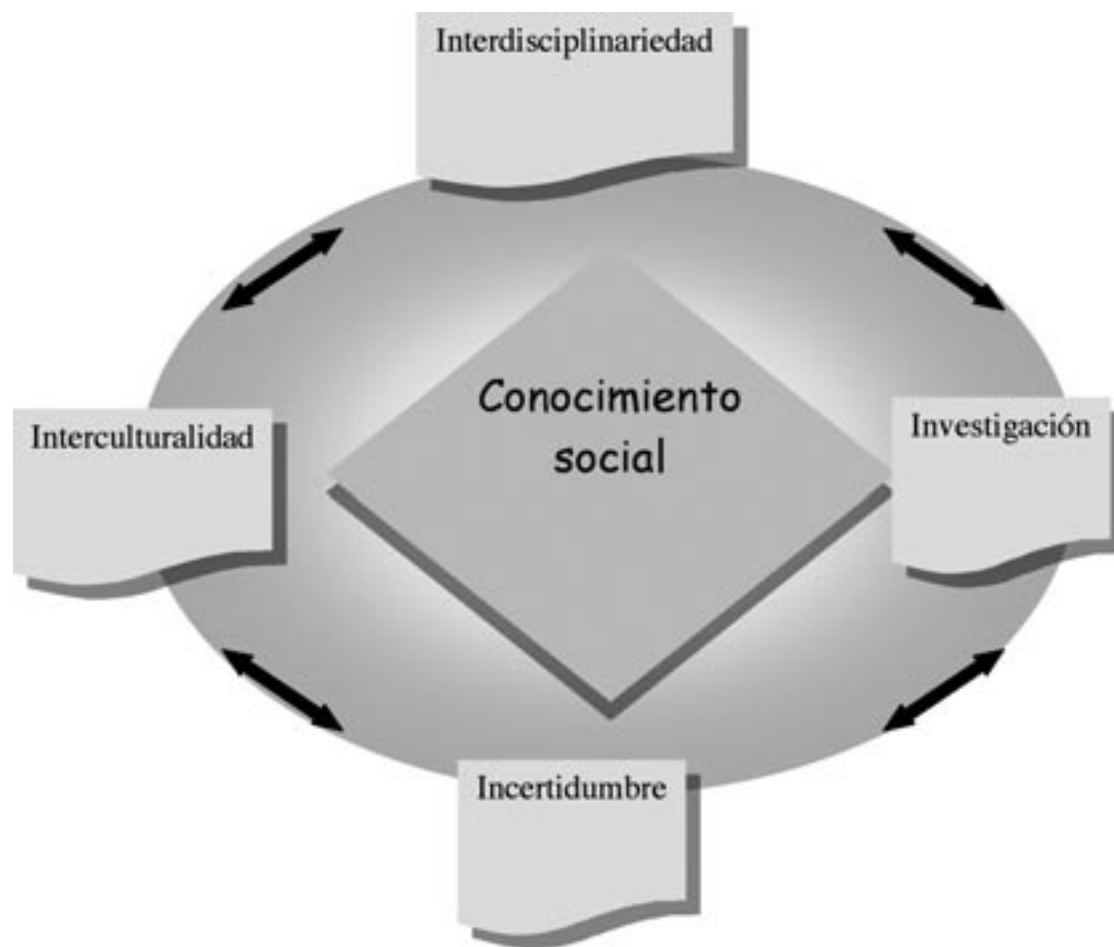
LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD E INTERCULTURALIDAD

La escuela intercultural y los modelos de enseñanza-aprendizaje generados en ella, necesitan una nueva visión de la construcción del saber, que se ha de desarrollar mediante la interdisciplinariedad.

La epistemología de la interculturalidad, se apoya en la creación de saber integrado, vertebrado desde la complementariedad y profundización de los significados y modos de entender las relaciones entre los pueblos, entornos y comunidades, descubriendo el sentido implícito y explícito de las concepciones y valores comunes a las culturas, procediendo mediante la integración metodológica, Heurística y Didáctica, que han de complementarse para alcanzar una escuela intercultural, en la que la reflexión y la comprensión profunda de la práctica de la enseñanza, necesitan apoyarse en la metodología de investigación adecuada.

La escuela intercultural parte de problemas específicos que afectan a las comunidades participantes y a las emergentes situaciones socio-relacionales, ocupacionales y de creación de saber, coherentes con la deliberación y transformación de las diferentes comunidades.

La tarea educativa, desempeñada desde una perspectiva interdisciplinar, facilita la escuela intercultural, orientada desde una visión holística e integradora de la enseñanza, que representamos en el siguiente mapa:



La enseñanza de la interculturalidad y la práctica formativa intercultural ha de apoyarse en los principios de Integración e interdisciplinariedad, la integración se logra desde el docente y discente que comprenden y llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como conjunto de saberes y síntesis de cuanto se trabaja. La integración de la enseñanza, encuentra su viabilidad en la interdisciplinariedad, que anteriormente hemos presentado como la selección e interrelación profunda de la concepción y métodos de construcción del saber entre todas las disciplinas, focalizada, bien en la interrelación del saber, o en la construcción de una nueva estructura de conocimiento compartido, generado mediante métodos de coherencia y globalidad del conocimiento.

El saber que requiere una visión intercultural de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es glocalizado y socio-geohistórico, representativo de las modalidades más contextualizadas de conocimiento, configurado en la complementariedad entre lo aprendido en el marco local y las necesidades de un mundo universalizado. El saber glocalizado, requiere ser entendido en las coordenadas espacio-temporales, emergiendo nuevas vías de análisis coherentes con las vivencias y necesidades de las comunidades en su realidad socio-histórica, aportando ideas y procesos para promover un escenario de interculturalidad transformadora y de mejora continua del clima intercultural. El saber se desarrolla mediante proyectos, problemas y unidades didácticas de contenido intercultural.

APLICACIÓN Y DESARROLLO DEL SABER GLOCALIZADO

La enseñanza intercultural, la representamos en la selección específica e interrelacionada, de pensamientos y prácticas integradas, apoyadas en una visión interdisciplinar, completando el mapa anterior mediante la descripción de algunos proyectos, problemas y unidades didácticas, tomando como referentes del conocimiento social y lingüístico.

Proyectos	Problemas	Unidades Didácticas
• Con sentido globalizado e institucional. • Proyecto de integración cultural • Proyecto formativo de centro de naturaleza intercultural.	• Sociales • Ciudadanos • Relaciones sociales • Trabajo compartido • Evolución de las comunidades • Nuevos espacios de interculturalidad	• Temas con sentido completo • Selección de situaciones interculturales: - El paisaje - Toledo en el siglo VI a IX (Relaciones sociolingüísticas). • Comunidades de aprendizaje: valores emergentes en el espacio en cambio incierto.

La realización e incorporación consecuente de la interculturalidad, ha de hacerse en las actuaciones de la escuela y en el enfoque de trabajo en el aula. Estas realizaciones didácticas requieren del equipo directivo, el claustro y las comunidades de aprendizaje un modo nuevo de pensar y compartir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La implicación del claustro y de la comunidad de aprendizaje se evidencian en el diseño del Proyecto Institucional del Centro Educativo (Cardona, 2001) y Medina (2002) y en la previsión o programación de la acción docente en el aula, a su vez concretada en el conjunto de problemas más representativos, que den sentido intercultural a la acción formativa (Huber, 2000), son ejemplos de trabajos, que orientan las decisiones docentes y ponen en tela de juicio nuestra trayectoria docente anterior.

¿QUÉ REPRESENTA EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL?

Un plan de naturaleza formativa, complementario e indagador del principio de interculturalidad, explicitado en el conjunto de ideas, concepciones y valores más característicos, a comprender y desarrollar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos retos interculturales, han de concretarse en las finalidades y objetivos formativo-interculturales, los medios didácticos facilitadores de la conciencia intercultural, el sistema metodológico integrado (Medina, 2002), el discurso pluri y supracultural que apoye el diálogo intercultural, el clima socio-comunicativo y la evolución impulsora de imágenes favorables a la acción cultural innovadora.

El proyecto de la institución ha de integrar el conjunto de expectativas, inquietudes y problemas más representativos de las diferentes comunidades, de sus retos y de los modos más adecuados para que se construya una “comunidad de co-aprendizaje”, en la que docentes, estudiantes y personas del entorno (padres, madres, expertos), se sientan implicados en el Proyecto transformador de la escuela intercultural. El clima y los estilos de co-aprendizaje son las bases de la nueva cultura y el camino abierto a generar espacios de actuación, colaborativamente interculturales.

Los Proyectos institucionales han de orientar y dar sentido a las planificaciones del aula, seleccionando los problemas y núcleos formativos, saber geohistórico glocalizado, que, adaptado y sintetizado desde las aportaciones de las diferentes áreas y experiencias interculturales, configuran un conjunto estructurado e integrado de unidades didácticas más representativas para desarrollar en el aula un clima y una práctica intercultural.

Las unidades didácticas han de tener en cuenta los problemas representativos de las diversas comunidades, integrando en ellas, los principales contenidos de las áreas del currículo y de los modos más adecuados de pensar y resolver las dificultades personales, sociales e indagadoras, que capaciten a los estudiantes y a las comunidades interculturales, para asumir y dar respuestas apropiadas a las incertidumbres y riesgos de un marco socio-formativo en permanente mejora y búsqueda de soluciones adecuadas.

La formación intercultural, necesita reconstruir el conocimiento social y emerger los valores coherentes con la escuela intercultural. Esta visión la representamos en el esquema siguiente:



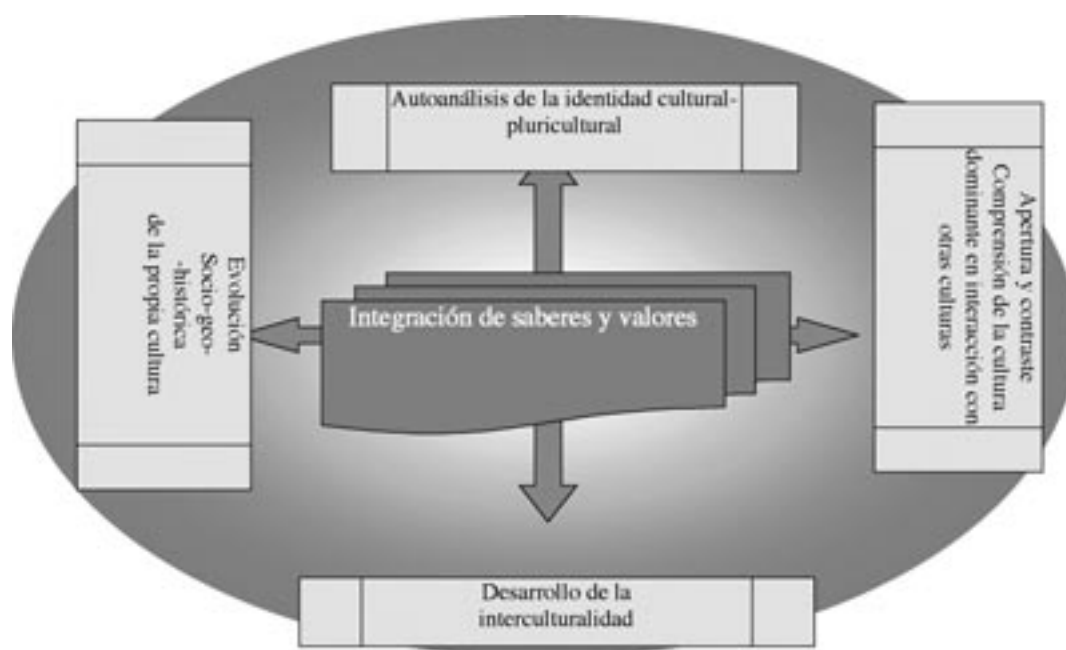
Hemos de destacar, que el conocimiento social es la base de la interculturalidad, dado que, para establecer relaciones de comprensión y de intercambio entre culturas, hemos de partir de las concepciones acerca de las personas, las situaciones humanas y la sociedad en general, que cada cultura aporta a la comunidad educativa y cuáles son las respuestas más coherentes, que se dan ante los problemas sociales en general y la educación de los estudiantes en particular. El saber social se complementa y fundamenta con los valores emergentes de escenarios sociales complejos e inciertos en los cuales hemos de trabajar actitudes de apertura y empatía junto al desarrollo de emociones y sentimientos de solidaridad compartida, aceptación mutua y reflexión colaborativa.

La escuela se constituye en un ecosistema intercultural, al lograr que su proyecto de mejora integral sea naturalmente plural, básicamente empático y crítico, aprovechando las relaciones que se generan entre los estudiantes, docente y participantes de las comunidades de co-aprendizaje en general.

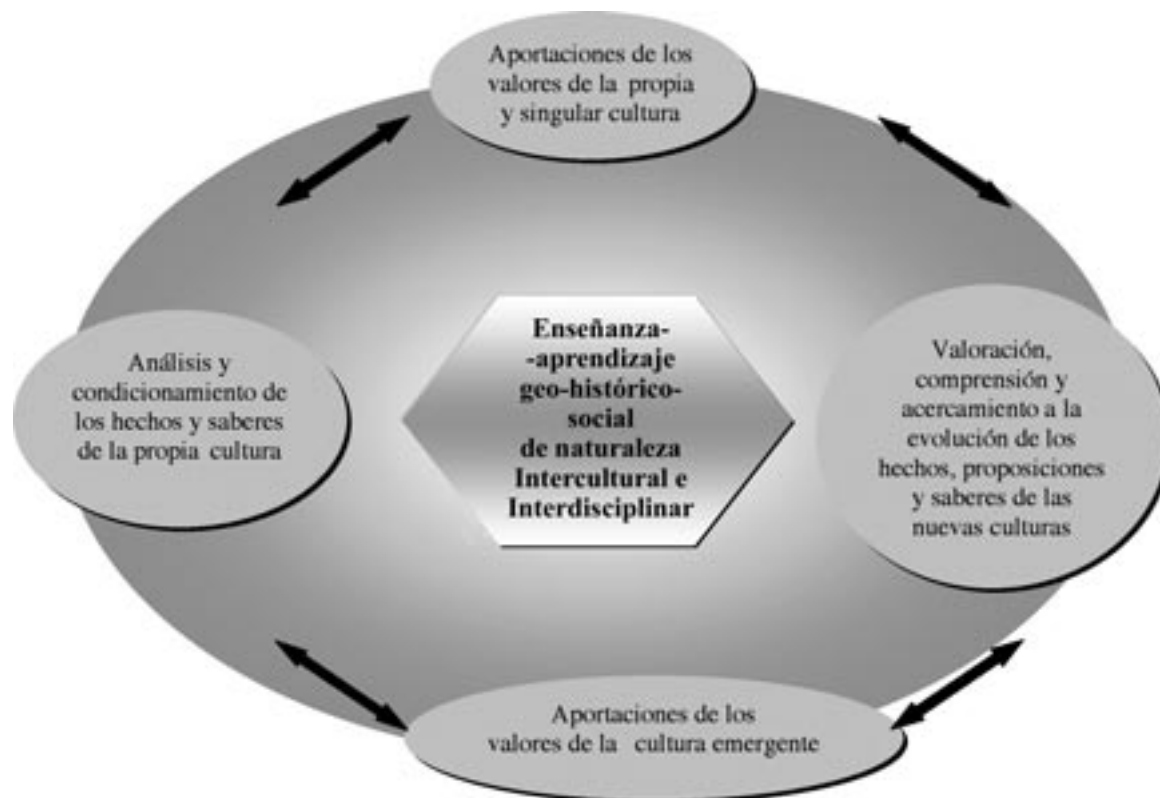
La intercultura es una utopía abierta a la interrelación complementaria del conjunto de concepciones y valores, que en interacción colaborativa, ha de ir construyéndose entre todos los implicados en la institución educativa, afianzando las habilidades sociales y relaciones más apropiadas a la institución, de calidad de vida y de mejora integral, a la que ha de llegar una escuela que se construye en interculturalidad.

LA INTERCULTURALIDAD: NUEVA CULTURA

La interculturalidad representa, para las Instituciones educativas, un reto fecundo y el deseo compartido de todos los integrantes, del centro formativo y su contexto, como el ecosistema más adecuado, para pensar y actuar desde y para una nueva sociedad; que representamos:



La interculturalidad se configura, partiendo de la integración de saberes y valores, determinantes del desarrollo de la acción formativa en el centro y aula, con especial incidencia para todos los implicados, tal como los presentamos en el siguiente esquema.



La construcción de un marco intercultural, creativo y formativo, requiere un complejo y sinuoso proceso, que ha de llevarse a cabo en los niveles de avance institucional y Profesional:

- La reflexión personal y profunda de cada docente y de las personas implicadas en la Comunidad educativa.
- El equipo de centro: claustro y comunidad escolar en particular.
- El contexto comarcal y las comunidades de aprendizaje de la zona, en cuya interrelación se hace realidad el avance singularizado de la multicultural y de la interculturalidad.

¿QUÉ PROCESO PODEMOS REALIZAR PARA DAR RESPUESTA A ESTE ENTAMADO SOCIO E INTERCULTURAL?

La mejora de la interculturalidad de la institución y de sus integrantes, necesitan apoyarse en un meticuloso autoanálisis de la identidad cultural y pluricultural, apoyada en la apertura a las demás culturas, sin reservas ni exclusiones. La interculturalidad se ha de dar, más como proceso, que como resultado, estimulando la evolución socio-geo-histórica de la vivenciación cultural, propiciando la identidad creadora con el propio grupo, pero siendo flexible al conocimiento y



emergencia de nuevas identidades. Esta complementariedad y equilibrio entre la propia identidad y las nuevas realidades interculturales ha de asumir a las personas y singularmente al profesorado, interpelado por los verdaderos retos y ámbitos de complementariedad entre cultural.

APORTACIÓN DE LOS SABERES GEO-HISTÓRICOS (ANTROPOLÓGICOS-SOCIALES-ECONÓMICOS-EDUCATIVOS)

Entre los apoyos a la consolidación de la interculturalidad, hemos de destacar el conocimiento riguroso y extenso de los saberes y las vivenciación y enmarcación Socio-histórica de los mismos, en su valoración antropológica y socio-transformadora. Esta amplitud de saberes los representamos:

Denominamos nueva cultura, a la interculturalidad reconocida en la Historia de la humanidad, como un proceso de avance, a veces imposición y evolución de formas de relación entre personas y comunidades, conscientes de que no es tanto un proceso lineal, sino con claros retrocesos, que ha afianzado la teoría de las involuciones, así, a veces, “todo cambia para que todo siga igual” implica que las claves de la interculturalidad transformadora, es esencialmente un escenario abierto a la mejora y al compromiso de todas las personas de la comunidad de aprendizaje.

Las aportaciones teórico-prácticas son básicamente axiológicas indagadoras de avance colaborativo de cuantos participan y se implican en el centro educativo emergiendo un ecosistema socio-histórico, que recupera las raíces de lo más valioso de su historia , configurando una línea abierta de pleno avance indagador en el que todos los estudiantes son los protagonistas de la interculturalidad y el claustro, la base de creación de un conocer reflexivo-interpretativo, de las relaciones socio-culturales entre aprendices.

La cultura emergente, se sintetiza y genera, mediante escenarios reales de decantación de las interacciones, los retos del mundo socio-laboral y las respuestas específicas de la educación, a la solución de los problemas de cada grupo o microcomunidad, confluyendo en la interculturalidad transformadora, que ha de desarrollar la escuela.

Procesos a realizar para la formación docente intercultural

La formación del profesorado, desde un enfoque intercultural para la mejora de la escuela, se caracteriza por la aunción de los escenarios y la profundización en la naturaleza actualizada de cada práctica formativa, conscientes de la apertura continua en la que podemos profesionalizarnos, mediante:

- El auto y co-análisis de las acciones interculturales, realizadas en la clase y en el centro educativo.
- La selección de una metodología de indagación colaborativa.
- La observación creadora de la práctica.
- La transformación del saber- hacer indagador.
- El diseño de:
 - Intercurrículum - planificación de aula
 - Intervención crítico - transformadora
 - Auto y co-evaluación de la práctica intercultural

Formación del profesorado para una escuela intercultural

La escuela intercultural, requiere y promueve un estilo docente nuevo y un modelo transformador y socio-empático de docente, que se explicita en:

- Construcción de una cultura de paz.
- Empatía pluri e intercultural.
- Interrelación socio-cultural.

- Emergencia de los:
 - Pensamientos.
 - Creencias.
 - Actitudes.
 - Valores.
 - Normas.
 - Costumbres.
 - Objetivos formativos, en coherencia con la escuela intercultural, que se compromete a desarrollar y valorar en toda su amplitud.

Metodología

El desarrollo de la Escuela Intercultural replantea el proceso metodológico, especialmente, la adaptación de los métodos didácticos heurísticos, mediante los cuales sentar las bases del saber intercultural. Entre los métodos más adaptados al conocimiento y al proceso integral de mejora de las comunidades de aprendizaje, seleccionamos:

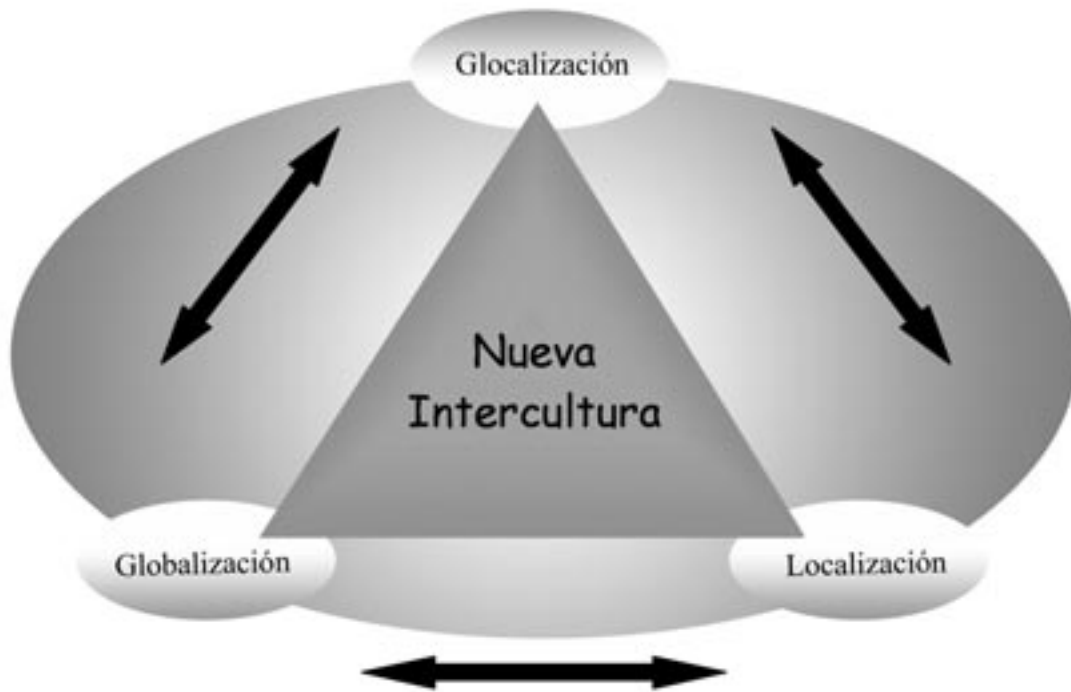
- Autoanálisis de la práctica.
- Narrativa auto y co-biográfica.
- Entrevistas en profundidad.
- Grupos de discusión.
- Análisis del discurso.
- Auto y co-observación.

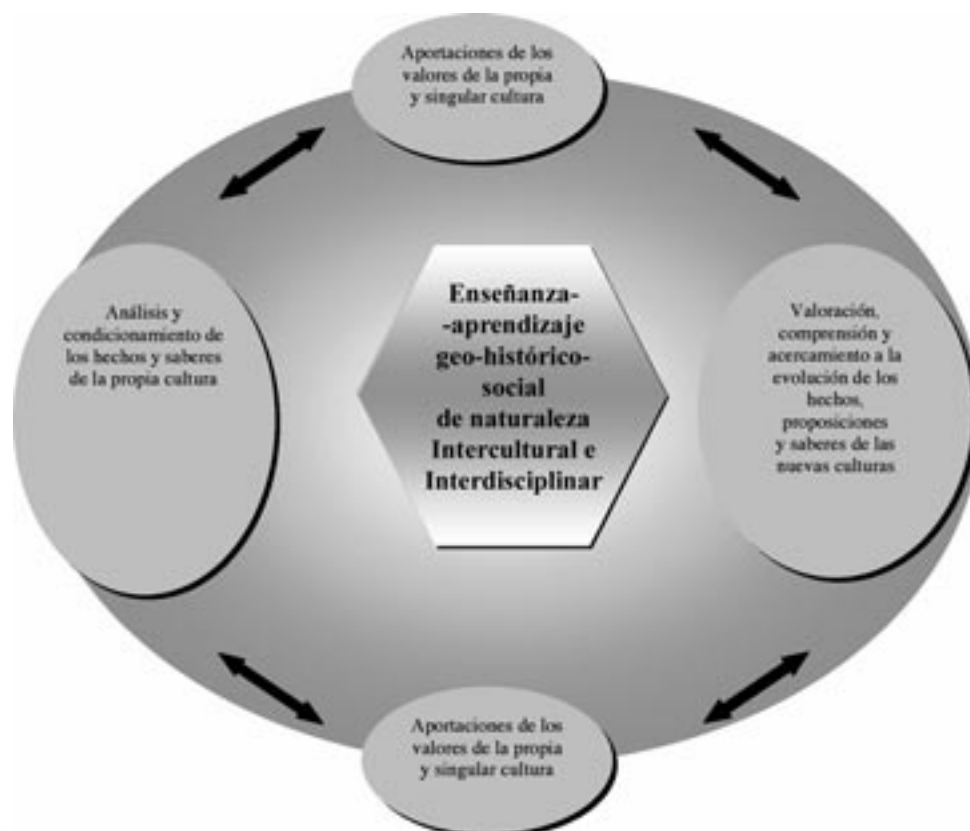
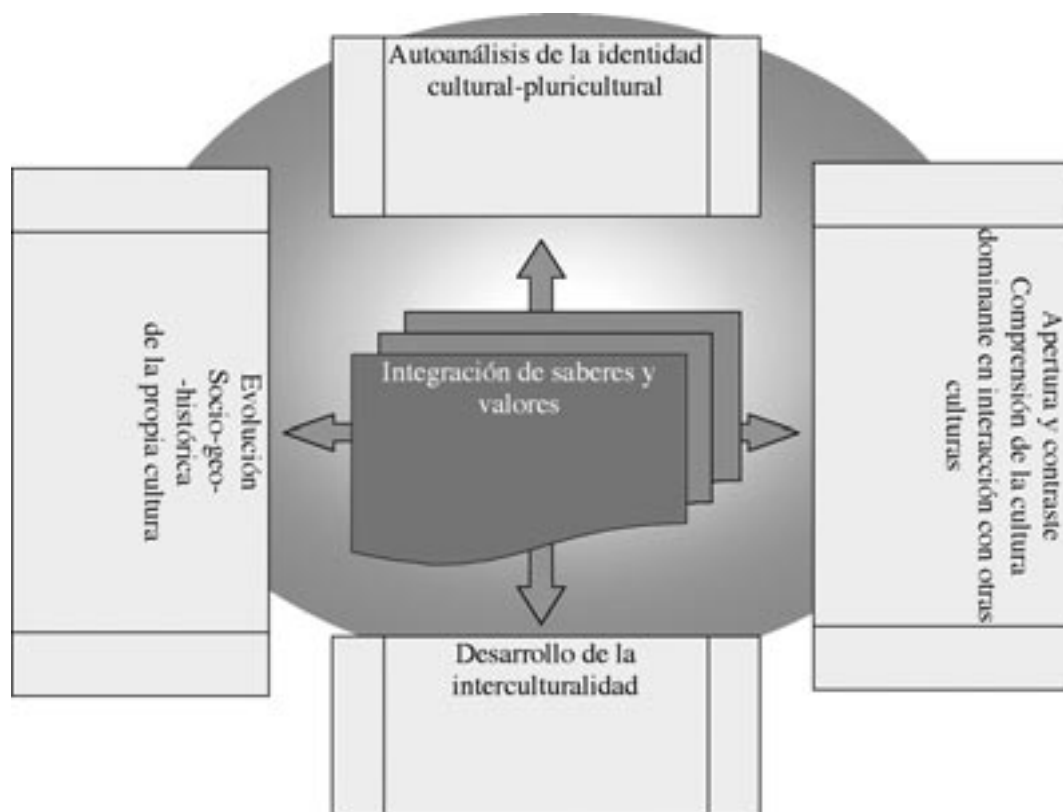
Los procesos de construcción del conocimiento intercultural

La elaboración del conocimiento intercultural, es un proceso reflexivo, ligado a un discurso fundamentado, que rescate los valores y aportaciones más relevante de las culturas de la clase y centro, aplicando el siguiente proceso:

- Auto-observación de la práctica docente.
- Emergencia de ideas desde una cultura de colaboración.
- Descripción de experiencias de colaboración entre participantes.
- Diseño de tareas innovadoras interculturales.
- Avance del saber compartido.

- El saber intercultural se concreta en un estilo y conocimiento profesional cada vez mas rico, amplio y variado, que estimule las opciones interculturales.





El desarrollo del conocimiento intercultural se clarifica mediante la aplicación de modelos; entre ellos hemos generado el siguiente:

Domínguez-Medina 2000: Interpensamiento colaborativo del profesorado en Ciencias Sociales

- Actitudes comunes
- Ideas compartidas
- Creencias en colaboración
- Experiencias en equipo
- Valores en común
- Apertura a las vivencias y actitudes docentes
- Sistema metodológico integrado en colaboración

Estos elementos han de ser trabajados y adaptados en función de la escuela intercultural y de las implicaciones de docente y discentes en la proyección del centro a la Comunidad.

El modelo propuesto es la base para llevar a cabo las actividades integradoras desde una intercultura colaborativa que se explicita en:

- Identificar la propia situación cultural
- Afianzar el conocimiento teórico-práctico intercultural
- Ampliar las perspectivas y creencias interculturales
- Definir el modelo de intervención formativa en el aula y Centro Educativo
- Proyectar las bases para una cultura investigadora-innovadora

La interdisciplinariedad es la base para ampliar la investigación y proponer las innovaciones más pertinentes para una toma de conciencia intercultural y la realización de los proyectos de mejora integral de la institución y las comunidades de aprendizaje.

La actuación de la Comunidad Educativa debe hacerse realidad en la vivenciación intercultural, mediante las siguientes tareas caracterizadas por:

- El autoanálisis narrativo
- La emergencia de concepciones, criterios, experiencias y formas interculturales
- La complementariedad entre vivencia y concepciones interculturales
- La apertura a la generación de aprendizajes profesionales-interculturales

Propuesta de una intercultura innovadora: Proceso y búsqueda y legitimación de la interculturalidad:

- Discurso pluri-intercultural
- Comunidad intercultural emergente
- Síntesis entre identidad y pluri-identidades
- Vivencias compartidas
- Avance en actuaciones indagadoras-trasformadoras

EL DESAFÍO DE LA INTERCULTURALIDAD: MODELOS Y PROCESOS PARA SU DESARROLLO

Las escuelas europeas y las comunidades escolares son, básica y esencialmente multiculturales, pero las comunidades de América del Sur son, ante todo, pluriculturales, urgidas de un respeto profundo a las culturas milenarias y, sin duda, naturales y de gran calado ambiental y vivenciadoras de modelos de desarrollo sostenible, pero principalmente referentes axiológicos urgidos de mejora, actualización y convivencia intensa y extensa con el resto de las comunidades.

¿Qué modelo da sentido al trabajo formativo de la escuela intercultural?

Hemos desarrollado algunos modelos para la escuela infantil y la secundaria (Medina, 1993; Medina, 1999, 2000; Medina y Domínguez, 1997, 1999), en los que replanteamos la visión de la institución educativa e implicamos al profesorado, a la comunidad y a la administración para avanzar en la toma de decisiones creadoramente interculturales y para una paz dialogada.

El modelo intercultural se basa en el reconocimiento de la riqueza plural y axiológica de las micro-comunidades y de los colectivos y fuerzas no formales interactuantes, generando marcos de co-integración y enriquecimiento mutuo, proyectando escuelas multiculturales, pero conviviendo en un continuado esfuerzo intercultural. Tal marco intercultural requiere la aceptación de un espacio común institucional de convivencia, el diseño de un programa global y compartido de la escuela (proyecto institucional) y la conjunción plurilingüe, pero en un primer proceso de respeto a la lengua materna de cada niño y niña, evitando imposiciones socio-políticas que, a largo plazo, cosechan lo contrario de lo pretendido, estimando cada proceso y método en su amplitud vivencial y conceptual, a la vez que impulsando un estilo serio y rigurosamente convivencial y cercano al mínimo u óptimo bilingüismo coordinado con generador de espacios reales de convivencia, apertura y cercanía a la cultura y etnografía de cada participante.

¿Qué procesos vivencian y dan respuesta al principio intercultural- institucional?

Las acciones docentes son coherentes con la interculturalidad cuando en el clima de aula, en las relaciones entre los participantes, el discurso y la toma de decisiones se evidencia un pleno y

amplio respeto a las diferentes perspectivas y opciones culturales, en un esfuerzo de convivencia se valoran y critican tales perspectivas y valores, avanzando en la conjunción y mejora continua de tales opciones y significados formativo-estimativo.

Los procesos propiciadores de la interculturalidad pueden ser:

- Escuelas de base y concepción cultural .
- Discurso abierto a las diferentes comunidades, esfuerzo de encuentros y de solidaridad .
- Vivenciación de culturas de colaboración.
- Espacios de búsqueda en común y sentido de apertura y responsabilidad compartida.
- Liderazgo participativo.
- Toma de decisiones en común, reconociendo el valor de cada comunidad.
- Co-evaluación institucional y formativa.
- Profundización en la indagación, co-reflexión e investigación intercultural.
- Innovación en valores y justificaciones pluri e interculturales.
- Vivenciación innovadora con simulaciones del nuevos espacios, proyectos y actuaciones interculturales.

La práctica intercultural plantea al profesorado un estilo de cambio y revitalización profesional al comprender otras perspectivas y referentes, anticipándose a los conflictos y a las culturas de los estudiantes y comunidades.

MÉTODOS PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD

La creación de espacios interculturales en los centros y aulas requiere la aplicación de una metodología que armonice el saber personal y el respeto a la identidad singularizada con cada grupo y comunidad, impulsando un estilo de diálogo en intercambio permanente entre colegas, estudiantes y comunidad.

Los métodos han de estimular el autoaprendizaje y el afán por aprender a aprender, innovar y crear un espacio de diálogo abierto, que posibilite a cada estudiante auto-conocerse, compartir con los demás sus expectativas y encontrar puntos relevantes de relación y acercamiento entre iguales.

La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje intercultural se estimula desde el respeto profundo a los modos de percibir y vivenciar cada realidad, ampliando el sentido de pertenencia a su comunidad, pero en la apertura sincera a otras visiones y espacios de referencia de los otros compañeros.

El profesorado requiere desarrollar métodos de co-aprendizaje, mediante los que aprendan como profesionales los retos de la interculturalidad, aplicándose a sí mismos el valor de las multirreferencias culturales y practicando la autonomía en el diálogo y en la responsabilidad de tomar decisiones con los demás, especialmente los que se implican en procesos de cambio, de interrelación y de mejora continua de sus propios modos de atender la autonomía intercultural de los colegas y estudiantes.

La formación continua en esta visión de autonomía intercultural del docente puede entenderse como la necesidad de afrontar los riesgos entre comunidades y sentirse libre para compartir con ellas sus vivencias y los problemas específicos. Esta autonomía se fundamenta en la perspectiva del autoaprendizaje profesional e implica avanzar como profesional que toma decisiones coherentes con los principios interculturales.

La autonomía ha de proyectarse y complementarse con la aplicación de una metodología socializadora y colaborativa, que implique a todo el profesorado y a los estudiantes en una escuela de aspiración intercultural.

Los métodos seguidos se basan en la visión general de la dinámica de grupos y tienen a cada docente como el principal generador de tales dinámicas y al equipo de profesorado del centro como el ecosistema de continua implicación de todos los participantes, especialmente se profundiza en el valor del ecosistema escolar como interculturalidad, sostenida, requerida del reconocimiento y el valor interdependiente de los estilos diferentes de relaciones sociales, de discursos, sistema de toma de decisiones, ejercicio del liderazgo, etc..

¿Qué nos podemos cuestionar para desarrollar esta metodología?

La policromía y multirreferencias del discurso, de los símbolos y de los modos de convivencia entre personas y grupos, quienes aprenden a colaborar en proyectos específicos de proyección comunitaria y de mejora integral en ámbitos socio-comarcales (comunidades, ciudades, zonas rurales) son los componentes básicos de una escuela interfacultad.

Una escuela intercultural es un ecosistema de posible ampliación axiológica, colaborativa y transformadora, atendiendo a los diferentes procesos comunitarios, pero avalando las múltiples formas de entender el mundo, ampliar el saber y comprender las distintas tendencias entre los participantes.

La escuela se va consolidando en el intercambio entre iguales, en los estilos complejos de aprendizaje y en los permanentes estadios de avance personal y social. Los diferentes grupos-etnias-comunidades que participan, descubren la escuela como la realidad pluricultural tendente al reconocimiento intercultural de los participantes y a buscar continuamente el mejor sentido colaborativo.

Se ha obviado en numerosas ocasiones esta riqueza de la pluralidad y se han mantenido modalidades de escuelas más centradas en la comunidad propia, colaborando poco entre escuelas del barrio, ausentes del valor enriquecedor de las diferentes aportaciones, superando los naturales conflictos y reelaborando los modos de acercamiento más sinceros entre múltiples participantes.

PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL: LA CREACIÓN DEL SABER PERSONAL E INSTITUCIONAL DE UNA SOCIEDAD HIPER-INFORMADA Y TECNOLOGIZADA

La actualización permanente del profesorado ha de verse reflejada en la calidad del desarrollo personal y en el compromiso de mejora de la institución educativa, junto a la

colaboración continua entre docentes y comunidad para dar sentido y contenido humano y profundo a una sociedad hiper-informada y tecnologizada. La tarea educativa, por su proyección en la sociedad, ha de realizarse asumiendo lo más valioso del pasado y capacitando a las personas para adelantarse a la amplitud de vivencias y posibilidades de un mundo en permanente cambio, a veces poco reflexivo y demasiado agitado por improvisaciones y tensiones.

Una de las grandes complejidades del mundo tecnologizado es la interrelación entre vivencias, sentimientos y concepciones, esta vez mediante la amplitud y la complejidad de las grandes redes, en las que se encuentran las nuevas bases de datos y las diferentes interpretaciones de la realidad. El entorno multimedia facilita a los docentes una multirreciprocidad e interacción de la que habían carecido hasta ese momento.

La capacidad y la posibilidad de motivación, almacenamiento y disponibilidad de información en la red ofrecen al profesorado unas perspectivas de organización de la información desconocidas hasta nuestros días. Quizás debamos replantear el uso y la adecuación posible de la red y los recursos informáticos a las finalidades y el clima educativo, reiniciando su significado y utilizando los medios inteligente y educativamente en cuanto tales.

La utilización de las nuevas tecnologías es urgente, pero lo es más la adecuación a los modos y estilos de aprender a aprender y de descubrir el saber continuamente, adaptando el uso y desarrollo de los medios a los valores y procesos formativos de los seres humanos, convertidos en los protagonistas y actores en la amplitud interactiva de los procesos y resultados innovadores en los que ha de aprovecharse la potencialidad transformadora. La formación del profesorado en este ámbito se ha de centrar en su visión holística de la realidad educativa y en la selección y adaptación de los medios a las específicas formas de aprender con los colegas y de avanzar el conocimiento como valor esencial de las sociedades actuales y del continuo reto tecnológico.

¿Cómo se capacita al profesorado para el desarrollo profesional intercultural y colaborativo?

El proceso de caracterización profesional se basa en la adecuación de las categorías esenciales que presentamos para configurar el saber profesional, en la complejidad y amplitud de la interculturalidad, analizada en interrelación y mejora continua .

El interpensamiento-colaborativo, mediante el desarrollo de las actitudes compartidas interculturales y la construcción del conocimiento práctico-indagador es la base de una escuela como institución en evolución permanente y solidaria que se adapte a la singularidad de las personas e instituciones en los proyectos formativos de naturaleza intercultural.

La base de la capacitación, tal como la presentamos en los trabajos citados (Medina y Domínguez, 1999),(Medina 2000) se explicita, en la interculturalidad considerada consustancial a los procesos educativos, ya que desde el equipo docente-claustro, el saber cultural y elaborado que se ha de trabajar en cada aula y la necesidad de emprender un estilo de plena aceptación e integración de los estudiantes en el aprendizaje situado e incierto Huber (2000). Nos hemos de

proponer posibilitar la reflexión, avanzar alguna norma para tomar decisiones argumentadas y comprometer al profesorado en la línea de diseñar materiales que aporten soluciones a los problemas y los procesos de incertidumbre.

a) El interpensamiento compartido entre docentes (desarrollo de la interculturalidad desde la colaboración), requiere decisiones de capacitación docente. Las actuaciones docentes ante el proceso de interpensamiento colaborativo son difíciles y actuaremos siguiendo el siguiente esquema: (Medina, 2000).

- Explicitar colegiadamente las creencias profundas que sentimos ante la presencia de estudiantes de otras culturas en el aula.
- Exponer las concepciones y enfoques desde los que entendemos la interculturalidad
- Sistematizar las teorías de que disponemos, especialmente las que implícitamente marcan nuestra vida profesional.
- Compartir las experiencias más relevantes que hemos vivido y trabajado en las aulas-centro en el último curso
- Establecer una metodología de dialogo – discurso para compartir las anteriores categorías y marcos teóricos, ¿qué metáforas compartimos?
- Emerger el conocimiento práctico y el proceso de toma de decisiones en el aula, ciclo, departamento, centro, comunidad etc.
- Comprender las diferentes aportaciones de los colegas, estudiantes, comunidades administrativas, en torno al valor/valores, significados y repercusiones etc. de las culturas participantes en la escuela.

b) Actitudes compartidas e incidencias-base del interpensamiento colaborativo, mediante:

- Diseño en colaboración y ejecución de acciones, programas e innovaciones, coherente con los compromisos interculturales.
- Crear situaciones de disonancia cognitiva, que sintetizen las vivencias y perspectivas de mejora de la realidad de los docentes, estudiantes y comunidades, evidenciando las contradicciones de las diversas culturas y asumiendo nuevas síntesis interculturales.
- Descubrir coincidencias axiológicas y de desarrollo sostenible entre las culturas, desde las experiencias anteriores y valorar el nivel de identidad con el que se asumen.
- Establecer escenarios de diálogo-colaboración acerca de las situaciones reales de interculturalidad vividas en el centro, generadas en equipo y transformadoras de los continuos espacios de interacción pluriculturales.
- Seleccionar actividades concretas de colaboración intercultural y conceptual entre colegas, en torno a las cuales decidir la incidencia y relevancia de los procesos culturales y su desarrollo.

PRÁCTICA-INDAGADORA

La tarea intercultural se hace realidad en la vida docente desarrollada en las aulas y centros, pero llevada a cabo desde la profundización de la indagación, base de la creación del saber profesional-práctico mediante:

- La identificación de los problemas más representativos de la puesta en acción de la interculturalidad creativa y del afianzamiento de los equipos docentes en el centro
- El planteamiento de la tarea educativa como la estructura esencial del desarrollo intercultural y del desenvolvimiento profesional en colaboración
- Crear situaciones de complementariedad-compatibilidad de los discursos, valores y concepciones de las diversas culturas, generando espacios rigurosos de avance del conocimiento práctico
- Proponer argumentadamente los fundamentos de un escuela intercultural
- Proyecto formativo-institucional innovador desde diversas síntesis culturales
- Actividades de desarrollo profesional y de avance intercultural

LA CONCIENCIA INTERCULTURAL-COLABORATIVA EN LA PRÁCTICA

Representa la apuesta decidida por una escuela abierta al mundo y a las múltiples opciones y realidades de los pueblos, culturas y espacios de intercambio de valores y actitudes, emergiendo como un ecosistema valioso y comprometido con el diálogo multicultural y el significado, en sí, de la aportación singular de cada grupo humano en su identidad plural y sensible a otras realidades.

La toma de conciencia intercultural –colaborativa se lleva a cabo atendiendo las anteriores dimensiones en estrecha interacción, y a través de:

- Los proyectos escolares desde las creencias, metáforas y concepciones entre el profesorado, en diálogo y continua emergencia de las preocupaciones y claves en las que interactúan
- El modelo organizativo basado en una co-participación y apertura a todas las personas y grupos implicados
- Los estilos de toma de decisiones en los que se evidencie que el profesorado es plenamente co-responsable de la realidad escolar, comunidad de aplicación.

- El tiempo y la dedicación a la institución intercultural, aceptando las iniciativas de las diversas comunidades y devolviéndoles la responsabilidad
- La repercusión que las diferentes actuaciones del profesorado tendrá en cada comunidad: el discurso empleado, la respuesta y aceptación de cada comunidad-grupo, las tareas desarrolladas, etc..

INTEGRACIÓN DEL SABER PROFESIONAL EN UNA PRÁCTICA DELIBERATIVA

La continua aportación de cada docente a la escuela intercultural en colaboración con los demás colegas y las culturas participantes va decantándose en el saber profesional, que explica el conocimiento práctico, las concepciones, las metáforas y los modos rigurosos de comprender y dar soluciones a los complejos problemas de la escuela plural y al ecosistema intercultural.

El profesorado al adquirir y desarrollar el saber profesional intercultural va consolidando tanto un marco y base de pensamientos elaborados, como implicándose con el programa y proyectos de la institución en la que ilusionada y vivencialmente da respuesta a su mundo, amplía sus horizontes y valora el reto de la nueva escuela.

El profesorado ha de sentir que este desafío le devuelve el placer de innovar, encontrar soluciones y vivir con calidad intelectual la comprensión de las dificultades, la limitación de recursos y la anticipación de una cambiante y complicada sociedad, demandada en mayores cuotas de colaboración, intercambios culturales y avance indagador, siendo necesaria una nueva concepción de la práctica reflexivo-indagadora y una apertura a la incertidumbre y complejidad de las relaciones entre culturas, estudiantes, profesorado, etc.

EL DISCURSO Y PENSAMIENTO INTERCULTURAL: LAS ACCIONES FORMATIVAS DESDE UN NUEVO DISCURSO

La práctica educativa intercultural requiere un marco conceptual y un estilo de sentimientos coherentes con las creencias y racionalidad del docente. Los trabajos de Le Roux (2001 y 2002) y Stoer y Cortesão (2001) proponen fundamentar la acción docente desde la reflexión profunda en su práctica, estos autores consideran que la interculturalidad es básica para la mejora y transformación del pensamiento y la acción docente.

Su propuesta radica, Stoer y Cortesão (2001), en considerar que se producen dos tipos de conocimiento científico al reflexionar e indagar el docente acerca de la práctica intercultural.

- Uno basado en el profesor/a como un investigador (el docente como etnógrafo)
- El otro basado en el desarrollo de la acción pedagógica (el docente como educador)

Ambos conocimientos se producen por la interrelación y estudio riguroso de la educación intercultural. La realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere todo un valor en la construcción personalizada del saber de los estudiantes y del profesorado, en el aula y centro.

Le Roux (2001) subraya el carácter social del proceso instructivo que pone en interrelación la cultura docente y la de cada estudiante o grupo cultural al que pertenece. La enseñanza en la clase requiere considerarse en el amplio espacio de las creencias sociales, los sentimientos culturales, los prejuicios y los estereotipos, que en su conjunto definen la atmósfera de la clase y condicionan las relaciones interpersonales y las expectativas.

Le Roux (2001) señala la doble visión multicultural e intercultural de las instituciones, en la primera se interesa por la realidad socio-formativa de cada estudiante como individuo, y la afiliación o grupo de cada aprendiz, mientras que las relaciones interculturales en el aula pueden ser un gran recurso de “reflexión, conocimiento o enriquecimiento mutuo entre estudiantes culturalmente diversos, si se orientan adecuadamente desde el profesorado”.

En esta línea Sánchez (2001) ha insistido en el enfoque complementario y prevalente de ambos términos como que la multiculturalidad “es la necesidad de adaptar al otro a las costumbres, valores y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada superior Su enfoque es una de las tendencias asimilacionistas, basada en la dificultad para convivir en un mismo ecosistema varias culturas”.

La interculturalidad se centra en la “interacción, como reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo, al que no es posible poner barreras”, al construir la interculturalidad se precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las demás. El sentido más profundo es la complementariedad entre culturas, en el marco de los derechos humanos. El proyecto educativo sostiene que la interculturalidad es “un proyecto social, que hace posible la igualdad de derechos y oportunidades entre los seres humanos, que conviven en una determinada sociedad”. La visión intercultural se apoya en un estilo de pensar y sentir (de orientación comprometidamente interactiva, que es factible si se genera un nuevo discurso indagador y creativo que recuperando la identidad y profundidad de lo propio se abre a las otras cultura. El código no verbal da nuevas formas de pensar y generar saber intercultural. La cercanía y el uso del espacio facilitan los procesos de interculturalidad siendo las bases de un clima de reciprocidad y mutua aceptación.

Le Roux (2002) ha subrayado el gran papel de los docentes como comunicadores competentes, creadores de la línea de pensamiento compartido y facilitadores de la plena interculturalidad.

Este autor nos llama la atención acerca del conjunto de valores, expectativas, creencias, percepciones y relaciones y que constituyen la base del proceso de enseñanza-aprendizaje formativo, conciente de que si el saber y el hacer requiere alguna prioridad, esta es la de autoaprender y crear la colaboración con los demás nuevos valores de encuentro y diálogo, desde la exigencia de los derechos y deberes más genuinamente humanos.

“La comunicación puede ser un recurso útil de conocimiento intercultural y esencial para el enriquecimiento mutuo entre estudiantes culturalmente diversos, si el docente les orienta positivamente”.

La ausencia de una didáctica y educación preventiva crea en las clases y centros un ecosistema propicio al conflicto.

La competencia central es el desarrollo de la competencia “es la eficacia comunicativa”, que reconoce el papel del profesorado en la construcción de una atmósfera de reflexión y comprensión integral de todas los implicados en el centro y aula, configurando un eco-sistema muy cercano a través del código “no verbal” y paraverbal, todas las posibilidades entre los estudiantes tanto en el código “no verbal como en el verbal”, encontrando en la cultura mayoritaria un referente necesario para todas las personas del centro y del aula, a la vez que se facilitan las situaciones reales, intencionales y sistemáticas de colaboración intercultural en los valores, concepciones y procesos más relevantes entre estudiantes y profesorado. Se trata de crear una escuela abierta a la complejidad y sensible con los nuevos valores, pero recuperando la identidad en y desde todas las personas a la vez que se propicia el eco-sistema de mayor interactividad tanto en el “proyecto intercultural de la escuela”, las programaciones creativas en la clase y el diseño colegiado de algunas unidades didácticas integradas e interdisciplinarias que impliquen a la mayoría, deseablemente a todo el profesorado del centro .

El dominio del discurso explícito e implícito del profesorado apoya el proyecto cultural del centro y genera un espacio de vida, plenamente caracterizador, que incorpora las metáforas más relevantes de las culturas en colaboración y los valores que mejor expresen un mundo en mutua interrelación.

Las acciones formativas se concretan en la clase, en cada situación de enseñanza-aprendizaje si las proponemos rigurosa y deliberativamente interculturales, es necesario encontrar el equilibrio entre el renacer de nuestra identidad y la apertura transformadora a las entidades de las demás personas con las que convivimos y pensamos en comunidad coformadora e intercultural.

La comunidad extremeña en su devenir histórico ha sido esencial para abrir nuevos horizontes tal como se evidencia en los cambios cronológicos y restos pluri e interculturales desde México a Chile, que son un enorme potencial de interculturalidad en sí mismos.

En Chile la opción intercultural en la Isla de Chiloé es una opción creadora de valores, apertura cultural y vivencia de una escuela glocalizadora, con gran identidad local y reconocimiento de las tradiciones.

La opción de una escuela extremeña abierta al mundo con pleno compromiso glocalizador ha de revivir el afianzamiento de la propia identidad en apertura a todas las opciones culturales de España y Europa en un diálogo cercano con todas las nuevas culturas que los estudiantes, representan en nuestras escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cardona, J.(2001): Organización del centro educativo. Madrid: Sanz y Torres.
- Le Roux, J. (2001): "Social dynamic of the multicultural classroom". **Intercultural Education**. 12 (3) 273-288.
- Le Roux, J. (2002): Effective Educators are culturally competent communicators. **Intercultural Education** 13 (1) 37-48
- Medina, A. (1997): **Diseño y desarrollo curricular para la formación de personas adultas**. Madrid: UNED.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (1998): "**Un modèle de formateur de personnes adultes**" Ponencia, paper. *Colloque International de Strasbourg: Formation de adultes entre utopies et pragmatismes*. 22-24.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (1998): **Enseñanza y Currículum para la Formación de Personas Adultas**. Madrid: EDIPE.
- Medina, A. (1998), (coord.): **Diseño de programas para el desarrollo de una comarca**. Jaén: Cámara de Comercio.
- Medina, A. (1999): **Formación del formador para la creación de una nueva cultura en los entornos comarcales**. Talavera de la Reina Centro Asociado, Ed.
- Medina, A. y Domínguez, M.C. (1999): "Formación del profesorado ante el reto intercultural". *Revista Educación XXI*, (1).
- Medina, A. (2000) (coord.): **La formación práctica de los estudiantes de educación. El caso de la UNED**. En prensa.
- Medina, A. y Hernández, M. J. (2000) (coords.): "**Ensayo para el desarrollo integral de la provincia de Jaén**". Presentado al *Premio de la Caja General de Granada*. Inédito.
- Medina, A. (2002): Medina A.: **Programación de aula y Sistema metodológico integral**. En A. Medina y cols. (2002) *Diseño, desarrollo, innovación y evaluación del currículum*. Madrid: Universitas (En prensa).
- Medina, A. (2001): El reto de la interculturalidad. Forum Europeo de Administradores.
- Sánchez, S. (2001) La multiculturalidad en las Instituciones Educativas. En G. Rojas y Cols (2001) (eds.): *Didáctica y Organización escolar en las instituciones educativas*. Granada: Grupo Universitario.
- Stoer, R.S. y Cortesão, L. (2001): **Intercultural Teacher education based on Inter/multicultural education**. **Intercultural Education**, 12 (1) 65-78.

Educación intercultural y cultura gitana: “Planteamientos educativos en la intervención con el pueblo gitano”

D. Jesús Salinas Catalá

Presidente de la Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Miembro de la Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano

“Cada cultura se desarrolla gracias a sus intercambios con otras culturas. Pero es preciso que cada una ponga en ello una cierta resistencia, pues de lo contrario muy pronto dejaría de tener nada propio que intercambiar. Tanto la ausencia como el exceso de comunicación tienen sus peligros.”

C. Levi-Strauss. Antropólogo

“La educación es el instrumento, probablemente menos violento, si cabe, de que se vale la cultura dominante para imponerse, para propagar su particular visión del mundo, para desarrollar su particular jerarquía de valores. La colisión con otras culturas minoritarias, y más si son para la cultura mayoritaria marginales o excluidas como lo es la cultura gitana, se hace inevitable.”

Antonio Carmona. Profesor de enseñanzas medias

“Los gitanos nos encontramos hoy en un momento crucial de nuestra historia y en el contexto actual, de cara a los procesos de cambio social, somos conscientes de la importancia fundamental que cobra la escolarización. Cada vez aparece más clara la utilidad y necesidad de esta escolarización para nuestra incorporación social digna, para nuestra desmarginalización. Pero, no vamos a ir a ella a cualquier precio.”

Juan Manuel Montoya. Médico.

“No se trata de elegir por ellos. Se trata de andar juntos, cada uno a su manera, por el mismo camino.”

Teresa San Román. Profesora de Antropología Social y Cultural

ÍNDICE

I – LAS CULTURAS EN LA ESCUELA

II – EL PUEBLO GITANO Y SU ACTUAL SITUACIÓN EDUCATIVA

III- LA CULTURA GITANA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

IV – PLANTEAMIENTOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

V – LA PRÁCTICA EDUCATIVA

I- LAS CULTURAS EN LA ESCUELA

“Dada nuestra lamentable educación, tras la que debemos olvidar en la segunda mitad de la vida lo que aprendimos en la primera, (...)”

Lichtenberg. “Aforismos” 1784

“Cultura es lo que queda después de haber olvidado lo que se aprendió.”

Andre Maurois

Me sirve este aforismo, escrito hace 200 años!! y retomado muchos años después por Andre Maurois, para iniciar el planteamiento de *las culturas en la escuela*, intentando no complicar un tema ya de por si espeso por sus múltiples connotaciones ideológicas y por el desembarco de la moda de lo étnico y de lo intercultural en la sociedad y ante todo en las instituciones educativas.

Los que ahora estamos trabajando como maestras y maestros, recibimos en nuestra etapa escolar una idea de cultura unívoca, etnocéntrica (hombre blanco, occidental, cristiano, hablando en castellano...). Sólo existía un modelo de cultura indiscutible y, luego, las “lejanas” culturas extranjeras. El resultado fue empobrecedor, uniformista, reduccionista, ocultista y prejuicioso; la mayor de las veces, racista y xenófobo con cuantas personas no pertenecieran o se asimilaran a la cultura de la sociedad mayoritaria. Era una educación intransigente que violentaba las relaciones entre las propias diversidades culturales internas del Estado español (sirva de ejemplo la prohibición de hablar cualquier idioma que no fuera el castellano en la escuela).

Con la democracia tomó forma legal el reconocimiento de “los Pueblos de España, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones” (preámbulo de la Constitución Española) y llegó la apertura de la institución escolar a la lengua, la historia y la cultura de las nacionalidades. Pero ni la sociedad ni la escuela (subsidiaria de sus mandatos) han cambiado el fondo de la cuestión: seguimos desarrollando un concepto cultural restringido y, aunque se dé un

reconocimiento de la existencia de la multiculturalidad, (reconocimiento inevitable porque es imposible negar su existencia en nuestras calles y aulas: extremeños/as, andaluces/as, gallegas/os, aragonesas/es, gitanos/as, vascos/as, catalanes/as,... y magrebíes, africanos/as, latinoamericanas/os, europeos/as,...), aunque se dé este reconocimiento, todo sigue rezumando univoquidad. Si antes era una imposición a la fuerza de la sociedad totalitaria, ahora es una sutil y sibilina colonización a través del desarrollo curricular en los libros de texto, de los medios de comunicación, de la economía de libre mercado y de imperativos políticos.

Hablando de lo cotidiano, nuestros niños y niñas están educándose de cara a la televisión y tomando unos modelos de vestir, de belleza, de comer (cuando en el comedor escolar de mi colegio el menú consiste en hamburguesa y coca-cola, hay fiesta), además de un modelo de valores sociales que alumnos/as y profesores/as llevamos con nosotros/as a la escuela. Estos “valores” entre comillas son: individualismo prepotente, triunfar por encima de todo, la preparación física-violenta para solucionar cada uno sus problemas, el rechazo a los diferentes (gitanos, sudacas, negros, moros, fumadores, gordos, pobres,...). Hemos cambiado un modelo cultural unívoco impuesto a la fuerza, por otro modelo también unívoco y también impuesto. Sólo cambian los métodos y las modernas herramientas. Ante todo la directa influencia y mediatización de los medios de comunicación y en especial la televisión (nada es importante ni relevante si no ha pasado por ella). Así una institución con tendencia al hermetismo, como siempre ha sido la escuela, está siendo habitada por una dinámica social obsesionada por los dictámenes de una sociedad capitalista de libre mercado que dirige unos medios de comunicación y en su cabeza, una televisión cuyos mandatos son: éxito a toda costa, rapidez en la consecución del éxito, uso de un individualismo competitivo e insolidario, los medios justificados por el fin, la apariencia por encima del contenido, el conformismo social por encima de los legítimos derechos, la uniformidad cultural por encima de las diversidades culturales (nuestra cultura por encima de las demás culturas), la fuerza por encima de la razón (la nación-guardiana del universo por encima de todas las demás naciones).

Estos mensajes de los medios de comunicación, tan bien asimilados por la sociedad, se van pegando a las prácticas habituales de nuestra cultura escolar, consolidando el “sálvese quien pueda”, el individualismo sin contemplaciones y un clasismo que corresponde a nuestro actual sistema de enseñanza público/privado, en donde nos es imposible atender al mandato constitucional de la “igualdad de oportunidades”, porque en la escuela se construyen conocimientos, se socializa, se comparte, se juega,... pero no se hacen milagros económicos ni sociales. El doble sistema educativo público / privado (también es privada la escuela concertada), colabora, consolida y a menudo legitima la diferenciación social. (solamente hay que ver donde están escolarizados los hijos e hijas de los que no tienen trabajo, de los que tienen trabajo, de los ricos, de los gitanos, de los emigrantes pobres, de los extranjeros comunitarios,...).

Cuando propongo a mis alumnas y alumnos dibujar o escribir historias de los personajes, héroes o situaciones que prefieran, me llenan la mesa de pokemons, ninjas, powers rangers, la bola del drac, vengi y oliver,... (series de violencia y competitividad); o la estética Walt Disney (series de princesas, animales y melancolías). Ninguno/a dibuja o escribe sobre héroes

mediterráneos o sobre personajes de la cultura “española” o del País Valenciano. Espero que aquí vuestros alumnos y alumnas sepan quienes eran los pueblos y culturas que aportaron la idiosincrasia que ahora os identifica, los modelos y los hechos relevantes de vuestra historia; a mi durante 25 años de formación en escuelas, institutos y universidades, no me llegó apenas información y la que me llegó fue partidista y sesgada.

La renovación pedagógica que debemos proponernos en el tema de la diversidad cultural pasa por un cambio de actitudes. Por un lado hay que prestar mayor atención y contenido a nuestra cultura autóctona y a la vez hay que abrirse a las demás culturas. En el alumnado el cambio de actitud debe suponer una valoración de su propia cultura y a la vez un abandono, para unos de la prepotencia que les da el ser mayoría, y para otros perder el miedo a mostrar su identidad cultural al ser minoría; en los y las docentes debe suponer dejar expresarse al alumnado antes que desarrollar cualquier discurso (dejando salir los preconceptos, tantas veces citados en la LOGSE), como Sócrates que dejaba primero hablar a sus discípulos y luego hablaba él o reflexionando sobre la máxima de Cicerón “*Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent*” (La autoridad de los que enseñan perjudica la mayoría de las veces a los que quieren aprender). Así conseguiremos la participación sumativa y enriquecedora de todas las visiones presentes en el aula, más la aportación de las y los docentes con la información de aquellos otros modelos culturales no presentes. Crear un ambiente de respeto y crítica positiva. Posibilitar el intercambio cultural y reforzar la idea de que es mucho más lo que nos une que lo que nos diferencia, perfectamente expresado por Teresa San Román “el contenido cultural de un grupo étnico es, sin embargo, en múltiples ocasiones, un patrimonio mayoritariamente compartido con otros pueblos, Catalanes, Gallegos e incluso Ingleses que podemos vivir en la ciudad de Barcelona, compartimos más contenido cultural que aquel que nos diferencia”. Fernando Savater asegura que “ninguna cultura es insoluble en las otras, ninguna brota de una esencia tan idiosincrásica que no pueda o no deba mezclarse con otras, contagiarse de las otras. Ese contagio de unas culturas por otras es precisamente lo que puede llamarse *civilización* y es la civilización, no meramente la cultura, lo que la educación debe aspirar a transmitir. (...) utilizando las palabras de Paul Feyerabend (...) *potencialmente, cada cultura es todas las culturas.*”

Así nuestra escuela, que desde los movimientos de renovación pedagógica pretendemos como pública, popular y extremeña, en estas tierras, tendrá que definirse también como una escuela intercultural.

La escuela debe ser un lugar de encuentro donde se cruzan y se enriquecen los diversos modelos culturales. La escuela es un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades exteriores (laborales, de vivienda, sociales,...) que la escuela no puede solucionar, por lo menos puede y debe proporcionar un ambiente de razonable igualdad donde poder practicar relaciones de intercambio y de enriquecimiento cultural. Esto significa que la escuela debe pasar de ser una reproductora de la cultura mayoritaria, a ser generadora de construcción cultural.

El conocimiento de otros modelos culturales nos hará romper imágenes falsas que sobre determinadas culturas, etnias y grupos tenemos. Estas imágenes falsas y prejuicios vienen de

valorar únicamente la *parte superficial* de la cultura: configuración física, comportamientos individuales, usos de préstamos culturales, costumbres, etc., y no su *parte esencial*: valores, creencias, lenguaje, estructura social, etc., de valorar únicamente algunas versiones oficiales y sesgadas de la historia.

Pero no debemos olvidar que los Centros educativos, aunque ámbito privilegiado, no es el único lugar de intervención del interculturalismo, ya que éste debemos entenderlo como una práctica social vivida. El interculturalismo obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto pedagógico, pero también dentro de un proyecto social.

Me atrevería a decir que es imposible desarrollar un modelo de educación intercultural en el seno de los Centros educativos si no se está dando un modelo de cambios y actitudes interculturales en el seno de la sociedad y de los gobiernos. Es decir, no se dará un modelo intercultural si no hay unas actitudes sociales e institucionales que admitan: la multiculturalidad de nuestra sociedad; la valoración de dicha diversidad cultural; la interacción inter e intra grupos y, lo más difícil, que los grupos culturales que coexisten deben compartir “aproximadamente” las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas, es decir, el pluralismo cultural no se convierte en una situación de interculturalismo hasta que los intercambios no llegan a ser igualitarios.

Así pues, el interculturalismo es un proyecto ideal, que ha de tomar forma progresivamente y que supone un nuevo concepto de las relaciones entre culturas, sin precedentes en la historia de las civilizaciones.

Necesitamos una línea de horizonte utópica, lejana quizás, pero hacia donde ir. Evitemos la improvisación, que lo que hagamos sea camino de lo intercultural. No debemos perder este horizonte de construcción cultural que, desde la escuela y desde el pertenecer a Extremadura, supone tener claro qué parte de vuestra cultura representa vuestra identidad y singularidades respecto a los demás. También y no menos importante, qué parte de vuestra cultura estáis dispuestos/as a perder si aceptáis romper la postura etnocéntrica y optáis por relacionarnos con el resto de las culturas igualitaria y solidariamente. Reto difícil pero necesario.

II- EL PUEBLO GITANO Y SU ACTUAL SITUACIÓN EDUCATIVA

Decía, orgulloso, el singular “cantaor” gitano Manuel Agujetas, que el nunca había ido a la escuela y que los que sabían leer y escribir no podían cantar flamenco. En esos mismos días los periódicos traían la noticia de la visita a las Cortes Españolas de la Federación de asociaciones de mujeres gitanas *Kamira* demandando educación para sus hijos. Dos posturas contradictorias desde dos lugares totalmente diferentes: el antiguo miedo a contaminarse por una cultura contraria y homogeneizadora, y las mujeres gitanas asociadas para defender un futuro más real y contemporáneo de su cultura que permita la necesaria desmarginalización de sus hijas e hijos.

Ambas posiciones nos ubican en la heterogénea realidad de los gitanos: los muchos que están convencidos de que el paso por el sistema educativo es absolutamente necesario para que sus hijas e hijos puedan acceder al mundo común del trabajo y a la vez prepararse para una convivencia interétnica sin perder su identidad gitana; y los menos que, sumidos en lo marginal o en las involucionadas costumbres de un sistema patrigrupal, de cómodo rol para los hombres, quieren mantenerse fuera de lo que ellos sienten como un sistema educativo *payo* que *apaya*.

También hay algún insumiso escolar que después de haberse titulado en la universidad se plantea que sus hijos estudien por internet en casa antes que llevarlos a una escuela que, a base de no plantearse las diversidades culturales e incorporarlas al currículum escolar y de no incorporar en su proyecto educativo el antirracismo, están dejando desarrollar los prototipos y prejuicios que, sobre los gitanos, la sociedad mayoritaria mantiene y transmite a sus niños y jóvenes y estos llevan consigo a la escuela. Es decir, que a estos padres nadie les quita la rabia e impotencia al ver a sus hijas e hijos venir de la escuela llorando porque los llaman gitanos piojosos. Aunque estos últimos son tan pocos que no entran en la estadística.

Y la estadística, aunque siempre sesgada, pues deja fuera a una parte importante de aquellos gitanos socio-económicamente más estables, nos trae una idea clara: las niñas y los niños gitanos están en la escuela y, mayoritariamente, en la escuela pública.

Así pues, las investigaciones y encuestas, reflejan fundamentalmente los datos de la población gitana más “visible”, más “estereotipada”, casi siempre ubicada y concentrada en determinados barrios o zonas de ciudades y pueblos. Y vienen a decir que :

- Un 50% tiene una asistencia regular y de ella el 30% tiene unos rendimientos normalizados.
- Un 35% tiene una asistencia con absentismo esporádico y este grupo tiene un fracaso escolar que va del 60% al 70%.
- El 10% tiene un absentismo extremo y un abandono escolar prematuro. (30% antes 2º ESO)
- Existe un pequeño número de desescolarizados que apenas llega al 5% y está ubicado en las grandes ciudades y en las zonas más marginales.
- No hay gitanos en la escuela privada (hay alguno pero no llegan a tener presencia estadística), muy pocos en la concertada (8 al 10%), mayoritariamente en la escuela pública
- Y se da un alto índice de analfabetismo en los adultos gitanos (33%), que es el que tenía la población española a principios de siglo.

La situación de las niñas, niños y jóvenes gitanos en la escuela, es la misma que las de sus familias en la sociedad. Allí donde se les concentra en barrios guetos sus escuelas también son guetos donde no tienen la constitucional “igualdad de oportunidades”, pues entran en la escuela

de la mano de la pobreza, del escaso nivel de aceptación de lo escolar en sus padres, de un previsible bajo nivel académico que, junto con otros factores, les llevará al fracaso escolar, ... Y salen de la escuela sin haber solucionado su pobreza, ni aumentado las expectativas familiares a seguir estudiando, y se le añade un fracaso escolar con una falta de titulación que no les facilitará el acceso a según que estudios y trabajos.

Pero conforme se escapan de estos hábitats y van formando parte del entramado social, conforme sus viviendas, trabajos y convivencia social adquieren los mismos niveles que el resto de la sociedad mayoritaria, sus hijas e hijos van llegando y normalizando su presencia en todo el sistema educativo.

A esta irreversible presencia de los gitanos en el sistema educativo le corresponde un cambio de actitudes de la sociedad mayoritaria respecto a la cultura gitana. Cambiar los estereotipos y prejuicios, falsos en su mayoría, por una actitud de conocimiento y respeto de la verdadera cultura gitana. Este es un paso absolutamente necesario y previo para que la escuela, mandataria de la sociedad, establezca estos cambios e incorpore la cultura gitana, junto con las demás culturas, a la cultura escolar. Sin esto no se facilitará la necesaria convivencia e intercambio dentro de un ambiente intercultural, donde ser gitano no sea una dificultad dentro del sistema educativo extremeño, de la misma manera que el ser extremeño no sea una dificultad cuando se tenga que estudiar dentro del sistema educativo de otra comunidad o nacionalidad del Estado español.

III- LA CULTURA GITANA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Cuatro cuestiones que aparecen constantemente en boca de maestras/os y de la sociedad en general:

- A) ¿Son necesarios unos contenidos de cultura gitana -historia, normas, estructuras sociales, idioma, religiosidad,...- desarrollados y pormenorizados, ubicados en todo el sistema educativo, en cada curso, ciclo, área y materia?
- B) ¿Son necesarios especialistas para desarrollar la cultura gitana en el sistema educativo?
- C) ¿Son necesarias unas metodologías y didácticas diferenciadas para trabajar con las niñas y niños gitanos?
- D) ¿Hacen falta unas escuelas específicas que atiendan a las razones culturales gitanas y tengan en cuenta los procesos cognitivos que en las niñas y niños gitanos desarrolla su cultura?

Pues, no, no, no y no.

A) Lo que es necesario es el desarrollo de una política de educación intercultural.

No proponer contenidos ni momentos específicos en el currículum de cultura gitana que nos lleven a racializar o folclorizar el tema de la cultura gitana, es decir, no reducir el contenido cultural gitano a la celebración del “día de los gitanos” (como se hace con el día de la “paz”, el “día de los derechos humanos”, etc) o a incluir en los libros de texto en un área determinada un tema añadido que se resuelve con una redacción o una corta actividad y con ello se justifique la presencia de la cultura gitana en los programas escolares. Tampoco pretender hacer gitanos todos los contenidos escolares. Lo que si es totalmente necesario es potenciar la investigación, la publicación y dotar a todos los Centros educativos de materiales de cultura, lengua, historia,... de los gitanos que sirvan para consulta y uso escolar. Y, fundamentalmente, proponer un **desarrollo transversal de la interculturalidad en que lo gitano forme parte igualitaria con el resto de las culturas del Estado español**. Que se le de el rango de cultura y el tratamiento de respetabilidad como a las demás culturas del Estado español. Que la visión gitana se pueda dar sobre cualquier tema y que tenga el mismo nivel de oportunidades para expresarse que las demás culturas del Estado. La manera más coherente sería empezar por la reforma de la legislación y mejorar el Currículo Oficial de Primaria y Secundaria haciendo aparecer al Pueblo Gitano como un grupo con identidad cultural al mismo nivel que las culturas y nacionalidades con territorialidad en el Estado español.

B) No son necesarios los especialistas pues, peligrosamente, se utilizan para “descargar” sobre ellos cuantos temas o alumnos se etiquetan como “diversidad cultural” o, sin rodeos, gitanos, extranjeros,... Lo que si es necesario es la implantación en la Universidad en las carreras de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social, asignaturas troncales y optativas referidas a las diversidades culturales: educación intercultural, antropología social y cultural de las nacionalidades, minorías y culturas del Estado español, etc.

Dotar a los Centros de Formación de Profesores [CPR] y a las instituciones encargadas de la formación permanente, de un plan sistemático de formación sobre las diversidades culturales, así como de asesores de educación intercultural. Estos asesores de educación intercultural son los que podrán posibilitar e incentivar la formación continua del profesorado, realizando cursos y seminarios permanentes de formación, con la participación de todo el equipo educativo, así como el planteamiento a los claustros y a las comunidades escolares para que sus proyectos educativos sean interculturales.

C) Sin ningún estudio, investigación ni planteamiento sobre la influencia de la cultura gitana en el desarrollo cognitivo, parece innecesario plantearse el dotar de metodologías o didácticas diferenciadas de las habituales al trabajo escolar de las niñas y niños gitanos. Nada sabemos de cómo la oralidad y el agrafismo, el concepto multilineal del tiempo, el temprano desarrollo de roles y habilidades de género, la percepción de identidad de grupo por encima que la individual, etc., van influenciado el desarrollo cognitivo; nada pues podemos saber de métodos más o menos adecuados para el aprendizaje.

- D) Las escuelas específicas ya han demostrado que su segregación, su imposible socialización interétnica, solo lleva al desencuentro generacional a la estigmatización y a la casi imposible incorporación al sistema educativo en tramos más avanzados. Por inmejorables recursos y profesorado preparado que dispongan, por magnifico nivel académico que se logre, nunca podrán solucionar la necesaria relación intercultural, los múltiples conflictos culturales que se deben plantear y aprender a resolver para preparar la convivencia con sus iguales.

IV- PLANTEAMIENTOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Esta realidad de la llegada de, para nosotros, numerosos inmigrantes extranjeros, más los acuerdos de Masstrich y la posibilidad de trabajar y vivir en el Estado español, de ciudadanos y ciudadanas de cualquier país comunitario, ha llevado a la administración educativa, a los teóricos y a los docentes a plantearse que va a suponer esto en nuestro sistema educativo y siguiendo las lecturas anglosajonas han buscado una formula, llamándole educación intercultural. De todas maneras, el alumnado extranjero ha llegado a las escuelas antes que las líneas de política educativa con respecto a las diversidades culturales. Porque lo que entienden administración y teóricos sobre la educación intercultural no es lo que entendemos los que llevamos veinte años trabajando en la escuela con minorías étnicas y diversidades culturales.

Para nosotros la educación intercultural no es educación compensatoria, no es educación para extranjeros, siguiendo las corrientes anglosajonas; ni mucho menos es incluir a los gitanos en las políticas para extranjeros o en la de educación especial.

Vamos a intentar deslindar lo que es la diversidad cultural y su necesidad de una educación intercultural, de las cuestiones de marginación social con su necesaria intervención de compensación educativa.

De las diversas perspectivas de tratamiento de la diversidad cultural, sin duda, una de las más dominantes ha sido aquella que promovía un tratamiento *compensador* de la diferencia cultural. En algunos contextos se produce con frecuencia la identificación de educación compensatoria con educación intercultural.

El hecho de que las primeras propuestas pedagógicas de atención a la pluralidad cultural, se hayan generado desde los colectivos de maestras/os que trabajan con poblaciones escolares en situaciones de fuerte deprivación socioeconómica (emigrantes, gitanos,...), además de su diferencia cultural, puede haber ayudado a producir esta identificación.

Conviene analizar cuál es la razón que provoca que sean estos colectivos de docentes, y no otros, quienes hayan desarrollado con prontitud las primeras propuestas interculturales. Parece evidente que es en estos contextos donde, con mayor claridad, se evidencia la desconexión entre cultura escolar y las culturas *vividas* de los alumnos/as; la ausencia de *sintonía* cultural, la falta

de representatividad de sus elementos culturales en el currículo, las mermadas posibilidades de construcción de su identidad cultural en un medio percibido (y en muchas ocasiones constatado) como agresivo y/u hostil.

Existe un *discurso oculto* que está generalizando la idea de que la educación intercultural sólo tiene sentido en aquellos colegios o aulas donde hay diversas culturas en presencia, donde hay niños y niñas “*visiblemente*” diversos por su color de piel, idioma, distinto país de origen, etc. Con esta perspectiva se niega al resto del alumnado el conocimiento explícito y amplio de las diversidades culturales, la existencia de los “otros”, y con ello el ejercicio de la tolerancia, el conocimiento y respeto de las otras culturas y la promoción de actitudes antiracistas, que este tipo de educación intercultural conlleva.

Otro discurso que se ha generado es aquel que, blandiendo la idea de igualdad, defiende que la mejor pedagogía es tratar a todos por igual, y hace valer un currículum homogéneo para todos/as los que llegan a nuestras escuelas, olvidándose que, *la peor desigualdad es tratar igual a seres desiguales*. Es este currículum elaborado desde la óptica de los grupos sociales que controlan y seleccionan su contenido cultural, el que nos lleva a omitir y esconder realidades sociales, culturales y de clase; a ocultar la historia de los “*Pueblos de España, sus culturas y tradiciones*” (como dice la Constitución Española); sin olvidar que también son *Pueblos de España* nuestras minorías étnicas y culturales.

Bien es cierto que cuando se trabaja con alumnado que aporta a la escuela una realidad de desventajas sociales, economía paupérrima, desestructuración familiar,...; se debe realizar una intervención educativa en términos compensadores, que le ayuden a superar sus desventajas básicas. En el entorno escolar, además de promover intervenciones que aseguren unas becas de libros, comedor, apoyo a los problemas de desfase edad-conocimiento, una especial atención a los hábitos sociales e higiénicos, necesidades afectivas,...etc; una orientación compensadora debe asumir un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a la *cultura escolar* se acomode a las exigencias de intereses y motivaciones culturales, ritmos y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa esta *cultura escolar*.

No diferenciar estos dos ámbitos (el de la compensación y el de la interculturalidad), conduce, y esta es la cuestión fundamental, a la asociación de uno y otro grupo de factores. Así, sancionar la diferencia cultural como *deficiencia*, no es sino una consecuencia lógica de entender que los grupos están más o menos dotados en razón de su cultura y, por tanto, algunos de ellos son susceptibles de ser ayudados a superar sus “deficiencias culturales”, o un pretendido “bajo nivel cultural”, como perfectamente desvela la antropología social : “*Pienso también que el proceso de marginación se acompaña de estereotipos que dan soporte racional y justifican moralmente la suplantación como un imponderable que debe atribuirse a una supuesta incapacidad personal y que implica, en último término, la despersonalización social del marginado, la negación de sus atributos sociales y culturales de entidad personal*”. (Teresa San Román)

De esta conceptualización de educación intercultural asociada a educación compensadora devienen importantes consecuencias teórico-prácticas:

- a) se restringe el campo de actuación y la propia definición de educación intercultural. Ello impide, por tanto, construir una concepción amplia; objetivo deseable para todos los alumnos/as, y meta educativa de todos los Centros.
- b) se remite, implícitamente, a una concepción de cultura (cuantitativa, superiores unas a otras) contrapuesta a la que hemos considerado como fundamento de la educación intercultural, esto es, una concepción de cultura dinámica, interactiva, amplia, que se construye en interacción.

Veamos algunos casos concretos para examinar claramente esta circunstancia. Véase, por ejemplo, el tratamiento que se ha dado a la escolarización de los alumnos de origen magrebí, que es definida como de “niños con riesgo de marginación” y se orienta a no sobrepasar el “límite de tolerancia” de un tanto por cien de niños magrebís en el total de alumnos de cada escuela.

Estas acciones implican que los alumnos de origen magrebí sean considerados como alumnos “especiales”. Un tratamiento parecido ha tenido el alumnado gitano en barrios marginales o en situaciones de deprivación socioeconómica.

Sin duda estos alumnos/as necesitan una intervención de carácter compensador, pero este conjunto de actuaciones no dan respuesta a su peculiaridad cultural, sino a unas deterioradas condiciones socioeconómicas que le están afectando.

Ahora bien, estos niños y niñas **también** precisan otro tipo de intervención educativa que atienda a su diversidad cultural. Y así, deberá organizar intervenciones educativas que respondan a este factor: representación simbólica de su universo cultural, previsión y tratamiento de las posibles situaciones de trato discriminatorio, estímulo hacia la extereorización y vivencia positiva de sus rasgos culturales, tratamiento digno, valorativo y crítico de los mismos, diseño curricular sensible a tal pluralidad, etc. Es decir, organizar una actuación educativa global coherente con un planteamiento intercultural.

Unos y otros rasgos (culturales y de *marginalidad*) exigen un tratamiento simultáneo, de ahí su dificultad, al tomar cuerpo, de manera concurrente en la persona de nuestros alumnos y alumnas, y ello, sin duda, complica notablemente la tarea de discernir qué rasgos son de una naturaleza y cuáles de otra.

La educación intercultural es para todos los niveles de todos los Centros educativos.

V- LA PRÁCTICA EDUCATIVA

“Toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita.”

Freire

La posición de los que vemos necesaria una educación intercultural nos lleva a defender que, construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Y que esta afirmación se realice mediante un proceso donde todos y todas podemos aportar, y donde todas estas aportaciones sean sujeto de intercambio y de valoración crítica. Es así como, desde la expresión de la diversidad, la relación inter-cultural puede construirse en un medio de cohesión e integración social. Y, lo más difícil, el establecimiento de un marco de relaciones donde se facilita la interacción cultural en condiciones de igualdad.

Para llegar a este cambio de actitud hace falta:

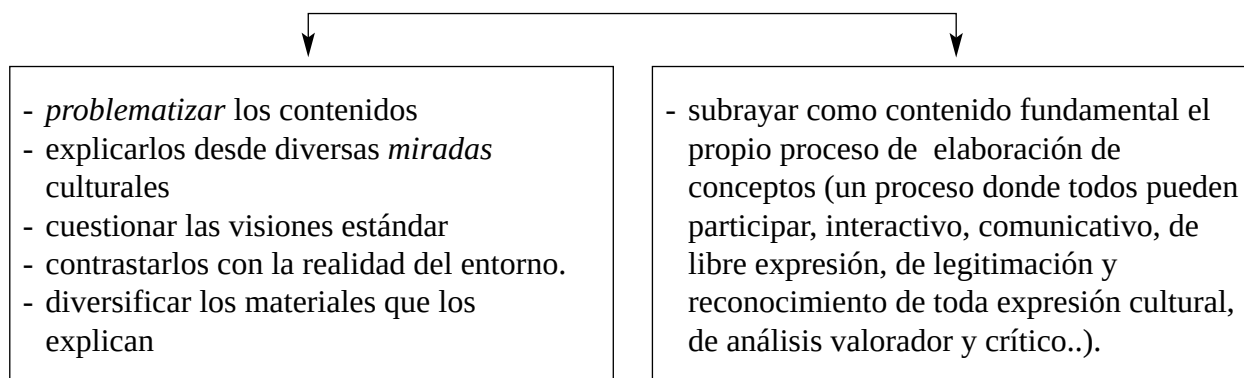
1. Partir del reconocimiento, valoración y construcción de nuestra propia cultura. Si no valoramos y sabemos cual es nuestra cultura, difícilmente podremos compararlas, valorarlas, saber que cosas son comunes o diferentes con las demás culturas.
2. Reconocer la multiculturalidad desde una posición positiva, la diversidad cultural como riqueza.
3. Romper el etnocentrismo - eurocentrismo. Cambiar de actitud, de mirada, intentar ponerse en el lugar del “otro”.
4. Informarse y formarse.

En la práctica este cambio de actitud va a suponer:

1. Que el Proyecto Educativo del Centro se revise desde la necesidad de contemplar las diversidades culturales. Las señas de identidad de este proyecto tienen que darse a partir de las culturas del alumnado, padres y docentes, de las culturas que existen en la comunidad escolar.
2. Que el Proyecto curricular se revise igualmente. Hacer un estudio de los libros de texto y materiales que se utilizan.. El carácter transversal de la educación intercultural se desprende de la concepción curricular que venimos desarrollando: todo aprendizaje se apoya en la base cultural desde la cual éste se interpreta y todo aprendizaje toma sentido y significado en el contexto cultural donde se utiliza.

Así pues, un currículum intercultural debería tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales; atravesando el currículo en su totalidad. De esta manera, problematizar y contextualizar los contenidos, relativizar y analizar desde diversas “miradas” culturales los conceptos sociales; ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículum. En resumen, trataría de desarrollar una competencia en los/as alumnos/as que posibilite entender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas, esto es, lo que se venido llamando *compentencia multicultural*.

Por tanto, para *hacer* transversalidad en educación intercultural, es necesario



En definitiva, un currículum intercultural es aquel que puede servir de mediador entre la cultura escolar y la cultura experiencial de los alumnos. Y, por otra parte, esta propuesta no implica sino interpretar los adjetivos que habitualmente añadimos al sustantivo currículum: abierto, flexible, contextualizado.....

3. Dejar explícito en el PEC y PCC el desarrollo de una posición antirracista, con objetivos, contenidos y actividades. No combatir el racismo es dejar que se desarrolle en el ámbito escolar, es hacer racismo intrínseco.
4. Revisar la metodología y la organización del Centro. Adecuarla a todos los alumnos y no únicamente al modelo unívoco de “nuestra cultura”. Dejar que los problemas en la relación entre culturas salgan y mediar en ellos, conveniar, dialogar. Y si no salen, problematizar nosotros los planteamientos. Aprendamos a reconocernos diferentes en algunas cosas y a respetarnos. Enseñemos el dialogo desde la igualdad y no desde la prepotencia cultural.

A continuación hago un repaso de aquellos principios metodológicos a partir de los cuales hemos de desarrollar cualquier actuación de carácter práctico:

- 1.- Partir de los conocimientos previos del alumno/a supone tomar en cuenta su cultura de origen, considerarla y valorarla.
- 2.- Eliminar prejuicios y tópicos hacia lo desconocido, generadores de actitudes racistas y discriminatorias (superioridades culturales, utilización generalizada de estereotipos, naturalización de los rasgos culturales....).
- 3.- Trabajar la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación de actividades y de reflexión sobre el proceso seguido en el aprendizaje.
- 4.- Diseñar actividades motivadoras, activas, participativas, dinámicas...; que impliquen e involucren en la vida escolar. Actividades que resulten “útiles” para el planteamiento de situaciones reales, cotidianas; que ayuden a transferir aprendizajes escolares a situaciones vitales.
- 5.- El proceso de construcción de los conocimientos ha de realizarse de manera intercultural, es decir, planteando multitud de ópticas, distintas maneras de *leer*, percibir e interpretar la realidad.

- 6.- El enfoque globalizador es de utilidad para la perspectiva intercultural. Al tratarse de una estrategia para relacionarse con la información y para aprender a trabajar con ella, nos ayuda a vivir en un mundo que nos remite continuamente mensajes a través de múltiples canales. Junto con la interdisciplinariedad hacen referencia continua al entorno donde se desenvuelve el alumno/a e intenta conectar con sus propias vivencias y su realidad.
- 7.- La interacción (profesor/a-alumno/a y alumnos/as-alumnos/as) es una estrategia pedagógica fundamental.
- 8.- Una consecuencia del principio anterior es la importancia de facilitar un ambiente de aprendizaje adecuado y cómodo para todos/as. Donde cada persona se sienta importante, protagonista, respetada y valorada por igual y donde cada uno pueda expresar libremente su opinión y sea escuchado, aceptado y criticado de manera constructiva.
- 9.- La planificación didáctica debe ser abierta, flexible y diversificada.
- 10.- La participación de la comunidad educativa (más allá de la gestión y organización del centro) puede ser instrumento pedagógico útil, como fuente de conocimiento y de conexión con la realidad del contexto.

Llevando lo anteriormente dicho a lo cotidiano, al día a día, os diré que de mis alumnos y alumnas yo he tomado algunos prestamos culturales (la importancia de la salud y libertad, de la familia y de la vivencia del tiempo de una manera multilineal y no monocorde) y, de la pobreza de algunos de ellos, he aprendido todo lo superfluo e innecesario que poseo, a relativizar el valor de las cosas y mirar la escuela desde otra escala de valores. Algunas veces, rodeado en la escuela de tantas diversidades personales y culturales, me pregunto como Ovidio “El bárbaro aquí soy yo, porque nadie me entiende y las palabras latinas hacen reír estúpidamente a los getes” (Tristium, Libro V).

La cultura, la mirada de los otros, ensancha y positiva a la cultura escolar. El futuro será mestizo o será de guerras de etnias, de religión, de imposición de unas culturas sobre otras, La educación intercultural es un cambio de actitud con respecto a los otros que nos ayuda a repensar y reconstruir nuestra propia cultura y a deconstruir el currículum oculto de los prejuicios y racismos transmitidos de padres a hijos y de madres a hijas (y viceversa), y que se desarrollaban libremente por los Centros educativos.

La escuela, la escuela intercultural, tiene que educar para vivir juntos. La escuela no debe preparar para la vida, debe ser vida. Una parte importante de la vida de aquellos niñas y niños, maestras y maestros que estamos tantas horas allí.

Os invito a que os planteéis conmigo la pregunta que se hacía Francesc Carbonell: **¿Cómo es posible educar hoy, con métodos y actitudes de ayer a las y los ciudadanos del mañana?**

Palabras de Presentación de Don Antonio Rodríguez de las Heras

Fernando Ayala Vicente
Jefe de Servicio

Sería un tópico recurrir al empleo de términos como lujo, honor, placer... para describir la sensación que tengo al presentar, como gran colofón de este Congreso, al Doctor Antonio Rodríguez de las Heras. Por eso, y al margen de algunos de los numerosos y brillantes méritos académicos que posee y a los que también nos referiremos, prefiero comentar al auditorio algunas imágenes que trae a mi memoria la personalidad del conferenciante.

Antonio es para mi, ante todo mi maestro. Recuerdo como hace ya algo más de 15 años, esperábamos con auténtica delectación que nos asombrara en sus clases de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuerdo cómo a diferencia del resto de profesores, no le avisábamos cuando, con frecuencia, se pasaba, y de largo, el tiempo que tenía para impartir su asignatura. Recuerdo cuánto echábamos de menos esas ausencias a París, a Madrid... a tantos sitios donde era requerido dado el atractivo que emanaban ya por entonces muchas de sus prédicas.

Era, en definitiva, como un mago, que nos embelesaba y nos llevaba imantados hacia aquellos vetustos Mac con los que muchos nos iniciábamos en el mundo de la informática y donde descubrimos que no era necesario colocarse la “bata blanca” para utilizar los ordenadores y sobre todo que las, en aquellos años con mucho más fundamento que ahora, nuevas tecnologías podían estar al servicio de las disciplinas humanísticas.

Además de su enorme personalidad, Antonio ha sido merecedor de ilustres premios como el Fundesco de Ensayo en 1990 por el libro *Navegar por la información*. Es actualmente catedrático de Historia Contemporánea y Decano de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Ha sido profesor en la Sorbona y en París VIII, fundador de Asociaciones de Historia e Informática, director de Master sobre estas materias y autor de varias obras sobre el libro electrónico y el hipertexto.

Por todo ello, agradecemos su presencia y nos preparamos para disfrutar con sus doctrinas.

Libertad, igualdad y diferencias en los conflictos interculturales

D. Antonio Rodríguez de las Heras

*Catedrático de Historia Contemporánea. Decano de la Facultad de Humanidades,
Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid*

Muchas gracias a los organizadores y saludos a todos ustedes. Veo amigos por la sala que me traen gratísimos recuerdos de la larga estancia que tuve en Extremadura y con los que no he roto la relación ni muchísimo menos.

Vamos a entrar en la exposición del tema que he elegido, ya que he observado que las Jornadas son largas, son muy densas y apasionadas como la intervención anterior. Por lo tanto estarán ya cansados y yo no quisiera extenderme mucho, aunque naturalmente me tengo que atener a lo propuesto por los organizadores. Sí querría romper la estructura de la exposición, ya que esta es la última intervención, no sólo del día, sino de las Jornadas, sin que eso altere los presupuestos de los organizadores y con toda naturalidad, ya que aquí hay además muchos amigos que me conocen y no tengan que esperar a que termine la exposición para después forzosamente intervenir en el coloquio. Lo que yo voy a decir suscita en ustedes pareceres opuestos o pareceres que quieren reforzar con su intervención. Yo se lo agradecería mucho, o sea, que no lo vean como una conferencia y menos una conferencia ya final de una larga Jornada e intervengan con toda naturalidad mientras yo voy exponiendo, porque en realidad lo que vengo a hacer aquí es abrir una serie de reflexiones sobre este tema tan interesante, tan oportuno, que han organizado en el que hoy, como consecuencia, no voy a dar ningún dogma ni nada y por tanto todos ustedes podrán estar a favor o en contra de lo que yo digo.

Quiero justificar mi valoración de las Jornadas. El programa está muy acertado. El hecho de las Jornadas es indiscutible y el programa también. Por qué lo digo, porque, y lo quiero justificar a continuación, creo que lo que nos está fallando en la sociedad en que vivimos es tiempo de reflexión, y eso es un problema que, creo yo, todos lo vivimos, y situaciones como las que estamos ahora atravesando son un motivo de reflexión, de hacer un ejercicio mental, porque yo estoy hablando, pero para que ustedes igual que los anteriores exponentes vayan siguiendo un hilo y vayan diciendo, pues aquí hay un nudo que yo no lo resuelvo, yo voy en sentido contrario, y todo eso es un ejercicio de reflexión que creo que conviene mucho porque una de las cosas que es agotadora en nuestra profesión, el estar todo el día al pie del cañón es agotador, vacía ¿no? y

necesitamos encontrar momentos de para reflexionar, reflexionar muchas veces hasta como es el objeto ahora de esta intervención, de las palabras que utilizamos, de los conceptos que utilizamos que están constantemente en boca de todos nosotros y que muchas veces no nos da tiempo a darnos cuenta del calado o el sentido que tienen, que además como se utilizan tan rápidamente a lo largo de toda la Jornada, tantas veces y por tantos medios estos conceptos se desgastan muy rápido, pues hay que llegar muchas veces a sustituir ese conflicto por otro término porque se ha devaluado. Pues bien, entonces antes de entrar en detalles fundamentales para el marco de estas Jornadas, el concepto de libertad, de igualdad y de diferencia de conflicto y de cultura de interculturalidad es todo el título de la exposición, de esta conferencia, del guión de la exposición. Antes querría hacer una introducción sobre esto que les acabo ahora de apuntar y es lo que a mí me preocupa mucho y no sé si lo compartirán ustedes, que es el problema de la reflexión en la sociedad en que vivimos y que ello nos lleva muchas veces a convertir nuestros espacios en babeles que hablamos cada uno pero no nos entendemos.

Empecemos por lo siguiente, vamos a ver, nos damos cuenta que hemos terminado el siglo XX con una experiencia que nunca ningún otro contemporáneo de siglos pasados había tenido. Hemos pasado una experiencia única. Cuando hemos despedido hace tres años el siglo XX hemos tenido una experiencia que no se ha repetido en la historia de la humanidad y es que hemos dicho adiós al siglo XX con unas imágenes de lo que ha sucedido en ese siglo que no lo ha tenido ningún otro contemporáneo en siglos pasados. Hemos visto tantas cosas, mediadas, eso sí, pero hemos visto tantas cosas que ningún otro contemporáneo de siglos pasados, por ejemplo en el siglo XIX, para no ir más lejos, ha podido ver. Claro en el mismo XIX cuando se dijo adiós al siglo las imágenes que tenían los contemporáneos eran limitadísimas, las que les había dado la agudeza de sus ojos, quizás las posibilidades de sus pies y lo que habían despertado esas imágenes, las narraciones de lo que había pasado más allá de sus montañas, poco más, y sin embargo en el XX tenemos un patrimonio de imágenes compartidas por todos nosotros.

Una cosa que me gusta hacer con mis alumnos de vez en cuando es decir vamos a ver qué imágenes tienes tu como memoria, y empiezan a salir imágenes y coincidimos todos, tenemos imágenes de sucesos que han pasado, muy lejos de donde estamos viviendo y, sin embargo, los compartimos. Pues bien esta maravilla, esta posición privilegiada que tenemos los que vivimos estos momentos que es la inmensa capacidad de ver cosas, curiosamente no ha dado todos los frutos deseados. Yo creo que no hemos conseguido obtener el revulsivo que supone ver las cosas, cierto que han influido muchas cosas, ha abierto unas sensibilidades que antes no teníamos, sin duda, pero yo creo que no le estamos sacando todo el fruto a esta inmensa capacidad de ver, entiéndanme en el sentido más amplio de ver ¿eh?, y por qué, por qué hay ese otro, el reverso de esa parte tan positiva, pues está claro que estamos atravesados constantemente por una cantidad de información excesiva y tenemos exceso de ella, entendiendo información como señales nada más. Estamos constantemente recibiendo y claro se nos ha informado que con una generación o dos nada más hemos cambiado el milenario, la milenaria carencia de alimentos y la milenaria carencia de información en una etapa como la que estamos ahora en que ya estamos preocupados por las dietas. Estoy hablando de las sociedades privilegiadas y estamos planteándonos los problemas muchas veces de transmitir información

porque hay conferencias que no llegan a los espacios, que la gente ya no quiere saber, o los problemas que tenemos todos nosotros como profesores, las dificultades que hemos notado en estas últimas décadas, en cómo ha cambiado la actitud del alumno con respecto a la información, hay un cierto abandono, hay una cierta desgana, dejadez porque son niños que ya han gateado con una información abundante, entiéndase con una información como señales que le ha hecho estar siempre ante esta información en una actitud de cierta desgana.

Pues bien si aceptamos por tanto que curiosamente en esta sociedad que nos da tanto se produce este efecto, en qué se nota el mismo, pues se nota de dos maneras, una de ellas la acabo de señalar y es que cuando tu tienes exceso de información, entendido siempre repito en cuanto a señales, la actitud que tiene tanto el individuo como la colectividad, por ejemplo, puede ser un riesgo una jornada tan larga como la que tenemos ahora. Cuando hay un exceso de información se produce una actitud de impermeabilización de desgana, de abandono del receptor con respecto a esa información y la respuesta que tiene el receptor, el emisor, ante esa situación curiosamente labrada porque cuando tu encuentras que tu receptor está abandonado, desganado ante lo que está recibiendo, desatento, tu intentas compensarlo con redundancia, es decir con repetición y eso agrada todavía más, es lo que nos pasa por ejemplo en la actitud que tenemos ante el televisor, sabemos que no hay que prestarle mucha atención porque si lo que nos están diciendo tiene algo de importancia lo repetirán muchas veces, por tanto, ni siquiera necesitas una actitud activa para percibir esa información y eso crea después una actitud permanente de hábito de desgana que dificulta la comunicación en los grupos curiosamente muy informados.

Y la otra acción que se produce por parte de los receptores sobreinformados es la de la fractura cuando en forma coloquial decimos ¡me he quedado en blanco!. Estoy seguro que a lo largo de esta exposición ustedes fatigados ya de todo un sábado escuchando intervenciones se quedan en blanco unos segundos, espero que no sea más, pero vamos por lo menos unos segundos y luego toman el hilo. A medida que haya más cansancio más veces cortan el mensaje que le estoy dando, el discurso que les está llegando por eso se explica esas campañas de tráfico insistentes y muy justificadas. Es decir, por ejemplo, no conduzcas por muy cómodo que sea el coche más de dos horas, o más de tres, por qué, porque naturalmente aunque no nos demos cuenta y vayamos cómodamente instalados en nuestro habitáculo estamos recibiendo tantísima información del tablero del coche, de las señales de tráfico, del comportamiento de los otros conductores, que te produce esa actitud de fractura, de corte. Si eso sucede cuando tienes delante un Stop o cualquier otra señal de cierto peligro se puede producir un accidente fatal.

Bueno pues esa es la situación en que nos encontramos y qué produce esa actitud de permanente fractura, pues entonces el emisor sabiendo que tiene cada vez un público más desganado y tiene un público que le está fracturando continuamente su discurso para evitar que se corte por donde no quiere lo acorta, lo hace cada vez más reducido, y así dices, para que no me lo cortes tu yo te lo doy ya corto, pero claro eso lo hemos visto que se ha producido de una manera espectacular, es más quienes han tenido hasta ahora el poder de la palabra han abandonado el discurso por este acortamiento del mensaje. Pensemos que las dos grandes instituciones que han tenido durante tiempo el poder de la palabra lo han abandonado, se han bajado del púlpito y ahora cuando la iglesia quiere mandar un mensaje para una determinada

campaña, de vocaciones, de recaudar dinero, de lo que sea, utiliza el mensaje corto del marketing publicitario y se acabo. Y el político que ha tenido el hemicycle como el espacio fundamental del discurso se ve obligado, por muy buen orador que sea, a reducir su mensaje a aquello que se le permite que entre en un titular o en unos segundos de televisión, lo acorta extraordinariamente y eso trae algún problema. En eso es en lo que quiero desembocar evidentemente, pues claro, si yo reduzco el mensaje me impide mandar un discurso argumentado, me impide que yo discurra y que mi auditorio lo haga. Yo lo que voy a hacer es que si cada vez me hacen más corto el mensaje voy a tener que inevitablemente asociar lo que yo quiero decir a un valor que a lo mejor no tiene nada que ver con lo que yo envío, véase la publicidad que para mandar un mensaje de una compra de un producto lo asocia con valores que nada tienen que ver con el producto, pero que produzca una sintonía a favor o en contra una emoción, una simpatía de alguna manera, entonces se produce este acortamiento. El resultado es que si tu reduces el discurso, la sociedad, el grupo, esto que estamos viendo, se desliza de la ideología a la mentalidad y entramos en sociedades en que domina la mentalidad en el que se abandona la ideología, entiéndase la ideología no solamente en la visión restringida de la ideología política sino simplemente el tener ideas encadenadas, el discurrir sobre las cosas. Todos nosotros podemos tener opiniones que nos permiten hablar durante 10 ó 15 minutos sobre un parecer, sobre lo que sea, por ejemplo, ¿qué opinan ustedes sobre la eutanasia?, pues podían hacer un discurso, pero si le estoy diciendo no, no, en vez de 10 minutos díganmelo ustedes en 30 segundos entonces abandonan ustedes la argumentación, el discurso y buscan algún golpe de efecto para que en 30 segundos llegue al receptor de forma positiva, como ustedes quieren.

Entonces sociedades que abandonamos la ideología y nos vamos hacia la mentalidad entramos en sociedades muy frágiles, extraordinariamente frágiles, que se manejan de forma muy fácil, y ese es uno de los peligros, y es la otra cara de esto que antes señalábamos como tan positivo en sociedades con esta capacidad de ver el mundo. Sin embargo, a pesar de lo que vemos estamos cada vez en situación más difícil para hacer el discurso, la reflexión sobre lo que estamos utilizando y nos estamos moviendo cada vez más por mentalidad y desgraciadamente mentalidad que llevan a una guerra o aceptar una guerra o a cualquier barbarie y ese es el peligro que corremos y por eso estamos instalados ahora en esta situación, de ahí que vea tan conveniente, tan interesante, el que organizaciones como esta nos permitan durante un tiempo disponer del discurso para reflexionar sobre cosas que a todos nos afectan.

Hecha por tanto esta introducción, esta defensa o esta justificación del buen acierto de estas Jornadas, ahora como vamos a hacer una pequeña reflexión, -insisto- pueden interrumpirme las veces que deseen sobre estos conceptos que a mi me parecen que puede ser conceptos importantes para enmarcar los problemas que el título interculturalidad y educación señalan. Son conceptos de coordenadas en donde hay que meter este problema.

Entramos ya en el plan de trabajo de esta sesión. El primero de ellos son estos tres conceptos de libertad, igualdad y diferencia que estamos utilizando continuamente.

El problema está en que no solamente estos tres conceptos sino de cualquier otro los trabajemos separados. Hablemos sólo de libertad, hablemos sólo de igualdad o hablemos sólo de

diferencia. En el momento en que los relacionas empiezas a encontrar algo que de la otra manera no lo podrías ver y son los límites. Hay unos determinados límites, no limitaciones, para ponerlos en práctica, luego lo veremos claro. Tu puedes decir viva la libertad, y, es más, hablando como antes decíamos de la mentalidad puedes mover a un pueblo para ir al frente de batalla y morir por la libertad, viva la igualdad, da igual, todo eso te puede mover como un mensaje de mentalidad, pero para construir algo real con esos tres conceptos, con esas tres coordenadas nos encontramos con un límite que condiciona nuestra acción. Vamos a ver, para no meternos en abstracciones innecesarias vamos a arriesgarnos a un ejemplo, una metáfora que de alguna manera nos aproxima y luego si quieren lo podemos discutir, pero creo que con las metáforas podemos avanzar más rápidamente sin perder rigor.

Vamos a ver cómo podríamos marcar con esa metáfora esa relación que tienen esos tres conceptos y la aparición del límite, no de la limitación, insisto.

Supongamos que estamos bien sea en un espacio como este o, como se me ocurrió a mí, en el metro. Vamos a potenciar el vagón de metro porque ha sido como lo pensé en su momento. Estamos en un vagón de metro y nos encontramos con la siguiente necesidad de opciones: hay mucha gente en el andén y yo tengo las siguientes posibilidades, abrir las puertas y que entre todo el mundo, que sería lo equivalente a la igualdad. Pasen ustedes, todos los que quieran, igualdad, pero después dentro del vagón hay la necesidad o la posibilidad de colocarte donde tu quieras, ir sentado en la plataforma o en el pasillo, esa sería la diferencia dentro de un grupo social que sería el vagón. Una armonización social tiene que introducir el principio de la igualdad y el principio de la diferencia y vean ustedes como lo traducimos la igualdad sería entrar en el vagón y la diferencia es colocarte dentro del vagón.

Y, por último, el tercer concepto que tendríamos que manejar en este espacio social, en el vagón, sería la libertad, es decir, la posibilidad de que cuando llegara a cualquiera de las estaciones del recorrido del metro pudiera salir.

Bien ahora veamos qué sucede de acuerdo con el número de viajeros que estemos manejando. Si hay mucha gente en el andén y yo definiendo por encima de todo la igualdad abro las puertas y entran todos, hasta que rebose. Entonces conseguimos aplicar el principio de la igualdad, pero lo pagamos con la diferencia, porque yo no me voy a poder mover o colocar donde yo quisiera. Entonces el principio de la igualdad choca con el de la diferencia. Pero hago otra jugada y digo voy a hacerlo de otra manera: voy a procurar que cuando entre un determinado número de personas cierro las puertas. Lo hago así y me encuentro con la satisfacción de que los que han entrado se pueden diferenciar, se colocan en el vagón tal y como ellos quieren. Pero me falta el principio de la libertad que lo voy a notar en la siguiente estación. Como hay tantos que no han podido entrar estoy sitiado, no puedo aplicar la libertad, he dejado tantos fuera para conseguir la diferencia a costa de esa igualdad que ahora pierdo la libertad que es, por ejemplo, lo que nos está pasando a nivel planetario, en un mundo privilegiado, el mundo de la tecnología. Pero a la vez es una ciudad medieval sitiada por todo lo que dejamos fuera y es el problema de lo que estamos viendo ahí. ¿qué hacemos ahora?. Tenemos todos fuera para ser diferentes, pero eso lo estamos pagando con que estamos prisioneros de la pobreza, estamos

sitiados por la pobreza, y ese es un problema. Entonces lo importante es ver como los tres conceptos nos abren un problema de límite y es que ahora estamos jugando con el vagón, pero que luego cada uno en su profesión tiene que aplicarlo según sus posibilidades y ahí está la dificultad.

Pero fíjense que me falta un detalle. Ustedes me podrían decir claro eso es un límite, pero una limitación es el tamaño del vagón, si yo pongo más vagones o un vagón más grande podré en parte paliar esas dificultades, eso es una limitación, el vagón sería las posibilidades materiales, los bienes, la riqueza, lo que tengamos porque según esas cantidades podríamos aplicar mejor o peor, pero siempre nos encontraríamos con un límite y eso es desesperante. Aceptar ese límite es conservador, no, en absoluto, por qué va a serlo, los grandes avances de la ciencia se han hecho cuando se han descubierto los límites no las limitaciones, cuando se encontró el límite de la velocidad de la luz produjo toda la relatividad, el cero absoluto es un límite, pero no es una limitación, la distancia de plan no es un límite, no es una limitación es un límite que ha desarrollado toda la teoría cuántica. Los avances se pueden hacer descubriendo los límites pues yo creo que para esta arquitectura social, a todos los niveles en el que tienes que estar jugando con estas tres dimensiones cuando las cosas que construyes en el mundo social no tienen largo, ancho y alto sino las dimensiones de la libertad, de la igualdad y la diferencia tienes que darte cuenta de que hay unos límites y naturalmente unas limitaciones, el saber juzgar por los límites y el vencer las limitaciones es tarea de aquellos que quieren cambiar el mundo al nivel que sea.

Ese es por tanto de análisis que de momento lo dejamos ahí, luego lo podemos recoger.

El siguiente concepto que podemos ver interesante en estas Jornadas es lo polifacético, las versiones distintas, es llegar a lo mismo a través de caminos distintos, no les voy a decir nada nuevo pero quizá el recorrido pueda ser con otro paisaje, por eso también vamos a actuar en otro concepto. No vamos a actuar sobre el concepto de interculturalidad sino que le vamos a quitar el prefijo y nos vamos a quedar primero con el de cultura, luego le pondremos el in. Cultura también puede perfectamente entenderse como una memoria colectiva, una cultura es una memoria colectiva y es un concepto muy importante y muy fructífero, el ver la cultura como la memoria de un grupo, muy bien, pero si lo vemos así observemos lo que nos plantea, las cuestiones que nos plantea. Fíjense si decimos que es memoria la cultura miremos nuestra memoria natural, la memoria individual de nuestra. Fijemos qué nos proporciona nuestra memoria. Prus dijo que la realidad se hace en la memoria, por tanto el tener memoria te permite instalarte en la realidad, por eso Buñuel señala en sus memorias que morir es perder la memoria. Si tu quitas la memoria a un individuo o a una colectividad, como todos sabemos, te desmoronas, mueres. Bien pero también proporciona además de crear la realidad, la memoria y por tanto la cultura lo que crea es la identidad. También es evidente. Simplemente les estoy llevando por otro camino, evidente, vamos a verlo. Fijémonos en la memoria natural cómo nos proporciona nuestra identidad. Todos nosotros estamos inmersos en una inmensa incertidumbre que es un mundo de singularidades de irrepetibilidades y sin embargo podemos sobrevivir a ello y sentirnos que somos nosotros gracias a la memoria, y ello nos lo dice también otro gran autor en una obra que todos conocéis que es La Metamorfosis de Kafka. Kafka en La Metamorfosis,

en su primera página, nos da una clave de cómo funciona la memoria para proporcionar la identidad, cuando Salsa abre los ojos y se encuentra que su cuerpo es un bicho asqueroso tumbado sobre la cama, a pesar de esa situación sabe que es él, a pesar de que el cuerpo no le corresponde, sabe que es él tumbado en la cama; y por qué si no es su cuerpo, porque tiene unos ojos aunque sean de ese bicho que están mirando su entorno y reconoce, fíjense, reconoce el cuadro, la mesa de su dormitorio y los demás objetos de ese entorno.

¿Qué quiere decir reconoce?. Que lo vuelve a ver. Entonces si tu vuelves a ver algo quiere decir que eres tu el que lo ha visto antes por tanto te mantienes en el tiempo aunque ese tiempo te haya cambiado tanto como tu cuerpo que es un bicho. Bueno pues eso si lo pasamos del individuo a la sociedad tienes el papel de la cultura como permanencia a través de los cambios y de las incertidumbres de un grupo de una colectividad. Es fundamental. Nosotros ahora gracias a que la memoria tiene un alto poder de abstracción, que guardamos determinados rasgos y nada más, por ejemplo de un individuo, lo volvemos a ver después de unos meses, después de unos años y lo reconocemos a pesar de que haya cambiado mucho tanto su físico como su vestimenta, bueno pues eso es fundamental. También si lo pasamos a la cultura la permanencia en el tiempo es clave para mantener esa identidad. Así hay ejemplos magníficos a lo largo de la historia de los pueblos, de pueblos maltratados porque han tenido, a lo mejor, hasta dificultades de instalarse en un entorno o territorio y han mantenido a lo largo de siglos su identidad a pesar de la zozobra por la que se han movido.

De la misma manera si seguimos jugando con esa idea de que la cultura es memoria, nos abre otra cosa también interesante y es que nuestra memoria natural es memoria porque olvida. Claro sino no sería memoria, sería una memoria enfermiza, sería la memoria de ese pobre Funes el Memorioso de Borges, que como no olvidaba nada tuvo que terminar en un camastro a oscuras porque si miraba por la ventana y veía el árbol del jardín se acordaba de todas las hojas, de todas las ramas de ese árbol, por lo tanto estaba atormentado y eso es en ficción pero en realidad. Luria en los años 60, el Fisiólogo Luria, estudió un caso que es la versión patológica de Funes el Memorioso que también el pobre Serensensky, un ruso que no olvidaba nada, se acordaba de todo, se acordaba del sabor de un helado tomado de niño en una esquina de la ciudad de Moscú y naturalmente estaba de barraca en barraca. Ese es el problema patológico de una memoria que no olvida es clave la contradicción entre el recuerdo y el olvido.

Bien pasándolo esto a la cultura nos abre un problema y es que una memoria, es decir una cultura curiosamente que nos puede llamar la atención que no olvida qué es un Funes el Memorioso, es una cultura cerrada. Sería una cultura cerrada aquella que no son capaces de olvidar las cosas para ir adaptándose, haciendo memoria de su vivencia como conjunto, como pueblo. No es capaz de olvidar pues llevaría a situaciones de cierre, que es una llamada de atención muchas veces al exceso de conservadurismo, no se puede decir que esto es cultural nuestro porque lleva mucho tiempo dice la tradición, habrá que decir en un determinado momento el maltratar a los animales pues hay que olvidarlo, pero es que es muy nuestro, es muy de tradición, pero es que eso no es... hay que olvidarlo, hay que superarlo y sigue siendo tu propia cultura pero podrá llegar un momento en que decir el daño a los animales no es ya de nuestra cultura, hay que olvidarlo.

Tendríamos por tanto memoria sociedades cerradas aquellas que tienen dificultades o resistencia a ese desafío de olvidar para seguir avanzando.

Luego estarían las sociedades que llamaríamos abiertas que serían aquellas con capacidad fundamentalmente, una gran capacidad para poder irse adaptando.

En estos momentos cuál es una sociedad abierta. No es que haya ninguna especialmente, pero una sociedad o unas vetas de una sociedad abierta serían aquellas que han incorporado una revolución importantísima y que buena parte de nosotros vivimos que es la revolución científica. La revolución científica es una actitud de permanente cambio que de no aceptar el principio de autoridad y de estar constantemente en cambio y en aceptación de lo nuevo, serían las sociedades más abiertas. Pero me da igual tanto las sociedades abiertas que podamos identificar ahora como las sociedades cerradas todas ellas tienen un denominador común en estos momentos, en todas las sociedades en estos momentos son sociedades traspasadas, son sociedades traspasadas porque es fruto de lo que hemos visto antes. Un entorno tan intenso de transmisión de mensajes, una revolución de los transportes que ha venido ya de más atrás que hace imposible que cualquier sociedad pueda mantenerse sin ser traspasada constantemente por mensajes, por novedades que no le pertenecen y eso también creo que es una característica que también tenemos que tener muy en cuenta.

Bien, otro concepto que está anunciado en el título, libertad, igualdad y diferencia en los conflictos interculturales, conflicto, es otro concepto que me parece fundamental el precisararlo, el reflexionar sobre ello que es lo que estamos haciendo.

No es posible plantearnos temas y eso también coincido con todos los que han intervenido antes, no es posible plantearnos entre otras muchas cosas temas de interculturalidad si no se hace dentro de un entorno, dentro de un grupo, dentro de una sociedad que acepte el conflicto como elemento creador. Si no tenemos en una sociedad asimilado, aceptado y en positivo el concepto de conflicto sería absurdo plantearnos otro tipo de posibles cambios.

Lo que sucede es que fíjense como aún seguimos teniendo la idea del conflicto como algo perturbador, como algo negativo, algo que en todo caso si llega hay que resolverlo, es difícil aceptar que en el aula, bueno ustedes no porque estamos todos preocupados por lo mismo, pero es aún muy frecuente aceptar que el conflicto en el aula es algo negativo, perturbador, todo lo contrario, el conflicto es indispensable en cualquier grupo humano porque es el generador de la diferencia, sin conflicto no hay diferencias por tanto tiene que afectar entornos y crear desde sus poderes locales, puede ser desde el maestro, de cualquier otro entorno crear grupos en donde el conflicto esté funcionando como elemento dinamizador.

Pero qué sucede, que el conflicto es necesario para adquirir la diferencia, pero es arriesgado, tiene el riesgo de la violencia, es lo mismo que el fuego, el fuego es algo que está en nosotros y es inseparable de toda nuestra historia como humanidad, ha venido asociado a todo su desarrollo y sin embargo, fíjense, el fuego es conveniente, es necesario, tiene que estar hecho así, tu hasta lo alimentas para que no se te apague pero tiene el riesgo de que ese cuerpo se convierta en

incendio, tienes el riesgo de que el conflicto que tu aceptas en tu seno de tu grupo social se convierta en violencia, pero ahí está el riesgo y hay que aceptarlo, porque sino se puede ir hacia el otro sentido que es decir para que el fuego no se me convierta en violencia, para que el fuego no se me convierta en incendio, apago el fuego, tentación que ha tomado formas ideológicas variadísimas y ha tenido presencia a todos los niveles que son formas muy variadas de totalitarismos y autoritarismos, es decir, para que yo no tenga riesgo de que el conflicto me degenera en violencia acabo el conflicto, apago el fuego, por tanto hay que aceptar ese fuego, aceptando también el riesgo que se supone porque sin conflicto no tendríamos nunca diferencia. Ahora qué es la violencia, para distinguirla y veremos cómo vamos a ir asociando los tres conceptos igualdad, libertad y diferencia, con conflicto, violencia y agresividad, veremos qué relación tienen.

La primera ya la hemos visto: no hay diferencia sin conflicto. Ahora vemos como el conflicto puede producir violencia. Pero qué relación tiene con otros conflictos?, lo vamos a ver de una manera muy sencilla, también con otra metáfora. La metáfora sería que nos sentáramos ahora delante de un espejo que al cabo de unos breves segundos delante de él nos diéramos cuenta por sorpresa que refleja todo lo que está a nuestro alrededor menos a nosotros. Pasado un momento de sorpresa ¿qué haríamos en una experiencia de este tipo, que curiosamente se ha hecho experiencia artística porque hay el espejo gris de Richter? ¿que es eso?, es una estructura no de un espejo, sino de varios espejos y que según tu te colocas desapareces o no, por lo tanto hasta se ha hecho experiencia artística esta experiencia de laboratorio, ¿qué sucedería?, pues lo más probable es que el mayor número de todos los que experimentábamos esta situación no nos moveríamos, nos quedábamos pegado ante ese espejo que nos niega en todo caso, hasta insistiríamos más y miraríamos sobre ese espejo y diríamos bueno y cómo es posible, bueno pues ya estamos descubriendo lo que es la violencia. La violencia es una implosión, una situación implosiva en que pierdes la posibilidad de salir de ella, estas dentro de esa situación implosiva. Por eso la violencia es lo que origina la pérdida de libertad y la pérdida de libertad es violencia y la violencia es fundamentalmente silencio. Lo que nos confunde es que esa situación de violencia que puede durar muchísimo porque es una situación que se percibe, ya que silenciosa no la ves ni la oyes, pero la percibes cuando aparece la agresividad, que se convierte en un acontecimiento que te llega.

Cómo podría ser en el centro del espejo ciego, una persona después de un rato pegado a ese espejo que le niega, es decir en situación de violencia, sin salir de ella se levanta por ejemplo coge la silla y la estrella contra el cristal, entonces hay ruido y a lo mejor hasta se corta y hay sangre, bueno eso es la agresividad. La agresividad es una situación, es un acontecimiento explosivo y por eso lo percibes. Las violencias pueden durar años y siglos y sólo se perciben cuando la agresividad es la metralla y entonces te salpica. Por eso como hay una explosión en vez de una implosión, hay un acontecimiento explosivo. ¿Y que sucede?. Pues que según la cargues de metralla podrá producir más o menos ruido, más o menos efectos, por tanto decimos que una persona puede ser más o menos agresiva. Bien, pues fíjense en los los conceptos que3 tenemos. Tenemos por un lado: el conflicto nos genera diferencia fundamental, positivo. La violencia te quita la libertad y sin libertad estás dentro de una situación de violencia. Pues bien la agresividad está íntimamente relacionada con la desigualdad, cuanto más desigual sea un

grupo, una situación en la que estés inmerso, más potencial de agresividad puede haber, por eso no nos puede extrañar que en esta sociedad en que vivimos de consumo, en la que se fomenta de forma tan brutal la desigualdad por ese valor enmascarador que es el de la competencia no nos debe extrañar que haya tanta agresividad, claro porque hay mucha desigualdad y entonces generas esa metralla que decíamos que provoca la situación explosiva que es la que he señalado.

Tenemos por tanto los tres conceptos relacionados con otros tres, el anunciado en el título conflicto y los otros dos que salen del conflicto, la violencia y la agresividad, cosas por tanto como ven sólo reflexiones a este nivel de conceptos.

Nos queda el concepto de interculturalidad. Ya hemos visto el de cultura y, por no extenderme demasiado, el de interculturalidad lo han dicho muy bien Salinas, y me figuro que los ponentes de esta mañana pues también han sido un magnífico complemento, por tanto sigo diciéndoles que sólo les puedo ofrecer lo mismo por paisajes distintos, nada más.

Claro lo hemos visto en el momento en que ya no hablamos de una cultura sino de culturas. Se pueden producir los siguientes efectos: uno de ellos, por ejemplo, si nos juntamos varias culturas la disolución. Se puede disolver una en otra o se pueden disolver las dos. La disolución por qué no, es posible y de hecho hablaba antes Salinas de cuántas tenemos en vez de 300, 200 culturas ¿no?, se han perdido 100 rápidamente, y las que se perderán, bueno eso se produce rápidamente cuando hay contactos culturales, toda la historia del hombre ha sido un constante flujo y reflujo de culturas que disuelve como el agua lo hace en los montoncitos de arena que hagamos en la área constantemente.

Bien, otra solución, claro, es el cierre. El cierre de alguna manera bien sea exterior o en forma de gueto, es decir, incorporas una cultura pero la dejas envuelta en un gueto. Son dos formas de los posibles juegos que hagamos geométricos de relacionarse varias culturas en el cierre, pero ya sabemos lo que produce el cierre, evidentemente pues ya lo veíamos antes con lo de la memoria, al final una cultura cerrada es una cultura que entra en el torbellino de su desaparición, aunque sea más largo el proceso, el de la disolución.

Y, por último, lo que se ha dicho esta tarde, otra solución es que cambie para permanecer todas ellas, si cambian en plural todas podrán permanecer, pero claro eso nos lleva inmediatamente a una serie de problemas. Aceptemos por tanto la tercera opción como la más beneficiosa, que nos lleva hacia eso soñado de la interculturalidad, pero nos plantea una serie de cuestiones. Una de ellas, cuesta trabajo aceptarlo pero es así, si aceptamos que esas culturas son diferentes están en posiciones distintas, hay por tanto una jerarquía. Eso decirlo después de la historia que tenemos los europeos y los occidentales cuesta decirlo, pero quizá habrá que reconocerlo, o sea es muy difícil, aunque lo ideal sería no?. No estamos todos al mismo nivel, no es así y eso comprendo que a lo mejor no estén muy de acuerdo, pero yo no lo veo de otra manera, en el momento en que juntas varias cosas diferentes aparece ese concepto que muchas veces rechazamos pero que está ahí, que es el de la jerarquización y si hay jerarquización hay formas de poder.

Fíjense, solamente entre iguales basta con que uno de ellos lo coloques en un espacio distinto para que se produzca la jerarquización, por ejemplo, basta que dos personas amigas iguales, una esté en casa y reciba al otro para que se produzca ya un proceso de jerarquización, además de hecho lo hemos estudiado en la regulación del poder como estudiamos el comportamiento del rey cuando viaja y el rey cuando habla a los militares, tanto según la posición la misma persona tiene unas posiciones distintas en cuanto a la jerarquía y se le nota en su discurso, en su forma de hablar. Por lo tanto si tu estás dentro de una cultura, que está cogiendo otras, tienes que aceptar que estás en una posición jerárquicamente superior y eso produce toda una serie de problemas, pero hay que aceptarlos, el negarlo a mi me parece que sería sinceramente absurdo y negativo. Otra cosa más atrevida que yo les dejo para que lo piensen y lo discutan. Hay otras formas de hablar de culturas no superiores o inferiores sino jerarquizadas de alguna manera. Yo les lanzo la siguiente posibilidad: para mi una cultura está jerárquicamente en una posición superior respecto a otras, cuidado con lo que estoy diciendo exactamente, si esa cultura ha superado más crisis en su historia tiene un bagaje, un contenido que la sitúa con respecto a las otras en una posición de cierta fuerza, superioridad, lo que quieran decirme, que va a influir en su proceso de interculturalidad con las otras.

Olvidémonos de esto y aceptemos que tenemos ese grupo de culturas que queremos que convivan y se interrelacionen. ¿Cómo se puede conseguir esa interrelación?. Con sus valores superiores y externos a cada una de estas culturas porque si es sola los valores de una cultura le estás imponiendo a la otra, necesariamente, otros superiores. Bien en este momento tenemos que esos valores que no nos pertenezcan solamente a una determinada cultura, si, se han señalado unos que son discutibles pero no son los únicos, creo que una de las tareas que tendríamos de ahora en adelante sería hacer un catálogo de esos valores que no pertenecen a ninguna cultura sino a la humanidad, aunque esos valores hayan nacido en el territorio ocupado por una cultura, pero no de esa cultura. Los derechos humanos no pertenecen al mundo occidental, han nacido en buena parte de las circunstancias históricas de la cultura que ocupa este territorio que llamamos occidente, pero no le pertenece, la prueba de ello es que en estos momentos está creando o tiene el poder del imperio no cumple los derechos humanos. Vamos a ver, Estados Unidos los viola permanentemente, por tanto no es de la cultura occidental, por tanto, no es que lo haya generado la historia de los pueblos en esta zona sí, pero no pertenece.

Otros valores que me parecen fundamentales para encontrar esos valores comunes que pueda aglutinar culturas distintas sin disolverlas que me parece fundamental también es el de la ciencia. La ciencia es un logro de la humanidad, es una forma de entender el mundo y eso son otros valores, y una actitud, sobre todo, que es importantísima, el de la ciencia es una permanente crítica al principio de autoridad, es clave ese concepto y que naturalmente tampoco pertenece porque vemos que en nuestras propias sociedades hoy son unas pequeñas vetas que tienen esta actitud y pensamiento científico, pero el resto en absoluto y es por tanto otro de los logros de la humanidad.

La ecología, el respeto a la naturaleza que fue tomado de otras culturas que han desaparecido y que luego se han reinterpretado en una sociedad que sistemáticamente destruía y sigue destruyendo el entorno, es otro valor importantísimo y, desde luego, no se puede decir que el que

nos manda en el mundo lo esté cumpliendo y por tanto no es de nuestra cultura, y así seguiríamos con ese catálogo que naturalmente no es el momento. Para encontrar esos valores y saber por tanto, sin ningún tipo de complejo, que son valores que si bien han tenido su historia muchos de ellos o muchas veces sus guardianas han aparecido en el territorio occidental, son de la humanidad y esos logros son los que había que imponer y, como muy bien se ha dicho esta tarde, es la que nos resuelve situaciones contradictorias como es la de decir pues mire esto será muy cultural suyo y de mucha tradición pero esto viola los principios de la ciencia, esto viola los principios de los derechos humanos, esto destruye el entorno, esto maltrata a los animales y esto no se puede permitir, lo que sucede es que cuando estamos dentro de nuestra cultura vemos o no vemos como esas cosas entran claramente en contradicción, salvando distancias, solamente para ver las dificultades del análisis, pensemos, por ejemplo, que ahora nos puede parecer que hemos mejorado mucho el civismo de nuestra sociedad española cuando ya se ha abandonado el reírse de personas que por algún motivo tienen una deficiencia o algo y ha sido fuente de chistes, ha sido fuente de divertimento en las poblaciones, hasta hace muy poco en nuestras sociedades, y, sin embargo, nos puede parecer que el derecho al respeto y a la dignidad se mantienen. Que va, lo que pasa que ha cambiado, ahora nos repugna si a una persona le sitúas fruto de cualquier deficiencia o cualquier problema contra su dignidad, contra su intimidad, pero fíjense que ha tomado otra cara y lo estamos aceptando sin rechistar, véanse todos estos programas en que en vez de ser, perdonen la palabra, el tonto, pues hombre esta gente que realmente se está despellejando igual que cuando apedreabas al deficiente mental, lo que pasa es que nos parece que es distinto. Es lo mismo, por tanto cuidado, estos valores estos que nos parecen que son nuestra cultura, no los son, se han pensado algunos de ellos en nuestra cultura por algunas personas sensibles y lo han aportado, pero no lo hemos asumido. Por tanto, si esos valores los elevamos a valores por encima de cualquier contexto cultural nos servirán para poder crear esa interculturalidad.

Y ya para terminar porque no me quiero extenderme más, me estoy extendiendo mucho y no quiero extenderme más, solamente una cuestión mínima con la que finalizo.

Lo señalaba antes también Salinas con mucha razón. Todos estamos viviendo esa sensación de marea globalizadora que uniformiza todo y, entonces, casi nos hace pensar, bueno para qué vamos a estar tan preocupados ahora que si la cultura no sé qué, si la cultura no sé cuánto, si estamos arrastrados por una marea que parte de un solo punto y está trastocando todo. Eso en palabras que he oído en Salinas y con razón, para qué, para qué vamos a planteárnoslo si ahora nuestros niños en vez de conocer su cultura próxima están más preocupados por lo que la fabrica Disney nos está enviando, o lo que sea. Entonces para qué si al final vamos hacia esa uniformización que estamos llamando globalización.

Bueno pues yo cuando me ofrecieron la posibilidad de estar con ustedes pensé, digo, me gustaría haber hablado también de otro tema, en vez de éste, pero claro aquí sólo lo apunto, que sería el rechazo radical y optimista de que el resultado final de este mundo que con estos medios poderosísimos de transportes y comunicaciones parece que arrasa cualquier cultura en el planeta, yo creo que no, se está produciendo y eso sería motivo y no lo puedo justificar aquí, simplemente anunciarlo como detalle, que a mi me lleva al optimismo. Creo que esa inmensa papilla de la globalización tiene grumos, tiene muchos grumos y los grumos es una esperanza de

crear estructuras raras, impensables. Hay muchos grumos en esta papilla uniformizadora que están apareciendo y pensemos que gracias a los grumos estamos aquí todos nosotros, porque si el Big-Bang hubiera sido perfecto como es ahora el Big-Bang de la globalización desde el imperio, no habiéramos estado donde estamos, porque hubiera sido una explosión que se hubiera agotado en su perfección, pero como tuvo imperfecciones que sí se saben por qué. Pero resultan asombrosas, porque hubo imperfecciones aparecieron en ese Big-Bang explosivo unos pequeños grumos que dio posibilidades para que empezara a funcionar la gravedad y con ello empezaron a crearse todas las estructuras que pueblan el universo, las galaxias, los sistemas solares, la tierra, todo, gracias a esas imperfecciones.

Pues bien frente al pesimismo que nos impone en estos momentos la marea de la globalización empieza uno a sentir, y eso sería como digo motivo de otra intervención, esos grumos que van en sentido contrario, y ¿hacia dónde nos lleva?, pues nos lleva hacia un cambio que me parece sustancial y es el abandono de la idea de lo grande para instalarse en lo pequeño. Yo creo que lo grande que ha sido siempre y durante la revolución industrial potenciado hasta el punto que decíamos lo que triunfa, lo que se desarrolla bien se equiparaba a lo grande, la acumulación, a la extensión, pues bien vamos hacia una sociedad, aunque ahora pueda parecer imposible, que está dominando lo grande y en que aparezca el poder creador y transformador de lo pequeño, y si es así, y con esto termino, nos encontraríamos que eso tan pequeño como es la escuela tiene un papel impresionante en la nueva estructura social que desde luego tenemos que conquistar todos.

PÁGINA 116 EN BLANCO

MESA REDONDA

“Enfoques Educativos en la Intervención Intercultural”

MODERADOR:

D. Rafael España Fuentes. *Inspector de Educación. Inspección General y Evaluación.*

INTERVENDRÁN EN LA EXPOSICIÓN Y POSTERIOR COLOQUIO:

D. Agustín Chozas Martín. *Inspector General de Educación de la
Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha.*

Dña. Mercedes Alarcón Fernández. *Inspectora de Educación de Málaga.
Coordinadora de Acción Intercultural.*

D. Manuel Vivas Carrasco.
Director del C.P. “Gonzalo Encabo” de Talayuela (Cáceres).

D. Valentín Prieto Alonso.
Director del C.P. “Santa Engracia” de Badajoz.

D. Antonio Trinidad Muñoz.
Profesor de Enseñanza Secundaria. “Grupo Orillas Abiertas”. Cádiz.

PÁGINA 118 EN BLANCO

Moderador: D. Rafael España Fuentes

Inspector de Educación. Inspección General y Evaluación

Vamos a comenzar con la intervención de las personas que van a participar en esta Mesa Redonda en la que conceptos como interculturalidad y multiculturalidad, desde las experiencias conocidas, van a ser analizadas.

En los últimos veinte años la inmigración en España se ha convertido en un fenómeno que preocupa a políticos, investigadores, educadores y a la sociedad. La llegada de inmigrantes a nuestro país, al igual que al resto de Europa, supone un desafío para la estructura de la sociedad, ya que esta debe modernizarse y adaptarse a las nuevas necesidades de los ciudadanos, tanto autóctonos como extranjeros. Luego el objetivo principal estará en conseguir formar una sociedad plural, nueva, con una población rica en culturas, lengua, razas y religiones, lo que implica una educación en todos sus ámbitos.

La llegada de inmigrantes extranjeros a nuestro país requiere una integración bilateral. Es decir, una adaptación mutua a la nueva situación planteada. El país de acogida deberá ayudar y acoger al nuevo ciudadano e integrarlo en la sociedad, aprovechando la diversidad cultural que ello le aporte para enriquecerse.

Multiculturalidad aparece como una constatación, un fenómeno resultante de la inmigración y de la movilidad geográfica. No sugiere ningún juicio de valor, simplemente expresa la coexistencia de etnias o de culturas en un espacio dado. Cuando utilizamos el concepto de multiculturalidad estamos restringiendo porque pensamos en el alumno inmigrante de clase económicamente baja. No se nos ocurre pensar, por ejemplo, en los extranjeros que veranean en Puerto Banús o en otras playas. No pensamos que la multiculturalidad nos afecta a todos. Sin embargo, la interculturalidad es un manifiesto, una hipótesis de trabajo que procede de la necesidad y de la voluntad de establecer un dialogo entre culturas en presencia, para atenuar la confrontación o la incomunicabilidad de base que existe entre ellas.

Con la expresión interculturalidad queremos referirnos a la conflictiva convivencia de distintas culturas en un mismo entorno. Este entorno es el propio de una de estas culturas, que reconocemos dominante, en tanto que las otras culturas se encuentran en minoría. En España tenemos un “pluralismo sociocultural” histórico: catalanes, gallegos, vascos, castellanos, andaluces, extremeños, valencianos, etc (¿Y gitanos?). Cada grupo sociocultural es dominante en su región (¿país, autonomía, nación ¿) y el resto deberá adaptarse a sus peculiaridades.

Pero por muy maleable que sea la capacidad de adaptación de unos y otros, toda convivencia intercultural, como toda diferencia es en principio conflictiva. Esto no debe suponer un rasgo negativo, todo lo contrario, diríamos que “el conflicto es el camino natural hacia la convivencia pacífica”, por cuanto como reto puede y debe ser superado, enriqueciendo a cuantos así lo logran y empobreciendo a quienes no consiguen superar las barreras diferenciales.

En estos momentos España y, por ende, Extremadura, junto a Europa debe afrontar una nueva realidad intercultural procedente de la fuerte inmigración africana, iberoamericana y del este de Europa, que van creando colectivos cada vez más numerosos de inmigrantes árabes y de color. Extremadura ya la afronta en unos pueblos con preferencia sobre otros. Talayuela, por ejemplo, donde conviven emigrantes del continente africano con los extremeños allí avecindados. Aquellos van creando colectivos cada vez más numerosos de inmigrantes árabes y de color. Es de esperar que esta convivencia suponga un mutuo enriquecimiento y un nuevo ejemplo de solidaridad y generosidad extremeña, que por propia experiencia conoce mucho del problema de la emigración.

De vez en cuando aparecen en la prensa noticias que sobresaltan, pequeñas tormentas locales en la gran guerra global en que vivimos. En esta ocasión ha sido, hace unos días, la negativa inicial de un colegio a admitir a una joven por llevar cubierta la cabeza por un pañuelo, poniendo con ello en tela de juicio la vigencia de nuestra Constitución que garantiza algo tan básico como el derecho a la propia imagen, así como el carácter laico de España. Noticias como estas acompañadas de una retahíla de declaraciones y tomas de posturas que la siguen, tienen la particularidad de poner al descubierto la intolerancia latente en nuestra sociedad, unas opciones xenófobas a las que, lamentablemente, no son ajenos aciertos responsables políticos.

Ante una realidad tan presente en nuestros Centros, como es la interculturalidad, se hace necesario que el profesorado tome conciencia de la riqueza que supone esta diversidad cultural; pero también necesita propuestas didácticas, recursos y actuaciones con las que prevenir las situaciones de conflicto que nos presente dicha realidad. De esta manera, la educación intercultural se plantea como un proceso de comunicación e intercambio entre culturas, que sólo es posible cuando estas se pongan en un plano de igualdad.

En esta Mesa Redonda los componentes de la misma analizarán y explicarán, desde el punto de vista de sus experiencias, el compromiso en pro de la lucha por una sociedad abierta, plural, multicultural y plenamente democrática, basada en el respeto a las prácticas religiosas y a las peculiaridades culturales de todos sus componentes, expresando una vez más nuestra condena a todo tipo de intolerancia, racismo o islamofobia.

D. Agustín Chozas Martín

*Inspector General de Educación de la
Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha*

El concepto de interculturalidad, en términos generales, está fuertemente condicionado por elementos tanto ideológicos, como históricos y económicos.

El primer lugar, ha sido la cultura occidental quien ha engendrado nociones de rango sociológico del tipo de integración e inserción sociales o de la categoría de interculturalidad o multiculturalidad. En todos los casos, se trata de un ejercicio de sutil dominación mediante el que se oculta una realidad social radicalmente desigual.

Precisamente, la desigualdad social resulta ser la cuestión de fondo sin resolver a la hora de plantearse procesos educativos integrados o interculturales. Aunque pueda parecer banal, las ideas que afirman que todos los alumnos son iguales no comparten la misma práctica educativa que las que arrancan de la radical diversidad y desigualdad de los mismos.

La desigualdad social y educativa tiene, además, otro referente polémico en las más que solemnes proclamaciones de los derechos humanos. Derechos que se han convertido, con alguna frecuencia, en una apelación retórica que olvida la existencia de necesidades básicas de supervivencia, anteriores desde el punto de vista de una ética universal, a cualquier elemento del derecho positivo.

La educación intercultural, por su parte, debiera responder, ante todo, a la inapelable necesidad de reducir las desigualdades de todo orden de alumnas y alumnos. Es imprescindible, en primer lugar, arrancar de la primera realidad educativa constituida por las diferentes condiciones de acceso a la enseñanza. En consecuencia, los propósitos de la interculturalidad tienen que contar con que, a la hora de la inserción global, es difícil soslayar la existencia de una cultura dominante y tendente, por ello, a la absorción social.

Traducida la educación intercultural en recursos y métodos de trabajo, las Administraciones educativas habrían de tener presente la urgencia de poner los medios para que, en el día a día de la enseñanza, la desigualdad del alumnado constituya un reconocimiento de hecho y la compensación permanente de la misma, un imperativo social.

En este sentido, las diversas propuestas que pueden formularse para un progreso en la educación compensatoria, convergente con los procesos de la educación intercultural e inserción social han de apuntar a los frentes más definidos de la desigualdad que se manifiesta en la escuela: necesidades de orientación escolar y profesional, deficiencias en conocimientos instrumentales, problemas de adaptación y relaciones sociales, situaciones familiares de atención preferente, entre otros.

En esta dirección, la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha ha puesto en marcha un Plan de Mejora de la ESO que intenta dar respuesta a algunas de las principales demandas de una educación efectivamente señalada por las desigualdades, las necesidades de compensación y la creciente presencia del fenómeno social y educativo de la interculturalidad.

D. Valentín Prieto Alonso

Director del C.P. “Santa Engracia” de Badajoz

En el C.P. Santa Engracia de Badajoz se lleva a cabo el programa Mus-e desde 1996. Este Programa esta basado en la utilización de la Educación Musical, el lenguaje mas intercultural, y las Artes Escénicas, Danza y Teatro, para la integración de las distintas Etnias y Culturas. Se pretende hacerlo extensivo igualmente a las Artes Plásticas.

El Programa Mus-e auspiciado por la U.E., cuya sede está en Bruselas y la Presidencia de Honor la ostenta S.M. la Reina Doña Sofía, va dirigida a alumnos preferentemente de zonas desfavorecidas, de minorías étnicas, culturales y de inmigrantes.

Está encuadrado en la Fundación Internacional Yehudy Menuhin, se desarrolla en la mayoría de las naciones europeas y posiblemente se extienda a las naciones de la cuenca mediterránea.

Hubieron de ser contratados los mejores artistas-colaboradores de la localidad, con el mejor currículo y con la exigencia de que tuvieran experiencia con niños. Tras una árdua labor de selección se contó con la inestimable colaboración de D. Pedro Antonio Cruz Pereira, director de la Escuela de Ballet Clásico de Badajoz y Doña Emilia Valares Garrote, directora de la Agrupación Teatral “Piñonate”, de la Delegación de la O.N.C.E. en Extremadura.

Lo que, en un principio fue Proyecto Mus-e, que echó a andar sin directrices de ningún género, tenemos la satisfacción de haber pasado a constituirse en PROGRAMA debido al trabajo desarrollado, a la aportación de material didáctico y la Memoria que fue valorada muy positivamente por el Ministerio.

Desde entonces fuimos uno de los CUATRO CENTROS seleccionados a nivel nacional fuera de la Comunidad de Madrid y fuimos representantes de Extremadura en todos los encuentros nacionales e internacionales del Programa. Hoy tenemos la satisfacción de que se haya hecho realidad también en Talayuela (Cáceres), una vez recibidas por la Junta de Extremadura las transferencias en materia de Educación.

Las excelencias de este Programa lo hacen válido, no sólo para zonas deprimidas sino aún para todo el sistema educativo de nuestra Comunidad Autónoma. La colaboración del Servicio de Inspección ha sido fundamental y también participan de esta opinión.

En la actualidad estamos a la espera de la firma del Convenio entre la Junta de Extremadura y la Fundación Internacional Yehudy Meuhin a fin de que se normalice el Funcionamiento del Programa, para lo cual sería muy conveniente implicar a las Cajas de Ahorro de la Región, como ya ha ocurrido en otras Comunidades, a través de su Obra Social, que debería comenzar a nuestro entender por los niños que son el futuro.

En nuestro Centro, en principio, el Proyecto fue denominado EL APRENDIZAJE Y LA PRÁCTICA MUSICAL COMO FUENTE DE EQUILIBRIO Y TOLERANCIA, aunque actualmente no estamos muy de acuerdo con la palabra “tolerancia”, ya que nos parece que implica una superioridad del que tolera sobre la persona tolerada y creemos que se debería decir “aceptación” de la persona tal cual es.

La valoración que se ha hecho rigurosamente por la Fundación del desarrollo de este Programa nuestro Centro ha sido inmejorable y en numerosas ocasiones, ha sido como ejemplo en los distintos encuentros y congresos internacionales por lo cual estamos orgullosos de haber representado a nuestra Región con dignidad.

D. Manuel Vivas Carrasco

Director del C.P. “Gonzalo Encabo” Talayuela

En las escuelas de todo nuestro estado se está produciendo una nueva realidad social, que para nosotros en Talayuela, nos coge con cierta experiencia, pero que en la mayoría de los centros de nuestro entorno están ahora enfrentándose a ella: **“el fenómeno inmigratorio”**. Ante esta nueva situación, desde nuestra escuela, nos corresponde ofrecer respuestas satisfactorias a este nuevo perfil de alumnado, simplemente porque es nuestra obligación como docente y hacer realizable el principio fundamental de **“igualdad de oportunidades”**.

Estas respuestas deben ir encaminadas a la creación de una conciencia multicultural e intercultural de todos los miembros de la comunidad educativa que nos permite el conocimiento y respeto mutuo, necesarios en la convivencia de personas de diferente nacionalidad, lengua, cultura, costumbres y religión. Sin embargo esta conciencia intercultural no está exenta de prejuicios culturales y otras dificultades comunicativas, de valores, actitudes y costumbres (Martínez-Otero, 2001) que deben superarse en la actualidad y sobre todo en aquellos/as que tenemos las responsabilidad de educar.

Educación multicultural, hace referencia a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos que conviven en zonas bilingües y en el que destacan los aspectos que los diferencian como algo irrenunciable.

Educación intercultural, busca la educación del hombre y la mujer en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas presentes en la sociedad.

Marina Blanco Barrios

La mejor propuesta para promover la convivencia entre diversas culturas es la educación intercultural, cuyo objetivo es muy claro como define (Martínez-Otero, 2001) *“el intercambio constructivo entre culturas a través de la pedagogía de la solidaridad y de la tolerancia”*.

Pero para llevarla a cabo, no sólo basta con ofrecer buena voluntad, es necesario la creación de planes y programas con el objetivo fundamental de poder integrar plenamente a este tipo de alumnado en nuestro entorno sociocultural.. siendo necesario detectar, analizar y paliar sus diversas necesidades: comunicativas-sociales-económicas-culturales-higiénicas-sanitarias-

económicas-afectivas... sin que ello conlleve a la renuncia de sus propias peculiaridades, si queremos que se produzca la integración escolar y social y que nos lleve a una sociedad intercultural, rica por su diversidad y capaz de convivir en paz y armonía; en caso contrario nos encontraremos con alumnos que mostrarán actitudes racistas, intolerantes y generaciones desarraigadas, sin futuro, con fracaso escolar y que desembocarán en conductas inadaptadas: violencia, actos delictivos, drogas y pasotismo.

No obstante: ¿Somos conscientes de la importancia que adquiere la escuela y nosotros educadores como medio para favorecer la inserción social del alumnado inmigrante en nuestra sociedad? ¿Y las distintas administraciones?

La mayoría de los problemas que entraña la escolarización del alumnado inmigrante, choca con la enorme rigidez de la actual organización de los centros escolares, sujetas a una normativa muy homogeneizadora que no responde a las diversas características de las comunidades educativas ni a las singularidades específicas de cada centro escolar. Esto hace referencia no sólo a la organización sino también a la distribución de recursos tanto humanos como económicos. Este igualitarismo conlleva a una clara discriminación con aquellos centros cuya población escolar es muy heterogénea y necesitada de atenciones muy especiales:

Aquellos centros que escolarizan un significativo número de alumnado inmigrante, donde van a convivir diversos grupos culturales precisa una organización flexible que permitan preferentemente:

- Concretar las acciones en un Plan Global de Actuación en el que intervengan los diversos miembros de la comunidad educativa así como de diversas administraciones: educativas, sanitarias, municipales y servicios sociales.
- Unidades de recibimiento de padres y alumnos, con medidas culturales, familiarizados con la cultura de origen y de acogida. Además de hablar su propio idioma.
- Grupos de adaptación curricular, con profesores especializados para la enseñanza de la lengua del país de acogida, así como capaces de satisfacer aquellas lagunas o carencias de aprendizajes de su currículum de origen.
- Agrupamientos flexibles no segregadores que permitan a la vez la integración social y escolar, es decir, compatible con la transición lingüística y la adquisición de otros aprendizajes en las distintas áreas del conocimiento en función de su competencia concretada en el modelo de adaptación curricular decidido.
- La incorporación de trabajadores sociales especialistas en atención socioeducativa y que ayuden a paliar los déficit que esta población presenta en mayor o menor grado y que son necesarios solucionar previamente y especialmente los relacionados con cuestiones comunicativas, sociales, higiénico-sanitarias, culturales, económicas, afectivas...

- Creación de Departamentos de Orientación, en centros de E. Infantil y E. Primaria, con profesores especializados en el tratamiento lingüísticos de las minorías respectivas.
- Equipos de Orientación de Educación Primaria con profesores especializados en el tratamiento lingüístico de las minorías respectivas y atención preferente a la escolarización correcta de minorías.
- Organización de talleres interculturales, fuera del horario lectivo, con la participación de las familias tanto autóctonas como inmigrantes que favorezcan un clima de confianza y entendimiento mutuo.
- Intenso trabajo de intervención sociofamiliar a través de especialistas en trabajo social.

Somos conscientes de que el camino sólo está trazado con líneas tenues. Nos falta mucho por hacer para que el subrayado final sea imperecedero y los resultados provechosos. Tenemos que seguir buscando soluciones que nos faciliten realizar la andadura con optimismo, perseverancia y tenacidad donde el desánimo y desaliento no nos impidan avanzar.

Es nuestra responsabilidad indagar respuestas eficaces y ajustadas a las necesidades de todos nuestros alumnos, preferentemente los que parten en desventaja cualesquiera que sea su causa, y que nos lleven a afrontar esta situación con entusiasmo y profesionalidad. Y para ello debemos servirnos de un instrumento que nos facilite la concreción, ejecución y consecución de nuestros objetivos. Este instrumento es el **PLAN DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA** donde se expliciten aquellas acciones que se van a ejecutar.

Un proyecto sobre educación e interculturalidad

D. Antonio Trinidad Muñoz
Grupo “Orillas Abiertas”. Cádiz

En la presente comunicación nos vamos a limitar a contarles, de manera sucinta y, en la medida de lo posible, cronológica, la experiencia educativa que hemos mantenido a lo largo de tres cursos un grupo de profesores –y alumnos– de España y Marruecos.

El proyecto surgió a raíz de unas jornadas sobre derechos humanos denominadas “Orillas abiertas” que se celebraron en Cádiz en el otoño de 1998. Al final de aquel encuentro, en el que participaron representantes de distintas organizaciones de los más diversos ámbitos de toda Andalucía y Marruecos, se ofreció la posibilidad a todos los participantes de crear grupos de trabajo que favoreciesen la colaboración y el acercamiento entre las gentes de ambos lados del Estrecho. Uno de estos grupos estaba centrado en el campo educativo, por lo que un tiempo después, algunos de los profesores que se ofrecieron para trabajar sobre estos temas se reunieron con el propósito de concretar los objetivos y constituirse en grupo de trabajo. Éste se formó en noviembre de 1999 con el nombre precisamente de “Orillas abiertas”.

Tras varias reuniones iniciales, se acordó finalmente entrar en contacto con los compañeros docentes marroquíes y presentarles un boceto inicial y abierto sobre los posibles aspectos relacionados con la educación y el entendimiento que podíamos trabajar en común. Una vez que contamos con su predisposición, acordamos tener una reunión inicial como punto de partida.

Esa primera reunión se celebró en Tetuán en enero de 2000. En la misma se consensuaron los objetivos que habrían de ser la razón de nuestro trabajo posterior:

- 1.- Fomentar entre alumnos y profesores la curiosidad por conocer la realidad que viven otros jóvenes y otros docentes a través de una relación directa entre centros educativos del norte de Marruecos y del sur de la península Ibérica.
- 2.- Modificar estereotipos y prejuicios con respecto a los pueblos de las dos orillas.
- 3.- Facilitar la creación de redes de difusión, de información y de debate que permitan profundizar en el conocimiento del otro.
- 4.- Propiciar la toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo y unas relaciones más igualitarias.
- 5.- Promover actitudes, acciones y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan relaciones de empatía entre culturas diferentes.

Además en esa primera reunión acordamos trabajar en dos líneas metodológicas diferentes que resultaran finalmente complementarias. Por una parte, se trabajaría con alumnos y se buscaría la posibilidad de que se estableciesen contactos entre ellos; por otra, algunos profesores trabajarían coordinadamente sin alumnos en temas que más tarde repercutirían en las clases. En ambas líneas de trabajo habría compañeros de uno y otro lado del Estrecho.

En la primera línea metodológica se acordó crear un “taller” denominado “La mirada del otro” en el que se trabajaría desde distintas perspectivas.

Por un lado, los profesores encargados elaboraron una serie de cuestionarios que habrían de pasar a los alumnos y cuya finalidad era que éstos tomaran conciencia de sí mismos, de su realidad y de la realidad de los otros. Con el primero, titulado “¿Quiénes somos?”, se pretendía que los alumnos de ambas orillas reflexionasen sobre sus propios valores, sentimientos, ideas, etc., para así poder situarse empáticamente en el lugar del otro. Con el segundo, centrado en cuestiones sobre el racismo, se buscaba analizar y combatir los estereotipos que por lo general nos provoca aquello que desconocemos. Con el tercero: “¿Qué sé de ti?”, se pretendía tener una idea del conocimiento/desconocimiento (geografía, política, sociedad, cultura, etc.) que los escolares tienen sobre el país vecino a fin de valorar las diferencias y los elementos comunes entre culturas o sociedades distintas.

La información que nos aportaron estos cuestionarios nos permitió, en una segunda fase bastante posterior, programar una serie de actividades (comentarios de fotografías, pequeños “squecht”, juegos de roles, etc.) que contribuyeran a combatir los prejuicios detectados y a fomentar en los alumnos los objetivos planteados inicialmente.

Por otro lado, se pretendió fomentar el conocimiento del otro a través del contacto epistolar entre los alumnos, para ello fue decisiva la colaboración de los profesores de Francés. En esas cartas además de la relación personal y espontánea que se establecía entre ellos, los alumnos/as debían informarse mutuamente sobre algunos temas determinados, como fueron la vida familiar, su centro educativo, las fiestas locales, su ciudad, las aficiones entre los jóvenes, etc. Para ello los escolares podían ayudarse, y de hecho muchos lo hicieron, de fotografías, vídeos, música, folletos turísticos. Como conclusión final de esta actividad en cada uno de los centros que participaron en ella se realizó una exposición con todo el material aportado.

La segunda línea metodológica consistía en trabajar sin alumnos. Para ello se organizaron tres grupos de trabajo, dos de ellos se centraban en las asignaturas de Historia y de Literatura, y un tercero en el estudio de la prensa. Con ello se pretendía, por una parte, rastrear en el pasado para buscar los elementos comunes de ambas culturas, por otra, tratar de encontrar en ese pasado razones que explicasen los comportamientos que unos y otros tenemos en el presente.

El grupo de literatura, formado por profesores que imparten esta asignatura tanto en Marruecos como en España, se dedicó a esculcar la presencia de la cultura árabe en la literatura española, para ello se tomó como referencia dos historias de la literatura. Algo similar hicieron los compañeros de Marruecos. En general, se llegó a la conclusión de que la presencia árabe en la cultura española es más amplia durante la Edad Media y el Renacimiento, mientras que la presencia de la cultura española en Marruecos es, sobre todo, contemporánea.

Por su parte, el grupo formado por los profesores de historia se encargó de rastrear la presencia de España y Marruecos en los libros de texto que se estaban utilizando en esta asignatura. En España acordamos trabajar la asignatura Historia de España de 2º de Bachillerato, y dedicarle especial atención al siglo XX. En general, y como conclusión, la presencia de Marruecos no es desdeñable, especialmente en la primera mitad del siglo, sin embargo, la mayor parte de las veces, o bien está asociada con palabras negativas: “la guerra de Marruecos”, “el avispero marroquí”, “el desastre de Annual”, “el problema de Marruecos”, “las tropas marroquíes”, etc.; o bien aparece relacionada con epígrafes bastante dolorosos de la historia de España, tales como la “Semana Trágica” o la “Guerra Civil”.

Por último, para trabajar la prensa, se acordó hacerlo teniendo en cuenta dos criterios básicos: primero, se estudiaría un lapso de tiempo de aproximadamente cuarenta días elegidos al azar –en concreto, se analizó el periodo que iba desde el 23 de abril al 30 de mayo de 2000– ; y segundo, el seguimiento se llevaría a cabo en dos periódicos, uno de ámbito nacional y el otro provincial æ en España optamos por trabajar con *El País* y *El Diario de Cádiz*, el primero por ser el de mayor tirada nacional y el segundo por ser el de mayor arraigo en la provincia. Se pretendía, pues, ver la presencia de España en la prensa marroquí y el protagonismo de Marruecos en la prensa española, y contrastar así el “ruido” que en la actualidad de cada país provocaba el país vecino. Para este análisis se tuvieron en cuenta los temas tratados, el tipo de información, el espacio que ésta ocupa, etc. En España, y de forma muy general, la mayor presencia marroquí estaba en relación con el tema de la inmigración, aunque también aparecieron referencias al desarrollo político del país vecino, a los tratados de pesca, etc., muy raramente trataban aspectos culturales o deportivos, y en la mayor parte de los casos todas las noticias tenían un trasfondo problemático.

Todo este trabajo se fue elaborando a lo largo de los cursos 99/00 y 00/01 y en él, con menor o mayor dedicación, colaboraron profesores de las localidades de Cádiz, Chiclana de la Frontera, San Fernando y Vejer de la Frontera, en España; y de Castillejo, Chefchauen, Tetuán, Larache, Asilah y Tánger, en Marruecos. Para llevarlo a cabo se realizaban reuniones quincenales de los profesores españoles en Cádiz y trimestrales de todo el grupo en Tetuán. Las reuniones del “gran grupo” siempre se realizaron en Marruecos dadas las dificultades, sobre todo administrativas, que tenían los compañeros marroquíes para desplazarse a la Península.

Como colofón a estos dos años de trabajo, a principios del presente curso se organizó en la Bahía de Cádiz, el Primer Encuentro de Jóvenes de las Dos Orillas, durante los días 5, 6 y 7 de noviembre. El primer día en el Instituto Columela de Cádiz se celebró una mesa redonda sobre la situación de la juventud actual a ambos lados del Estrecho, en la que participaron alumnos marroquíes y españoles y que resultó sumamente atractiva. Al día siguiente en el Instituto La Viña se organizaron diversas actividades culturales, entre otras, una lectura de cuentos bereberes preparada por los alumnos del IES Pablo Ruiz Picasso de Chiclana y una dramatización de denuncia social a cargo de alumnos marroquíes.

Pero estas actividades no se limitaron sólo a los centros educativos, sino que se quiso que estuvieran también abiertas a la ciudad de Cádiz. Para ello se organizaron en distintos

auditorios de la ciudad conferencias o mesas redondas en las que se trataron distintos aspectos de la realidad marroquí tales como el sistema educativo, la situación de la mujer o las razones que favorecen la emigración. Igualmente en la sala de teatro Central Lechera se representó la obra teatral *Le dictateur* de Isam Mah'foud a cargo del grupo Abies Marocana de Chefchauen. En esta misma sala el día 7 por la noche se presentó el montaje poético *Abecedario que bulle* a cargo del grupo Rencontre Théâtrale de Asilah. Además durante estos días se fomentó la convivencia entre alumnos y profesores con otras actividades, tales como visitas por la ciudad, una fiesta bereber en un bar de Cádiz, y especialmente emotiva resultó la comida intercultural preparada por la Asociación de Mujeres Inmigrantes “Abia Yala” en el instituto La Viña.

Además a lo largo de estos dos años, y como complemento al trabajo que veníamos desarrollando, se montaron exposiciones en distintos institutos de la Bahía como la organizada por la ONG Médicos Mundi “El vecino de enfrente” o el montaje fotográfico preparado por Viki Sánchez del grupo Orillas Abiertas.

“Orillas abiertas”: un proyecto sobre educación e interculturalidad

En la presente comunicación nos vamos a limitar a contarles, de manera sucinta y, en la medida de lo posible, cronológica, la experiencia educativa que hemos mantenido a lo largo de tres cursos un grupo de profesores –y alumnos– de España y Marruecos.

El proyecto surgió a raíz de unas jornadas sobre derechos humanos denominadas “Orillas abiertas” que se celebraron en Cádiz en el otoño de 1998. Al final de aquel encuentro, en el que participaron representantes de distintas organizaciones de los más diversos ámbitos de toda Andalucía y Marruecos, se ofreció la posibilidad a todos los participantes de crear grupos de trabajo que favoreciesen la colaboración y el acercamiento entre las gentes de ambos lados del Estrecho. Uno de estos grupos estaba centrado en el campo educativo, por lo que un tiempo después, algunos de los profesores que se ofrecieron para trabajar sobre estos temas se reunieron con el propósito de concretar los objetivos y constituirse en grupo de trabajo. Éste se formó en noviembre de 1999 con el nombre precisamente de “Orillas abiertas”.

Tras varias reuniones iniciales, se acordó finalmente entrar en contacto con los compañeros docentes marroquíes y presentarles un boceto inicial y abierto sobre los posibles aspectos relacionados con la educación y el entendimiento que podíamos trabajar en común. Una vez que contamos con su predisposición, acordamos tener una reunión inicial como punto de partida.

Esa primera reunión se celebró en Tetuán en enero de 2000. En la misma se consensuaron los objetivos que habrían de ser la razón de nuestro trabajo posterior. Además acordamos trabajar en dos líneas metodológicas diferentes que resultaran finalmente complementarias. Por una parte, se trabajaría con alumnos y se buscaría la posibilidad de que se estableciesen contactos entre ellos; por otra, algunos profesores trabajarían coordinadamente sin alumnos en temas que más tarde repercutirían en las clases. En ambas líneas de trabajo habría compañeros de uno y otro lado del Estrecho.

PÁGINA 132 EN BLANCO

COMUNICACIONES

PÁGINA 134 EN BLANCO

Proyecto “Escuela Virtual Europea: emigración en Europa, minorías y prejuicios”

Juan de la Cruz Corrales, Mercedes Ambel Albarrán, José Manuel Méndez Sierra, Ángeles Marcos Toledano, Pilar Sarró López, Carmen Iglesias Pitera, Virginia Terán Mostazo, Luisa Harinero Fresneda, M^a José Milara Sánchez
Grupo de trabajo “Al Margen”. IES “SAN JOSÉ” (BADAJOZ)

El Proyecto se desarrolla en virtud de la acción 1 de Comenius del Programa Sócrates y trata el tema desde la perspectiva didáctica de educadores europeos de varios países como Alemania, Reino unido, Polonia, República Checa, Eslovaquia y Grecia. Se pretende un acercamiento al tema en todos sus componentes (históricos, geográficos, legislativos, sociales, humanos, culturales, sociológicos, psicológicos y educativos), intentando encontrar interconexiones entre los países. La propuesta didáctica consiste en la creación de materiales para trabajar tanto de forma general como por países, en un intento de combinar nuevas tecnologías y educación en valores.

1. Introducción

2. Justificación y Objetivos

3. El Grupo de Trabajo “Al Margen”

4. El Proyecto

- *objetivos*
- *aportación*
- *materiales desarrollados*
- *experiencias*

5. Fases

- *INVESTIGACIÓN E INDAGACIÓN*
 - *Aspectos Generales*
 - *Aspectos Culturales*
 - *Aspectos Legislativos y Laborales*
 - *Medios de Comunicación de Masas*
 - *Aspectos Sociales y Humanos*
 - *Aspectos Educativos*

- **DESARROLLO**

- Técnico
- Humano
- Didáctico

- **DIFUSIÓN**

6. Valoración

INTRODUCCIÓN

Las sociedades europeas han cambiado enormemente en el siglo XX. Por razones políticas, económicas, culturales y étnicas, la gente se ve obligada a desplazarse de un país a otro. Este proceso de emigración voluntaria e involuntaria ha creado tensiones sociales dentro de las diferentes sociedades europeas. Los prejuicios contra las minorías han sido el resultado del proceso migratorio. Dados los actuales problemas económicos y sociales en las sociedades europeas, los educadores tenemos que enseñar a las generaciones de jóvenes a ser tolerantes con las minorías y con sus vecinos europeos.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación -especialmente Internet- ofrecen una buena oportunidad para crear un mejor entendimiento entre culturas y grupos étnicos separados geográficamente, valorando a las personas y sopesando las razones por las que han tenido que emigrar. Además los alumnos tienen la oportunidad de comunicarse con estudiantes de diferentes países europeos para conseguir un mejor entendimiento entre las culturas y para hacer desaparecer los prejuicios de nuestras propias sociedades.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

Desde hace unos años, venimos asistiendo al creciente *cansancio y falta de motivación* por nuestra labor docente. Analizar las causas nos sumiría en una maraña de argumentaciones que pasan siempre por el mismo punto: el fracaso escolar y nuestro propio fracaso. Decidimos lanzarnos a buscar nuevos caminos con los que ilusionarnos y, de esta forma, dimos en reunirnos en *grupo de trabajo* y buscar *nuevos proyectos* con los que renovarnos.

Emprendimos una tarea a largo plazo, una carrera de fondo que no nos daría frutos de inmediato. Optamos por el Proyecto Comenius del Programa Sócrates dado el carácter multidisciplinar de nuestro grupo de trabajo y nuestro interés por la dimensión europea de la educación y las nuevas tecnologías. De esta forma, podríamos estar en contacto con profesores de otros países y compartir inquietudes y problemas educativos comunes.

Nos decidimos por el Proyecto “Emigración en Europa, Minorías y Prejuicios” porque tiene un alto contenido humanístico, porque trata un tema de gran actualidad relacionado con la

educación en valores y con estrecha relación con nuestro entorno, y porque utiliza como canal de comunicación y divulgación las nuevas tecnologías. Todos estos ingredientes podrían resultar atractivos para nuestros alumnos y un reto formativo para nosotros.

Desde que participamos en este proyecto se han producido algunos *cambios*. Por ejemplo, le ha dado color a la vida docente: el intercambio de contactos, la libertad de iniciativa, la preparación de viajes y la materialización de aquellas tareas en su momento iniciadas.

Por lo tanto, nos parece interesante *dar a conocer los resultados* de nuestro trabajo y *exponer lo positivo* de nuestra experiencia, pues ,de esta forma, muchos se podrían *animar* a participar o poner en marcha nuevos proyectos.

EL GRUPO DE TRABAJO “AL MARGEN”

El grupo de trabajo “Al Margen” lo integramos nueve profesores de asignaturas como Geografía e Historia, Inglés, Lengua y Literatura, Formación y Orientación Laboral, y un miembro del personal no docente.

Compartimos un interés por la dimensión europea de la educación, la diversidad cultural, los temas transversales, , es especial la educación en la tolerancia, y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Cada uno aporta su visión del tema desde la perspectiva de cada disciplina, pero también desde su formación y experiencia personal.

El nombre de “Al Margen” viene de hace tiempo. Primero, por la situación geográfica y la consideración académica del centro; luego, porque no queríamos sentirnos al margen en un instituto de clara orientación hacia la Formación Profesional. Lo hemos hecho al margen de la rutina de las clases, al margen de las diferencias.... Porque no nos sentimos al margen de nada.

EL PROYECTO

El proyecto tiene el título de *Escuela Virtual Europea: Migración en Europa, Minorías y Prejuicios*. Se está desarrollando en virtud de la acción 1 del Comenius del Programa Sócrates.

Tiene una duración de **3 años y terminará en junio del 2002**, aunque nosotros podremos continuar hasta junio del 2003. El centro coordinador es de Herford (Alemania) y los demás socios son de Rochdale (Reino Unido), Pabianice (Polonia), Plzen (República Checa), Komarno (Eslovaquia) y Katerini (Grecia).

Los objetivos del proyecto son:

- Investigar en toda su dimensión sobre las migraciones y las minorías en nuestra zona, buscando las posibles interconexiones entre países.
- Analizar los problemas comunes.
- Educar a nuestros alumnos en la tolerancia y el respeto a otras formas de vida.
- Emplear las nuevas tecnologías como forma de comunicación entre los centros (puesto que todo se coordina a través de correo electrónico y nuestros alumnos pueden tener contacto a través del *chat*) y medio de divulgación del proyecto que está siendo publicado en Internet.
- Fomentar la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal y colectivo, promoviendo el conocimiento de otras culturas y el respeto hacia formas de vida distintas a la nuestra.

Nosotros aportamos al proyecto:

- el papel de, primero de España, y luego de Extremadura en la emigración, pues hemos pasado de ser emigrantes a ser receptores de inmigrantes.
- La situación fronteriza de Badajoz y la ubicación del centro respecto a la ciudad.
- El potencial tanto humano como cultural de nuestros alumnos y sus familias, en lo que se refiere a la diversidad, así como de toda la comunidad educativa.

Los materiales desarrollados para el proyecto han sido:

- **Página web** con las aportaciones de todos los grupos de trabajo que participan en el proyecto. www.european-migration.de
- **Vídeo** con nuestra aportación y testimonios sobre el tema de personas relacionadas con nuestro entorno educativo.
- **Materiales curriculares** para trabajar sobre los movimientos migratorios, las minorías, la tolerancia, la multiculturalidad, etc.

Las experiencias que hemos tenido gracias al proyecto han sido:

- Asistencia a los congresos junto a los demás socios participantes en febrero de 2000 y junio de 2001 en Rochdale (Reino Unido).
- Celebración simultánea de Día Internacional de la Tolerancia y la Erradicación de la Discriminación Racial en marzo de 2001.

- Presentación de nuestro proyecto en Jornadas sobre Programas Europeos en Zafra y Mérida, cursos de CPPr en Almendralejo y Badajoz.
- Visita de profesores y alumnos alemanes a nuestro centro en marzo de 2002.

FASES

INVESTIGACIÓN E INDAGACIÓN

ASPECTOS GENERALES

- Migraciones: definición, tipos y causas
- Estudio histórico de la emigración e inmigración en España y Extremadura
- Minorías: definición y tipos
- Historia de la homogeneización religiosa y cultural en España
- Estudio del pueblo gitano
- Análisis de datos estadísticos referidos a Extremadura y Badajoz
- La discriminación a lo largo de la historia

ASPECTOS CULTURALES

Arte

- la presencia de la emigración y las minorías en artistas y obras
- el patrimonio y la aportación artística de los pueblos discriminados
- el arte como vehículo de denuncia contra el racismo

Literatura

- Escritores exiliados y refugiados
- Obras de temática tolerante y social

Música

- Canciones de temática tolerante y social
- Autores comprometidos con la lucha contra el racismo
- La música como expresión cultural de los pueblos del mundo

ASPECTOS LEGISLATIVOS Y LABORALES

- Políticas de emigración en España y Europa
- La Ley de Extranjería
- El Estatuto de Extremidad
- Política social de la Comunidad Europea en lo referente a minorías

- El delito de racismo y discriminación
- Trabajo de campo sobre contratación de inmigrantes y minorías étnicas en Badajoz

MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

- Tratamiento de la emigración, las minorías y el racismo en la prensa
- Presencia de extranjeros y gitanos en la publicidad y la televisión
- Colección de viñetas sobre emigración y tolerancia
- El cine social europeo. Películas españolas sobre el tema

ASPECTOS SOCIALES Y HUMANOS

- Inmigrantes en Badajoz.
- Asociaciones y ONGs relacionadas
- Demografía: datos referidos a Extremadura
- Testimonios y entrevistas
- Cuestionarios sobre actitudes

ASPECTOS EDUCATIVOS

- Escolarización de inmigrantes y gitanos en Extremadura
- Políticas de integración educativa
- Conflictos culturales y étnicos
- Estudio y evolución del alumnado del centro (inmigrantes, hijos de inmigrantes, retornados, gitanos, etc)

OTROS ASPECTOS

- Museos y exposiciones
- Galería de fotografías
- Citas
- Enlaces de interés
- Publicaciones y direcciones

DESARROLLO

TÉCNICO

- Comunicación con los centros asociados a través del *correo electrónico*
- Investigación e indagación en *Internet*
- Creación y desarrollo de la página *web*
- Puesta en marcha del *chat* para alumnos y profesores
- Preparación, grabación y edición del *vídeo* sobre el proyecto
- Presentación del proyecto en *Power-Point* para su difusión en cursos, congresos, etc

HUMANO

- Visita *instituciones* para compilar datos de interés (Policía, Cruz Roja...)
- Colaboración con *ONGs* que trabajan con inmigrantes en Badajoz
- *Entrevistas* a personas de la *comunidad educativa* o relacionadas con ellas:
 1. Alumnos inmigrantes y sus familias
 2. Alumnos gitanos y sus familias
 3. Alumnos de padres de otro país
 4. Alumnos y profesores que han vivido algún tiempo en otro país
 5. Personas de segunda generación
 6. Parejas mixtas
 7. Mediadores culturales para alumnos gitanos
- *Entrevistas a inmigrantes* que viven en Badajoz
- *Visita* a la Mezquita de Badajoz
- *Congresos* con los demás centros socios en Rochdale (Inglaterra) Febrero 2000 y Junio 2001.
- *Visita* de profesores y alumnos alemanes del centro coordinador a nuestro centro en Marzo 2002.

DIDÁCTICO

A lo largo de estos dos años, hemos desarrollado actividades conectadas al proyecto que se pudieran incluir en nuestras respectivas áreas. En ocasiones, han colaborado otros profesores del centro y ,siempre, se ha intentado buscar la implicación de los alumnos. La mayor concentración de actividades se produjo con la celebración del *Día de la Tolerancia* de 2001, fecha que celebramos simultáneamente con todos los centros socios y que fue un gran reto, dada la gran participación e implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.

21 MARZO

**Día Internacional de la Tolerancia y la Erradicación de la Discriminación Racial.
Semana de la Tolerancia en “IES San José” y socios del Comenius**

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

- **Vídeos:** Viaje a Ninguna Parte (Línea 900), Informe Semanal, *África* – 3º ESO
- **Carteles:** TOLERANCIA en muchos idiomas (Año Europeo de las Lenguas)- 3º ESO
- PASAJE DE LA EMIGRACIÓN, LAS MINORÍAS Y LA TOLERANCIA (**Exposición de Fotografías de Prensa**) -4º ESO- Procesos de Comunicación
- **Concurso de Lemas y Logotipos-** Ciclos Formativos
- **Concurso de Traducción** sobre una canción (Contamíneme de Pedro Guerra, Africanos en Madrid de Amistades Peligrosas, Buscando Visa para un Sueño de Juan Luis Guerra)- 2º Bachillerato

- **Concurso de Redacción:** “Escribe una carta a tu familia desde un país al que has tenido que emigrar contando tus problemas y cómo te sientes”.
- **Conferencia-debate:** la Ley de Extranjería y los Problemas de los Emigrantes. 2º Bachillerato y Ciclos de Administrativo.
- **Taller o dinámicas de grupo** sobre Tolerancia- 4º ESO, Taller de Teatro
- **Proyecto de Indagación** sobre “La Actitud de los españoles hacia la Inmigración”-4º ESO
- **Trabajos sobre Prensa** - “Inmigración y Colonización” 4º ESO
- **Carteles sobre Art.14 de la Constitución** “Causas de Discriminación” 1º Electricidad Grado Medio
- **RAP de la TOLERANCIA** por Alejandro de 4º C
- **MANIFIESTO DEL IES SAN JOSÉ CONTRA LA INTOLERANCIA Y EL RACISMO**

DIFUSIÓN

Una vez el proyecto cogió cierto cuerpo, nos decidimos a crear materiales para su difusión en los canales educativos, sociales, etc y se le intenta dar así la publicidad necesaria.

- Pases de *fotos y vídeos* en el centro
- *Notas de prensa* de las actividades más relevantes, así como televisiones locales.
- *Presentación* del Proyecto en Jornadas sobre programas Europeos en Mérida y Zafra y Cursos en los CP de Almendralejo y Badajoz.
- *Reportajes* en **Extremadura** y **HOY**, así como publicaciones relacionadas con inmigración, tolerancia, juventud, educación, etc.

VALORACIÓN

La valoración que hacemos de nuestra participación en este proyecto gira en torno a una palabra clave: ENRIQUECIMIENTO. En primer lugar, la variedad de aportaciones en un grupo de trabajo de marcado carácter multidisciplinar. En segundo lugar, el contacto con otros sistemas educativos y sus profesionales. En tercer lugar, la educación en valores llevada a la práctica didáctica y, en último lugar, la formación técnica que al inicio veíamos inalcanzable.

Por otro lado asistimos a una época en que se hace necesaria al convivencia de distintos grupos humanos: la integración de la minoría gitana a pesar de siglos de marginación, el imparable fenómeno migratorio como resultado del injusto reparto de las riquezas y la inestabilidad política... Todo ello hace que en las sociedades europeas desarrolladas debamos estar preparados para poder convivir en armonía con diversos grupos culturales, raciales y religiosos e, incluso, aprender de ellos. Como docentes, nos corresponde el papel de transmitir a nuestros alumnos el valor educativo y enriquecedor de la diversidad y la interculturalidad. Programas como éstos facilitan indudablemente esta tarea.

Contando cuentos acercamos culturas. La interculturalidad en la literatura infantil a través de las NNTT

Aránzazu Vicente Pérez / Asesora E. Infantil

Luis Iglesias Durán / Asesor de E. Primaria

Centro de Profesores y Recursos de Navalmoral de la Mata

Siendo la interculturalidad un concepto muy abstracto y de una gran complejidad para su trabajo en la escuela, sobre todo con edades tempranas, es nuestro propósito:

- 1.- Reflexionar sobre las posibilidades de la literatura infantil y juvenil para transmitir al niño los valores de la interculturalidad (tolerancia, solidaridad, diversidad, aceptación...)
- 2.- Mostrar una selección de los que nos parecen adecuados.
- 3.- Aplicar las NNTT como elemento motivador.

1.- Las experiencias vitales que los niños a su edad puedan tener, deben ser dotadas de sentido a través de los cuentos infantiles y éstos hacerlo de manera sencilla y comprensible.

Cuando en un grupo de niños las culturas son varias, se pueden aprovechar narraciones infantiles para facilitar la comprensión e interpretar las diferencias.

Los libros tienen un punto final (“...y colorín colorado...”) en la última página. Las historias se agotan con las de sus personajes y situaciones. Los más importantes y válidos dejan mensajes que perduran.

Los niños a cierta edad empiezan a mostrar interés muy aprovechable desde el punto de vista pedagógico y didáctico, por el “qué paso después...”, “qué fue de...”, “qué hicieron...”, “dónde viajaron...”, etc.

La mezcla de imaginación y realidad que ofrece la literatura infantil y esa capacidad de “ponerse y pensar en el OTRO” que se activa y desarrolla de forma tan sencilla y natural en el

niño que lee o escucha, nos proporciona un terreno abonado para la transmisión de valores que por otros medios serían de difícil interpretación para ellos.

Es el momento de interesarse por los otros, por los demás, por los que no son él mismo.

La interculturalidad implica el reconocimiento del otro, de lo diverso, del encuentro con otras culturas y otros valores, ver con otra mirada.

Los libros infantiles ofrecen ejemplos de tolerancia no siempre observables alrededor, ponen de relieve valores que no son los puramente prácticos y materiales. Facilitan un “escape” a mundos imaginarios llenos de modelos interculturales, muchas veces lejanos de realidades pero siempre cercanos a conciencia de libertades individuales o colectivas.

2.- La selección estará en función del valor ejemplificador de las narraciones, en tanto en cuanto tengan procedencia diversa, presenten versiones distintas de un mismo cuento, manifiesten rasgos distintivos, etc.

Entre todos los utilizados por nosotros, nos parecen adecuados:

REPERTORIO DE CLÁSICOS

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| • <i>Los Tres Cerditos</i> | • <i>La Bella y la Bestia</i> |
| • <i>Alí Baba</i> | • <i>El Patito Feo</i> |
| • <i>Aladino</i> | • <i>Pieles Rojas</i> |

REPERTORIO DE ACTUALES

- | | |
|---|--|
| • <i>Aprender a ser y a vivir juntos</i> | • <i>Encontramos diferencias</i> |
| • <i>Las aventuras de botellita y frasquito</i> | • <i>Las enseñanzas del maestro Pérez</i> |
| • <i>Mil formas</i> | • <i>Colección de cuentos sobre Quique y Mumbi</i> |
| • <i>Los indios sueñan con un arco iris</i> | • <i>La rana y la forastera</i> |
| • <i>Aprender a compartir</i> | • <i>El circo</i> |
| • <i>Los juegos de la abuela</i> | |

3.- Además de cuentos clásicos y literatura infantil actual, queremos mostrar cómo cualquier pequeña pieza, encontrada quizás de manera fortuita, a lo mejor de autor/a anónimo/a, o simplemente compuesta de forma improvisada, con grandes dosis de creatividad y espíritu colaborativo en cualquier aula, puede resultar un excepcional recurso didáctico para el objetivo que pretendemos.

Experiencia práctica de: “CUENTO NAIF PARA GENTE DE LOS AÑOS 2000”

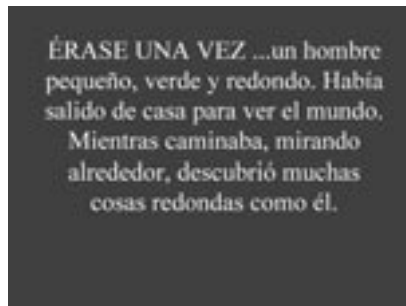
Paso 1.- Entregamos a los asistentes una copia impresa del cuento.

Paso 2.- Vemos, leemos y escuchamos el cuento a través de una presentación de POWER POINT.

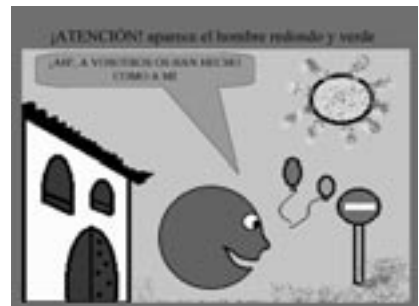
Diapositiva 1



Diapositiva 2



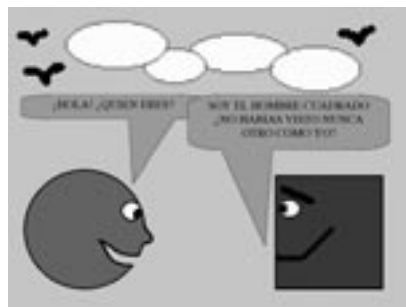
Diapositiva 3



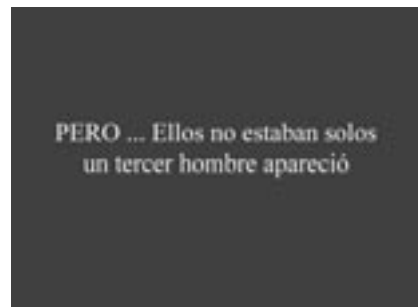
Diapositiva 4



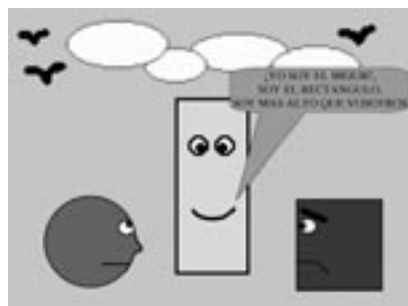
Diapositiva 5



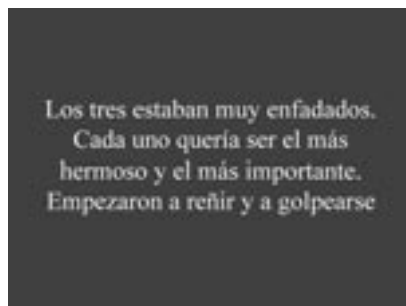
Diapositiva 6



Diapositiva 7



Diapositiva 8



Diapositiva 9



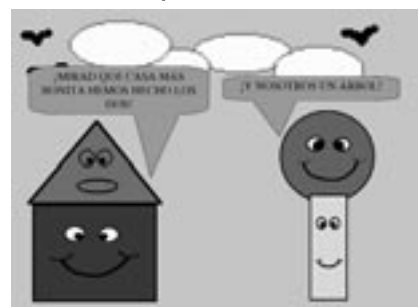
Diapositiva 10



Diapositiva 11



Diapositiva 12



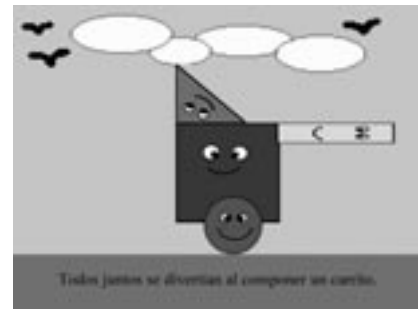
Diapositiva 13



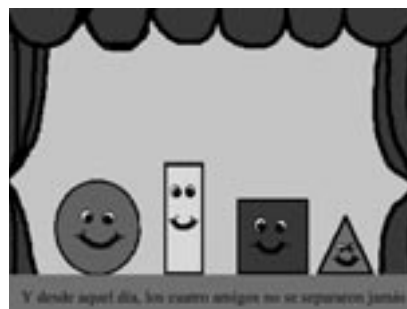
Diapositiva 14



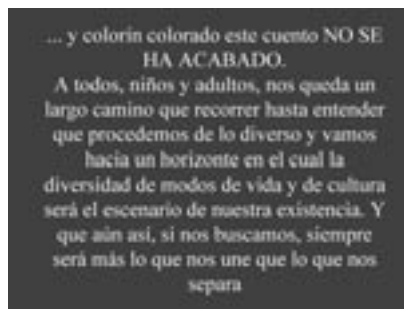
Diapositiva 15



Diapositiva 16



Diapositiva 17



Aplicación multimedia basada en internet para enseñanza del español¹

Miguel A. Vega Rodríguez ^(), Isabel Nieto Cordero ⁽⁺⁾,
Juan M. Sánchez Pérez ^(*), Francisco Chávez de la O ^(*)*

() Departamento de Informática.*

Universidad de Extremadura. Escuela Politécnica. Cáceres

(+) Asesora de Educación Especial del C.P.R. de Trujillo

RESUMEN

En este trabajo se presenta el desarrollo de una plataforma multimedia para la enseñanza de la lengua española a través de Internet aprovechando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. La plataforma permite que se aprenda de forma progresiva vocabulario tanto oral como escrito. Los usuarios de esta aplicación pueden ser personas de diversos colectivos: inmigrantes, minorías étnicas, etc., escolares de Educación Infantil y niños con dificultades en el aprendizaje,...

ESQUEMA

La comunicación se organiza como sigue: La sección primera es una introducción al trabajo presentado. En la sección 2 se da una visión general de la plataforma desarrollada y de su uso para la enseñanza del Español. La sección 3 detalla brevemente las herramientas y métodos seguidos para la generación de los contenidos docentes, ejercicios y control del alumnado. Finalmente, en la sección 4, se presentan las conclusiones de este trabajo.

1. INTRODUCCIÓN

España ha pasado de país emigrante a colocarse a la cabeza de Europa como receptor de inmigrantes. España acogió en 2001 al 24% de toda la migración neta de la Unión Europea

¹ Este trabajo ha sido soportado por la Junta de Extremadura, proyecto de investigación IPR00A003.

(UE), muy por delante de países como Alemania e Italia con un 17% o el Reino Unido con un 15% [1]. Por este motivo, la UE está trabajando a marchas forzadas para incentivar la formación de los inmigrantes con el fin de que adquieran una cualificación mínima y un conocimiento de la lengua del país de acogida. De hecho, en el Reino Unido se ha propuesto un examen de inglés a los inmigrantes que aspiren a la ciudadanía, puesto que según estudios realizados los inmigrantes que dominan la lengua del país de acogida tienen un 20% más de posibilidades de encontrar trabajo que los que no la dominan [2]. En conclusión, queda patente la importancia que tiene, en la situación actual de multiculturalidad, la enseñanza del Español en nuestras Escuelas e Institutos a todos aquellos alumnos que están sometidos a un fuerte proceso de inmersión lingüística.

Los continuos progresos en las nuevas tecnologías permiten desarrollar herramientas que ayuden a la enseñanza del Español a los inmigrantes sin demasiado esfuerzo, utilizando una estrategia de aprendizaje cercana al juego. En esta línea, hemos desarrollado el sistema SAAEH [3]. El objetivo es facilitar y dotar a alumnos con deficiencias en la lengua española de un sistema de tele-enseñanza, adaptado a sus necesidades y características individuales, que les permita aprender de manera progresiva vocabulario oral y escrito, aprovechando las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías e Internet. La aplicación multimedia que presentamos no sólo se centra en los inmigrantes, sino que contando con el atractivo que hoy despierta todo lo relacionado con los ordenadores e Internet, puede despertar el interés en niños de otras minorías para el aprendizaje de las destrezas de escritura y lectura. Incluso, puede servir como método de enseñanza del Español para alumnos extranjeros en general, dado el interés que despierta el aprendizaje de nuestra lengua en los sistemas educativos, tanto de Europa como de Norteamérica y Japón [4]. Cada vez son más los centros que ofrecen el Español como primera o segunda lengua, a estudiantes de primaria y secundaria.

2. DESCRIPCIÓN Y USO DE LA APLICACIÓN

En el sistema que hemos desarrollado las fases que se siguen para facilitar la enseñanza del vocabulario a un alumno son las siguientes:

- Valoración inicial del nivel de competencia curricular del alumno.
- Elección de los parámetros de configuración iniciales.
- Selección del vocabulario inicial.
- Seguimiento y evaluación de los resultados con la finalidad de dar continuidad a la estrategia de enseñanza elegida o a su posible modificación.

2.1. Valoración inicial del nivel del alumno

En principio es imprescindible adaptar el sistema a las necesidades y características del alumno que lo va a utilizar. Para que la adaptación sea efectiva, hay que realizar una recogida de

datos y una valoración inicial de los mismos. Esta valoración se basa en una evaluación del nivel de competencia en el área de la comunicación: intención comunicativa, nivel de lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo, etc.

2.2. Elección de los parámetros de configuración

Es fundamental potenciar, mediante los ajustes y entrenamientos adecuados, las habilidades que presenta cada niño para utilizar el sistema SAAEH. En este sentido, se puede configurar el volumen de pronunciación de las palabras así como el tamaño de letra de los textos en pantalla (figura 1). En conclusión, se trata de un sistema abierto a posibles modificaciones en su configuración en función de la evolución que experimente cada niño.



Figura 1. Configuración del sistema y ejemplo de ficha
(imagen, escritura en minúsculas y mayúsculas, y pronunciación).

2.3. Selección del vocabulario inicial

El objetivo principal que perseguimos es la potenciación de la intención comunicativa y de la interacción con el mundo real del alumno. El vocabulario inicial seleccionado debe partir de los deseos y necesidades básicas del alumno en el momento actual, así como de otras necesidades que se estimen de interés general, utilizando elementos que resulten familiares y motivadores. De hecho, una clave del éxito consiste en asegurarse que el alumno pueda reconocer la forma oral y escrita de las primeras palabras que introduzcamos, favoreciendo así el éxito de las primeras respuestas. Posteriormente, incorporaremos nuevo vocabulario en función de los resultados obtenidos y de sus necesidades comunicativas.

Como planteamiento general, el sistema utiliza una estructura sencilla del tipo imagen/pronunciación=significado. Posteriormente, cuando el repertorio de vocabulario vaya aumentando, introduciremos frases sencillas de dos o más elementos. En alumnos cuyo nivel de competencia lo permita, introduciremos partículas más complejas, para lograr un lenguaje más estructurado.

La figura 1 muestra una pantalla del sistema asociada a un *adjetivo*. Para cada palabra se muestra la imagen asociada y se da la posibilidad de escuchar su pronunciación mediante el

icono “notas musicales”, siguiendo de esta manera el esquema **imagen/pronunciación=significado**. Este esquema se complementa con la escritura (minúsculas y mayúsculas) de la palabra. Con ello se busca que el alumno asocie cada sonido (pronunciación) tanto con la palabra escrita correspondiente como con el concepto o significado de la misma (imagen). De esta forma mejorará su comprensión del lenguaje oral y escrito, redundando en una mejora de su calidad de vida.

El uso del sistema SAAEH se puede completar con la realización de otras actividades. Por ejemplo, son de interés la planificación y creación de situaciones experimentales de comunicación en distintos entornos o actividades. Debemos tener en cuenta que la utilización inmediata del vocabulario seleccionado o de los nuevos elementos que se incorporen al mismo facilitará su aprendizaje y la aparición de nuevas conductas comunicativas [5].

2.4. Seguimiento y evaluación de los resultados

Para controlar el desarrollo del aprendizaje, se ha de realizar un seguimiento continuo del alumno en el uso del sistema, para ajustarlo al nivel de comunicación y de desarrollo cognitivo que el alumno presente en cada momento. En este sentido, SAAEH permite la realización de ejercicios de autoevaluación por parte del alumno. Además, toda la información generada como consecuencia de la interactividad del usuario con el sistema se registra. Así esta información puede ser utilizada por los educadores para evaluar el rendimiento del alumno. La figura 2 muestra una pantalla con el seguimiento de la evolución del alumno, y un ejercicio de autoevaluación en el que se debe reconocer la imagen (significado) de una palabra y elegir la escritura correcta en Español (otros ejercicios hacen hincapié en la pronunciación en Español de las palabras). Obsérvese que este ejercicio está relacionado con la ficha mostrada anteriormente en la figura 1.

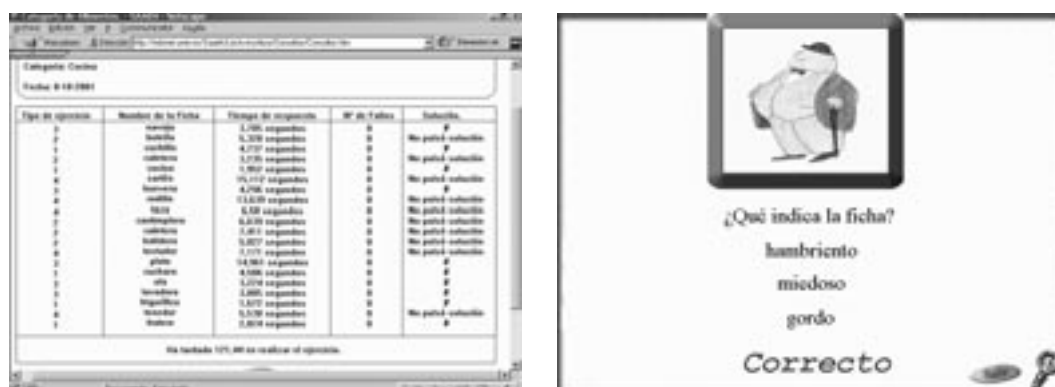


Figura 2. Control del aprovechamiento del sistema por parte de un alumno y ejercicio de autoevaluación.

Este seguimiento y evaluación de los resultados permitirá avanzar en el sistema de manera progresiva, evitando situaciones de fracaso que puedan conducir al alumno al rechazo del proceso de aprendizaje. De igual forma, es fundamental el refuerzo positivo e inmediato de todas las nuevas conductas comunicativas que aparezcan en el alumno [5].

3. HERRAMIENTAS Y MÉTODOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA APLICACIÓN

SAAEH es una aplicación multimedia basada en Internet para ayuda a la enseñanza del Español. En la actualidad, la aplicación combina técnicas propias en lenguaje HTML [6], Java [7], CGI [8], junto con software comercial (Macromedia Authorware [9]) para el diseño de páginas web, sistemas de preguntas y respuestas, elaboración de contenidos docentes, y control del alumnado. Para el mantenimiento de la plataforma se dispone de un servidor que sirve de soporte al sistema docente a través de Internet. El servidor, bajo Windows NT Server, ofrece servicios de administración y publicación de páginas web (WWW), de transferencia de ficheros (FTP), Gopher, correo electrónico, listas de distribución de correo compatible con *Majordomo*, así como diversos dispositivos multimedia.

Finalmente, indicar que Authorware permite tanto la edición de contenidos para su implantación en un servidor WWW y visible desde un navegador, como su preparación para la distribución en formato CD. De hecho, en la actualidad la plataforma ha sido suministrada en soporte CD a diversos colegios de nuestra Comunidad Autónoma para su evaluación.

4. CONCLUSIONES

El desconocimiento de la lengua de un país puede conducir a las personas al aislamiento, ya que el habla y la escritura son las formas básicas para interaccionar con el entorno y modificarlo en función de nuestras necesidades. En la mayoría de los casos, el aislamiento que sufren estas personas dificulta su integración en los entornos habituales en los que se desenvuelven, originando una actitud de pasividad dependiente y de marginalidad, que les impide una total autonomía personal. En conclusión, es importante que las personas que vivan en España de manera permanente sean capaces de dominar el Español hablado/escrito, para de esta forma desempeñar un papel pleno y activo en nuestra sociedad.

En este trabajo hemos presentado el sistema SAAEH, una aplicación multimedia y basada en Internet, desarrollada para la tele-enseñanza del Español a alumnos en diversos colectivos (inmigrantes, minorías étnicas, extranjeros en general, ...), con el objetivo final de facilitar su integración dentro de la diversidad cultural que posee actualmente España.

Además de la función principal, ya descrita, el sistema SAAEH puede tener otras aplicaciones: puede ser un valioso instrumento de ayuda en la enseñanza de la lengua a niños españoles (educación infantil), un método de iniciación a la lectura y la escritura por medio del juego, especialmente útil con niños que presentan dificultades en el aprendizaje debido a carencias físicas o psíquicas (alumnos hipoacúsicos, con deficiencias en el habla, etc. [10]), ...

Con el fin de evaluar el sistema, se está aplicando experimentalmente en diversos colegios de nuestra Comunidad Autónoma (un total de 15), en diversas poblaciones: Alcántara, Alcuéscar, Aldea del Cano, Arroyo de la Luz, Badajoz, Brozas, Cáceres, Madroñera, Mérida, Navalmoral de la Mata, Trujillo,... Los resultados de esta evaluación serán de gran interés tanto para ponderar la aceptación del sistema en diversos entornos como para detectar y corregir las deficiencias que la aplicación posea.

5. REFERENCIAS

- [1] D. B., A.. “España acogió en 2001 al 24% de los inmigrantes llegados a la UE”. **Periódico “El Mundo”**, - 26 Febrero 2002.
- [2] HERNÁNDEZ, I.. “Blair propone un examen de inglés a los inmigrantes que aspiren a la ciudadanía”. **Periódico “El Mundo”**, - 8 Febrero 2002.
- [3] VEGA, M.A.; SÁNCHEZ, J.M.; GÓMEZ, J.A.; CHÁVEZ, F.; FERNÁNDEZ, F.. “Tele-Enseñanza: Investigación y Proyectos.” **III Jornadas Multimedia Educativo: Nuevos Aprendizajes Virtuales**, - Barcelona, Junio 2001.
- [4] C. NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA. “El Español es Fácil.” <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/inmigrantes>, **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**, - 2002.
- [5] MARCOS, J.M.. “Experiencia Práctica del Uso de Sistemas de Comunicación y Ayudas en Alumnos” **P.C.I.. I Jornadas Aragonesas sobre Sistemas Aumentativos y Ayudas Técnicas para la Comunicación**, Zaragoza, Marzo - 2001.
- [6] RAY, D.S.; RAY, E.J..” Mastering HTML 4.0.” **Sybex**, -1997.
- [7] CAMPIONE, M.; ALRATH, K.W. “The Java Tutorial. Object Oriented Programming for the INTERNET” **Addison-Wesley**, -1998.
- [8] WEINMAN, W.E.. “The CGI Book.” **New Riders Publishing**, - 1996.
- [9] KELLOG, O.; ZIAJKA, J. “Authorware 5 Attain Authorized” **Peachpit Press**, -1998.
- [10] FERNÁNDEZ, F.; SÁNCHEZ, J.M.; ROA, L.; CHÁVEZ, F.; GÓMEZ, J.A.; VEGA, M.A.; NIETO, I..” Tele-educación para Discapacitados Auditivos y Paralíticos Cerebrales.” **XIX Congreso Anual de la Sociedad Española de Ingeniería Biomédica, CASEIB’2001, Madrid**, Noviembre 2001.

Adaptación de métodos diferentes ante necesidades educativas concretas

*Manuel José Aragüete Romero, José Miguel Herrera Palma,
M^a del Carmen Martín Martín, Ismael Pérez Leitón
C.P. “San Pedro de Alcántara” de Badajoz*

OBJETO DE LA COMUNICACIÓN

Habiendo observado, a lo largo de muchos años, que nuestro colegio presenta unas características muy concretas y diferentes a la mayoría de los centros, y, tras muchos intentos de aproximar nuestras enseñanzas a las necesidades de nuestro alumnado, comprendemos que se impone el estudio más profundo de las mismas, con el fin de crear métodos diferentes en nuestra actuación educativa.

Los datos que se aportan se han elaborado a partir de las conclusiones extraídas de estudios realizados en el centro y de estudios sociodemográficos realizados por el P.D.G. del I.M.S.S. del Ayuntamiento de Badajoz.

Concluimos diciendo que debemos cubrir antes todas aquellas carencias básicas sin las cuales no es posible la adquisición de las enseñanzas enmarcadas en la LOGSE. Este objetivo precisa de la implantación de métodos concretos diferentes.

ESQUEMA GENERAL

1. Presentación
 - 1.1. Nuestro colegio y su situación
 - 1.2. Composición del alumnado
 - 1.3. Profesorado
2. Características del entorno según estudios sociodemográficos realizados por el Programa de Desarrollo Gitano del IMSS del Ayto. de Badajoz con fecha 19.04.01

- 2.1. Características del barrio
- 2.2. Características de la familia (factores socioculturales de la etnia gitana)
3. Carencias básicas de nuestro alumnado
4. Necesidades de los mismos
5. Conclusiones

1.- PRESENTACIÓN

1.1. NUESTRO COLEGIO Y SU SITUACIÓN

El colegio San Pedro de Alcántara está situado en pleno corazón del casco antiguo de Badajoz, muy cerca de la Plaza Alta. En dicha barriada se está produciendo desde hace algunos años un fenómeno muy concreto con relación a la población que lo constituye. Existiendo inicialmente núcleos de habitantes de etnia gitana que se circunscribía a los alrededores de la Alcazaba y Plaza Alta, actualmente se viene observando un continuo desplazamiento de esta población, extendiéndose casi hasta la llamada calle Juan Carlos I y observándose como adquieren en esta amplia zona casas y locales para actividades comerciales.

Esta barriada, donde no sólo viven gitanos sino también no gitanos e inmigrantes, alberga en algunas de sus calles los focos más amplios de prostitución de la ciudad, así como también se detectan ambientes delictivos relacionados fundamentalmente con el mundo de la droga.

Ante esta situación las Administraciones Públicas están realizando un gran esfuerzo para rehabilitar el Casco Antiguo, donde se han situado edificios públicos importantes (Escuela de Biblioteconomía, Escuela de Idiomas, de Artes y Oficios, Conservatorio, Museo Provincial...) y donde muchos matrimonios jóvenes se están instalando en casas antiguas restauradas. A pesar de todo ello el barrio lo “vive” fundamentalmente la población gitana, fenómeno que a nosotros nos influye notablemente, ya que nuestro colegio se nutre sobre todo de alumnos pertenecientes a esta etnia pues los nuevos habitantes y los que llevan más tiempo viviendo que no son gitanos prefieren llevar a sus hijos a otros colegios.

Nuestro centro está formado por 12 unidades, atendiendo a niños/as de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO.

Entre estos profesores contamos con dos PT, un AL y dos especialistas de Educación Compensatoria, más la presencia de un orientador un día por semana, dato que nos puede dar una idea de las necesidades existentes en el terreno educativo.

Entre el personal laboral, además de limpiadoras y empleados de mantenimiento, trabajan con nosotros una cocinera y una ayudante de cocina que atienden al comedor escolar que es gratuito para la totalidad de los alumnos, ya que tiene una finalidad social y educativa.

Queremos destacar la falta de interés que gran parte de las familias muestran por todo aquello que se refiere a la educación y a la atención de sus hijos, demostrada en el hecho de que los niños faltan con mucha frecuencia al comedor, no pudiendo determinar cuántos cubiertos se necesitarán de forma regular, de igual manera que no cuidan el material escolar a pesar de que éste se lo proporciona en su mayoría el colegio y, para el resto, se le gestionan becas.

1.2. ALUMNADO

Está compuesto por niños gitanos en un 80%, porcentaje que sigue en aumento si observamos las estadísticas de cursos anteriores. En el año 2001 era de un 75%, en el 2000 era de un 60% y en 1999 de un 40%. Esto ha convertido al centro en un auténtico gueto. También es de destacar el descenso de matrícula, puesto que hasta hace no más de cinco años el número era cercano a los 400 alumnos, y hoy tenemos 162.

Además nuestro alumnado se caracteriza por una diversidad importante:

- 3 inmigrantes rumanos
- Alumnos con deficiencias psíquicas
- Niños con graves problemas de conductas, uno de ellos está en el programa de menores por delitos cometidos.
- Gran número de alumnos con retraso escolar de 2 o más años, creándose hasta tres subgrupos dentro de cada clase.
- Niños cuyo libro de escolaridad refleja ausencias de años enteros a clase, o que acuden por primera vez al colegio con 7 u 8 años.

1.3. PROFESORADO

Está formado por un 80% de maestros definitivos, la mayoría de los cuales permanecen en el colegio desde hace muchos años, lo cual les capacita para conocer de forma objetiva la realidad de la problemática existente.

Por otro lado, la permanencia de estos maestros demuestra sobradamente el interés de los mismos por mejorar la calidad de la enseñanza.

En nuestra labor diaria sentimos con frecuencia desánimo y frustración, debido a que casi nunca el resultado obtenido es directamente proporcional al esfuerzo realizado, llegando a veces a la sobrecarga laboral por la conflictividad que existe y al estrés por el clima de constante tensión que se crea.

No obstante todos estos momentos no han impedido la búsqueda de nuevas actuaciones encaminadas a lograr mayores éxitos que al mismo tiempo nos ayudan a realizarnos profesionalmente. En este sentido queremos destacar algunas de las iniciativas llevadas a cabo con anterioridad. Por citar algunos:

- Planes de Acción Tutorial
- Programas de atención y autoestima
- Programas de habilidades sociales, destacando los encaminados a la disminución de la conflictividad y a la interiorización de normas de convivencia...

Durante este curso se han puesto en marcha actuaciones basadas en el refuerzo positivo con alumnos con conductas graves o muy graves, además de haber tenido que reestructurar varias veces los agrupamientos de los alumnos, pues las circunstancias y necesidades de los mismos cambian en nuestro colegio constantemente.

1.4. COLABORACIONES

Al margen de todas estas dificultades, podemos contar de forma muy directa con la colaboración de los Servicios Sociales y de la Policía de Barrio, que en momentos puntuales, y ya se ha dado varios durante el curso, nos ha prestado una gran ayuda.

2. CARACTERÍSTICAS EL ENTORNO

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL BARRIO

Por no extendernos, enumeraremos sólo las más destacadas.

- Índice considerable de marginalidad y delincuencia
- Situación socio-cultural baja y muy baja.
- Situación socio-económica difícil de ponderar, ya que a pesar de presentar los padres de nuestros alumnos declaración de la renta sólo un 5% de ellos y no tener fuentes de ingreso reconocida, observamos cómo los niños gastan grandes cantidades de dinero en caprichos y chucherías, y no invierten casi nada en material escolar.

Como ejemplo citamos unas estadísticas realizadas por el IMSS con fecha 19.04.2001, concretamente el Programa de Desarrollo Gitano en el que mencionan los datos estimados obtenidos del estudio sociodemográfico realizado:

Nivel de instrucción	Estimación
Sin estudios	58%
Estudios Primarios	40%
Otros	2%

Dicha falta de formación influye significativamente en la profesión u ocupación que desempeña esta población estimándose:

Profesión / ocupación	Estimación
Ninguna	36,55%
Estudiantes	0,18%
Labores caseras	22,87%
Obreros	1,31%
Vendedores ambulantes	27,70%
Temporeros	6,31%
Chatarreros	0,44%
Servicio doméstico	1,5%
Albañil	0,53%
Artesano	0,88%
Otros	2,19%

2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA

Transcribimos textualmente las conclusiones a las que llegó el IMSS en su informe del 19.04.2001 realizado por el PDG (Programa de Desarrollo Gitano) con el que nos identificamos plenamente y a las que añadimos la carencia de hábitos: higiene, alimentación, horarios, controles médicos... que detectamos.

Así titula el PDG su informe:

FACTORES SOCIOCULTURALES DE LA ETNIA GITANA

A estos aspectos de carácter general se suman otros factores socioculturales propios de la población gitana y que si bien están sometidos a un fuerte proceso de transformación, aún tienen una gran fuerza y se traducen en actitudes de las familias y de los niños hacia la escuela que están en la base de muchos de los desajustes y comportamientos que percibimos:

- La educación se produce en casa, en la familia, no en la escuela (donde se pueden aprender cosas negativas)
- Expectativas hacia la escuela muy instrumentales: es bueno (y a menudo suficiente) con aprender a leer y a escribir. Cómo ganarse la vida, se aprende (o aprendía) en casa.

- Se percibe la escuela como extraña (cuando no hostil) alejada de las necesidades, los intereses y los valores de los gitanos. La escuela transmite los valores de la mayoría y desconoce a los gitanos.
- El proceso educativo y la formación institucionalizada retrasa la incorporación del joven gitano en los roles de los adultos.
- En ocasiones se frenan o no se refuerzan las expectativas del éxito escolar por miedo a los cambios de los roles tradicionales.
- La incorporación temprana al trabajo (cuando esto es posible) para los niños y la asunción de cargas familiares o el rol sexual de las niñas son factores que junto a las actitudes descritas favorecen el abandono prematuro del proceso educativo.
- El acompañamiento a la familia en actividades laborales (como el temporeroismo, la venta ambulante, mendicidad...) o la participación en asuntos familiares y sociales (enfermedad, nacimiento de un pequeño, duelo...) están en la causa de la asistencia irregular a la escuela.
- Escasa participación de los padres en general en la organización del colegio.
- Por parte de los padres no hay una respuesta de apoyo hacia el profesorado ante situaciones conflictivas difíciles de controlar.

3. CARENCIAS BÁSICAS DE NUESTROS ALUMNOS

- Escaso desarrollo de capacidades básicas (se adquieren en la primera infancia y, en gran medida, en casa y son absolutamente necesarias para la adquisición de las enseñanzas transmitidas en las áreas instrumentales y de conocimientos, siendo por tanto muy bajos los rendimientos escolares posteriores).
- Desinterés por el colegio y sus enseñanzas.
- Escasos hábitos de trabajo, con dificultades para permanecer realizando una actividad cualquiera durante periodos breves de tiempo.
- Dificil interiorización de normas básicas de comportamiento y de relaciones (provoca problemas de convivencia en el colegio, conflictividad, caída en la delincuencia sobre todo en la adolescencia e incluso les dificulta el juego reglado).
- Empobrecimiento personal y estancamiento en el desarrollo integral.
- Reducción de intereses a lo estrictamente transmitido por su entorno familiar y próximo, encerrándose en su cultura.

- Dificultades para integrarse a la sociedad general.
- Aparición frecuente de conflictos personales al recibir mensajes contradictorios (familia-escuela) y al no llevar procesos de aprendizajes continuados (absentismo), siendo los más preocupantes los producidos en aquellos niños con capacidades intelectuales o hábitos de trabajo superiores a los de su entorno, ya que se plantean qué camino seguir, quedándose en su mundo pero insatisfechos, perdiendo posibilidades y con riesgo de alteraciones psíquicas.

4. NECESIDADES

- Búsqueda de caminos para lograr el desarrollo armónico de nuestro alumnado, paliando en lo posible sus carencias e integrándolos en la sociedad sin renunciar a sus peculiaridades étnico-culturales.
- Acercamiento de las familias a la vida escolar (sin este requisito nada puede hacerse)
- Incidencia en las enseñanzas llamadas transversales para posibilitar la adquisición posterior de las técnicas instrumentales y de conocimientos establecidas por la LOGSE, como son: desarrollo de capacidades básicas, educación en valores, adquisición de habilidades sociales, interiorización de normas de convivencia e higiene, educación para la salud, creación de hábitos de trabajo...
- Desarrollo del lenguaje oral fundamentalmente en los aspectos de comprensión, expresión y vocabulario básico.
- Apertura de la escuela a la sociedad con colaboraciones del exterior y visitas fuera del colegio, presentándoles el mundo en su totalidad para acercarnos a su integración.
- Necesidad de hacer estas enseñanzas atractivas y útiles por lo que hay que replantearse nuestras estrategias metodológicas.

Todo ello sin salirnos del marco curricular, aunque adaptando nuestros métodos ante realidades educativas que exigen actuaciones concretas y diferentes.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión podríamos decir que ante el crecimiento de culturas diferentes en nuestra sociedad tenemos que estar preparados y preparar para ofrecer una educación en la que podamos atender a la interculturalidad, intentando crear una sociabilidad pacífica, respetando la

idiosincrasia de cada realidad cultural pero adoptando normas y valores comunes para una convivencia más armónica.

Toda esta reflexión nos lleva a plantearnos la necesidad de buscar métodos más adecuados que nos posibiliten afrontar el gran reto que la sociedad nos plantea.

“Realidades educativas concretas exigen actuaciones diferentes”

“Todos somos necesarios”

Fátima Ramos Brieva, Fátima Rivera Porras y Carmen Tejero Cano
C.P. “Virgen de Barbaño” de Montijo

El alumnado de nuestro centro es mayoritariamente rural. Acogemos alumnado de los pueblos nuevos, fincas colindantes, del grupo de gitanos y alumnos/as inmigrantes del norte de África, así como alumnado tutelado por la Junta de Extremadura en casas de acogida. Atendemos además a veinticuatro alumnos/as con N.E.E.

Queremos hacer un especial énfasis como finalidad prioritaria, recogida en nuestro Proyecto Educativo, en el objetivo de alcanzar un clima de diálogo, tolerancia y respeto entre todos los miembros y órganos de la comunidad escolar, fomentando la información, comunicación y participación.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

• **DÍA DE LA PAZ: “POR LA PAZ, SÍ A LA DIVERSIDAD”.**

• **SEMANA CULTURAL:**

- Realizamos las U.D. “Gitanos” e “Islam”.
- Lecturas de libros sobre diferentes culturas.
- Proyección de la película de Gandhi. con esto quisimos conseguir que los alumnos/as entendieran cómo se puede aplicar en circunstancias difíciles el método de la no-violencia.
- Degustación de comidas procedentes de distintos países (china, inglesa, india, marroquí).
- Cante flamenco de espirituales gitanos evangélicos, a cargo de un grupo de alumnos/as, del grupo de gitanos, de colegios de Montijo y Puebla de la Calzada.
- Se realizan actividades de las cuatro religiones más representativas: Judaísmo, Islamismo, Budismo, Cristianismo.

ÍNDICE

1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

2. ACTITUDES

- A. PROFESORADO (apertura).
- B. ALUMNADO (apertura).
- C. MADRES Y PADRES (colaboración).

3. OBJETIVOS

4. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

A. ACTIVIDADES

- Día de la Paz
- Semana cultural

B. METODOLOGÍA

C. RECURSOS

5. CONCLUSIONES

1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

El alumnado de nuestro centro es mayoritariamente rural. Acogemos alumnado de los pueblos nuevos, fincas colindantes, del grupo de gitanos y alumnos/as inmigrantes del norte de África, así como alumnado tutelado por la Junta de Extremadura en casas de acogida. Atendemos además a veinticuatro alumnos/as con N.E.E.

Queremos hacer un especial énfasis como finalidad prioritaria, recogida en nuestro Proyecto Educativo, en el objetivo de alcanzar un clima de diálogo, tolerancia y respeto entre todos los miembros y órganos de la comunidad escolar, fomentando la información, comunicación y participación.

2. ACTITUDES

Son necesarias para este trabajo conjunto hacia la formación de personas tolerantes, solidarias en una sociedad multicultural, diversa y plural.

- A. Para los **PROFESORES** nos pedimos apertura de mente y corazón que significa que abandonemos los miedos, origen de toda cerrazón, de escucha y tolerancia.

B. Para los **ALUMNOS/AS** actitudes de búsqueda, de conocer lo distinto a ellos.

C. Para los **PADRES** las actitudes de colaboración, ser facilitadores.

Para todos actitudes de búsqueda, diálogo, no violencia en la resolución de conflictos.

3. OBJETIVOS

A. Potenciar a las alumnas/os las adquisición de información sobre las diferencias en nuestra sociedad, adecuado a su nivel de desarrollo intelectual.

B. Despertar el valor de la tolerancia hacia los diferentes, ya sea, por la raza, creencias, sexo, ideas, cultura etc... Todos somos necesarios.

C. Aprender a convivir en la interculturalidad, sabiendo que la diversidad es una riqueza y no una amenaza.

D. Resolver los conflictos a través de estar informados, del diálogo, del saber acordar posturas válidas para ambas partes; con la no violencia.

Colaborar con las familias, como principio pedagógico necesario para la adquisición del valor de la tolerancia.

4. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

Se realizan en todos los niveles que se imparten en el Centro.

Queremos que sea una formación globalizada, pero con mayor implicación de las áreas formativas de Conocimiento del Medio, Lenguaje, Artística, E. Física...

ACTIVIDADES

DÍA DE LA PAZ: “POR LA PAZ, SÍ A LA DIVERSIDAD”

Como signo personal y colectivo se sugirió una prenda de vestir de color blanco.

Para E.I. y Primer ciclo de E.P. la sugerencia fue realizar un puzzle de una paloma o un collage con semillas blancas. Para Segundo y Tercer ciclo de E. P. trabajamos el valor de la Paz, tolerancia... a través de un cuento: “Zaida y Guzmán”.

Para el primer ciclo de la E.S.O. proponemos enfrentarlos a través de un cuestionario, si ellos son pacíficos; definir o sacar el máximo de sinónimos de la palabra paz y de la palabra guerra.

Crear un anuncio publicitario girando en torno a la paz.

Mostrar diferentes fotos y realizar su correspondiente pié.

Aprendizaje de memoria del poema de Miguel Hernández, “Tristes guerras”.

SEMANA CULTURAL

Realizamos las U.D. “Gitanos” e “Islam”, por algunos profesores del Centro.

Lecturas de libros sobre diferentes culturas.

Realización de juegos cooperativos.

Para los del primer ciclo de la E.S.O. vimos la proyección de la película de Gandhi; con eso quisimos conseguir que los alumnos entendieran como se puede aplicar en circunstancias difíciles el método de la no-violencia, posteriormente se realizó un cine-forum.

Un profesor del Centro ha realizado un C.D.rom acerca de la figura de Gandhi, en él han trabajado todos los alumnos del Colegio.

Degustación de comidas procedentes de distintos países (china, inglesa, india, marroquí).

Cante flamenco de espirituales gitanos evangélicos, a cargo de un grupo de alumnos/as, del grupo de gitanos, de Colegios de Montijo y Puebla de la Calzada.

Dos monitores del Centro, darán un recital de canciones sobre la tolerancia y amistad.

En las clases de religión, se realiza actividades para el mejor conocimiento de las 4 religiones más representativas: Judaísmo, islamismo, budismo, cristianismo.

Realización del programa “Reducir la agresividad y aumentar la tolerancia” (preparado por algunos profesores del Centro).

Guiñoles con guiones elaborado por profesores del C. Sobre el tema de la tolerancia.

METODOLOGÍA

De construcción colectiva, implicándonos en la misma, profesores, alumnos/as, padres, madres. Partiendo de nuestras posibilidades, fundamentándola con información y preparación de cara a la práctica con los alumnos.

RECURSOS

El equipo de profesores del Centro, madres/padres y alumnos.

Ayuda económica dada por el CPR de Mérida, en base a nuestro Proyecto de Formación en Centros.

5. CONCLUSIÓN

En nuestro Proyecto hemos querido reflejar el pensamiento de que sólo trabajando día a día en los valores de la Paz, no-violencia, diálogo, el conocimiento de todo lo diferente se puede llegar a la interiorización de actitudes no violentas, tolerantes y abiertas hacia los distintos a nosotros.

Programa de lengua y cultura portuguesa

M. Carmen de Tena Abril, M. Carmen Ginestal Chamizo e Isabel García Morgado
C.P. “Pedro Márquez” de Alburquerque

La responsabilidad como maestras en la educación de los niños y niñas de nuestro Colegio, nos exige trabajar en la Interculturalidad,, en los valores que fomentan la comunicación entre todos los seres humanos sin excepción; mucho más, entre aquellos que más cerca estamos: Portugueses y Españoles. La realidad en la que vivimos es así, nuestra población esta integrada desde siempre por personas que aún con distinta nacionalidad forman familias, comparten propiedades, costumbres, lengua,... Estamos en la Raya.

1. INTRODUCCIÓN. HISTORIA DE UNA RELACIÓN

De antiguo, ha habido relaciones que han trascendido fronteras y coyunturas políticas determinadas. De ellas nos habla el legado histórico y cultural de ambos pueblos en la comarca de la Raya.

La pasión por la educación es una prueba clara de lo artificiales que pueden ser unas fronteras impuestas por el transcurrir de una “historia de desencuentros” entre dos países como España y Portugal. Una historia donde portugueses y españoles, españoles y portugueses, nosotros y nosotras, pueblo, a pesar de compartir el aire, las nubes, el cielo, el sol;... en suma: geografía conjunta de sueños e ilusiones, nos han obligado a vivir de espaldas por la tozudez geopolítica de quienes, teniendo intereses particulares, han diseñado experimentos de fronteras ajenos a nuestras vidas.

El encuentro de hoy, es una prueba más no sólo de nuestro interés común por esta pasión que es la educación, sino también la evidencia del derrumbe de artificios, de la constatación de que los ciudadanos y ciudadanas nos vemos iguales entre sí, independientemente de nuestra accidental procedencia, la evidencia de que avanzamos en el concepto de universalidad. Porque la educación, entendida como proceso permanente de perfeccionamiento en la “construcción” de hombres y mujeres libres, conscientes, implicados con la vida y el mundo que nos toca vivir en cada momento histórico, es hoy, como ayer, UN ARMA CARGADA DE FUTURO, que diría el poeta.

Un futuro, que pasa necesariamente por la superación de distancias históricas y culturales, un futuro de mixtura, de enriquecimiento multicultural, un compromiso con lo educativo como tarea de formación de ciudadanos vitalistas, comprometidos consigo mismos y con su entorno. Esa debería ser nuestra única preocupación, para superar así, desde el enriquecimiento de lo colectivo y la diversidad que nos es propia, un mundo de antagonismos que nos es ajeno por la misma pasión de maestros y educadores que hoy nos reúne aquí.

2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Parte del desarrollo cultural de un pueblo se da en la Escuela. En la Comunidad Educativa del Centro, nuestro trabajo se fundamenta en:

- La lengua portuguesa es el instrumento de comunicación de nuestros vecinos y puesto que convivimos en la raya, muchos de nuestros vocablos son los mismos.
- La cultura, las costumbres, la economía,... han sido desde tiempos antiguos, actividades desarrolladas conjuntamente, entre portugueses y españoles en la misma comarca y con los mismos recursos.
- No podría entenderse el estudio del medio social, natural y cultural de Albuquerque sin la presencia del mundo portugués, que en realidad se concreta en familias mixtas, intercambio comercial, visitas periódicas,...
- Todas las actividades que se programan en el Colegio, tienen en cuenta la presencia constante de lo “portugués”.

3. TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Objetivo 1. *Aprender juntos los aspectos imprescindibles de la Lengua y Cultura Portuguesas y profundizar en el conocimiento de nuestra propia lengua, haciendo hincapié en los aspectos de convivencia y de desarrollo de valores como la integración, la convivencia, la tolerancia, el respeto...*

Hemos partido de nuestra realidad, a partir de ella estudiamos juntos los aspectos necesarios de las dos lenguas (española y portuguesa) comunicándonos en el más amplio sentido de la palabra, conociendo y respetando lo propio de la vida y cultura de cada uno de nuestros países, y reconociendo lo que de común tienen, que es mucho:

Portao/ portao.- Puerta grande o cancela
Pronunciación del sonido “s”

Canciones infantiles de la tradición oral:

Cigüeña, pata de leña

Del olivar

Tus hijitos se te van

A la raya (de) Portugal cua, cua, cua

La cercanía geográfica de esta zona de Extremadura y del Alentejo, desde mucho tiempo atrás, ha propiciado el intercambio humano (cultura, turismo, ocio, costumbres, comercio, matrimonios,...), y ahora nosotros, este legado tenemos la obligación de pasarlo, a través de nuestros alumnos/ as en las mejores condiciones, valorando lo que la “mezcla” tiene de positivo.

Objetivo 2. *Incardinar el aprendizaje del portugués en cualquier momento del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, para lo que se pretende que, dicho aprendizaje sea natural, que estimule su interés y que se relacione con la historia de este pueblo.*

- Trayendo en cada momento y en cada materia de manera espontánea, tanto alumnos/ as como profesores/ as, las palabras del vocabulario estudiado, expresiones, anécdotas, canciones que venían bien en el momento. De tal forma que escuchamos entre los muchachos/ as expresiones referidas a los equipos de fútbol portugueses, cantantes, etc.
- Alumnos/ as hijos/ as de matrimonios mixtos, traen a la escuela palabras y expresiones portuguesas que acogemos y utilizamos todos/ as: “os tenis” (zapatillas de deporte), “avó” (abuela), “pai” (padre), “mae” (madre),...
- En la correspondencia con nuestros Centros “parceiros” tanto por parte de alumnos/ as como en los intercambios y contactos con los profesores.
- En el uso de letreros, señalizaciones, etc, escritos en las dos lenguas, los alumnos/ as van encontrando utilidad y gusto al vocabulario que van aprendiendo.

Finalmente, tenemos que decir, que el conocer y practicar a menudo la lengua portuguesa de manera rigurosa por una parte, pero espontánea y desenfadada por otra, hace que en los alumnos/ as se note un cambio de actitud (con respecto a los prejuicios que tuvieran), pues sabemos que “lo que se conoce, se ama”.

Objetivo 3. *Incrementar el nivel cultural del pueblo, mediante las aportaciones de trabajos e iniciativas que salgan de la escuela; solicitando documentación y apoyo en esto, a instituciones como el Ayuntamiento.*

Estamos convencidos de que “parte del desarrollo cultural de un pueblo se potencia desde la Escuela”, y creemos que así es, pero también pensamos que no estamos solos en esta tarea y que confluyen en este que hacer más personas, tanto individuales como a través de asociaciones del pueblo (amas de casa, jubilados, radio y televisión locales) y desde luego el propio Ayuntamiento está contribuyendo de manera activa a enriquecer este patrimonio histórico y cultural a ambos lados de la Raya, mediante la impartición de cursos de portugués para la población, y participando en la creación de espacios de colaboración entre distintas ciudades alentejano- extremeñas, con los Objetivos de:

- Crear circuitos turísticos compartidos.
- Rehabilitar el patrimonio histórico- artístico de la Raya.
- Fomentar actividades económicas y comerciales en relación con servicios de información, rutas de viajes, y otras complementarias (turismo rural, senderismo, ecología,...).
- Sacar provecho a ricos y variados recursos de nuestra localidad (fortificaciones para la defensa de las fronteras, arquitectura civil y religiosa, restos prehistóricos,...).
- Conocer y mantener vivas las tradiciones en cuanto al folklore, la artesanía, la gastronomía, fiestas populares,...; sin olvidar la riqueza natural de la franja de la Sierra de San Pedro y el río Gévora, como ejemplo.

Objetivo 5. *Ofrecer una respuesta a nuestros alumnos/ as desde nuestra propia formación y mejorar en fin realmente, la calidad educativa del Centro. La formación de los maestros, repercute directamente y puede ser altamente rentable a nivel educativo y muy positivo a nivel de relaciones: quienes aprenden juntos se coordinan con mucha facilidad puesto que ponen en común sus ideas y sus capacidades para mejorar.*

Los alumnos dedican al estudio del área una hora semanal. El desarrollo de la clase coincide con la programación del grupo y con la única diferencia de que son habladas en portugués.

Además de los contenidos del programa español, hay tiempo de conocer la cultura portuguesa a través de actividades variadas.

Como un elemento más del Centro, la profesora de L. y Cultura Portuguesas participa junto con sus alumnos en actividades como el Día de la Paz, Carnaval, Encuentros, Día del Centro,....

4. FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS

La formación de maestros y maestras es fundamental en este aspecto, y como se ha reflejado arriba, determina el desarrollo del programa. Por ello, formamos un seminario con la mayoría del Claustro, sobre la Lengua y Cultura Portuguesas, que ha sido asesorado y evaluado por el C. P. R. de Badajoz.

5. DESARROLLO DEL PROGRAMA

PLANTEAMIENTO DE LOS OBJETIVOS. CONSECUCCIÓN DE LOS MISMOS

En cuanto a los Objetivos del programa, están reflejados como referencias en el apartado del trabajo de los niños/ as, y el grado de consecución de los mismos es muy satisfactorio. No

obstante, hay que seguir planificando en las Programaciones Anuales, el desarrollo del programa e insistir de forma sistemática en la formación en valores.

DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

1. Identificacao pessoal
2. Tempo
3. Vestuario
4. Tempos Livres
5. Habitacao
6. Comercio, servicios

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La metodología de trabajo es eminentemente activa y participativa, respetuosa del ritmo de aprendizaje de los alumnos y alumnas y favorecedora del trabajo en equipo.

Irà orientada al desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales y a la aplicación de los conocimientos adquiridos en cada ocasión que se les presente.

CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN

La reflexión sobre nuestro trabajo diario, y estar atentos a la calidad de los aprendizajes, forma parte del espíritu del programa, que pretende introducir cuantas propuestas de trabajo sean interesantes y enriquezcan el contenido del mismo. La evaluación establecerá las pautas de actuación en cada momento, y está implícita en todas las actuaciones. Se hace patente una evaluación en el inicio, en el transcurso y al final del proceso.

6. ENCUENTROS/ENCUNTROS ENTRE CENTROS ESPAÑOLES Y PORTUGUESES

Con el apoyo del G.I.T. y la coordinación entre los Centros que participan en los Encuentros, se realizan anualmente actividades de convivencia e intercambio de experiencias, entre los últimos niveles de las Etapas de Infantil y Primaria del Colegio y de las Escolas Infantis de los Montes de Nisa y la escola do Segundo Ciclo do Ensino Básico de Campo Maior.

A lo largo del curso, se planifican las actividades de los encuentros entre coordinadores de ambos Centros,; y mientras los alumnos y alumnas mantienen correspondencia entre ellos (gustos, aficiones, música,...).

Se edita trimestralmente un periódico que recoge las aportaciones de todos los Centros participantes.

7. CONCLUSIONES

- Nos afianzamos en la convicción de la riqueza que aporta a las personas el aprendizaje intercultural, en el momento que vivimos.
- La escuela debe ser el motor de cambio para el desarrollo de valores que favorezcan la convivencia en el planeta de todos los seres humanos sin excepción.
- La formación integral requiere la inclusión en el currículum, de áreas formativas que aportan contenidos de aprendizaje significativo; en este caso la Lengua y Cultura Portuguesa en su doble aportación: como lengua extranjera entre países vecinos pertenecientes a la Unión Europea, y como parte del área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural de la zona.

Actividades de acogida e integración

M^a Rosa Serradilla Prieto

C.P. “Gonzalo Encabo” (Talayuela)

El propósito de esta comunicación es presentar una serie de acciones realizadas por los tutores en sus clases para acoger al alumnado marroquí que llega por primera vez al centro.

Y qué actividades se llevan a cabo con estos niños/as y sus familias, tanto a nivel interno como externo, para facilitar su integración.

1.- ACCIONES FACILITADORAS DE LA INTEGRACIÓN

Cuando estos alumnos/as llegan a nuestras aulas, en primer lugar, tomamos unas decisiones encaminadas a solucionar su principal problema que es el de llegar a un mundo desconocido para ellos distante y distinto al suyo, al que les resulta difícil acceder, desde un punto de vista comprensivo, al menos a corto plazo por ignorar nuestra lengua y todos nuestros códigos sociales y culturales.

Por ello, la filosofía de nuestro Plan de Compensación Educativa conlleva actuaciones con gran dosis de implicación y conciencia social exenta de prejuicios y estereotipos para intentar una comunicación intercultural entre todos los miembros de la Comunidad Educativa a través de la pedagogía de la solidaridad y la tolerancia, teniendo siempre presentes los principios de igualdad de Derechos de todos los seres humanos, la Constitución Española y la Ley Orgánica de Protección del Menor.

1.1.- OBSERVACIONES DE LOS TUTORES Y TUTORAS

Los tutores y tutoras han resumido estas acciones en las siguientes:

- Acoger al niño o niña con cariño y empatía positiva (necesaria para que la comunicación sea auténtica y el grupo avance) a través del saludo, mostrando aprecio y bienestar con su llegada y haciendo partícipe de la acogida al resto de alumnos de la clase. Esta situación la

perciben y la manifiestan con la expresividad facial (estos alumnos/as sonríen al llegar por primera vez buscando una respuesta empática positiva por nuestra parte). Es muy importante transmitir esta seguridad y confianza en nosotros y sus compañeros, esta complicidad de “estar juntos en el mismo barco”.

- Sentar a los alumnos marroquíes con otros compañeros/as “más aventajados” a poder ser extrovertidos, para que guíen y estimulen al niño/a en su comunicación y le ayuden a realizar las tareas, aunque hay tutores que en un principio prefieren sentarlos junto a algún compañero/a marroquí. En todas las aulas hay alguno/a que al llevar más tiempo hacen en el centro hacen de traductores y les ayudan a romper las primeras barreras lingüísticas.
- Todos los tutores/as coinciden en las ventajas del trabajo en grupo. Consideran positivo esta estrategia para el alumnado marroquí; ya que aprende las normas de convivencia, turno de palabra, escucha... que al principio les cuesta tanto. Este agrupamiento favorece la interacción facilitadora de la posterior integración. Así como la realización de actividades complementarias y extraescolares que fomentan la participación conjunta y cooperativa tales como: celebraciones pedagógicas (Festival de Navidad, Día de la Paz, Carnavales, Final de Curso, concursos como O.N.C.E, Cruz Roja... así como en proyecciones de vídeos, diapositivas, informática...
- Los tutores intentan dar la misma importancia a todas culturas, formas de pensar, religiones, necesidades de los alumnos que conviven en sus aulas. Para que no sólo se sientan aceptados sino valorados positivamente. Para ello se hacen coloquios sobre las semejanzas y diferencias de ambas culturas (fiestas, gastronomías, indumentarias, lengua...) Por ejemplo, el día que se hable de la gastronomía todos traen algo típico a clase: tanto un plato típico extremeño como otro marroquí, y después de hablar sobre él lo comparten.

2.- ACTIVIDADES DE ACOGIDA E INTEGRACIÓN

2.1.- COMPENSACIÓN EDUCATIVA INTERNA

a) Con los alumnos:

- Presentación de su tutor/a, compañeros/as de su aula de referencia mostrando una acogida cariñosa y dando protagonismo a alumnos marroquíes que están en su aula, de forma que le creen un clima de seguridad y confianza.
- Dar a conocer su nombre. Se escribirá en árabe por algún compañero/a marroquí y junto con la transcripción en español se pegará en un sitio visible de la clase hasta que todos se hayan familiarizado con él.

- Dar a conocer las instalaciones del centro en compañía de un grupo de alumnos de su aula que le irán mostrando los espacios más representativos: aula de informática, de Música, pistas deportivas, aseos, comedor...
- Visita al aula de Compensación educativa que le va a corresponder y a su profesor/a. Explicación de lo que va a realizar en este aula y horario de asistencia.
- Entrega de la lista de material escolar árabe/español.
- Información del horario de entrada y salida en el centro, así como puerta de acceso.
- Normas del uso de transporte escolar y comedor si va a ser usuario.
- Tener en cuenta su confesión religiosa a la hora de elaborar los menús del comedor escolar.
- Sección propia en Periódico Escolar del centro “Lengüita de Papel” para la difusión de diferentes aspectos de la cultura musulmana.

b) Con los padres:

- Facilitar la cumplimentación de la documentación requerida para la escolarización.
- Informar de los servicios complementarios del centro: transporte y comedor (mostrarle los menús y el respeto por su religión “no se les pone cerdo”).
- Traducción, en árabe, de los documentos informativos del centro.
- Reuniones grupales para darles a conocer temas de interés:
 - Cómo van a ser atendidos sus hijos en el centro.
 - El sistema educativo español.
 - Acerca del plan de enseñanza/aprendizaje y la evaluación.
 - Necesidad de participación en las actividades complementarias y/o extraescolares programadas tanto por su nivel, ciclo y centro.
 - Sobre el “Boletín de Información a Familias”. Boletín de notas. Qué contiene y para qué sirve.
- Información sobre Becas y Ayudas para libros convocadas por el MECD o Junta de Extremadura.
- Intermediación entre el centro de salud y las familias. Seguimiento del plan de vacunaciones y revisiones generales en 1º y 5º.
- Ofrecer las páginas del Periódico Escolar del centro “Lengüita de Papel” como vehículo informativo a la comunidad educativa.

- Entrevistas con la Orientadora y con la Técnica de Servicios a la Comunidad del E.O.E.P. de Navalmoral de la Mata adscritas al Centro.

2.2.- COMPENSACIÓN EDUCATIVA EXTERNA

a) Con los alumnos

- Preocuparse por su asistencia a los talleres o actividades complementarias programadas por el A.P.A.. u otras instituciones.
- Facilitar su asistencia a las excursiones y/o salidas fuera del centro.
- Recabar de las instituciones Becas y/o Ayudas para sufragar los gastos de material escolar.
- Participar en concursos y programas educativos que ayuden a incrementar los recursos humanos y económicos del centro y por ende valernos de más medios para prestar una mejor atención educativa al total de los alumnos y alumnas escolarizados. Como ejemplo destacamos los siguientes
 - Premios a la “**Compensación Educativa**” programados por el MECD y en el que hemos conseguido el Primer Premio dotado con 6.000.000 de pesetas.
 - Programa Europeo **MUS-E** (Música Europa), patrocinado por la Fundación Yeudhi Menuhin y MECD, que comenzamos este curso para alumnos de 1º y se irá ampliando cada año un curso.
 - Programa “**La Aventura de la Vida**” para alumnos de 3º a 6º nivel de E. Primaria.
 - Programa de lectura “**El valor de un Cuento**” de 3º a 6º nivel.
 - Solicitud del Programa “**Escuelas Viajeras**”. Este curso nos han concedido la provincia de Soria.

b) Con los padres:

- Charla coloquio con la Pediatra del centro de Salud sobre el tema: “Higiene, alimentación y asistencia sanitaria”.
- Programar actividades con intencionalidad de asegurar su participación. Degustación de dulces marroquíes en el “Día del Centro”. Chocolatada para celebrar la concesión del premio.
- Intermediación entre el centro de salud y las familias. Seguimiento del plan de vacunaciones y revisiones generales en 1º y 5º nivel.
- Transmitir las comunicaciones referidas a la asistencia médica desde el Centro de Salud de Talayuela o del Ambulatorio u Hospital de Navalmoral de la Mata.
- Visita a la familia de la Técnica de Servicios a la Comunidad adscrita al centro.

- Visitarles a sus casas para darles a conocer algún asunto de relevancia.
- Participación en sus celebraciones (visita a las familias en la fiesta del Cordero).
- Mantener estrecha relación con el con las organizaciones de la localidad que trabajan con ellos: CRUZ ROJA, OFICINA DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE, OFICINA DE DERECHOS HUMANOS....

3.- DIFUSIÓN DEL PLAN DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA DEL CENTRO

3.1.- OTROS COLEGIOS

Ofreciendo la información requerida telefónicamente o a través de documentación escrita o remitiéndole a la web del centro:

www.centro1.pntic.mec.es/cp.gonzalo.encabo

3.2.- MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Divulgación en los medios de comunicación de las acciones realizadas y con el objetivo de sensibilización del fenómeno migratorio:

- El Periódico de Extremadura” (Diario regional).
- Hoy (Diario regional).
- El Moralo 15 Días (Periódico quincenal de Navalmoral de la Mata).
- La Gaceta del Estudiante (Periódico mensual que edita la Junta de Extremadura).
- Diario de Navalmoral (Periódico semanal de Navalmoral de la Mata).
- Cadena SER, COPE, ONDA CERO y otras locales y/o comarcales.
- T.V Extremadura, Localia de Navalmoral de la Mata, Tele 5.
- Agencia EFE, EUROPA PRESS...

3.3.- SEMINARIOS, CONGRESOS, CURSOS...

El centro a través de algún profesor/a ha estado presente como ponente en los siguientes:

Curso 2000 - 2001

- **I “Jornadas de Solidaridad”**. Convocadas por la UEX en Badajoz (Día 25 de Abril de 2001).
- **Los inmigrantes y otros grupos minoritarios en el contexto de la educación en Extremadura**. Convocada por APEVEX y celebrada el 5 de Julio de 2001 en Montánchez (Cáceres).
- **Inmigración e interculturalidad**. Centro de Formación Agraria (Navalmoral de la Mata).
- Cursos de Verano Internacionales. **Educación e Integración**. Convocada por la Universidad de Verano de Extremadura en Yuste-Jarandilla de la Vera (Cáceres) (10 de Julio).

Curso 2001 - 2002

- **Interculturalidad y atención al alumnado marroquí**. (C.P.R. de Jaraíz de la Vera).
- **I Encuentro Nacional Sobre Educación e Inmigración** (Consell Escolar Municipal del Camp D’elx).
- **Día Internacional sobre el racismo y xenofobia** (Ayuntamiento de Fuenlabrada).
- **Congreso de Multiculturalidad y Educación** (Consejería de Educación Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura).
- **Atención a minorías étnicas: Alumnado marroquí en la escuela de la Vera** (C.P.R. de Jaraíz de la Vera).

Organización y criterios de agrupamientos

M^a Soledad Torres Jalao
C.P. “Gonzalo Encabo” (Talayuela)

La comunicación responde a *cómo nos organizamos* para atender al gran número de alumnado marroquí (170 alumnos/as) escolarizado en nuestro centro.

La organización que seguimos es la siguiente:

- Por edad cronológica se le asigna el nivel educativo que le corresponde.
- Tras la evaluación inicial se decide a qué nivel de los cuatro establecidos por el departamento de compensatoria deberá incorporarse.
- Horario en el que asistirá al aula de compensatoria, éste no coincidirá con aquellas áreas que permitan una mayor integración con su grupo de referencia.
- Los alumnos de la etapa de Educación Infantil no salen de su aula ordinaria. Se realizarán las adaptaciones oportunas en las programaciones de aula.

A.- CRITERIOS DE AGRUPAMIENTO

Cuando estos alumnos se incorporan por primera vez al centro, su escolarización se hace en el aula ordinaria de referencia que por su edad le corresponde. Como en el centro existen tres líneas por nivel, tanto en E. Infantil como en E. Primaria, se le agrupa en aquella aula que permita mejor su atención y para ello tomamos como referente los criterios adoptados en el centro y por lo tanto aprobados en claustro relativos a la adscripción de alumnos (número de alumnos, alumnos con n.e.e., alumnos de Minorías Étnicas...). De esta forma todas las aulas tienen alumnado con estas características.

Una vez extraída la información aportada por la evaluación inicial aplicada, puede ocurrir:

- Que su nivel sea el del grupo de referencia donde ha sido adscrito y no precisa atención especial. Este hecho solo sucede cuando el alumno/a llega procedente de otro centro del estado español. No obstante esta situación es poco frecuente.

- Que su nivel esté por debajo, pero que sólo precise apoyo y/o refuerzo ordinario por parte de los profesores del centro con tiempos disponibles para realizar estas funciones.
- Que su nivel sea muy bajo y aconseje su asistencia al aula de Compensación Educativa y recibiendo atención por parte del profesorado encargado de esta labor. Este es el caso de la mayoría de los alumnos que se escolarizan en nuestro centro..

En este último caso el profesor de Compensación Educativa en coordinación con el profesor tutor deciden conjuntamente a cual de los cuatro niveles establecidos por el Departamento de Compensación Educativa se adscribe el alumno. Estos niveles se traducen en A.C.”G” para las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas. Siendo los que siguen:

- **Nivel 0.-** Lo componen aquellos alumnos/as que poseen un desconocimiento total de la Lengua Castellana (ni hablan ni entienden) y Matemáticas. Lo suelen integrar los que llegan a nuestro país por vez primera y que no han estado escolarizados en su país de procedencia.
- **Nivel 1.-** Comprenden y se expresan sólo a un nivel comunicativo elemental y mediante un vocabulario muy básico. Escriben la grafía correspondiente a cada fonema vocálico y algún consonántico.
- Conocen algunos conceptos básicos y figuras planas. Reconocen y escriben números hasta el 9.
- **Nivel 2.-** Comprenden y se expresan sólo a un nivel comunicativo elemental y mediante un vocabulario muy básico. Reconocen la mayoría de los fonemas y son capaces de escribir palabras sencillas (sílabas directas).
- Reconocen las figuras planas básicas. Numeración hasta la decena. Suman y restan sin llevadas.
- **Nivel 3.-** Comprenden y expresan textos orales sencillos utilizando un vocabulario asequible. Son capaces de participar en diálogos y conversaciones espontáneas. Elaboran textos escritos breves y sencillos. Dominan los conceptos básicos. Reconocen algunas figuras planas y cuerpos geométricos. Reconocen cantidades de hasta tres dígitos. Emplean las operaciones de sumas, resta y multiplicación.

Una vez que tenemos la relación de alumnos agrupados en los distintos niveles establecemos los grupos de atención (en función de los recursos humanos disponibles).

En la composición de los grupos tenemos en cuenta:

- Que los grupos no tengan más de ocho alumnos. El cumplimiento de este criterio está relacionado con los recursos humanos disponibles y por el número de alumnos matriculados.

- Que los alumnos/as que integren cada grupo tengan unos niveles de competencia curricular semejantes, es decir, que en cada grupo no haya alumnos con más de dos niveles de desfase.
- Que pertenezcan al mismo ciclo preferentemente para que no hubiera diferencias cronológicas grandes.
- Respetar los tiempos en los que estos alumnos asisten a las especialidades de **Música, E. Física e Inglés por ser las áreas que les permiten mejor la integración sus compañeros de acogida de sus respectivas clases de referencia.**

Estos grupos no tienen carácter permanente y al final de cada evaluación se valora los progresos realizados en cada alumno, entre las profesoras de Minorías Étnicas y los tutores/as de estos alumnos, para ver si se determina la promoción a otro grupo de Minoría Étnica.

B.- AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS MARROQUÍES

(SÓLO REFERIDO AL ALUMNADO DE E. PRIMARIA)

RELACIÓN NUMÉRICA

	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Nivel 0	24	7	9
Nivel 1	8	16	7
Nivel 2	-	5	8
Nivel 3	-	-	4

- **En este agrupamiento aparecen los alumnos/as escolarizados al 29 de OCTUBRE de 2001.**

Los nuevos alumnos/as que se escolaricen a partir de este día se integrarán en los grupos que corresponda, teniendo en cuenta el procedimiento establecido en función del nivel de competencia curricular en el área de Lengua Castellana.

- La **PROMOCIÓN** de un nivel y/o grupo a otro superior o bien inferior, lo establecerán las profesoras de Minorías Étnicas dándolo a conocer al tutor/a del alumno/a y a la Jefe de Estudios. Esta situación se dará, sólo en el caso de que garanticemos el acomodo en un nivel y/o grupo que le favorezca mejor su aprendizaje.

RELACIÓN NOMINAL DE LOS ALUMNOS

NIVEL	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TECER CICLO
Nivel 0	El Goual, Mohammed 1ºA Rejem Ikram, 1ºA Ouardi Khadija, 1ºA Bouamiech Rafik. 1ºA Abdi, Youssef, 1ºB Tghanimt, Fouzia, 1ºB Yaala Abderrahmane 1ºB Benauda, Leila, 1ºB Bentayeb, Ibtissam, 1ºC Boujtat Soufiane, 1ºC Rhilas, Loubna 1ºC Belhajoub, Ibtisan 1ºC Amdaoui, Khalid. 2ºA Douhdouh, Omar. 2ºA Bougteb, Achraf. 2ºA Nassera, Lamine. 2ºB Essalmi, Imane 2ºB Meziane, Abdelilah, 2ºB Yaala, Ramdane 2ºB Abdelkarim Fellah, 2ºC Fatna, Rabhi, 2ºC Bouchama, Mimoun, 2ºC Bouchama, Said, 2ºC Echchaguaouy, Abdelmajid 2ºC	Allay, Mouhsine, 3ºA Farssi, Yamina. 3ºA Rhilas, Tourias. 3ºB Shiri, Mohamed, 3ºB Benameur, Abdelhak. 4ºA (P.T) Amdaoui, Yamna 4ºA Meziane Abdelkhalek, 4ºA Solo, Salim 4ºC Zrara, Mostafa, 4º C	Maaraoufi, Hassana 5ºA Essalmi Yassine. 5ºB Talha Fatiha. 5ºC Farssi, Iman 5ºC Bouamiech, Fouad. 6º A (P.T.) El Goual, Abdelghani 6ºA Zrara, Fátima 6ºB Amdaoui, Radouane 6º C Yaala, Hafida. 6º C
Nivel 1	El Guebli, Khadija. 2ºA Rhinous, Ibrahim 2ºA Clahlal Amine. 2ºA Errafai Alí. 2ºA Benabbou, Rachid. 2ºB Jabri, Sabrina. 2ºB Kaadfi, Mohammed. 2ºC Solo, Rabia 2ºC	Abdeslem Meziane 3ºA Belhajouj, Meryen. 3º A El Yagmouri, Wafae. 3ºA Benabbou, Houssam Eddine 3ºB Morad, Hlal. 3ºB Dliem Salah. 3ºB Hantara, Fadoua. 3º B Boujtat, Taoufik 3ºC Boudra, Karam. 3ºC Zannouti Abdelhalek. 3º C Tabet, Yassine. 3ºC Hafidi, Hamza, 3ºC Kadfi Fatima Ez Zahara 3ºC Mihit, Omar. 4ºA Meziane. Hakima, 4ºB Meziane, Fátima. 4ºB	El Guebli, Merouane. 5ºA Fatna, Bousfer. 5º A Magharaoui, Sara, 5ºB Mihit, Mimoun 5ºC Lankadem, Bouziane. 5ºC Lankadem, Sabah, 5ºC Echchaguaouy, Mohamed 6ºC

NIVEL	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TECER CICLO
Nivel 2	-	Belarbi Fouad. 4º A Jabri Soufiane. 4º B Zannouti Fouad. 4º B Tghanimt Nassreddine. 4º C El Kaddouri Walid,. 4º C	Bougteb Radouane. 6º A El Garbi Mohamed. 6º B Maghraoui, Mounir, 6ºB El Yagmouri Mahammed .6ºB Zannouti Mohamed. 6ºC M´Douar Nabil. 6ºC Belhajouj, Mounir 6º C Mihit, Halima. 6º B
Nivel 3	-		Ziani, Nayia. 5º B Meziane Mohammed. 5ºB Hamdach, Fouzia. 6º B El Guebli, Ahlam. 6º B

En negrita los alumnos/as incorporados este curso.

AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS (Ejemplo de agrupamiento)

PRIMER GRUPO: 8 alumnos/as: Profesora: **Rosa Serradilla Prieto**

PRIMER CICLO (Curso: 1º)

NIVEL: 0	
Bouamiech Rafik. 1ºA	Benauda, Leila. 1ºB
El Goual, Mahammed. 1ºA	Bentayeb,Ibtissam.1ºC
Rejem Ikram. 1ºA	Rhilas, Loubna. 1ºC
Yaala, Abderrahmane. 1ºB	Nassera, Lamine. 2ºB

- El apoyo en el aula de Compensación Educativa se realiza durante todos los días de la semana. Cada grupo dispone de una hora de atención diaria.
- La asistencia de estos alumnos al Aula de Minoría prevalece ante cualquier otra área y/o especialidad, por lo menos hasta que vaya adquiriendo un nivel de Lengua Castellana suficiente referida al plano oral. En caso de que coincida en todas las sesiones con E. Física se les permitirá la asistencia a alguna sesión e igualmente en Música.
- En todos los grupos se trabajan contenidos del área de Lengua Castellana y Matemáticas contemplados en las A.C. “G”. “Grupales” establecidas para cada nivel. El tutor/a en coordinación con el profesor/a de Minorías harán el seguimiento de las A.C. “G”
- Los horarios de los alumnos sufrirán modificaciones en función de que se establezca la PROMOCIÓN de grupos o bien nuevas incorporaciones. Previamente se le comunicará al tutor/a para que lo conozca.

- Un profesor definitivo del centro, es el coordinador del Programa de E. Compensatoria.

C.- HORARIO DE ATENCIÓN POR GRUPOS

(SÓLO REFERIDO AL ALUMNADO DE E.P)

- La atención al alumnado inmigrante en la **Etapas de Educación Infantil** entendemos que debe ser igual que cualquier otro alumno ya que en todos los casos se está produciendo la adquisición de los hábitos lectoescritores y las exigencias en la adquisición del lenguaje se reducen básicamente al plano oral. No obstante si que habrá que tener en cuenta las adaptaciones oportunas en las programaciones de aula y en los componentes de las mismas que hacen referencia a la metodología y recursos materiales.
- Estos alumnos y alumnas reciben dentro del aula una ayuda más individualizada, lo mismo que el resto de sus compañeros, bien por la tutora o por aquellas profesoras de la etapa que hacen apoyo y refuerzo. Siempre estos apoyos se hacen dentro del aula, porque la interacción entre iguales favorece en proceso de adquisición del lenguaje y a la vez la integración en el grupo-clase.

ATENCIÓN DE GRUPO: HORARIOS/ESPACIOS Y PROFESORADO

GRUPO	HORA	PROFESORA	AULA	Nº ALUMNOS
1 (nivel 0)	9,30 a 10,30 (L, X, J) 15 a 16 (M)/(V) (12,20 a 1,30)	Rosa	M. Étnicas	8
2 (nivel 0)	12 a 13 (J) 10 a 11 (V) 15 a 16 (L,M,X)	Rosa	M. Étnicas	8
3 (nivel 0)	9,30 a 10,30 (L, M)/9 a 10 (V) 12 a 13 (X)/15 a 16 (J)	Rosa	M. Étnicas	8
4 (nivel 1)	12 a 13 (L)/9,30 a 10,30 (M) 10,30 a 11,30 (X,J)/11 a 12 (V)	Rosa	M. Étnicas	8
5 (nivel 0)	9,30 a 10,30	Sol	Antigua casa del guarda	8
6 (nivel 1)	10,30 a 11,30	Sol	Antigua casa del guarda	7
7 (nivel 1)	12 a 13	Sol	Antigua casa del guarda	7
8 (nivel 0)	15 a 16	Sol	Antigua casa del guarda	6
9 (nivel 1)	9,30 a 10,30	Pedro	M. Étnicas	6
10 (nivel 1 y 2)	10,30 a 11,30	Pedro	M. Étnicas	7
11 (nivel 1)	12 a 13	Pedro	M. Étnicas	7
12 (2 y 3)	15 a 16	Pedro	M. Étnicas	6

La escuela: un mosaico de convivencia

Diego Agúndez Gómez
Inspector de Educación. Cáceres

A todos los profesores que como Mercedes y José, que se jubila este año, son referente de valores para sus alumnos.

I

Reme tiene 9 años. Asiste a la única escuela de un pequeño pueblo. Hoy, los 12 chicos y chicas están realizando algunas actividades relacionadas con las diferencias sociales entre las personas. Han leído un poema* que Mercedes, su joven maestra, les ha comentado. Ahora, los alumnos mayores están intentando aprenderlo, mientras los más pequeños colorean unas láminas en las que aparecen unos niños y niñas que juegan amigablemente.

El padre de Reme es vendedor ambulante de ropas y frutas, otras veces trabaja en el campo, en temporadas, lejos de casa. A Reme le gusta la escuela, lee muchos libros y muestra orgullosa, al inspector, su “Diario de Lecturas”.

Jesús, el primo de Reme, algo mayor que ella, se irá al colegio del pueblo cercano el próximo año. Su ilusión es conseguir el carnet de conducir para ir a vender por los pueblos. A Reme le gustaría ser maestra, pero ya sabe que pasará un año más en la pequeña escuela de su pueblo, y luego se quedará en casa. Una prima suya, ya lo hizo hace unos años, y se casará pronto, dice Reme.

Celia, hija del alcalde y amiga de Reme, recita el poema

*“No importa si eres chica o chico
si eres negro o blanco*

.....

Nada de eso importa”

* Poesía sin título de Esteve Alcolea

II

A un centenar de Kms. de la escuela unitaria, en la ciudad, l@s alumn@s de 2º curso están saliendo del cole. A la puerta, pequeños grupos de madres, algún padre, casi todos bastantes jóvenes, y varios abuelos buscan atentos la cara familiar entre la masa de escolares.

Uno de los niños aparece llorando. Ante el interrogatorio de la madre, cuenta que un compañero le ha empujado, y él se ha caído al suelo del pasillo.

Irritada, le dice:

“Te he dicho que cuando algún niño te haga daño, tú le arañes la cara”.

Otra madre, que escucha, la reprende:

“¡Señora! ¿Cómo puede decirle eso al niño?”

La discusión no ha hecho más que empezar. De entre la masa, alguien grita:

“¡A su país se tendría que ir!

En su escuela, Celia continúa recitando el poema:

“No importa de dónde vienes

o dónde has nacido

No importa si tus padres

Vivían ya aquí.

.....

Nada de eso importa”

III

Hoy, el patio esta especialmente decorado. La alegría de los niños y niñas del colegio se ha contagiado a todos los rincones. Quizás para ahuyentar alguna niebla que se resiste a desaparecer.

A Said, no le gusta demasiado la escuela, pero sabe que todos los días, a la hora del recreo, su maestra le dará el “tetra-brik” de chocolate. Al menos, es un alimento seguro. Posiblemente, hoy, no verá a su madre en todo el día, que bien temprano salió por la ciudad.

Katherine habla poco español y no ha superado aún la timidez del primer día de su llegada. Cuando Carmen la maestra, le pide que le diga algo en su lengua inglesa, se ruboriza, y tras mucho insistir, habla con voz tenue y apagada. No quiere que los demás compañeros la oigan.

Said y Katherine coinciden juntos en la clase de refuerzo de lengua española, que atiende el director. Tampoco están en el aula común, cuando los demás compañeros reciben las enseñanzas de Religión. Todavía, no comprenden muy bien el porqué. Es posible que algún día sepan que sus religiones y la de los otros niños y niñas comparten un mismo principio ético:

“Trata a los demás como quieras que los demás te traten a ti”.

De momento, hoy 30 de enero, en el patio del colegio, Katherine y Said oyen hablar de tolerancia y de paz.

La voz de Celia se extiende por el aula y a través de la puerta abierta llega a todos los rincones del pequeño, pero cuidado, jardín:

“No me importa

*si entiendes bien mi lengua
y yo la tuya*

.....

No importa

Si tenemos creencias diferentes

.....

porque las diferencias nos enriquecen”

.....

IV

Por uno de los libros que le ha proporcionado D. José, uno de los maestros, ha sabido que, hace mucho tiempo, los antepasados de sus compañeros de clase emigraron a la tierra, de donde él procede, en busca de aventuras y alimento, y recientemente a otros países menos lejanos para poder trabajar.

Rubén, que llegó hace unos meses a la ciudad, no piensa, ahora, en eso. Aunque, en casa, oye hablar a los padres de lo difícil que es encontrar un buen trabajo. De momento, Rubén sólo sabe que en el cole, los otros chicos le tratan bien y él, algo tímido, se encuentra a gusto en medio de ellos, aunque se siga sorprendiendo, como cuando llegó, de que hablen tan alto.

En la escuela unitaria de la pequeña aldea, Reme y Celia recitan, ahora, juntas el poema:

“No me importa.....

Nada de eso importa

Porque de las diferencias

No haremos discriminaciones”

.....

Porque estamos llamados a vivir

Juntos

Y vamos a entendernos.

Trae acá esa mano

Nos entenderemos.”

Mientras, Mercedes, la joven maestra, observa, tras los cristales, como se acerca María, la maestra itinerante de Música.

El reto de la educación intercultural en Extremadura

Pilar Alonso Duarte

*Profesora de E.S. del I.E.S. “Valle de Ambroz” Hervás.
Especialidad Psicopedagogía. Máster en Inmigración*

RESUMEN

Se parte en esta comunicación de la experiencia personal de la autora para llegar a una reflexión sobre algunos aspectos teórico-prácticos respecto al pensar y el hacer de la Educación Intercultural.

Subyace el referente de la memoria histórica como elemento importante para caminar hacia nuevas construcciones sociales. La necesidad de escudriñar en lo que configura la relación entre cultura-desarrollo y aprendizaje para establecer los puntos de partida que permiten diseñar y llevar a cabo las actuaciones educativas concretas es el eje desde el que se mueven sus planteamientos.

Pensar en seres humanos físicos, presentes en nuestras aulas, con todas las variables que nosotros nos reconocemos. Entender que la cultura es la forma en la que leemos el mundo, la realidad, y procurar lecturas compartidas, nuevas atribuciones de significado, crear complicidades culturales y posibilitar la autoestima cultural.

Romper estereotipos, reconocer e identificar la pobreza, no hacer efectos de halo para no generalizar desde los elementos anecdóticos los aspectos que desconocemos de cada cultura.

La limitación de espacio apenas permite esbozar algunas pinceladas, pero con ellas se intenta contribuir al desarrollo de esa sociedad más justa y solidaria que deseamos para tod@s y, por la tanto, para Extremadura.

Cuando yo era niña mi abuela me contaba cuentos de Guajiros que hablaban de su infancia en Cuba, y a mi me daba miedo La Patasola que se aparece a los caminantes; la Teo se compró sus primeros zapatos antes de coger todos los trenes que habrían de llevarla hasta un lugar cualquiera de Alemania, y también se fue tío Juan y mi primo Paco y unos años más tarde “Chichachí”, y los sábados por la tarde muchos niños del pueblo nos llevábamos la silla para ver la tele (Una Grunding) en casa de Tía Petra. Después también se fueron algunos compañeros de

la escuela y cuando estudiaba Bachillerato mi primo me regaló un anorack, azul, con rombos acolchados y yo me sentía paseando la modernidad en una Extremadura que tenía casi tanta gente fuera de su tierra como dentro.

Y algunos años después comenzaron a volver, y montaron bares. El Voltio se ganó el apodo contando cómo en Alemania le ponían luz eléctrica a las gallinas para que pusieran más huevos. El Emigrante, tío Julián, nos dejaba escuchar en el bar canciones de un tal George Brassens, o Paco Ibáñez, o Violeta Parra.

Luego, cuando empecé a trabajar como maestra, me encontré en clase con alumnos como Antonio o Eugenia, que acababan de retornar y utilizaban un claro “espalemán” y extrañaban algunos escenarios de lo que había sido su escuela hasta ese momento.

Más tarde, la emigrante fui yo y me fascinó aprender que “Eldorado” estaba en Guatavita, que se saluda con un beso, que a las ocho de la mañana lo normal es que te provoque un tinto (que te apetezca tomar un café), que el chino monito (niño rubio) de mi clase tenía chichí (ganas de orinar) y no se pudo aguantar y se lo hizo en el pasillo y que Santi no es tonto porque no entienda que debe dibujar el aparcamiento donde se aparcen los coches y los autobuses, puesto que él conoce el parqueadero en el que se parquean los carros y las busetas.

Y ahora Mohamed me habla de lo importantes que son para ellos los mayores, del respeto que se les debe tener, y Malika me cuenta cómo ellas utilizaban el pañuelo para ir a la Universidad para protestar por la discriminación de la mujer.

Y todo camina conmigo, configura mi historia personal y recoge la herencia de lo vivido como pueblo. Ahora entiendo lo que quiere decir que una persona se decida a emigrar para mejorar sus condiciones de vida, y que eso no le convierte de facto en un ser humano inadaptado, en alguien a quien se deba o no integrar, sino que sigue siendo un ser humano que sueña, ríe, vive, llora... que tiene una historia personal y un proyecto de vida que no siempre pasa por la aspiración de vivir “in aeternum” en un medio y una cultura que le son ajenos y sí pasa casi siempre por la aspiración de conseguir para sí y para los suyos algún pedazo en el reparto además del de la pobreza o el de las injusticias.

Pero... ¿qué sentido tiene todo esto en un Congreso sobre Multiculturalidad y Educación? ¿Se trata de provocar una catarsis? ¿Hemos comenzado las sesiones de psicoanálisis? Creo que no, sólo hemos apelado a nuestra memoria histórica para tenerla presente cuando debamos tomar acuerdos respecto al reto que supone para nosotros la Educación Intercultural.

Las realidades sociales suelen preceder e ir más rápidas que las legislaciones que las regulan. Nuestros centros de enseñanza son cada vez más multiculturales, dándose en alguno de ellos presencia de hasta 25 nacionalidades distintas. Hoy cobra aún más sentido la necesidad de tener presente los principios de **Atención a la diversidad** y ser cuidadosos para que el hecho natural y rico de las diferencias humanas no encubra procesos de desigualdad.

Para ello es necesario que entendamos el papel de la cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones realizadas en este sentido desde distintos parámetros ponen de relieve la *“universalidad de las capacidades cognitivas básicas”* (Scribner y Cole) en todos los grupos culturales estudiados, pero a la vez también que *existen diferencias importantes en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas y que estas diferencias están relacionadas con el tipo de experiencias educativas de las personas en los distintos grupos culturales*. Esto nos pone en relación los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada. Las interacciones del ser humano con su medio desde su nacimiento están mediatizadas por la cultura siendo los principales agentes mediadores los otros seres humanos que le rodean. Gracias a estas interacciones múltiples y variadas se desarrollan los procesos psicológicos superiores, la competencia cognitiva de cada persona y como éstos aparecen antes en la relación social se rigen por los patrones culturales dominantes.

“La Educación designa el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia del mismo históricamente acumulada y culturalmente organizada... los instrumentos cognitivos de naturaleza simbólica y sus usos, lo que suele llamarse procesos psicológicos superiores, forman parte de esa experiencia social.” (César Coll. “Un marco psicológico para el currículum escolar”).

Esta concepción sociocultural sobre el origen de las funciones superiores hace una mirada no etnocéntrica de la naturaleza y diversidad cultural de las mismas, contemplándolas como actividades instrumentales de adaptación, que reflejan propiedades de los mecanismos y las formas sociales de organización. Constituye, a mi juicio, un importante marco teórico para situar la relevancia de la Cultura de procedencia en los procesos de desarrollo humano.

Es muy importante en este proceso el papel del Lenguaje como signo y herramienta fundamental. Se escapa a las pretensiones de esta comunicación abordar este tema en toda su complejidad, pero al menos se impone recordar la profunda interconexión entre el lenguaje interno y el lenguaje social y su papel como instrumento determinante de la regulación de la acción y el pensamiento.

Son muchas y variadas las prácticas sociales y los agentes mediadores del conocimiento. Por lo tanto, es importante recordar que los Centros Educativos tienen encomendado dar respuesta a aquellos aspectos del desarrollo personal y social, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no se aseguran por la participación más o menos espontánea del niño en las actividades habituales de los adultos y de los otros niños. Y eso exige que las actividades que se realicen respondan a una finalidad y se desarrollen de acuerdo a un plan de acción, que es lo que reconocemos como currículum escolar en sus diferentes niveles de concreción. Por eso el profesor pretende en su práctica aprendizajes significativos, es decir, que el nuevo aprendizaje que se plantea se relacione de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, lo que permitirá a éste construir la realidad atribuyéndole significados.

Y en nuestras actuaciones como profesores nuestra lógica interna se sitúa en la lógica interna de nuestra cultura, la cual está muy cercana a la lógica interna general del grupo, puesto que nos

movemos en un mismo contexto de signos y herramientas para interpretar la realidad. Se superponen a los contenidos y enseñanzas concretas todo un conjunto de elementos que están presentes en el ámbito cultural y que conforman las pautas de relación e interacción entre sus miembros, constituyendo lo que podríamos denominar **complicidad cultural**. Son los elementos que nos permiten comprender tonos, gestos, interpretar situaciones, pautas de comportamiento... puesto que forman parte de nuestro bagaje cultural como miembros de una cultura particular, y éstos también forman parte del nivel de desarrollo tanto real como potencial de cada persona. Habitualmente manejamos esas pautas de interacción de una forma natural porque solemos enseñar a grupos de nuestra misma procedencia cultural y somos conscientes en ella de los matices que representan las diferencias de clase, género, estrato social, nivel cultural...etc.

Por ello cuando en nuestras clases está presente la **diversidad cultural** no nos basta con pensar en responder a las diferencias individuales y grupales, sino que nos es necesario ir **construyendo complicidades culturales** con nuestros alumn@s y, a su vez, entre los propios alumn@s. Se trata, pues, de un proceso de reestructuración simbólica que nos permite atribuir significados compartidos. Y para ello no basta con la voluntad, el deseo o el buen hacer, sino que son necesarias también medidas estructurales que sobrepasan el ámbito escolar.

En este proceso, tanto los alumn@s como los profesores necesitan mediadores del conocimiento y, si bien su desarrollo real respecto a las disciplinas concretas es muy distinto, no lo es tanto respecto a los signos y herramientas de las otras culturas. Por lo tanto, parece evidente que no basta con los procesos interactivos que puedan darse en el grupo y que es necesaria la concurrencia de otros agentes socio-educativos que faciliten la interacción., puesto que no se trata de hacer de todos los profesores expertos antropólogos, pero sí de facilitarles las herramientas de conocimiento que le son necesarias para desempeñar sus funciones. Y ello conlleva medidas que actúen sobre la formación inicial, en el diseño de los planes de estudio de los futuros profesores, y también medidas inmediatas y a corto plazo que incidan en la formación de los profesores que enfrentan ahora mismo esta situación.

El referente no es una especie de “Esperanto cultural”, es decir, una especie de Macro-Cultura universal que se construye con retazos de todas las Culturas, sino de reconocer la diversidad cultural como una fuerza valiosa y no como una dificultad a superar. Estamos de nuevo ante la necesidad de reconocer las diferencias en orden no sólo a lograr una auténtica igualdad de oportunidades sino también una igualdad de resultados, lo que requiere ser muy cuidadosos para que en nombre del “respeto a las diferencias” no se favorezcan las situaciones de desigualdad.

A su vez, cuando denomino “complicidad cultural” a esa atribución /construcción de significados compartida, me parece también importante hacer referencia a los aspectos emocionales y afectivos. Estamos pensando en seres humanos, en el desarrollo armónico de todas sus capacidades y también de desarrollos sociales, por ello, a mi juicio, podríamos pensar en un “nuevo concepto”: la autoestima cultural, entendiéndola como la posibilidad de vivir en otros medios culturales desde el reconocimiento de la propia cultura, es decir, que los procesos de integración no tengan que suponer procesos de aculturización.

Debemos considerar que en España, el tratamiento educativo de la diversidad cultural viene condicionado por el hecho reciente de la inversión en la tendencia migratoria en nuestro país. La diversidad cultural es, por lo tanto, un tema relativamente nuevo tanto en el ámbito académico como en el político. En la L.O.G.S.E. no se encuentran referencias explícitas sobre el tratamiento de la diversidad cultural, pero es fácil reconocer en esta Ley principios de perspectiva intercultural, tanto en el Preámbulo *“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.”* “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”, como en el Título Preliminar que recoge como fines de la educación *“La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos y de convivencia”...* *“La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”*, como en el articulado en general.

Sin embargo, lo cierto es que pese a la declaración de intenciones, en la que se opta por medidas respetuosas de la diversidad, las situaciones de diversidad cultural se están abordando vía adaptaciones curriculares, orientadas hacia objetivos de aprendizaje y según modelos de déficit con planteamiento compensatorio. Lo que podemos entender como Educación Intercultural se sitúa como uno de los componentes del área transversal de Educación para la Paz y no se plantea cuestiones como la interacción cultural o asumir como objetivo educativo la construcción de significados culturales para todos desde planteamientos interculturales.

En conclusión, aunque en la Ley puedan reconocerse esos elementos interculturales, en las propuestas y orientaciones por las que se ha desarrollado está presente el supuesto de la existencia de una única cultura. Y *“El tratamiento de la diversidad cultural pasa por su legitimación y explicitación en el sistema escolar y exige sacarla de su confinamiento como parte del currículum oculto optando por la flexibilidad curricular- atender a las necesidades reales de los grupos y comunidades-, la elaboración de materiales apropiados- multicultural y antirracista (CALVO BUEZAS, 1986)-, la acción pedagógica integral – modelos holísticos e interculturales más allá de enfoques compensatorios o integradores- y la formación inicial y permanente del profesorado (LLUCH Y SALINAS, 1991)”*.

En la práctica, las soluciones adoptadas en los Centros se han movido dentro de la lógica de la inmersión lingüística y los principios de la educación compensatoria. Esto se concreta en cada Centro de forma distinta y hay diferencias significativas entre los Centros de Infantil y Primaria y los de Secundaria, siendo quizás en estos últimos donde se hacen más evidentes las debilidades de este planteamiento, generando grandes dosis de frustración e impotencia en un profesorado al que no le llegan ni recursos ni formación.

En algunas comunidades se está contemplando la figura del mediador socio-cultural, pero estos todavía son muy escasos y en su perfil quizás todavía no se contemplan todas las variables que son pertinentes al trabajo a realizar. A través de ellos se intenta sobre todo establecer canales de comunicación entre el Centro y las Familias, estando aún lejos de entender que la mediación cultural desde el punto de vista educativo supone un proceso de negociación en el que se negocian culturas, sentidos, representaciones, formas de institucionalidad y, sobre todo, la lógica interna del aprendizaje.

Podría suponerse que deberían ser los propios países de origen quienes, mediante convenios, facilitarían estos profesionales, pero una sucinta mirada a la situación de una buena parte de estos países nos permite entender que es una entelequia pretender que se atienda a la educación de sus nacionales en el exterior cuando ni siquiera pueden garantizar la educación básica para todos en el propio país. Pero además, eso no nos exime de nuestra propia responsabilidad. En nuestro ordenamiento legal se reconoce el Derecho a la Educación para todas las personas sin discriminación alguna., y los recursos que se destinan a la educación están generados tanto por los nacionales como por los inmigrantes y es responsabilidad nuestra dar cumplimiento a esos fines que hemos reconocido en nuestro ordenamiento legal para la educación. Por lo tanto, debe ser desde nuestro propio sistema desde donde busquemos y arbitremos las medidas necesarias, entre las cuales, una más, pero no la única es esa posibilidad de acuerdo con los países de origen.

La Educación Intercultural no puede, pues, entenderse como un eje transversal más, al igual que la diversidad cultural no es una diversidad más. Ya hay estudios y propuestas en nuestro país que la sitúan como:

“Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales. (AGUADO, 1995).

... Serían objetivos básicos de toda propuesta de educación multicultural¹ (GALINO y ESCRIBANO, 1990; GRANT y SLEETER, 1989, NIETO, 1992):

- Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.

- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.*
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.*

¹ La autora utiliza el término multicultural en el mismo sentido que intercultural.

- *Estimular y facilitar el éxito académico de todos los estudiantes proporcionando una educación igual y equitativa.*
- *Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática.*
- *Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.*
- *Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.*
- *Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.*
- *Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.*
- *Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesores multiculturales.*

La propuesta de Educación Multicultural configurada es ambiciosa en sus objetivos en cuanto que implica la adopción de una perspectiva que modula toda decisión educativa a la vez que propone acciones diferenciadas en función de la interacción de variables culturales y otras significativas en educación. Su eficacia dependerá en gran medida de que tales actuaciones sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en que se implantan; pero también de que se den en combinación con otras medidas estructurales más allá del ámbito escolar. Si estas condiciones no se cumplen, las iniciativas denominadas multiculturales podrían utilizarse como camuflaje de desigualdades, coartada para evitar la adopción de iniciativas auténticamente respetuosas con la diversidad cultural o en mero escaparate de la visión más “turística” y superficial de las manifestaciones culturales.

Sin embargo, en el momento actual no parece que vayan a darse posturas en este sentido en nuestro Sistema Educativo. Los contenidos del borrador de la Ley de calidad, caminan más hacia el diseño de itinerarios basados en la supuesta bondad de los supuestos grupos homogéneos que hacia la profundización en el concepto de diversidad como valor importante en nuestra construcción social. Y al ser ésta una Ley de ámbito nacional es bastante posible que dificulte los desarrollos de las normativas curriculares de las distintas Comunidades Autónomas que han dado pasos en este sentido.

Y me gustaría terminar esta reflexión desde donde la empecé, invitando ahora a construir futuro, rompiendo los estereotipos que nos permiten asociar inmigración con problema o papeles y no con pobreza, con dificultades y no con diferencia o derecho, no sólo para hacer justicia a nuestros emigrantes por su importancia en el desarrollo de este país y de los que los acogieron

sino sobre todo para entender que seguimos avanzando en esos grandes principios de búsqueda de libertad, justicia social, solidaridad... etc, que son recurrentes en la historia de la humanidad.

Pilar Alonso Duarte

BIBLIOGRAFÍA

Coll, C. (1987): *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia.

Rivière, A. 1984. *La psicología de Vygotski*. Visor.

Vygotski, L.S. *Obras escogidas*. Vol.II. Visor.

Luria, A.R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Visor.

Ausubel, D.P; Novack, J. D; Hanesian, H, (19893). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Aguado Odina, M.T. (1996). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. U.N.E.D.

Calvo Buezas, T (1992). *Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y educación intercultural para todos*. CIDE. Universidad Complutense de Madrid.

Díaz Aguado, M.J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Vol. I y II.. Misterio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

AA.VV. (1995). *Por una Europa de Paz, Multiétnica e Intercultural. I Congreso Europeo de Educación para la Paz*.

Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Dolmen (Chile).

Papacchini A. (1997). *Los Derechos Humanos, un desafío a la violencia*. Altamira. (Colombia).

Galino, A.y Escribano, A. (1990). *La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Narcea.

A mayor número de inmigrantes en las aulas, más racismo: estudio de un caso concreto

Dr. Domingo Barbolla Camarero

*Profesor del Departamento de Economía Aplicada y Org. de Empresas.
Área de Sociología. Universidad de Extremadura*

RESUMEN

En las actitudes de aceptación o rechazo hacia los inmigrantes intervienen distintas variables, una de ellas es el número de inmigrantes que tienen las localidades objeto de análisis y otra el tiempo que llevan estos en el lugar, amén de la tipología del inmigrante, el lugar de residencia, la permanencia durante todo el año o sólo en la campaña de cultivo, etc. La primera variable antes descrita será el objeto de esta comunicación.

Disponemos de datos referentes a dos encuestas de contraste, las realizadas en los años 1995 y 2000 a jóvenes escolares de las zonas más pobladas de inmigrantes en Extremadura. La primera efectuada a 1.485 jóvenes escolares de 12 a 20 años y la segunda a 2.854 jóvenes escolares de 12 a 18 años. Los porcentajes de aceptación y rechazo mostrados en las mismas a través de preguntas cerradas nos sitúan en condición de firmar que a más densidad de inmigrantes en una localidad, y por tanto en las aulas, se multiplica el nivel de rechazo. En las preguntas abiertas comprobamos los argumentos que utilizan estos jóvenes para legitimar su nivel de aceptación o rechazo.

OBJETO

Extremadura, al igual que el resto de España, esta siendo objeto de llegada de inmigrantes fundamentalmente como trabajadores de temporada para las campañas del tabaco, espárrago, cereza y tomate. No obstante cada día son mas los inmigrantes que se asientan en el territorio de forma permanente realizando trabajos en el sector servicios como empleadas de hogar, venta ambulante, etc.

La experiencia en estos últimos diez años (1990-2000), nos permite mostrar algunas de las tendencias producidas referentes al nivel de aceptación que la población extremeña ha tenido y esta teniendo con los inmigrantes. Los datos obtenidos a través de dos encuestas realizadas a jóvenes estudiantes -en las aulas- en los años 1995 y 2000, nos permiten mostrar la relación entre el número de inmigrantes con su nivel de aceptación de los mismos. Se pone de manifiesto como a mayor densidad de inmigrantes en una población, y en las aulas, mayor es el nivel de rechazo por parte de la población del lugar. Este será, por tanto, el objeto de esta comunicación al congreso INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN”

NÚMERO DE INMIGRANTES EN LAS AULAS

Las encuestas se realizaron en centros escolares, el siguiente cuadro muestra el porcentaje de inmigrantes que tienen los colegios en las distintas zonas estudiados y que corresponden con la afluencia de inmigrantes representado en el mapa anterior. En las Vegas Bajas el porcentaje es del 3,2%, en la Tierra de Barros del 7,8%, Coria-Plasencia tiene el 17,8% debido a que los inmigrantes que están en estas localidades lo son de forma permanente, el Valle del Jerte con el 7% al no estar los inmigrantes más que dos meses y sobre todo la zona de Talayuela en donde se produce el mayor número de escolares inmigrantes. con el 35,2% de escolares inmigrantes en las aulas.

En tu clase hay inmigrantes? / Zonas

¿En tu clase hay inmigrantes?	ZONA				
	Vegas	Tierra	Coria-Pla	Jerte	Talayuela
	% col.	% col.	% col.	% col.	% col.
Sí	3,2%	7,8%	17,8%	7,2%	35,2%
No	91,1%	90,7%	80,6%	91,4%	63,7%
Ns/ Nc	0,6%	1,5%	1,6%	1,4%	1,2%

Conocidos los porcentajes de inmigrantes en las zonas y en los colegios objeto de estudio, nos detenemos en la valoración que los jóvenes tienen de los distintos grupos de inmigrantes y su modificación a lo largo de esos cinco años.

CUADRO DE VALORACIÓN DE DISTINTOS GRUPOS

VALORACIÓN DE DISTINTOS GRUPOS		
"Valora de 0 a 9 los grupos siguientes" Valoración media		
	año 1995	año 2000
1.- Europeos Occidentales	6,8	8,6
2.- Europeos del Este	6,6	7,9
3.- Iberoamericanos	-	7,8
4.- Africanos de raza negra	6,1	6,7
5.- Marroquíes	5,4	5,7
6.- Gitanos	4,9	5,67
Fuente: <i>Elaboración propia.</i>		

La encuesta del año 1995 fue realizada a escolares de la zona de Talayuela por ser esta la que prácticamente se asentaban la casi totalidad de los inmigrantes. La encuesta del 2000 se realizó en toda Extremadura por lo que los datos más interesantes están al analizar los colegios de la zona de Talayuela, en donde la permanencia y el aumento de los inmigrantes les modifica sustancialmente la valoración general.

En primer lugar hay que decir que el porcentaje de inmigrantes en el año 1995 en la zona de Talayuela (zona que comprende los municipios más poblados como Talayuela, Rosalejo, Navalmoral de la Mata, Jaraíz, Losar, etc. (la comarca de la Vera y del Campo Arañuelo), era sustancialmente más alto (se calculaban en esa fecha sobre 4000) que la media de Extremadura en el año 2000 y que en esa fecha los habitantes de la zona de Talayuela habían vivido ya entre 3 y 4 años con ellos. Con este preámbulo se comprende que la valoración hacia los distintos tipos de inmigrantes disminuya. Más difícil de explicar es la valoración que se da a los gitanos, que en el año 1995, en la zona de Talayuela, la valoración no llegaban a cinco y sin embargo en toda Extremadura en el año 2000 les valoran con 5,67 muy similar a los marroquíes; aspecto este que se modifica en la encuesta del 2000 en los institutos de Talayuela y Navalmoral valorando más a los gitanos que a los marroquíes como vemos a continuación.

Valoración hacia los Marroquíes y Gitanos. Centros de Navalmoral de la Mata y Talayuela

Valoración hacia los Marroquíes: téngase en cuenta que de los 7000 inmigrantes que hay en esa zona, el 89% son inmigrantes marroquíes y en el año 1995 era el 98%, por lo que el trato continuado con este grupo de inmigrantes les da un carácter propio.

		Centro			
		I.E.S. Zurbarán		I.E.S. San Martín	
		Recuento	% col	Recuento	% col
Marroquíes	0				
	1	88	21,6%	108	42,9%
	2	35	8,6%	31	12,3%
	3	35	8,6%	21	8,3%
	4	46	11,3%	18	7,1%
	5	43	10,6%	21	8,3%
	6	53	13,0%	21	8,3%
	7	42	10,3%	8	3,2%
	8	26	6,4%	5	2,0%
	9	17	4,2%	9	3,6%
	10	22	5,4%	10	4,0%

El 50,1% de los escolares no da un valor superior al “4” en el I.E.S. Zurbarán de Navalmoral de la Mata, frente a un 70,6% que no da un valor superior a “4” en el I.E.S. San Martín de Talayuela. Hay que destacar que sólo en el I.E.S. San Martín de Talayuela un 42,9% de los escolares da valor “1” a los Marroquíes.

Debemos tener en cuenta el alto porcentaje de población marroquí que hay en la zona y en las aulas de los escolares que contestan a la encuesta.

Valoración hacia los Gitanos:

		Centro			
		I.E.S. Zurbarán		I.E.S. San Martín	
		Recuento	% col	Recuento	% col
Gitanos	0				
	1	66	13,6%	48	19,0%
	2	31	7,6%	17	6,7%
	3	35	8,6%	15	5,9%
	4	46	11,3%	29	11,5%
	5	53	13,1%	23	9,1%
	6	72	17,7%	31	12,3%
	7	38	9,4%	32	12,6%
	8	27	6,7%	24	9,5%
	9	13	3,2%	15	5,9%
	10	25	6,2%	19	7,5%

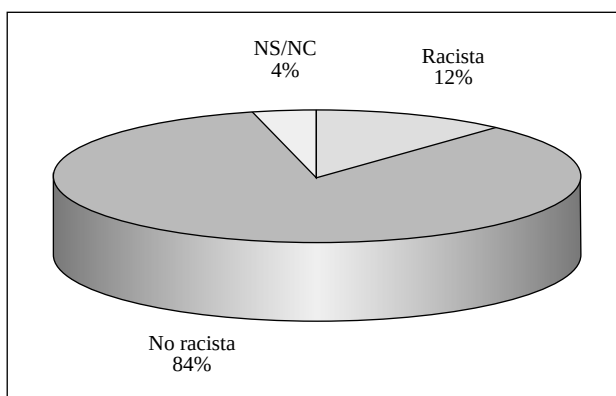
En el caso de los Gitanos, el 43,8% de los escolares del I.E.S. Zurbarán de Navalmoral de la Mata dan un valor menor de “4” a este grupo, muy igualado que el I.E.S. San Martín de Talayuela, con un 43,1%. Comparando con el grupo de Marroquíes, tanto escolares de un centro como del otro, valoran peor a éstos que al grupo de Gitanos

Si profundizamos más en las actitudes de racismo y preguntamos si se consideran racistas, los porcentajes nos muestran que las localidades con mayor número de inmigrantes y con mayor número de jóvenes

inmigrantes en las aulas los jóvenes del lugar ponen de relieve sus actitudes racistas a las claras.

Actitudes de los jóvenes ante los inmigrantes marroquíes de la zona de Talayuela (Cáceres)

“Yo soy de los que se consideran:”
Encuesta escolar, 1995 (N=1.485)

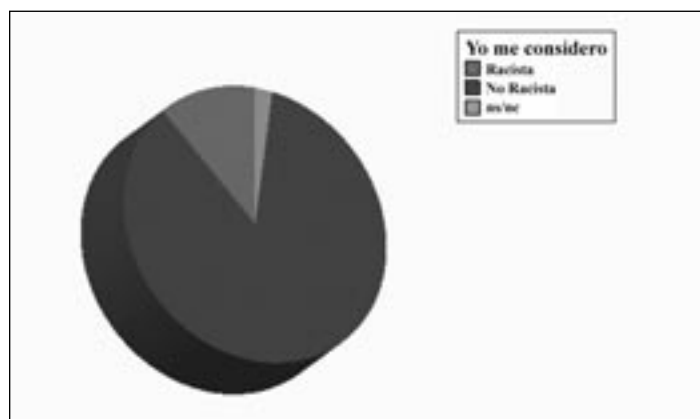


En la encuesta del 2000 a nivel general de Extremadura los porcentajes son muy similares, únicamente aumenta un 0,4% los que se consideran racistas.

Yo me considero

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Racista	355	12,4	12,4	12,4
	No racista	2451	85,5	85,5	97,9
	ns/nc	60	2,1	2,1	100,0
	Total	2866	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	2	0,1		
Total		2868	100,0		

La tabla revela la opinión de los jóvenes a este respecto, destacando que un 85,5% de los encuestados se consideran no racistas, frente a un 12,4% que sí. El siguiente gráfico también lo muestra:



Sin embargo en la encuesta del 2000 para los centros de la zona de Talayuela los datos se modifican sustancialmente, existiendo un alto porcentaje de escolares que se consideran racistas en los centros de Navalmoral de la Mata (I.E.S. Zurbarán) y de Talayuela (I.E.S. San Martín), lo que demuestra que a mayor número de inmigrantes en la zona, mayor es el sentimiento racista.

Yo me considero	Centro			
	I.E.S. Zurbarán		I.E.S. San Martín	
	Recuento	% col	Recuento	% col
Racista	99	24,0%	107	38,9%
No racista	303	73,4%	154	56,0%
ns/nc	11	2,7%	14	5,1%

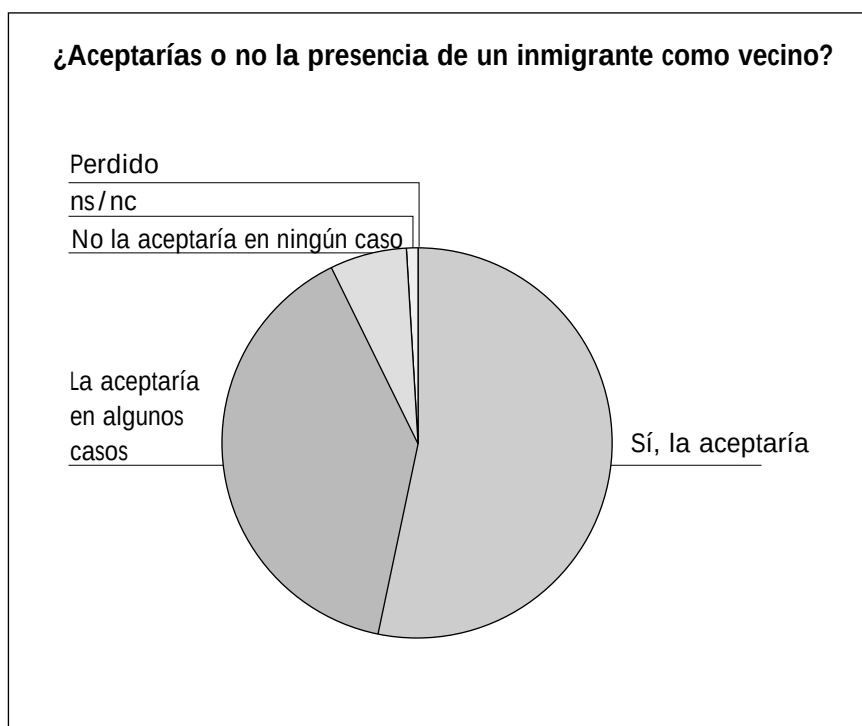
Siguen manifestando en la siguiente pregunta actitudes de rechazo a los inmigrantes, sobre todo en las zonas más pobladas por estos.

Existe un alto porcentaje de escolares que se consideran racistas en los centros de Navalmoral de la Mata (I.E.S. Zurbarán) y de Talayuela (I.E.S. San Martín), con un 24% y un 38,9% respectivamente, lo que demuestra que a mayor número de inmigrantes en la zona, mayor es el sentimiento racista.

¿Aceptarías o no la presencia de un inmigrante como vecino?

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	Sí, la aceptaría	1524	53,2
	La aceptaría en algunos casos	1140	39,8
	No la aceptaría en ningún caso	184	6,4
	ns/nc	17	0,6
	Total	2865	100,0
Total		2868	

El 53,2% de los jóvenes respondieron que sí aceptarían la presencia de inmigrante como vecino, frente a un 39,8% que la aceptaría en algunos casos, y destacar que sólo 6,4% no aceptaría en ningún caso un inmigrante como vecino.



Valoración desde los centros de Navalmoral de la Mata y Talayuela.

¿Aceptarías o no la presencia de un inmigrante como vecino?

	Centro			
	I.E.S. Zurbarán		I.E.S. San Martín	
	Recuento	% col	Recuento	% col
Sí, la aceptaría	130	31,5%	77	28,0%
La aceptaría en algunos casos	230	57,7%	152	55,3%
No la aceptaría en ningún caso	53	12,8%	43	15,6%
ns/nc			3	1,1%

Existe una gran similitud entre un centro y otro a la hora de responder a esta variable. Sí es necesario resaltar que los jóvenes de los dos centros aceptarían la presencia de un inmigrante como vecino “**sólo en algunos casos**”, más de un 55% en cada centro.

ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA SOBRE LOS INMIGRANTES

Al preguntarnos en que argumentos fundamentan su actitud, tanto favorable como desfavorable, nos encontramos con lo siguiente:

De los que se manifiestan a favor argumentan su opinión en la palabra PERSONA:

“son personas y como tales hay que tratarles; son personas con los mismos derechos; son personas iguales; son personas con los mismos derechos; son personas iguales; son personas humanas, como cualquier otra; tienen el mismo derecho que nosotros...”

Este argumento lo mantienen **el 45% de los que están a favor** de los inmigrantes marroquíes porque son personas, con todo lo que esto representa en nuestro contexto cultural. (Tomás Calvo Buezas, 1995:211) en sus investigaciones, descubre el mismo axioma “Uno de los paradigmas éticos y axiológicos de nuestra cultura europea y española y uno de los axiomas políticos de las democracias occidentales es el principio de <la igualdad de todos los seres humanos>, bien desde una ideología religioso-humanista o desde una doctrina político constitucional. El discurso universalista e igualitario abstracto forma parte de la enculturación de nuestros niños y jóvenes”

“Hacen el trabajo que nosotros no queremos”. “También nosotros hemos emigrado”

El 27%, están a favor porque “hacen el trabajo que no queremos nosotros”, **y el 17%**, porque “también nosotros los españoles hemos emigrado”. El 11% restante aportan los siguientes razonamientos:

“son personas cultísimas; son tolerantes; gracias a ellos el tabaco se puede recoger; cada uno debe estar luchando para vivir lo mejor posible; cuanto más trabajen más saldrá ganando nuestro país; el mundo es de todos; es la supervivencia humana; nos deberíamos poner en lugar de ellos; todos tenemos derecho al trabajo...”

Los que están en contra: “quitan el trabajo”; “hacen el trabajo por menos dinero”.

Los que están en contra, es decir **el 20%**, argumentan que: “*quitan el trabajo*” **en un 35%**, “*hacen el trabajo por menos dinero*” en un 26%. El resto suelen repetir lo siguiente:

“causan problemas; son unos broncas; son ilegales; traen drogas; roban; se prostituyen; no saben integrarse; se emborrachan; nos invaden; son radicales religiosos; tienen SIDA; son malos; dan miedo; violan a las mujeres; son vengativos; huelen mal..”

CONCLUSIÓN

Como conclusión, cabe manifestar que la presencia excesiva de inmigrantes en una zona deteriora la percepción que tienen las gentes de la sociedad receptora, llegando a enlazar argumentos que les hace declararse abiertamente racistas. En Extremadura las poblaciones que están acogiendo a mayor número de inmigrantes y por un tiempo prolongado son las que mayores actitudes de rechazo manifiestan a tenor de las respuestas que los jóvenes escolares dieron en sendas encuestas en el año 1995 y 2000, opiniones que concuerdan con lo que se puede observar a través de la observación participante.

Argumentos como: son personas, también nosotros hemos emigrado, hacen el trabajo que nosotros no queremos, ayudan a sustentar actitudes de aceptación y argumentos como, vienen a quitarnos el trabajo, son unos broncas, son ilegales, nos roban y otros sustentan actitudes de rechazo que en nada favorece la convivencia.

BIBLIOGRAFÍA

BARBOLLA, Domingo, *Inmigración marroquí en la zona de Talayuela (Cáceres)*, Mérida (Badajoz), Editora Regional de Extremadura, 2001.

CALVO BUEZAS, Tomás, *Los más pobres en el país más rico, clase, raza y etnia en el movimiento chicano*, Madrid, Edt. Encuentro, 1981.

CALVO BUEZAS, Tomás, *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos*, Madrid, Edt. Libertarias, 1997.

CÁRITAS, *Inmigrantes. Propuestas para su integración*, Madrid, Edt. Cáritas Española, 1995.

CIRES (CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA REALIDAD SOCIAL), *Actitudes hacia los inmigrantes*, dir. por Juan Díez Nicolás, Bilbao, Fundación BBV/ y Caja de Madrid, 1992.

CIS, *Inmigración y Racismo*, (Estudios 1990-1995), 1990-1995.

COLECTIVO IOE, “Inmigración y trabajo: hacia un modelo de análisis”, *en Migraciones*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1998.

Inmigración: Problemas comunes en los centros escolares de acogida

J. Roberto Bayón García

Director del I.E.S. “San Martín”. Talayuela

RESUMEN

Esta comunicación tiene la intención de servir como exposición de los problemas educativos y organizativos que se generan en los centros escolares con la escolarización de alumnos inmigrantes, y principalmente en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Los datos e impresiones están recogidos de la experiencia acumulada durante los cinco años de funcionamiento del I.E.S. “San Martín” en Talayuela, un pueblo con casi el 40% de sus habitantes procedentes de Marruecos. Se comentan también las posibles soluciones que nos pueden permitir atender a estos colectivos con un mínimo de garantías sin que se vea rebajada la calidad de la educación del resto del alumnado.

ESQUEMA

1. Introducción. Datos numéricos de la situación actual del instituto de Talayuela.
2. Análisis pormenorizado de los problemas más comunes y posibles soluciones.
 - 2.1.1. Ausencia de documentos relativos a la escolarización del alumno inmigrante y matriculaciones fuera de plazo.
 - 2.1.2. Alfabetización y actuaciones de compensatoria con alumnos inmigrantes.
 - 2.1.3. Absentismo escolar y problemas de comunicación con alumnos y familias.
 - 2.1.4. Falta del material escolar necesario.
 - 2.1.5. Problemas de Disciplina, convivencia y tolerancia.
3. Conclusiones.

El I.E.S. “San Martín” comenzó su andadura en el curso 1997-1998 y su misma creación se debió al inmenso flujo inmigratorio que comenzó muy pocos años antes. Desde el momento en que los trabajadores del campo procedentes del extranjero comenzaron a solicitar la reagrupación familiar, comenzó a notarse un incremento progresivo en el número de niños y adolescentes en edad de escolarización obligatoria. Este espectacular aumento es lo que provocó que por parte de la administración se decidiera dotar al pueblo de Talayuela de un Instituto de Enseñanza Secundaria. El tiempo ha demostrado lo acertado de dicha decisión, e incluso lo corto de las previsiones, puesto que actualmente el centro cuenta con 102 alumnos de origen inmigrante, casi en su totalidad de origen marroquí, y actualmente se ha terminado la segunda ampliación de las instalaciones del mismo.

Por todo lo anterior, se puede considerar que los Centros educativos de esta localidad y su comarca son pioneros en Extremadura en la atención a alumnos procedentes de otros países, y además en este caso con graves problemas lingüísticos, debido al total desconocimiento del idioma español. Esta experiencia ha permitido poder localizar de una forma bastante significativa las principales dificultades con la que se encuentran los centros que acogen a estos alumnos. Teniendo en cuenta que el fenómeno de la inmigración va a continuar hasta alcanzar las cotas de otros países del entorno europeo, el estado actual no es más que la punta de lanza de las futuras dificultades con las que se va a encontrar el sistema educativo extremeño y español en general.

Pero, ¿cuáles son realmente los problemas que produce la escolarización de alumnos inmigrantes?, ¿es necesario modificar la organización de medios materiales, económicos y de personal de los centros educativos?, ¿influye de la misma forma en todos los niveles educativos?; todas estas preguntas deben de responderse por parte de la administración educativa y los centros escolares, para que la atención a estos alumnos sea lo más correcta posible y permita mantener una calidad en la labor educativa. Pero para tener una perspectiva correcta de los retos a los que debemos enfrentarnos simplemente voy a exponer unos datos numéricos referidos a la situación actual de este centro en concreto:

- La matrícula actual es de 510 alumnos. De los 420 alumnos matriculados en la ESO, 102 son alumnos marroquíes, es decir, un 25% de los alumnos escolarizados obligatoriamente.
- La mayoría de los alumnos marroquíes, salvo tres casos, se encuentran matriculados en alguno de los 15 grupos de ESO, lo cual da una media de casi 7 alumnos inmigrantes por grupo.
- Salvo contadas excepciones, estos alumnos desconocen total o parcialmente el español y el sistema educativo.

Estos datos permiten tener una idea de la magnitud que puede alcanzar este fenómeno, que según casi todos los expertos se va a extrapolar a la mayoría de los centros educativos. A continuación enumeraré los problemas con los que nos encontraremos desde el primer momento hasta la integración plena en el funcionamiento general de los Centros:

1. Ausencia de documentos relativos a la escolarización del alumno inmigrante y matriculación fuera de plazo.

Normalmente estos alumnos solicitan ser matriculados en el Centro cuando llegan a España para poder legalizar su situación. De aquí procede uno de los principales problemas, *el alumno no se acerca al centro para conseguir una formación educativa y cultural en la mayoría de los casos, sino para poder conseguir los papeles de residencia*. Si durante su escolarización no se consigue cambiar esta perspectiva, muchos de los esfuerzos posteriores se muestran inútiles. Otro inconveniente es que, como es lógico, *estos alumnos solicitan su matrícula a lo largo de todo el curso*; (simplemente como orientación, durante el presente curso escolar, el IES “San Martín” ha escolarizado alrededor de 60 casos de estas características) lo cual influye en la planificación y organización del centro, puesto que los datos de matrícula con que se cuentan a la hora de solicitar los recursos humanos y materiales necesarios no son los que posteriormente se van a encontrar durante el curso.

Finalmente, *estos alumnos no presentan ningún tipo de documentación que acredite si han estado escolarizados con anterioridad o no en su país de origen*, habiéndose detectado casos de alumnos que nunca han estado escolarizados o que eran analfabetos en su idioma materno. Debido a esto, no existe un criterio para asignar el curso adecuado, recurriéndose actualmente a la edad como marcador del nivel correspondiente. Este hecho, junto con la dificultad de prever que niveles se van a ver afectados, produce en algunos casos la *masificación de las aulas por encima de los límites legales*. Además, en muchas localidades, los inmigrantes se encuentran principalmente en los centros públicos, mientras los concertados escapan de la obligatoriedad de matricular a estos alumnos, produciéndose una concentración de grupos con grandes necesidades educativas en la red pública.

2. Alfabetización y actuaciones de compensatoria con los alumnos inmigrantes

El primer problema operativo con el que nos encontramos es que tenemos en clase un grupo de alumnos, que *desconocen el idioma que se utiliza en el aula*, lo cual les impide aprovechar las clases debidamente. Para solucionar esto, se proponen grupos de compensatoria que traten de rebajar estas diferencias idiomáticas. Mientras el número de alumnos con estas necesidades sea pequeño respecto al total no se presentan problemas, pero cuando se alcanzan proporciones como las expresadas anteriormente, *la organización de la compensación educativa requiere de una dotación de personal y medios acorde a las necesidades de los centros*, es imposible atender a un centenar de alumnos inmigrantes con dos profesores de compensatoria. Es necesario un grupo de profesores formados en la enseñanza del español con continuidad en los centros, traductores o profesores bilingües, materiales apropiados para atender las necesidades de los alumnos y trabajadores sociales. Mientras la administración y el profesorado no tenga en cuenta que son necesarios nuevos medios para afrontar este problema, iniciativas organizativas y legislativas, simplemente matriculando a los alumnos en los centros educativos no se va a solucionar el problema del idioma y la integración. Es imposible mantener una educación de calidad con una heterogeneidad tan diversa en las aulas, puesto que el profesor se puede encontrar en clase con alumnos inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales,

alumnos con necesidades de compensatoria y alumnos con la competencia curricular correspondiente a su curso. En estas condiciones, la enseñanza “individualizada” es pura utopía.

3. Absentismo escolar y problemas de comunicación con alumnos y familias.

Estos alumnos presentan generalmente un acusado absentismo escolar, difícilmente corregible por los canales tradicionales, debido a que en muchos casos la alfabetización no es un problema exclusivo de los alumnos, sino que también afectan en la gran mayoría de los casos a las familias de los mismos. Esto hace que tanto las comunicaciones escritas como las entrevistas personales con los padres sean poco operativas debido a la barrera lingüística. Es necesaria la presencia en los centros educativos de personas que conozcan el idioma materno de estos alumnos, y que permita además traducir los documentos importantes del centro.

4. Falta del material escolar necesario.

En muchos casos, estos alumnos inmigrantes no acuden a los centros con el material escolar necesario, en algunos casos por una pobre situación económica, y en otros por dejadez del alumno y sus familias. Es necesario trabajar en la concienciación a las familias sobre la necesidad de adquirir material escolar y a la vez ofrecer ayudas que permitan atender estas necesidades.

5. Falta de disciplina, convivencia y tolerancia.

Uno de los principales problemas que se han amplificado en los centros es la falta de disciplina y la ausencia de formación para la interculturalidad y la tolerancia. *Generalmente los alumnos inmigrantes desconocen el funcionamiento de los centros educativos españoles, sus normas y reglamentos. Además, debido a que deben pasar muchas horas en clases donde no conocen el idioma utilizado, o simplemente no se sienten interesados en los temas tratados, se producen problemas de disciplina y control, que si los unimos a la dificultad actual con la que nos encontramos en los centros educativos para el mantenimiento del orden y control en las aulas con los alumnos de origen español, se produce un caldo de cultivo potencialmente precursor de problemas disciplinarios.*

Otro de los inconvenientes comunes suele ser la sensación que se produce entre los alumnos españoles y sus familias, en muchas ocasiones piensan erróneamente que solamente se dedican medios a estos alumnos, que la formación de sus hijos se va a ver afectada por el hecho de compartir clase con inmigrantes, e incluso en ocasiones se detecta una separación de los mismos por medio de las asignaturas opcionales, produciéndose concentraciones de alumnos inmigrantes en optativas como francés. Por todo esto, *es necesario una campaña de concienciación y actuaciones que demuestren al resto del alumnado y padres que se pueden atender perfectamente las necesidades de todo el colectivo que conforma la comunidad escolar.*

Sin embargo, y pese a los problemas mencionados, actualmente la situación es mejor que durante los primeros años en que comenzó a crecer la inmigración. Se ha conseguido que

convivan en un mismo espacio alumnos de muy diversas culturas, de diferentes religiones y costumbres, y una parte de los alumnos inmigrantes comienzan a conocer las posibilidades que les ofrece el sistema educativo español, mientras que por otra parte el alumnado autóctono se ve impregnado de una riqueza cultural y de tolerancia que poco a poco va transformado su formación en valores.

Pese a todo, el reto con el cual nos enfrentamos no es sencillo, y como advertencia deberíamos de tener en cuenta los problemas y experiencias que han sucedido en otros países de Europa, que hicieron frente a grandes olas de inmigración durante décadas pasadas, y que en la actualidad alcanzan cotas de población inmigrante muy superiores a las actuales en España. Por todo esto, es necesario que las instituciones públicas comiencen a hacer frente a las necesidades educativas y sociales de estos colectivos, siendo esta la única manera de lograr evitar las actitudes de rechazo y exclusión de las cuales ya hemos tenido muestra desgraciadamente en alguna ocasión. Y especialmente, es una gran oportunidad para que Extremadura, ahora que cuenta con las competencias necesarias en el ámbito de la educación, trate de integrar adecuadamente en la sociedad a estos alumnos inmigrantes, que servirán en el futuro como parte dinamizadora de la región.

Para conseguir estos ambiciosos objetivos, es necesario un esfuerzo a nivel organizativo y económico, y tener en cuenta a la hora de repartir los recursos tanto económicos como humanos, que no es un simple problema de compensación educativa y que probablemente la legislación actual no contempla adecuadamente cómo se debe actuar con este tipo de alumnos, y sobre todo, que es imposible que toda la responsabilidad recaiga directamente sobre los docentes, en muchos casos sin la preparación necesaria para afrontar esta tarea. Por lo tanto, se impone analizar este problema en profundidad, recoger datos en otros lugares y regiones donde ya se he hecho frente a estas situaciones, copiar iniciativas que funcionen, y no mirar a otro lado, puesto que si queremos el desarrollo de la región de Extremadura, no podemos permitir que ocurra como otras ocasiones en la historia, donde nuestra región fue olvidada de todo objetivo de desarrollo, produciéndose desigualdades insalvables que lastran el normal desarrollo de la sociedad extremeña.

España: País de acogida. Modelo suizo de acogida e integración de los modelos emigrantes

Manuela Caballero Murillo

Orientadora del I.E.S. “Sierra la Calera” (Santa Marta)

RESUMEN

Durante los últimos años asistimos a un cambio en las emigraciones y observamos cómo países como España, que ha sido durante largos periodos país de emigración, se convierten en países de inmigración y de acogida.

Es el momento de tomar conciencia del papel que hemos de desempeñar y resulta de gran interés conocer las acciones llevadas a cabo por países como Suiza, país con un alto porcentaje de emigrantes y de gran tradición multicultural y plurilingüe, saber cómo han organizado la acogida e integración de los niños emigrantes, así como analizar las distintas investigaciones acerca de la escolarización de los mismos.

FICHA DIDÁCTICA

El trabajo consta de cuatro apartados que van apoyándose cada uno en el anterior para un mejor acercamiento al tema: una introducción y unas consideraciones generales servirán de marco general que iremos rellenando con unos conceptos clave del tema tales como la cultura, la lengua y la emigración para pasar al modelo suizo de acogida e integración de los niños emigrantes, concretamente en el cantón de Ginebra y en el cantón de Vaud, finalizando con una serie de conclusiones sobre acciones posibles a llevar a cabo que girarían en torno al alumno y al profesor para servir de apoyo a ambos.

1. INTRODUCCIÓN. CONSIDERACIONES GENERALES.

La historia europea de siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, es la historia de la emigración de millones de europeos. Según determinadas fuentes, del 1800 al 1930, alrededor de cuarenta millones de europeos atravesaron el Atlántico. El origen de estas emigraciones era fundamentalmente económico.

En las últimas décadas, los países más industrializados de la Europa occidental, han promovido, mediante su política económica, la llegada a Alemania, Francia y Suiza, de trabajadores extranjeros, mano de obra que necesitaban para hacer resurgir la economía del país. Sin embargo, durante los últimos años, asistimos a un cambio en las emigraciones y observamos cómo los emigrantes provienen ahora del hemisferio sur y de los países de la Europa del Este. De esta manera, países como España, que ha sido durante largos periodos país de emigración, se convierten en país de inmigración.

Hemos de imaginar una sociedad plural, abierta y tolerante a la vida de las otras culturas y la clave de todos estos cambios está en la educación

Por encima de las grandes discusiones políticas, hemos de tener presente que la escuela se convierte en el primer lugar de confrontación para los niños emigrantes, siendo el espejo impuesto en el que se miran y en el que no se reconocen.

En esta breve exposición, haré un recorrido sobre los conceptos de lengua, cultura y emigración para pasar a explicar cómo, en un país multicultural y plurilingüe por excelencia y con un porcentaje de emigrantes importante como es Suiza, han organizado la acogida e integración de los niños emigrantes en edad escolar, así como de distintas investigaciones acerca de la escolarización de los alumnos emigrantes.

Es el momento de tomar conciencia del papel que hemos de desempeñar y prepararnos, desde todos los frentes, para este desafío y siempre resulta de interés conocer las acciones llevadas a cabo por los demás países así como estimaciones de los resultados obtenidos con las mismas, con el ánimo de que el contacto de culturas en nuestras clases suponga un enriquecimiento que hemos de lograr que no se convierta en una sobrecarga para el cuerpo docente y de acuerdo con Dasen:

“La formación de los docentes dentro del marco de la formación continua debe sensibilizar al cuerpo docente con la realidad multicultural de la escuela en Suiza y en Europa. Esta formación debe permitir a los docentes adquirir las competencias para hacer frente a una clase multicultural, lo que implica la acogida, la actuación y la valoración de las diferencias culturales, así como una capacidad de distanciamiento en relación a su propia cultura y unas nociones de comunicación intercultural” (Dasen, P., 1991, pág. 288).¹

¹ Traducción de la autora de la comunicación.

2. LENGUA, CULTURA Y EMIGRACIÓN

De acuerdo con Lüdi y Py (1986, pág. 57), la emigración desencadena un proceso de «redefinición de uno mismo», a la vez que conduce a nuevos parámetros desde el punto de vista lingüístico, social y cultural, siendo el cultural el que tiene más peso específico. Sin embargo, para Perregaux (1994, pág. 360), los tres planos: social, cultural y lingüístico van unidos.

«...el ser humano no asiste a los acontecimientos de su vida de un modo neutral; de toda vivencia se desprende siempre una afectación, un colorido afectivo que matiza cualquier acto. La afectividad confiere una sensación subjetiva de momento y contribuye a orientar la conducta hacia distintos objetivos». Vallejo Nájera.²

Hay autores que opinan que el éxito de la integración cultural de los emigrantes implica el éxito lingüístico, concibiendo el lenguaje como soporte privilegiado de la identidad y símbolo de pertenencia a una determinada cultura. Las dificultades lingüísticas serían, así, una expresión de las dificultades de adaptación a la nueva situación comúnmente llamada bicultural de los emigrantes que yo prefiero llamar multicultural.

Pero ¿qué es la cultura? Si repasamos las definiciones en relación al término cultura nos encontramos con que no existe uniformidad en torno al mismo. Así, para Chanlat (1998, pág. 561) la cultura en la actualidad es concebida como una entidad absoluta, homogénea, estable y autónoma que incluye el saber, las creencias, las leyes, las costumbres, las formas de pensar, de ser y de reaccionar propias de una determinada sociedad.

Pero, ¿es que realmente existe una cultura para todos?, ¿es que existe una cultura que pertenece en exclusiva a los emigrantes y que no coincide ni con la sociedad de acogida ni con la de origen?

La emigración no se reduce a un simple cambio de residencia sino que implica una serie de cambios que según la clasificación de Berry (Perregaux, 1994, pág. 165), serían los siguientes:

- cambios físicos: lugar de residencia
- cambios biológicos: tipo de alimentación
- cambios políticos: pérdida de derechos políticos (el voto por ejemplo)
- cambios económicos: nuevas condiciones de trabajo
- cambios culturales: nueva lengua, religión...

² *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría.* Vallejo Nájera, J. (1988, pág. 214).

- cambios sociales: nuevas relaciones, nuevos papeles a desempeñar...

Todos estos cambios repercuten en el psiquismo del individuo forjándolo poco a poco con una serie de características que lo conforman como alguien «especial y diferente», tanto en el país de origen como en el país de residencia, no es nada extraño, pues, que existan dificultades de adaptación en base a esos cambios que han sufrido y que pueden ocasionar un sentimiento de distancia inalcanzable, en algunos casos, entre las dos culturas.

Según Berry (1989), existen cuatro estrategias distintas de adaptación que dan lugar a su vez, a cuatro modos de «acculturation»³ esquematizados en el cuadro siguiente:

El niño puede adoptar estrategias diferentes de las mencionadas, sea rechazando los valores familiares en beneficio de la sociedad de acogida (Asimilación), sea oponiéndose a aprender la lengua del país de origen lo que implicaría un pobre desarrollo de la competencia lingüística del país de acogida, sea cualquier otra estrategia diferente.

		1ª pregunta: ¿Es importante conservar la propia identidad y la propia cultura?	
		SÍ	NO
2ª pregunta: ¿Es importante establecer contactos con otras culturas?	SÍ	<i>INTEGRACIÓN</i>	<i>ASIMILACIÓN</i>
	NO	<i>SEPARACIÓN / SEGREGACIÓN</i>	<i>MARGINALIZACIÓN</i>

3. MODELO SUIZO DE ACOGIDA E INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS EMIGRANTES (CANTONES DE VAUD Y GINEBRA)

En Suiza la educación, no depende sólo de un ministerio central sino de los 26 cantones, ya que en cada uno de ellos existe una realidad educativa diferente pues no existe una normativa general de ámbito federal. Así, tendríamos un mosaico de sistemas escolares diferentes para cada cantón.

Los cantones, con el fin de dar a los alumnos extranjeros no sólo conocimientos de francés, sino oportunidades de continuar y completar sus estudios, han puesto en práctica estructuras específicas para este fin basadas en dos concepciones distintas: la primera consiste en situar a los

³ «Acculturation» es el proceso de cambio cultural que resulta de contactos entre grupos y culturas diferentes.

alumnos en clases especialmente diseñadas para ellos en un primer momento hasta pasar a una clase “normal” y la segunda basada en la necesidad de que los alumnos estén desde el principio en clases normales con un apoyo pedagógico y con clases de francés hasta que lo necesiten para seguir las clases sin problemas.

En la enseñanza primaria, la integración en la clase que corresponda por su edad es el modelo que se impone, siguiendo, claro está, clases de francés.

En Ginebra, los alumnos que llegan con edad de educación secundaria, van a clases especialmente destinadas para ellos que son denominadas “clases de acogida”, que agrupan a alumnos de distintas edades en las que están hasta que su dominio del francés les permite pasar con los demás alumnos. Estas clases funcionan en Ginebra desde 1968, año en el que comienzan a funcionar las estructuras de acogida.

En el cantón de Vaud (Lausana), las estructuras de acogida empezaron a funcionar en 1987. Su característica principal es el propósito de adaptarse a cada una de las situaciones, así, establecen distinciones en función de diversos criterios: edad, nivel de francés y escolarización anterior.

En este cantón se distinguen:

- grupos de acogida para los alumnos que llegan en edad de estar en 5º o en 6º que consiste en estar por la mañana en clases de acogida, y en las sesiones de la tarde se incorporan al grupo de referencia que les correspondería y tres estructuras de acogida para los alumnos a partir del 7º curso:
- Si han tenido una escolarización normal y tienen conocimientos de base de francés, se integran desde el principio en una clase normal y se benefician de apoyos en francés durante dos sesiones diarias.
- Si conocen poco el francés y han seguido una escolarización normal en su país de origen, se incorporan a una “clase de acogida” a tiempo completo.
- Los alumnos que han tenido una escolarización escasa y deficiente se incorporan a una clase llamada “développement-accueil”.⁴

Se han realizado investigaciones (Nicolet, 1995) que comparan las estructuras de acogida de los alumnos no francófonos en edad escolar de Lausana (cantón de Vaud) y el de Ginebra llegados durante el curso 88/89 a Ginebra y durante el 90/91⁵ originarios en su mayor parte de Portugal, seguidos de África y Asia, España y Portugal, la ex-Yugoslavia y el este de Europa, siendo la mayoría perteneciente a clase modesta.

⁴ Clases de “développement” son clases de pedagogía compensatoria para alumnos con graves dificultades de aprendizaje.

⁵ No coinciden los cursos debido a que Lausana puso en marcha sus estructuras de acogida más tardíamente que Ginebra.

Los resultados de este estudio nos muestran:

- Una igualdad entre los dos cantones en lo que se refiere al origen social y cultural de los niños y en cuanto a la inserción escolar y profesional de estos alumnos después de cuatro años de estar escolarizados en Suiza.
- Los dos sistemas consiguen la integración de más de las 2/3 parte de los alumnos, a pesar de que, según Nicolet, una parte importante de alumnos no consiguen terminar su escolaridad en una sección de escolarización normal.
- La edad de llegada puede tener consecuencias sobre la posterior orientación escolar: en Lausana, más de una tercera parte de los alumnos que llegan en 8º son orientados hacia la clase de “développement” o “développement-accueil” y la mayoría no consigue salir de ella, mientras que para los alumnos que llegan en edad de estar en 6º la proporción se reduce a la mitad.

En otro estudio llevado a cabo por Nicolet, M.(1992) en el cantón de Vaud acerca de la opinión de los profesores sobre las distintas modalidades de acogida para los alumnos emigrantes en la que una primera parte estaba destinada a profesores que trabajaban por vez primera con alumnos no francófonos y una segunda se dirigía a aquellos que tenían, al menos, un año de experiencia con estos alumnos, las conclusiones más relevantes fueron:

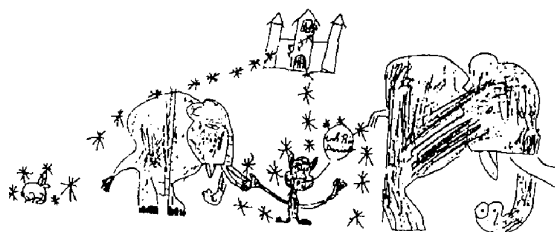
- Los profesores evalúan positivamente su trabajo con este tipo de alumnos.
- La valoración que hacen de su propio trabajo está ligada a la formación seguida.
- El grupo de acogida es la modalidad más aceptada para los dos grupos de profesores encuestados.
- Para los docentes sin experiencia con este tipo de alumnos el sistema más adaptado después del grupo de acogida sería la clase de acogida durante un periodo limitado.
- Para los profesores más experimentados las fórmulas que estiman más adecuadas son las que integran a los alumnos en clases normales. Las clases de acogida se manifiestan como el sistema menos adaptado.
- Los profesores más experimentados dan una mayor relevancia a la especial situación que viven los alumnos emigrantes así como su necesidad de construir su propia identidad conservando los lazos con su cultura de origen.

Según todos los trabajos e investigaciones realizados hasta ahora, los alumnos emigrantes presentan más dificultades⁶ en su escolarización que los alumnos suizos.

⁶ Müller (1995), Humacker (1995), Doudin (1996), Doudin et al. (1998).

Entre las razones del fracaso en la escuela de los alumnos emigrantes se señala la “lengua” como un factor decisivo debido a la gran dificultad en su adquisición, para los alumnos de lengua primera diferente a la del país de acogida. La historia de Luciano no hace sino ilustrar esta realidad.

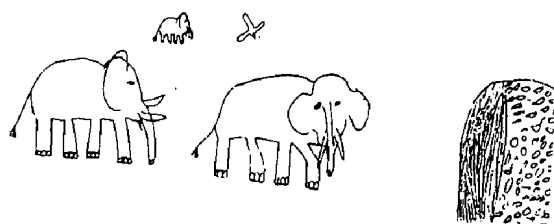
Luciano, niño emigrante italiano en Suiza, tenía nueve años cuando decidieron, a causa de sus malos resultados que sería conveniente escolarizarlo en una clase especial para alumnos con déficit intelectual. Pero los exámenes realizados demostraban que tenía una inteligencia superior a la media. Se ignoraba, pues, la causa de sus dificultades escolares. Le pidieron que dibujara a su familia con forma de animales. El resultado es el dibujo nº 1 en el que expresa su historia.



Dibujo nº 1: Luciano y su historia

Être Migrant (1981, pág. 180-183)

“Mis padres son elefantes. Yo era también un elefante hasta que un día un mago me transformó en una liebre. Olvidé la lengua de los elefantes para no saber hablar más que la lengua de las liebres”. Y añadió: “Es verdad, soy un desastre, no sirvo para nada”⁷



Dibujo nº 2: Luciano y su familia
(después de un año de escolarización
“normal”)

Être Migrant (1981, pág. 180-183)

“¿Sabe usted que la liebre ha vuelto a convertirse en elefante?. Ahora han encontrado un refugio y saben dónde está su casa”.

⁷ Ver nota 1.

4. CONCLUSIÓN

Como ha podido observarse a lo largo de la exposición, la escolarización de los alumnos emigrantes sigue siendo problemática incluso en un país con experiencia en ser país de acogida.

Nosotros empezamos a tener el papel de país de acogida y hemos de prepararnos para ello. Es preciso hacer frente a esta situación vencer las dificultades con las que nos encontramos pues han de diseñarse estructuras de acogida e integración de los alumnos emigrantes, por un lado, y por otro preparar a los docentes para la existencia en sus aulas de culturas distintas a la suya y a la de la gran mayoría, por ahora, de los alumnos. Se impone, pues, un apoyo *sistemático al alumno y un apoyo al profesor*. Apoyo al alumno que podríamos concretarlo en acciones como:

- Contacto con las familias para facilitarles información y establecer relaciones entre la familia y la escuela.
- Valorar su lengua y su cultura de origen.
- Apoyo lingüístico para la adquisición de la lengua de acogida.
- Apoyo cultural.

El apoyo al profesor adquiere una importancia capital, no sólo en lo relativo al apoyo específico de material especialmente diseñado para estos alumnos y de profesores que colaboren para llevar a cabo la docencia de los mismos con éxito, sino también hemos de tener muy en cuenta a la hora de diseñar cualquier acción, que la formación del cuerpo docente para este nuevo reto es indispensable. Cabe señalar:

- Sensibilización y percepción de la diferencia
- Formación en una metodología y una didáctica intercultural, permitiendo al docente tener en cuenta la heterogeneidad de las clases que acogen a alumnos emigrantes.
- Formación en los componentes culturales del alumno emigrante, indispensables para que el docente sea capaz de tener el conocimiento preciso para poder desarrollar una pedagogía intercultural.

En la confianza de que esta comunicación haya servido como punto de reflexión, termino con la certeza de que la subjetividad que impregna las representaciones culturales tienen una gran importancia, hasta el punto de que pueden llegar de una clasificación a una jerarquización con lo que ello conlleva. De acuerdo con Abdallah-Pretceille, M., 1992, págs. 42-45:

“El papel del educador es, esencialmente, de enseñar al niño a dominar las diferentes situaciones e identidades, a reconocerlas por un lado y, por otro, a representarlas con el fin de que no se sienta culpable cuando tenga dificultades para pasar de una identidad a otra”.⁸

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEMANN – GHIONDA, C., & LUSSO – CESARI, V.; *Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse: causes, mesures en cours d’application, perspectives*, Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d’éducation, 1986.

CUMMINS, J; “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”: *Review of educational Research*, 49 (2); 221-251 (1979)

DOUDIN, P-A.; *L’école vaudoise face aux élèves étrangers*, Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1996.

GRETTLER, A., GURNY, R., PERRET-CLERMONT, A-N. & POGLIA, E.; *Être migrant*, Berne, 1981.

NICOLET, M.; *L’accueil des enfants non-francophones dans le canton de Vaud*, Lausanne, centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, 1992.

NICOLET, M. & RASTOLDO, F.; *Regard de l’élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*, Lausanne et Genève: LEP, CVRP, CRPP, 1997.

PERREGAUX, C.; *Odyssea*, COROME, 1994.

⁷ Ver nota 1.

Plan de compensación educativa como estrategia en la interculturalidad, en nuestras aulas y centros

Juan Antonio Díaz Rama

El Pluralismo cultural se constata por doquier y procede tanto de la diversidad interna de los estados tradicionales cuanto de las emigraciones que han tenido y tienen lugar en los últimos años.

Nuestra Región, no es ajena a esta situación, ampliándose cada vez más, la población inmigrante, a los cuales intentaremos ofrecer los profesionales de la educación, la respuesta más ajustada a las necesidades presentadas.

Una de las estrategias más adecuadas, sería la elaboración y puesta en práctica de un Plan de Compensación de Desigualdades en Educación, como medio de atajar, en la medida de lo posible, a las diferencias existentes, a causa de la interculturalidad, cada vez más presente en nuestras aulas y centros.

Dicho Plan contendrá al menos los siguientes elementos:

ESQUEMA:

1. Marco Legal.
2. Situación de Partida.
3. Análisis de Necesidades.
4. Destinatarios.
5. Determinación de los alumnos /as con necesidades de compensación educativa.
6. Objetivos del Plan.
7. Actuaciones de Compensación Educativa: interna, externa.
8. Modelos Organizativos.
9. Metodología.
10. Recursos.
11. Temporalización.
12. Evaluación y Seguimiento.
13. Conclusiones.
14. Bibliografía.

1. MARCO LEGAL

Entendemos por tal , al conjunto de leyes y demás disposiciones vigentes que sustentan y dan consistencia al Plan de Compensación de Desigualdades en Educación.

En primer lugar la L.O.G.S.E., ha reafirmado el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la Educación, proclamando entre sus fines, el logro del pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos/as. Asimismo ha determinado la necesidad de desarrollar políticas de acción compensatoria para el alumnado que, por sus condiciones sociales, presenta especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la Educación Básica.

La L.O.P.E.G.C.D. ha definido entre los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, a aquellos que las presentan por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

El Real Decreto 299/96 de 28 de Febrero, ha regulado las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en Educación, en base a los principios de normalización e integración, flexibilidad organizativa y adaptación curricular, para el desarrollo de capacidades del alumnado con necesidades de compensación educativa.

La O.M. 22 de julio del 99 que concreta y detalla el anterior real decreto.

2. SITUACIÓN DE PARTIDA

Nos encontramos en un centro escolar situado en la comarca norcacereña de la Vera. En esta zona y debido a su pujante agricultura, recibe cada vez más la afluencia de mano de obra, para satisfacer sus demandas, generalmente procedente del norte de África. Población que se asienta de manera permanente o irregular, dependiendo de la estacionalidad de las cosechas, escolarizando a sus descendientes, durante el tiempo en que permanecen en la zona.

Dicho centro, consta de las etapas de E. Infantil, E. Primaria, y el primer ciclo de E. Secundaria Obligatoria.

3. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Por tanto, estos niños y niñas, y según los casos presentan notables necesidades de compensación, debido a la irregular escolarización y/o desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza /aprendizaje, así como otros aspectos, que se determinarán tras una oportuna evaluación.

4. DESTINATARIOS

Alumnado con necesidades de compensación educativa por minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos con desfase escolar significativo de dos o más cursos de diferencia en su nivel de concreción curricular, así como dificultades de inserción socioeducativa y necesidades de apoyo derivadas de su irregular escolarización o desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza/aprendizaje.

5. DETERMINACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS CON NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Se realizará a partir de una evaluación inicial individualizada, que se reflejará en un informe, en el que se hará constar el nivel de concreción curricular, estilo de aprendizaje, datos relativos al proceso de escolarización, contexto sociofamiliar y escolar, y cualquier otro aspecto relevante para tomar las decisiones correspondientes.

Esta evaluación inicial, la realizará el profesor tutor, con la colaboración del profesorado de apoyo y del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o del Departamento de Orientación, en su caso.

A partir de la evaluación inicial, se determinarán las medidas de refuerzo y adaptaciones curriculares, que sean necesarias conforme a la normativa vigente de carácter general, y se establecerán las oportunas medidas de apoyo.

6. OBJETIVOS DEL PLAN

1. Garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social.
2. Favorecer su acogida e inserción educativa
3. Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte de los destinatarios de las actuaciones de compensación educativa.
4. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad.

5. Establecer los canales de comunicación adecuadas para garantizar la información y participación de las familias.
6. Crear líneas de coordinación de los centros educativos, con instituciones públicas y entidades sin ánimo de, que desarrollen actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado objeto del plan.

7. ACTUACIONES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

7.1. COMPENSACIÓN EDUCATIVA INTERNA

- Actividades de apoyo dirigidas a la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos.
- Actividades de apoyo dirigidas a la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza.
- Actividades para favorecer la inserción socioafectiva del alumnado, enmarcadas en el Plan de Acción Tutorial, como planes de acogida, y programas de desarrollo de Habilidades sociales, etc.

7.2. COMPENSACIÓN EDUCATIVA EXTERNA

- Actividades dirigidas a favorecer la continuidad y regularidad de la escolarización; como seguimiento y control del absentismo, coordinación con equipos de trabajo social del entorno, etc.
- Impulsar la participación y colaboración de la familia con la escuela, a través de escuelas de padres, distintas asociaciones, reuniones etc.

8. MODELOS ORGANIZATIVOS

Se requiere una organización flexible en el centro para lograr una atención educativa diversificada dirigida a todo el alumnado y de manera especial para aquellos que manifiesten necesidades de compensación educativa.

Con carácter general, el apoyo educativo se realizará dentro de los grupos ordinarios.

En función de las características y necesidades del conjunto del alumnado, se podrán establecer agrupamientos flexibles durante parte del horario, que pueden ser atendidos de

manera específica, para la consecución de objetivos graduados por el nivel de concreción curricular del alumnado, en las áreas, cuyos objetivos están ligados a la de los aprendizajes instrumentales básicos.

Para desarrollar actividades específicas relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular, así como con la adquisición o refuerzo de aprendizajes instrumentales básicos, se podrá establecer apoyo educativo en pequeños grupos, fuera del aula.

El horario establecido para estos grupos de apoyo nunca será coincidente con actividades complementarias que puedan favorecer la inserción del alumnado, ni generalmente con las áreas de Educación Física, Educación Artística, Tecnología.

Los profesionales encargados de tales apoyos, serán por regla general el profesor tutor si es dentro del aula, y si es fuera del aula, el apoyo lo prestan los profesionales de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, y el profesorado de apoyo a la compensación de desigualdades. Aunque podrán establecerse intercambio de roles.

9. METODOLOGÍA A EMPLEAR

Se seguirán los principios de Intervención Educativa generales recogidos en el Diseño Curricular Base de cada una de las etapas educativas.

- Principio de Adaptación: Es decir partir de lo que el alumno sabe, de sus conocimientos previos.
- Principio de significatividad: Diseñando situaciones que propicien el aprendizaje significativo, hasta que los alumnos/as, logren por sí solos llegar al “aprender a aprender”.
- Principio de Actividad: Intentar que exista una intensa actividad por parte del alumno y también por parte del profesor, que ejercerá de mediador en el aprendizaje.
- Aprendizaje cooperativo e interactivo. Utilizando técnicas cooperativas y establecer relaciones tutoriales entre unos alumnos y otros.
- Utilizar técnicas motivadoras y gratificantes.
- Respetar los distintos ritmos de aprendizaje.
- Tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno, edad, situación, si presenta necesidades educativas especiales, de otra índole, asociadas, etc.

- Enfoque globalizador e integrador.
- Propiciar aprendizajes funcionales.

10. RECURSOS

Distinguiremos, para mayor claridad entre recursos:

PERSONALES

Los profesores tutores, que por regla general establecerán el apoyo dentro del aula; los profesionales de Pedagogía Terapéutica; de Audición y Lenguaje, y el profesorado de apoyo a la compensación de desigualdades.

Por otra parte, contamos con el Orientador y el Técnico de Servicios a la Comunidad, pertenecientes ambos al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica; que tendrá una atención continua y sistemática, al centro.

MATERIALES:

Será diverso, poco frágil, motivador y de fácil uso. Se cuenta con juegos de material didáctico impreso de varias editoriales y de ciclos o etapas anteriores, así como material elaborado a tal efecto, por distintos grupos de trabajo, en el marco de las actividades propuestas por el Centro de Profesores y Recursos de la zona.

Igualmente se dispondrá de material fungible y manipulativo, para aquellos alumnos/as con graves carencias económicas y con cargo al presupuesto del Plan de Compensación Educativa.

ESPACIALES

El centro cuenta con espacios suficientes y adecuados, para impartir los apoyos dentro y fuera del aula ordinaria (aulas bien iluminadas, poco ruido, calefacción, etc.)

11. TEMPORALIZACIÓN

El Plan de Compensación Educativa, se llevará a cabo al comienzo de cada curso escolar, y su duración será de un año escolar.

Tendrá momentos evaluativos que coincidirán, cuando se realicen las evaluaciones académicas, a lo largo del curso.

12. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La evaluación y seguimiento del Plan de Compensación Educativa tendrá el carácter de:

- **Abierta:** Además de nuestras conclusiones, recogeremos también las aportaciones de las demás personas o sectores implicados.
- **Formativa:** En la línea de utilizar los resultados de evaluación, para introducir las correcciones necesarias, en orden a optimizar los resultados.
- **Continua:** Hace referencia a que la evaluación ha de enmarcarse en un continuo, en el que permanentemente, se someta a revisión el plan.
- **Integral:** Evaluando todos los elementos que intervienen en el Plan.

13. CONCLUSIONES

Una de las estrategias más óptimas para ofrecer una respuesta ajustada, a la cada vez más numerosa población con necesidades de compensación educativa, es la implementación en los centros educativos, de un Plan de Compensación Educativa.

Dicho plan, que formará parte del Proyecto Curricular y elaborado consensuadamente, entre todos los profesionales implicados, tomará como referencia al Proyecto Educativo, y tendrá como objetivo, mejorar la calidad de la enseñanza, en un continuo de respuesta a la diversidad, y consecuencia el nivel de calidad de la vida de sus destinatarios, en esa sociedad cada vez más amplia, plural, democrática y diversa como es la sociedad de nuestros días.

14. BIBLIOGRAFÍA

Ley Orgánica 1/90, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/95, de 20 de Noviembre, sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes.

Real Decreto 299/96, de 28 de Febrero, sobre acciones dirigidas a la Compensación de desigualdades en Educación.

Orden Ministerial 22 de julio de 1999, de Compensación de desigualdades.

MEC (1992): *Materiales Curriculares para la reforma*. MEC. Madrid.

MEC (1990): *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. MEC. Madrid.

AGUADO, M^a. T.: *Educación Multicultural .su teoría y su práctica*. UNED. Madrid. 1996.

ANTÚNEZ, S.: *Del Proyecto Educativo a la programación de aula*. Morata. Madrid. 1990.

BASSEDAS, E.: *Intervención educativa y Diagnóstico Pedagógico*. Paidós. Barcelona. 1992.

BISQUERRA, R.: *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el Desarrollo*. Boixareu Universitaria. Barcelona 1992.

DELORS, J.: *La Educación encierra un tesoro*. Santillana. UNESCO. 1996.

VVAA: *El interculturalismo en el currículo*. MEC/Rosa Sensat. 1993.

Currículum y democracia: Por un cambio en la cultura popular

Julia Cortés Palma

Maestra del C.P. “Adolfo Díaz Ambrona” Valdelacalzada

Introducción

1. La escuela como unidad de cambio
 - 1.1. Consideraciones político-contextuales
 - 1.2. Un nuevo paradigma educativo: la colaboración
2. La escuela como organización educativa.
 - 2.1. Características de las escuelas colaborativas
3. ¿Qué entender por un sistema educativo democrático?
4. Principios característicos de un sistema democrático.
5. ¿Qué entender por cultura democrática?
6. La enseñanza en un currículum democrático
7. Estrategia general para abordar la diversidad en los centros educativos
8. Estrategias concretas para abordar la diversidad en el centro y en el aula.
 - 8.1. Estrategias que afectan a todo el centro
 - 8.2. Estrategias para desarrollar en el aula.
9. Conclusión.

INTRODUCCIÓN

La tesis que mantengo y pretendo exponer aquí es que currículum común y diversidad es un binomio inseparable en el tramo de la escolarización y en el contexto de una sociedad democrática.

El currículum base representa el núcleo cultural básico de un pueblo y la única cultura a la que muchos ciudadanos tendrán la oportunidad de acceder de forma sistemática.

Ese núcleo cultural para ser básico debería revisar el concepto de cultura e incorporar todos los elementos necesarios para una formación integral.

También debería incluir, y esto es muy importante, a todas las culturas, al menos las más representativas, presentes en la sociedad.

Y, por último, debería prever cómo interactuarán los distintos grupos e individuos con esa cultura común a partir de la suya propia dentro de la institución escolar, porque “ cada componente cultural, convertido en contenido curricular, ofrece desiguales oportunidades de conexión entre la experiencia escolar y la vida real de los alumnos procedentes de diferentes medios sociales” (Gimeno, 1991).

Por ello, el binomio currículum democrático y diferencia se ha convertido en el indicador más crítico y representativo de los sistemas educativos de los países democráticos occidentales con una clara vocación de justicia social, porque el propósito de que la escuela sea capaz de profundizar y de dar respuesta cada vez más adecuada a la diversidad hace que sea más justa, solidaria e igualitaria, en suma, democrática en su expresión más plena. Y, al mismo tiempo, ése es el problema más importante con el que se ha de enfrentar día a día dicha escuela.

1. LA ESCUELA COMO UNIDAD DE CAMBIO

1.1. CONSIDERACIONES POLÍTICO-CONTEXTUALES

Después de casi cuarenta años de la puesta en circulación del concepto “el centro como unidad de cambio”, es necesario hacer una serie de matizaciones para saber a qué nos estamos refiriendo.

El centro como unidad de cambio, la autorrevisión escolar, autoevaluación, la revisión basada en la escuela y la formación en centros son elementos o dimensiones del centro como unidad básica de cambio.

1.2. UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO: LA COLABORACIÓN

El desarrollo colaborativo de las escuelas significa un conjunto de presupuestos teóricos que comportan opciones claramente comprometidas con ciertos valores ideológicos, sociales, culturales y educativos, y también determinados métodos y estrategias para el funcionamiento integrado de lo organizativo y lo pedagógico en las escuelas.

Considero que es necesario tomar partido, situarse a partir de ahora, acerca de lo que vamos a entender por colaboración

2. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

La organización escolar por la que apuesta el desarrollo colaborativo es aquella que favorece la creación de una cultura innovadora en las escuelas.

Cultura innovadora entendida como un conjunto de creencias, normas y valores, que contribuye a dar sentido y significación a lo que se hace, definiendo al tiempo sus porqués y para qué, asumidos y mantenidos por sus miembros, y la colegialidad o colaboración (Escudero 1999).

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS COLABORATIVAS

Se entiende por escuela con cultura colaborativa aquella que:

- a) trata de contribuir, a través del diálogo, la discusión, la crítica y el consenso entre sus miembros, comparte una filosofía que tiene en cuenta el entorno sociocultural en el que está ubicada, así como las opciones de valor sobre las que fundamentar su funcionamiento como institución escolar.
- b) Que procura cultivar una cultura organizativa que promueve valores como: la solidaridad, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, libre y competente, la interdependencia y la coordinación, y la reflexión crítica.
- c) Comparte una creencia básica acerca del cambio educativo según la cual, la propia mejora y el perfeccionamiento de los profesores ha de ser un proceso permanente.
- d) Va capacitándose para su propia dirección y desarrollo. Por ello cuida que las funciones de liderazgo pedagógico sean efectivas, colegiadas y participativas.
- e) Por último es una escuela que dispone de estructuras organizativas (grupos de trabajo, de ciclo, departamentos, etc.) y tiempos, dentro del horario escolar, para desarrollar procesos de trabajo conjunto. (Escudero 1990)

3. ¿QUÉ ENTENDER POR UN SISTEMA EDUCATIVO DEMOCRÁTICO?

Es un sistema que se caracteriza por ser: igual, común y público.

La finalidad más importante sería la de favorecer la igualdad entre el alumnado que acceda a dicho sistema y unas relaciones auténticamente democráticas entre todos sus miembros.

Esta igualdad puede entenderse desde varias perspectivas: igualdad de acceso, igualdad de éxito, e igualdad de utilidad.

4. PRINCIPIOS CARACTERÍSTICOS DE UN CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO

El primero de ellos **común**, se refiere al carácter del currículum. Según este principio todo el alumnado desarrolla su aprendizaje dentro del mismo marco curricular de referencia. Además han de tenerse en cuenta estos otros principios:

Cooperativo: Debe estar basado más en la cooperación que en la competitividad.

Útil: Debe ofrecer al alumnado aprendizajes relevantes para relacionarse con la sociedad.

Inclusivo: Debe reflejar la pluralidad cultural de la sociedad. Esto significa que hemos de asegurar la presencia de todas las culturas presentes en la sociedad tanto en razón de las clases sociales, como de los subgrupos que normalmente quedan marginados de la consideración hegemónica de la cultura: mujeres, etnias, religiones, etc.

Práctico: La selección cultural que realiza el currículum no debe regirse principalmente por el formalismo abstracto, aunque debe contemplar conocimientos alejados en el tiempo.

Realizable: Lo que se incluye en el currículum ha de poder ser aprendido por todo el alumnado con diferentes niveles de habilidad, es decir, el proceso no debe convertirse en una carrera de obstáculos que va dejando por el camino a la mayoría, sino que debe buscar las ayudas necesarias para ayudar a aquellos/as que lo necesiten.

Reflexivo: Porque debe mostrar el conocimiento como algo vivo, criticable y en relación con campos concretos de significado, y no inerte, dogmático y abstracto.

Moral: El conocimiento tampoco es neutral. El currículum debe mostrar la cultura en relación con conceptos éticos: bondad, maldad, justicia, solidaridad, etc.

Coherente: El currículum debe contribuir a la acumulación progresiva del conocimiento del alumnado, por tanto su estructura debe colaborar a ese proceso y mostrar que el conocimiento humano crece y se construye.

Planificado: Si queremos que el currículum sea debatido públicamente debemos asumir la necesidad de su planificación y su conocimiento por todos para asegurar que todos los alumnos/as van a tener las mismas posibilidades de desarrollo.

5. ¿QUÉ ENTENDER POR CULTURA DEMOCRÁTICA?

Si un pueblo capaz de admitir su pluralidad cultural no es capaz de incorporar a su núcleo básico una especie de denominador común, lenguaje compartido o reglas del juego consensuadas para dialogar, está condenado a la confrontación permanente.

Dewey afirma que la cuestión básica que debemos plantearnos es vivir en el presente situaciones de vida democráticas, porque la democracia constituye el compromiso en la construcción de los valores que regulan la convivencia humana; y en ese compromiso la educación tiene el papel del desarrollo de la inteligencia, la comprensión de la experiencia, el aprendizaje de la colaboración y la defensa de la igualdad.

6. LA ENSEÑANZA EN UN CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO

Las propuestas curriculares suelen dedicar mucha más atención a los contenidos, nuevos contenidos, que se deberían enseñar, que a la forma en que deberían enseñarse. Así, habitualmente, nos encontramos con situaciones contradictorias: se pretenden enseñar nuevos valores, nuevas formas de conocimiento, pero para ello se utilizan los métodos más tradicionales.

Se da por supuesto que un nuevo contenido, por el hecho de ser más o menos progresista, ya tiene suficiente valor educativo. Cómo se presente al alumnado, a través de qué tipo de situaciones de aprendizaje se pretenda enseñar, pasan a ser cuestiones de segundo orden, que en demasiadas ocasiones ni se consideran.

Comparto la opinión de Giroux de que las escuelas deben ser consideradas como esferas públicas y democráticas en las que los futuros ciudadanos tengan la oportunidad de vivir, y por tanto de aprender, las experiencias democráticas más profundas y radicales de su vida.

Por todo ello, un currículum democrático estaría especialmente interesado en propiciar y, en la medida de lo posible, asegurar, que se produzca el mayor grado de coherencia entre el modo de enseñar y los valores y demás contenidos que se propugnan.

Para desarrollar esta tarea es necesario proponer una serie de principios metodológicos que orienten la práctica docente.

- a) Compromiso con la construcción de un clima de cooperación en el aula.
- b) Favorecer el estudio de temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación.
- c) Favorecer que los niños efectúen elecciones informadas para realizar las actividades escolares y reflexionen sobre las consecuencias de sus opciones.
- d) Legitimar la búsqueda, es decir, aprobar y apoyar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
- e) Las actividades deben diseñarse de tal forma que su cumplimiento puede ser realizado con éxito por alumnado con diversos niveles de habilidad.
- f) El profesorado ha de desempeñar un nuevo papel, debe convertirse en un recurso para el aprendizaje del alumnado más que en una autoridad que se justifica no tanto por lo que hace sino por su posición en el sistema.
- g) La enseñanza debe partir de las experiencias, problemas, intereses del alumnado y el aprendizaje debe integrarse en su vida cotidiana, tanto social como personal.
- h) Enseñar mediante una metodología basada en la investigación y en la reconstrucción del conocimiento.
- i) La evaluación debe centrarse en la mejora más que en el control.
- J) La evaluación debe estar más atenta a los procesos que a los productos.
- j) La evaluación debe ser lo más integral posible.
- k) La evaluación debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y grupales, así como los contextos institucionales y socioculturales.
- l) La evaluación es un proceso en el que deben participar todos los implicados.

7. ESTRATEGIA GENERAL PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Lo primero que hay que hacer es situar el problema en cada centro educativo y decidir qué hacer con él. Se trataría de contestar a unas sencillas cuestiones que podrían ser:

- 1º) Describe las diferencias más relevantes que hayas detectado entre el alumnado (indica el curso y, si procede, el área donde detectas esa diferencia).

- 2º) ¿Qué problemas crees que están generando esas diferencias a tu enseñanza y al aprendizaje de tus alumnos?
- 3º) ¿Cuales crees que son las causas más importantes de esa(s) diferencia(s)?
- 4º) ¿Qué diferencias crees que puede y debe abordar tu centro?
- 5º) Si tu centro puede y debe abordar esa diferencia, ¿qué soluciones se te ocurren para hacerlo?

8. ESTRATEGIAS CONCRETAS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO Y EN EL AULA

8.1. ESTRATEGIAS QUE AFECTAN A TODO EL CENTRO

- Formulas diversas de organización escolar
- Optatividad
- Programas para introducir el multiculturalismo y para lograr un currículum más intercultural

8.2. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EN EL AULA

- Compensar el déficit cultural de entrada mediante la desigual distribución del tiempo y de los recursos entre los alumnos.
- Mejora metodológica
- Diversificación de los materiales curriculares y de los planes o secuencias de trabajo de los alumnos.
- Flexibilización de tareas y prácticas de tareas simultáneas en el grupo-clase para adaptarse a ritmos diversos, a diferentes estilos de trabajo, etc.
- Utilización no sumativa, clasificadora o jerarquizada de la evaluación.

9. CONCLUSIÓN

Cuando se inicia un proceso de mejora en un centro, una de las principales tareas es revisar sus condiciones organizativas. En el caso de que el centro no disponga de unas condiciones mínimas, la primera tarea consistirá en la creación de esas condiciones antes de iniciar la planificación y durante el proceso planificador, ya que ante cada tarea hay que asegurarse de que todas esas condiciones sean las más adecuadas.

En segundo lugar hay que realizar un proceso de reflexión que tendría las siguientes fases: identificación de necesidades, categorización de las necesidades y priorización de necesidades.

En el tema que nos ocupa, si la necesidad prioritaria es la atención a la diversidad, se podría llevar dicho tema a claustro y organizar un grupo formado por profesores que de manera voluntaria quieran participar.

Lo primero que el grupo debe decidir es quienes van a participar en el proceso: sólo profesorado o también alumnado, familias, administración, servicios, etc. Y si lo harán todos o una representación de cada sector.

En segundo lugar se desarrollaría una campaña de sensibilización a través de exposiciones, actividades, etc. dentro y fuera del centro. Sería deseable que se lograra la implicación, aún con distintos niveles de responsabilidad, a la totalidad de los maestros del centro porque es el sector que más va a influir en la mejora.

El paso siguiente podría ser elegir un asesor o dinamizador de las sesiones de trabajo.

Las funciones del asesor serían:

- 1º Aclarar y centrar lo mejor posible la tarea que el grupo debe realizar, así como su estructura organizativa.
- 2º Una vez centrada y aclarada la tarea, cada miembro del grupo, individualmente y en su tiempo, reflexiona sobre los recursos, que según su propio criterio, posee el centro para mejorar la situación concreta que éste tiene. Esa reflexión se recoge en una lista.

En el caso de que se opine que el centro no dispone de recursos suficientes para abordar la dificultad, por ejemplo dificultad con el idioma, costumbres, etc., se podría plantear la posibilidad de buscar estos recursos fuera del centro, por ejemplo padres, otras personas de la misma cultura, solicitar información al país de origen, etc. Lo importante es buscar alternativas que mejoren la situación.

- 3º Organizar grupos de refuerzo con aquellos alumnos que presenten dificultades de adaptación.
- 4º Seleccionar dentro del alumnado a aquellos individuos que por su sensibilidad hacia el tema estén dispuestos a colaborar en la adaptación de estos alumnos. Valoración, por parte del profesorado, esta ayuda.
- 5º Creación de grupos mixtos: alumnado “normal”, alumnado “diferente”, profesorado, padres, etc.
- 6º Revisión y evaluación del proceso, propuestas de mejora.

La feria como elemento intercultural e interdisciplinar en educación física. Educación secundaria y bachillerato

Miguel Ángel Fernández Mir. Raúl García Ciriero

Licenciados en Educación Física.

IES “Ramón Carande” (JEREZ DE LOS CABALLEROS, BADAJOZ)

RESUMEN

En la presente comunicación desarrollaremos un proyecto de una jornada intercultural, donde será importante la participación de todas las áreas posibles, convirtiendo el evento en una actividad interdisciplinar.

Dicho proyecto consiste en la participación colectiva de todos los grupos de segundo ciclo de ESO y bachillerato, en una feria-exposición donde cada grupo-clase, asumirá el rol de una sociedad cultural determinada. Importante será no sólo el desarrollo de dicho día, sino el trabajo de investigación precedente, así como la organización y fabricación de todos aquellos elementos necesarios que definan la cultura asignada a cada grupo.

Esquema de la comunicación:

- Introducción: características de las actividades físico recreativas extrapoladas de actividades de campamento y Stages deportivos.
- Objetivos: de carácter conceptual, procedimental y actitudinal.
- Metodología.
- Intervención didáctica y pautas conductuales del profesorado participante.
Aptitudes del profesorado. Técnicas psicológicas. Características del material.
- Descripción del proyecto: La 1ª fase serán las sesiones anteriores al día del centro, y la 2ª fase será el día Intercultural del centro.
- Conclusiones.

INTRODUCCIÓN

Las actividades propias de eventos físico recreativos como los Campamentos o Encuentros Deportivo Recreativos son, sin lugar a dudas, el tipo de actividades que mejor aceptación tienen entre los niños/as.

De forma general, algunas de las características que convierten a este tipo de eventos en motivantes son las siguientes:

- Actividades innovadoras, no practicadas habitualmente por los niños/as. (tenis, natación, etc).
- Desarrollo de las actividades que más gustan (fútbol,...).
- Utilización de material novedoso (material de piscinas, material alternativo, etc).
- Material autoconstruido (talleres de reciclaje, etc.).
- Actividades lúdicas que no implican esfuerzo físico intenso.
- No intervención de una evaluación final.
- Aspectos socializador y de convivencia (acampada nocturna, etc.).

En nuestras ciudades, no hay club deportivo que se considere importante que no organice este tipo de eventos. Siendo actualmente importante su desarrollo no solamente en el período estival, sino también durante el curso escolar, aportando multitud de actividades físicas, recreativas y de estudio.

Trasladando estas características al contexto educativo, y más propiamente al área de la Educación Física, trataríamos de utilizar este tipo de actividades sin olvidar los objetivos perseguidos en nuestra programación.

OBJETIVOS

1. De carácter CONCEPTUAL:

- Conocer, de forma jugada, la cultura y tradiciones de otras razas, al igual que sus juegos, deportes, folklore, gastronomía y demás aspectos característicos de la zona en concreto.
- Saber reproducir, lo más fielmente posible, lo aprendido, metiéndonos en el papel de los habitantes del país elegido.

2. De carácter PROCEDIMENTAL:

- Vivenciar, a través de la práctica, la tradición cultural y deportiva de los países representados en el evento.
- Participar en la construcción y elaboración de materiales, vestuario, danzas, juegos y deportes (con sus reglas), gastronomía..., del país que nos ha tocado representar y dar a conocer.
- Participar como jugador en los diferentes puestos de otros países del mío, para entender mejor la cultura y tradición de los países representados en el evento.

3. De carácter ACTITUDINAL:

- Cooperar y saber trabajar con mi grupo para poder representar lo más fielmente posible el país escogido para darlo a conocer al resto de mis compañeros.
- Comprender y respetar, de forma individual, la cultura y tradiciones de otros países y entender su significado para poder expresarlo a los participantes.
- Ser tolerante ante otras culturas, sin menospreciar a ninguna.

METODOLOGÍA

Siguiendo las líneas de actuación de nuestro departamento, la metodología será participativa y dinámica, de forma que evite la desmotivación y ayude a la reflexión, al análisis y a la búsqueda de posibles alternativas a los juegos, deportes, danzas, etc, originales, imposibles de reproducir. La participación de todos los miembros del grupo a través de la experimentación, del debate, la discusión, el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos y puntos de vista,..., todo ello favorece, sin duda, el proceso de aprendizaje y el cambio de actitudes presentes en nuestros objetivos generales.

Cualquier método de trabajo tendrá en cuenta los siguientes criterios psicopedagógicos:

- Partir de los intereses y las capacidades del grupo, así como de sus conocimientos previos sobre el tema.
- Procurar que los contenidos y las actividades sean adecuadas a su nivel de desarrollo evolutivo.
- Adaptarse a las características específicas del grupo, modificando las estrategias de intervención cuando la situación lo exija.

En definitiva, lo que pretendemos es que los participantes, vivencien y experimenten al máximo todas las actividades para poder comprender mejor todos los objetivos propuestos y comprueben que, realmente, todas las culturas son interesantes y beneficiosas y pueden aportar conocimientos, siempre y cuando sean entendidas y toleradas.

Queremos, sobre todo, que los participantes adquieran un bagaje a través de la experiencia, gracias al trabajo en equipo, tanto con los compañeros como con los profesores, gracias a la participación de otras áreas, a la búsqueda de información, al contacto directo con las actividades elegidas, los sucesos y descubrimientos a los que asisten. Esta línea metodológica es la que queremos que nuestros participantes adquieran para futuras actuaciones, no sólo en esta asignatura, sino en el resto de materias, y sobre todo les sirva para la vida diaria y saber respetar a las personas que nos rodean independientemente de la cultura a la que pertenezcan.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y PAUTAS CONDUCTUALES

La pieza clave en el deporte recreativo es la actuación del animador deportivo, la cual tiene que lograr la dinamización del grupo de participantes. Entre otras capacidades o aptitudes el profesorado deberá plantearse una serie de logros u objetivos, entre los cuales podríamos destacar los siguientes:

- Debe conducir a un grupo de participantes hacia una práctica física positiva y atrayente para los mismos. Por lo que una importante característica a destacar es el aspecto motivacional, el profesor debe ser motivante y con capacidad de liderazgo.
- Debe ser muy entusiasta y con una gran actitud positiva para poder comprometer a los participantes.
- Su actuación debe ser informativa para dar respuestas eficaces y el conocimiento del nivel de los mismos, es decir, debe ser técnicamente competente para reconocer las posibles dificultades del proceso de enseñanza de sus alumnos, así como tener la capacidad de transmitir el conocimiento de los resultados.
- Debe saber incentivar y reforzar una actitud de solidaridad e igualdad de oportunidades, no sólo en el desarrollo de las diferentes tareas propuestas, sino también y de forma más importante, a la hora de relacionarse los alumnos dentro de su grupo con compañeros y adversarios.

En las clases de Educación Física será el mismo profesor quien desempeñará este papel motivador, debiendo seguir algunas pautas conductuales para el correcto desarrollo de este proyecto intercultural e interdisciplinar. Podríamos destacar como importantes las siguientes técnicas psicológicas encaminadas al aumento de la motivación:

- Programa de reforzamiento
- Técnicas conductuales directas
- Uso adecuado del feedback

En cuanto a la utilización de material en el desarrollo de las diferentes actividades, señalar la importancia de una serie de características, entre las que podemos destacar las siguientes: Seguro, Innovador, Motivante, Económico, Transportable, Duradero y Adaptado.

Los diferentes tipos de materiales a utilizar son:

- Material convencional: raquetas de Tenis, palos de Golf, Palas de Pádel, etc.
- Material no convencional: plásticos, palos, etc.
- Material natural: ramas, árboles, etc.
- Material alternativo: palos de Hockey, stick de Floorball, etc.
- Material reciclado: cámaras de balones, botellas, etc.
- Material de talleres: pinturas, cartulinas, tijeras, etc.
- Material de sobremesa: juegos de tablero, puzzles, etc...

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Nuestro proyecto va a contar con dos fases:

- La 1ª fase serán las sesiones anteriores al día del centro, y
- La 2ª fase será el día Intercultural del centro.

En la primera fase, nos pondremos de acuerdo con cada curso del segundo ciclo de secundaria y Bachillerato, qué país o raza es el que van a preparar y representar, con lo cual, dedicamos sesiones de educación física a la preparación y creación de lo que cada curso va a realizar. Hemos elegido el segundo ciclo y bachillerato, porque consideramos que son los que más responsabilidad y madurez pueden presentar a la hora de realizar el trabajo, quedando el primer ciclo de secundaria como participantes del evento.

En esta fase, si algún departamento quiere colaborar, tiene las puertas abiertas para hacerlo, ya que es una experiencia en la cual la colaboración entre los diferentes profesores y alumnos es

muy interesante: aportación de datos históricos, musicales, naturales, geográficos, gastronómicos, de lenguaje, deportivos, arquitectónicos, nuevas tecnologías (búsqueda de datos a través de internet, utilización de vídeos...) etc.

Ayudaremos en todo lo posible al alumnado, pero también queremos darle esa autonomía que pretendemos en nuestras clases, con lo cual serán libres de elegir lo que quieren representar, siempre ateniéndose a las instrucciones iniciales. Iremos construyendo nuestro stand, recopilando información de cómo eran y son los deportes y juegos elegidos, de cómo se llevaban y se llevan a cabo en la actualidad, sus reglas, de qué es lo que se come, qué se baila, en definitiva de cómo viven los habitantes de la zona escogida, para que cuando llegue el momento de exponerlo a nuestros compañeros todo esté perfecto. De igual manera, utilizaremos nuestras clases para estudiar el aspecto lúdico-deportivo de los países, a través de la experiencia práctica, al igual que sus danzas, movimientos y los iremos encuadrando dentro de cada bloque de contenidos en el área de educación física.

Una vez concluida la primera fase, dará comienzo la segunda fase del proyecto, aquella en la que todo el centro participa de lo preparado por los alumnos durante la primera parte del proyecto.

Se ubicarán los diferentes países por zonas del instituto, permitiendo así, que cada alumno o docente pueda visitarlos cuando quiera y participe así de la cultura y tradiciones elegidas en ese momento, para que de forma práctica y jugada pueda entender lo que está realizando y el por qué.

Las culturas elegidas serán las siguientes: Africana, Árabe, Americana, China, Europea, Esquimal, Gitana, India, Indios americanos, Sudamericana, etc.

Como civilizaciones antiguas tenemos como ejemplos: Azteca, Griega, Mayas, Romana, Celtas, Mongola, etc.

CONCLUSIONES

Podríamos concluir la presente comunicación afirmando que la transferencia de actividades físico recreativas, propias de grandes eventos físico deportivos, es totalmente posible, siguiendo siempre una serie de adaptaciones al ámbito escolar y a las características del aula de Educación Física.

El profesor debe actuar como elemento motivador importante, organizando y diseñando el tipo de actividad que mejor se adapte a la realidad en la que actúa.

Es importante la participación de otras áreas que realicen una aportación desde su conocimiento, pudiéndose necesitar la asistencia y ayuda de otros profesores durante la organización de determinadas pruebas o actividades.

Durante la realización y desarrollo final del día intercultural será imprescindible la colaboración de buena parte del personal docente del Centro.

A diferencia de otros eventos físico deportivos, en nuestro proyecto intercultural no es imprescindible la utilización de material especial, siendo la imaginación de cada grupo-clase lo más importante.

Por último queremos concluir esta comunicación invitando a la realización de este tipo de actividades, que suponen un aspecto innovador para nuestros alumnos, quienes pueden aportar más de lo que en ocasiones nosotros esperamos de ellos. Es nuestro convencimiento de este proyecto el que nos da la fuerza necesaria para su realización, no sin antes esperar la aportación necesaria de todo aquél que esté dispuesto a compartir sus ideas y experiencias.

Jornada de sensibilización intercultural en el ámbito escolar

Milagro Fernández Sánchez

Centro: C.P. “GINER DE LOS RÍOS” de Mérida

FINALIDAD

- Para que sirva de estímulo a otros profesores / as invitándolos a trabajar la interculturalidad allí donde sea posible.
- Para que sea motivo de aportación y enriquecimiento entre las personas que tenemos la inquietud de trabajar con otras culturas, uniendo nuestros esfuerzos.
- Para suscitar en la Administración que esta propuesta sea llevada a cabo en un futuro no muy lejano, a nivel de zona.

EXPERIENCIA REALIZADA EN:

- Escuela *Educación Infantil* C.P. “Giner de los Ríos” Mérida.
- Taller extraescolar “Educación en Valores” de Primaria. Encuentro-convivencia intercultural con niños y jóvenes de otros países. C.P “Giner de los Ríos” Mérida.
- *Educación de Adultos*. Como promotora de la Asociación de Inmigrantes “Puertas Abiertas” de Mérida en c/ Jacinto Benavente, 1. Mérida.

FUENTES DOCUMENTALES

No presento citas bibliográficas, pues toda la comunicación es elaboración personal desde la experiencia.

- No obstante, mi inquietud me lleva a leer las publicaciones de Extremadura y otros lugares sobre el tema, así como todo artículo de interés.
- Revistas, encuentros de Justicia y Paz.
- Cursillo de Interculturalidad impartidos por el C.P.R y la Plataforma del Voluntariado de Mérida.
- Investigación y contactos en Ayuntamiento, Bienestar Social, Centro de Refugiados, Asociación “Puertas Abiertas”.

ESQUEMA

EXPERIENCIA:

- Introducción.
- Educación de Adultos: Asociación “Puertas Abiertas”.
- Educación Infantil Interculturalidad.
- Taller de educación en valores: encuentro intercultural.

PROPUESTA EDUCATIVA:

- **“JORNADA DE SENSIBILIZACIÓN INTERCULTURAL”** a nivel de zona.
- Introducción.
- Objetivos de la Jornada.
- Contenidos.
- Desarrollo de la Jornada:
 - Apertura.
 - Presentación de experiencias.
 - Mesa Redonda.
 - Debate.
 - Puesta en común y propuestas para el futuro.
 - Clausura y cierre de la Jornada.

JORNADA DE SENSIBILIZACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La presente comunicación pretende suscitar una “jornada de sensibilización intercultural”, basada en la experiencia educativa con diversos colectivos de inmigrantes.

1º Experiencia educativa con diversos colectivos de inmigrantes.

Debo precisar que dos son los ámbitos en los que se ha efectuado la experiencia educativa: en un contexto de E. Infantil, Primaria y en otro de Educación de Adultos.

En ambos el impacto provocado por la multiculturalidad y, en algunos casos, por la interculturalidad, ha servido para enriquecer vitalmente a las personas implicadas.

1.1. CONTEXTO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Las personas que han participado en esta experiencia de educación de adultos pertenecen fundamentalmente a Colombia y Ecuador, aunque en menor proporción también las hay de otros países. Forman asimismo parte del grupo algunos españoles.

El objeto fundamental de esta experiencia es ayudar al inmigrante a ser protagonista de su propia historia, mediante una educación crítica, solidaridad y participativa.

Dicho objetivo ha supuesto un cambio importante en los roles de cuantos participamos en la experiencia. Las personas españolas, profesionales de diversos ámbitos, han modificado o transformado su rol de enseñante por el de animador y orientador. Los inmigrantes que, en teoría, son los alumnos, han adoptado el rol de protagonistas y, en muchas ocasiones, han pasado de educandos a educadores, algo que también ha servido para invertir el nuestro, de educadores hemos pasado a ser educandos de la vida y del proceso que hemos iniciado conjuntamente con ellos.

La toma de decisiones, fijar estrategias y objetivos, asumir riesgos han dejado de ser exclusivos del profesor y han sido asumidos por todos los asistentes.

El ámbito educativo ha trascendido del estrictamente académico para incrustarse en sus necesidades vitales que han pasado a ser los grandes núcleos de la educación y generadores de compromiso.

Punto de partida

Se comienza a tener contacto con personas de otros países que poco a poco han ido llegando. Con unas situaciones personales y familiares dignas de ser tenidas en cuenta.

Empezando desde la escucha he integrándonos mutuamente, en soluciones de problemas vamos dando los pasos pertinentes para ir descubriendo caminos, y a la vez se va formando grupo.

Método de trabajo

El método de trabajo es constituir comisiones especializadas según las necesidades, entre ellas la de educación: en el sentido de aprendizaje, búsqueda de medios para la formación, cursillos, materiales formativos y información de todo lo que pueda ampliar sus conocimientos y les sea útil para el desempeño de su vida y sus actividades en nuestro país.

Así mismo esta en perspectiva celebrar el día de cada país, con su riqueza cultural correspondiente: costumbres, música, trajes, cocina, imágenes, etc... Igualmente visitas culturales a la ciudad u otros lugares de Extremadura.

Esta experiencia con adultos inmigrantes creemos que puede servir a otros docentes y educadores y es por lo que sugerimos “una jornada de sensibilización intercultural”, si esta se llegara a realizar en su día se daría una información más amplia y detallada.

1.2. CONTEXTO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Los participantes son niños y niñas, en edades comprendidas entre tres y seis años, y que forman parte de las distintas clases del C.P. Giner de los Ríos de Mérida.

Educación infantil

Desde los primeros años escolares ya van llegando niños/as de otros países a nuestros Centros: China, Perú, Argentina, Palestina.

La educación infantil es un momento ideal para la integración intercultural.

Los pequeños actúan con toda normalidad, aunque éstas se perciban externamente en rostro, color...

El lenguaje que en otras edades sería mayor obstáculo, aquí, como son tantos los que llegan, incluso los de nuestro país con dificultades de pronunciación, entre los niños/as serían unos más, claro, que para la profesora si merece especial atención, en este aspecto, puede darse el caso de haber nacido en país con otra lengua y sus padres la mantienen, o ser de adopción de adopción y los padres tienen la lengua de aquí, o ser hijos/as de inmigrantes y los niños/as han nacido aquí en España. El tratamiento en cada caso ha de ser distintos, valiéndonos de la ayuda de los padres y por parte de la escuela trabajarlos con personas especializadas, además de la atención diaria de clase.

No obstante desde la maestra no hay mejor actitud que la normalidad, la mejor integración se dará siendo uno/a más.

Ahora bien, ellos nunca deben perder su identidad, más bien sus características y aportes culturales pueden enriquecernos, así dentro de una gran libertad se le propone a los padres algún encuentro en el que nos hable de sus costumbres que aporten postales, imágenes, fotografías que

ilustren sus explicaciones y todavía más concreto sería traer trajes típicos, música, e incluso comidas de su país, este intercambio cultural cuando se da es de gran riqueza.

Educación Primaria

Aquí la experiencia de intercambio cultural se ha dado en el taller de “EDUCACIÓN EN VALORES”, a través de convivencias con niños-as de otros países, en edades comprendidas entre diez y catorce años, en el mismo Centro. Aportando a todos gran enriquecimiento para su desarrollo personal.

Este taller esta formado por niños/as de 4º y 5º de primaria todos españoles. Entre las distintas actividades extraescolares planteadas a lo largo del curso tuvimos un encuentro con niños/as y jóvenes de otros países: Colombia, Ecuador, Guinea Ecuatorial...

Comenzamos con técnicas de presentación que permitió conocer además de los nombres, país, gustos, curso que se estudia, deseos, etc.

Luego hubo una parte de diálogo intercambiándose preguntas que se hacían los niños/as entre ellos / as con toda libertad y resultando de rico contenido.

Fue palpable la admiración de los/as niños/as de aquí al escuchar la exposición de niños/as de otros países ante las duras circunstancias de algunos. ¡Qué enfoque tan distinto de la vida! ¡Que planeamientos tan distantes de los que tienen aquí!

Hubo otro momento entrañable en el que los alumnos/as del taller de Educación en Valores obsequiaron con sencillos regalos que ellos habían elaborado con gran cariño.

A continuación fue el encuentro expansivo: merienda, refrescos, pastas, dulces lo que entre todos aportaron y entonces se abrieron las puertas para que también participaran los adultos, padres-madres de ambos grupos, que entablaron entre ellos un rico diálogo.

Quedando la puerta abierta a participar en otros encuentros y en otras actividades.

El objetivo en ambos casos es la integración de unos y otros en esta nueva situación, el enriquecimiento intercultural y desarrollo personal.

Los educadores hemos constatado que esta experiencia ha servido, y está sirviendo, para que estos niños:

- Conozcan otras culturas.
- Tomen interés por las personas que no son como ellos.
- Relativicen su propia cultura
- Comprendan que hay valores universales.

Creemos que el pertenecer a diferentes países, etnias, culturas y religiones, no ha sido ningún obstáculo para el entendimiento y compenetración tanto en la escuela como en el taller, por el contrario ha servido para despertar mecanismos y energías que sin esta circunstancia no se hubieran dado.

También esta experiencia con escolares inmigrantes creemos que podría servir a otros docentes o educadores y es por lo que sugerimos “una jornada de sensibilización intercultural”.

El contexto de esta comunicación me impide profundizar en la exposición de las experiencias mencionadas, pero para mayor información pueden llamar a los números 924009898, y 924300307, o bien visitarnos en C.P. Giner de los Ríos los días laborables por la mañana o en Zona Sur c/ Jacinto Benavente, 1 (Mérida), los domingos de 18:00 a 20:00, previo aviso.

PROPUESTA EDUCATIVA: “JORNADA DE SENSIBILIZACIÓN INTERCULTURAL”

INTRODUCCIÓN

Que la multiculturalidad es una realidad presente y creciente en la sociedad española e incipiente en la extremeña, dado su nivel económico, es algo que no necesita demostración. Es suficiente con estar mismamente informado por la radio, prensa o televisión.

Otro dato que ofrece la realidad es el perfil de las personas que generan la multiculturalidad: normalmente son personas que buscan en nuestro país mejores fuentes de ingresos y posibilidades de promocionarse ellos y sus familiares.

Pero el dato más preocupante para mí es el crecimiento expansivo e imparable de esta realidad. Nos encontramos ante una de las grandes migraciones de la humanidad que, como en ocasiones pasadas, en pocas décadas cambiará nuestros esquemas, nuestra cultura y probablemente nuestra posición social.

Hay todavía quien piensa que esto es algo coyuntural o, al menos, controlable. Pero ese es su problema. *Nosotros como educadores debemos ir por delante de los acontecimientos* y éste es crucial.

Finalmente creo que la multiculturalidad se da y esto es innegable pero que se dé la interculturalidad es tarea minuciosa y debemos esforzarnos y comprometernos en esa noble tarea.

1- OBJETIVOS DE LA JORNADA

Tomar conciencia de la realidad de la inmigración y sus repercusiones en el ámbito escolar y educativo.

Propiciar el conocimiento y contacto con experiencias educativas con inmigrantes.

Iniciar la creación de una red de atención educativa al inmigrante.

2- CONTENIDOS

1. Realidad de la inmigración en la Unión Europea, en España y en Extremadura.
2. Datos de la Delegación de Educación de Badajoz relativos a alumnos inmigrantes e incidencias más significativas.
3. La inmigración como yacimiento de recursos educativos.
4. Experiencias educativas por sectores de población: E. Infantil. Primaria. Secundaria y Adultos
5. Organismos de la Junta de Extremadura con competencias en materia de inmigración.
6. ONGs de atención al inmigrante en nuestra demarcación educativa.

3- DESARROLLO DE LA JORNADA

- 1- **Apertura** (Responsable de la Consejería de Educación).
- 2- **Presentación de experiencias.**
 - Padres de inmigrantes.
 - De un/a Profesor/a con niños inmigrantes
 - De un proyecto educativo con inmigrantes
- 3- **Mesa Redonda con la participación de:**
 - Consejería de Educación
 - Consejería de Asuntos Sociales
 - Centro de Refugiados
 - Una ONG de inmigrantes
- 4- **Debate por grupos de trabajo.**
 - Se organizarán grupos de trabajo de diez personas
 - Se les entregará un cuestionario o plan de trabajo
 - Funcionando uno del grupo como secretario y otro como coordinador
- 5- **Puesta en común de los grupos de trabajo**
 - Comunicación de los diversos grupos
 - Propuestas de otras posibles iniciativas en relación con el tema
- 6- **Clausura y cierre de la Jornada.** (Responsable de Asuntos Sociales)

Conclusión final

Lo importante para la interculturalidad siempre será el respeto y valoración de cada cultura. La actitud de apertura en todo caso de estar dispuestos a recibir la riqueza de cada una y ofrecer la nuestra.

Este intercambio será el que hará posible el encuentro entre todos los pueblos de la Tierra.

Multiculturalidad y educación: “Aquí, ¿cabemos tod@s?”

Pedro García Corrales

Asesor del CPR de Badajoz. Profesor de Sociología. UEX

“Sólo estoy seguro, que no hay nada seguro”

La comunicación aborda el tema de la multiculturalidad y su relación con la educación. Desde hace un tiempo la multiculturalidad está dando lugar a un gran debate en todos los medios: políticos, sociales y educativos.

Se intenta clarificar y definir algunos términos como: cultura, multiculturalismo, interculturalidad y multiculturalidad.

Hoy día el fenómeno de la multiculturalidad se ha disparado por el flujo de emigraciones de carácter global que se están desarrollando en todo el mundo.

La educación multicultural es una reconstrucción social, es un acicate para permitir la ejecución de acciones sociales transformadoras; es una puerta abierta a las teorías del conflicto y la resistencia.

ESQUEMA:

Presentación, justificación: aquí ¿cabemos tod@s?

Clarificación de conceptos: cultura, interculturalidad, multiculturalidad

La inmigración y los flujos migratorios

La educación y la multiculturalidad

La formación del profesorado

Aquí, ¿cabemos tod@s?, o quizás la pregunta sería la que el sociólogo francés A. Touraine, se hacía en 1997: ¿Podremos vivir juntos?¹. Dar respuesta a este interrogante es, al menos, plantearnos una opción de vida; aceptar y comulgar con el hecho irrefutable de una sociedad plural y apostar por planteamientos claramente positivos, comprometidos y relevantes.

Desde hace unos años, existe un gran debate, y menos reflexión, acerca de multiculturalidad y sus ventajas e inconvenientes. Hay voces en los dos sentidos. Quizás sería bueno poner en pie el concepto de cultura y el de multiculturalidad, para saber qué estamos diciendo y una vez sentados y delimitados estos términos, podemos pasar a elaborar un análisis sobre la multiculturalidad en la educación.

Por “cultura” entendemos, tanto el conjunto de objetos intangible o no materiales: creencias, actitudes, valores, normas, formas de pensar, etc., como los tangibles o materiales: objetos y artefactos creados por los miembros de esa cultura y que constituyen el modo de vida de una sociedad. Analizar, estudiar una cultura significa interpretarla, dar un paso atrás y mirarla con perspectiva sociológica, utilizando la “imaginación sociológica” de la que nos habla Mills, C.Wright². La cultura, en definitiva, se refiere a un estilo, a unas pautas comunes de vida, a unas costumbres similares.

Se calcula que a lo largo de la historia han existido más de cinco mil culturas en el mundo; hoy día podemos hablar de unas mil, muchas de ellas en peligro de extinción.

El término multiculturalismo, que no hay que confundir con multiculturalidad, surge en Canadá, en la década de los años 70 del siglo XX, como respuesta a la política inmigratoria que trata de ser respetuosa con las identidades culturales de los emigrantes, y no -como era usual- sustituirla por la identidad de la nación receptora.

Interculturalidad, es la relación que se establece entre culturas diferentes, pero puede afectar de distinta forma a cada una de ellas, incluso puede que una de ellas establezca relaciones de dominación o que bien a pesar de ser interactuantes no resulten afectadas ninguna de ellas a pesar del diálogo o reconocimiento. También puede dar lugar a una relación de diálogo y respeto dando paso a modificaciones aceptadas por las partes, y entonces estaríamos hablando también de multiculturalidad.

Por multiculturalidad, se entiende la convivencia, conexión y relación de múltiples culturas en una sociedad en las que todas se sientan representadas y favorecidas; es decir, es partir del reconocimiento de las otras culturas, estableciéndose una relación de diálogo que de lugar a modificaciones significativas por parte de todas. La multiculturalidad tiene como objetivo la defensa de la diversidad y pluralidad que se producen dentro de una sociedad en función de la raza, el grupo étnico, la cultura, la religión, clase social o el sexo a los que pertenece cada uno de sus miembros.

¹ TOURAINE, ALAIN: ¿Podremos vivir juntos? El destino del hombre en la aldea global. Buenos Aires. 1997. Fondo de Cultura Económica.

² MILLS, C. WRIGHT: **La imaginación sociológica**. Madrid. 1993.Fondo de Cultura Económica.

La sociedad multicultural, entendida como hecho,³ “es un fenómeno de alcance mundial que deriva de la creciente movilidad geográfica de personas a causa de la globalización económica, el transporte, el turismo, y un largo etcétera”. Que los espacios de convivencia o simple coexistencia multicultural se transformen en auténticas sociedades multiculturales depende de tres variables: 1ª de la tolerancia o aprecio que la sociedad de acogida otorgue a las minorías; 2ª de la orientación de esas minorías hacia la plena integración o hacia la conservación de sus especificidades y 3ª del volumen respectivo de minorías y mayorías.

El aumento de los grupos minoritarios, la difuminación de la mayoría, la ola de democracias,... y la interconexión con la aldea global hace que a veces sea conflictivo crear, mantener o soportar la multiculturalidad, si no partimos de unos axiomas básicos.

La inmigración, hoy día y más en un futuro, no es un hecho coyuntural sino estructural. Es una balsa de aceite que se extiende sigilosamente sobre nosotros y, o bien estamos preparados o resbalaremos inapelablemente sobre el líquido de la incomprensión, perdiendo otro momento histórico. Como recordaba Durkheim, las sociedades modernas funcionan y se mantienen unidas más por solidaridad orgánica que mecánica; es decir si se han perdido los valores de antaño unívocos, hoy aparecen otros lazos y vínculos sociales.

Las Migraciones, como fenómeno, han existido a lo largo de toda la historia de la humanidad. España, país de encrucijada y cruce de caminos, ha soportado a lo largo de su historia tantas invasiones, fusiones, acogidas,... como ha sido capaz de soportar, y han sido muchas. No debemos olvidar la mezcla de sangre que tenemos: fenicios, griegos, cartagineses, romanos... para seguir con visigodos, suevos... continuar con los musulmanes... y sin olvidar a judíos y gitanos; somos un pueblo de mezclanza. Es cierto que hemos estado unos siglos en los que más que recibir hemos importado almas a otros mundos desde el siglo XVI. En el pasado siglo XX, se realizan las dos grandes migraciones una a comienzos de siglo hacia Latinoamérica y otra en los 60 y 70 a Europa.

Desde finales del siglo XX, hemos pasado de ser un país emisor a ser receptor. La emigración se convierte en algo habitual, que impulsa a unos individuos a separarse de su medio original para ir en busca de otros lugares que posibiliten la satisfacción de los motivos que le impulsan a emigrar, y que a veces no sólo se limitan a las necesidades básicas de que nos habla Maslow⁴, en su jerarquía de las necesidades.

La emigración, es un fenómeno que además de poder crear un desarraigo de su lugar de origen, da principio a disfunciones sociales pues, los inmigrantes, se presentan a retos hasta entonces desconocidos: entrada clandestina, estancia ilegal, marginalidad. En el caso que nos ocupa, el educativo, a veces la falta de normativa clara hace que aspectos como diversidad, integración, multiculturalidad, etc. no se entiendan bien y las oportunidades ofrecidas a los inmigrantes no sean lo que ellos esperaban.

³ GINER, S. LAMO DE ESPINOSA, E., TORRES, C. **Diccionario de Sociología**. Madrid. 1998: Alianza Editorial

⁴ MASLOW, H. ABRAHAM: **Motivación y personalidad**. Madrid.1991. Díaz Santos S.A.

Como dice Essombra, M.A.⁵ “Que aparezca en un aula un niño proveniente de otro país tiene que ser un ejercicio de enriquecimiento mutuo”, y no un motivo de controversia o de airearlo en los medios. Tenemos que cuestionarnos no sólo contenidos, sino qué valores se transmiten, teniendo en cuenta que nos enfrentamos a conceptos difíciles de entender por todos y de asimilar por algunos, como son: tolerancia, solidaridad, igualdad, justicia, etc.

Si la multiculturalidad es origen de conflictos, entre todos y fundamentalmente los docentes tenemos que aprovechar estas situaciones para poner en práctica conceptos tan cacareados en proyectos educativos y curriculares, y cultivar el currículo oculto.

El revuelo que ha ocasionado el hijab de la alumna marroquí en un centro de San Lorenzo de El Escorial, es algo sorprendente. No debemos olvidar que es un pañuelo que cubre la cabeza y el cuello, similar al de muchas religiosas o al de nuestras abuelas. El hijab forma parte de la identidad cultural musulmana.

La escuela es un gran agente socializador, hoy día, quizás más potente que la familia, pero tal vez menos que los mass-media. La escuela está en la encrucijada y como nos recuerda Apple, W⁶. no es neutra, con lo cual debe jugar fuerte y esta apuesta debe ser decidida hacia la integración entendida en el sentido de convergencia, de unión, de cohesión, nunca de asimilación, de *melting pot*. La cultura cambiará en la medida en que lo haga la sociedad y ésta lo hará en función de sus necesidades, no es hermética, no es un status quo.

Los planteamientos a realizar en las aulas: metodología, evaluación, relación, ... se deben ajustar a un nuevo modelo. El modelo hay que definirlo, primero el social y luego el educativo⁷. Y preguntarnos ¿ estamos dispuestos a hacerlo? ; el reto es complejo, no hay que plantearse modelos de tipo cero: yo pierdo y tú ganas, ni tampoco en coste-beneficio. Hay que abogar por una apertura y puesta en marcha de modelos claramente comprometidos, que a la vez son necesarios. La escuela debe afrontar una implicación mayor, aprovechando las vías de comunicación que nos ofrece la sociedad informacional y convertir al profesorado en facilitadores de nuevos valores en el ámbito educativo.

La educación multicultural es una reconstrucción social, es un acicate para permitir la ejecución de acciones sociales transformadoras; es una puerta abierta a las teorías del conflicto y la resistencia, y que en el plano educativo se fundamenta en las teorías constructivista del aprendizaje (Piaget y Vigotsky) y en la importancia del alumno en la experiencia propia de esa construcción.

⁵ Entrevista a MIGUEL ANGEL ESSOMBRA, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, en www.Educaweb.com (sección de Diálogos)

⁶ APPLE, M. W.: **Ideología y Curriculum**. Madrid.1986. Akal.

APPLE, M. W. (1987): **Educación y Poder**. Barcelona.1987. Paidós

⁷ GARCÍA CORRALES, P. Y LLERENA LLERENA, J. B.: “El perfil del profesor de la E.S.O”. **Campo Abierto** nº 17. 79-98 Facultad de Educación. UEX: Badajoz. 2000.

El modelo multicultural se aproxima a un modelo global, a una educación para el respeto y la convivencia; es entendido como un proceso que favorece la cohesión social. La multiculturalidad se puede acometer desde diferentes ámbitos: el educativo, el social y el político.

La LOGSE, ya plantea la atención a la diversidad y la comprensividad como ejes vertebradores del sistema educativo; pero para ello se requiere invertir en recursos humanos y materiales para desarrollar con garantía la labor docente. Es cierto que el MECD ha creado los premios a la calidad de los programas de compensación educativa por Orden de 16 de abril de 2001 (BOE del 25)⁸, pero ¿está preparado el profesorado para afrontar estos retos?

La formación del profesorado en este tema, como en otros muchos, es imprescindible, para poder afrontar con competencia la valoración, evaluación y actuación en contextos culturalmente diversos. Es necesario y primordial crear un marco legal en función del contexto sociocultural en que nos encontramos, y por ello es preciso que se aborden planteamientos tanto desde la óptica de la formación inicial, incluyendo temas relativos a la multiculturalidad en los planes de formación, como en la formación permanente del profesorado.

El año 2001 fue declarado por las Naciones Unidas el año del “Diálogo entre civilizaciones” y uno se pregunta: ¿se ha apadrinado desde instancias educativas? ¿se ha aprovechado en los centros educativos, para abordar programas referentes a la efeméride?

Quisiera terminar diciendo que no debemos olvidar que España, hasta hace poco, país de paso, ahora lo es de recepción y va en aumento. De unos 200.000 inmigrantes a comienzos de los años 80 hemos pasado casi a 1.000.000 en el 2002⁹. Como dice Giddens, A.¹⁰ “La mayoría de países europeos no están preparados para recibir grandes olas de emigrantes. Pero una vez que los admites, tienes que tratarles bien”.

Estamos a tiempo y este propio Congreso sobre “Interculturalidad y Educación” convocado por la Consejería de Educación Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, es un avance en el reconocimiento de la multiculturalidad. Es necesario unificar esfuerzos para trabajar en la formación del profesorado y enseñarles a afrontar los retos y resolver los conflictos, porque: **AQUÍ, CABEMOS TODOS.**

⁸ Se pretende con ello priorizar a los centros que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventajas

⁹ Según datos del Ministerio del Interior en 1981 había 198.042 inmigrantes y en el 2000 ascendían a 938.783. Y según el MECD en el curso 1999/2000 había unos 100.000 alumnos adscritos a la enseñanza no universitaria.

¹⁰ GIDDENS, A.: **El País**. 12 de mayo de 2002.

EXTRACTO:

La escuela para todos la premisa que la educación debe atender a la diversidad. La multiculturalidad es un hecho presente en nuestras sociedades. La internacionalización de la economía y los medios de comunicación hace que los contactos culturales sean constantes e interactivos. Las sociedades que permanecen cerradas en sí mismas, impermeables a la influencia exterior, acaban por convertirse en estáticas e involucionistas.

El nuevo reto que se plantea es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la **interculturalidad**, es decir, situándose en la perspectiva de una **educación intercultural**.

La educación intercultural es necesaria porque vivimos en una sociedad más plural, con una dimensión internacional. Nuestra sociedad es mestiza porque en ella conviven pueblos con tradiciones, costumbres, incluso lenguas diferentes, por tanto, la escuela ha de responder a las necesidades de los grupos sociales pertenecientes a diferentes etnias y culturas, dotando a cada persona de las actitudes y capacidades para aprender a vivir en una sociedad en continuo cambio y conflicto.

Por tanto se debe llevar a cabo una verdadera educación intercultural, centrándonos en el pueblo gitano. ¿Cómo? Aceptando y asumiendo que somos más iguales que diferentes, analizando en profundidad el problema del racismo y respetando a la persona, sin distinción de raza, sexo, religión; por otra parte, motivando al alumnado gitano, ¿cómo?, abordando la enseñanza de la lengua materna, es decir, que exista una simbiosis entre la cultura familiar y la escolar, teniendo en cuenta los niveles mínimos, acercándonos a ellos para que su aprendizaje sea significativo y, por supuesto, la formación del profesorado mediante una pedagogía intercultural, fomentando el respeto por la cultura gitana, eso sí, debe existir un respeto mutuo gitano-payo, payo-gitano.

Nos debemos marcar como objetivo principal hacer reflexionar sobre la importancia de la tolerancia en Nuestro Entorno Próximo, porque desgraciadamente no vemos el rechazo hacia el compañero gitano.

En cuanto a la administración, debe tomar parte en el asunto: No creando “guetos” en el extrarradio de las ciudades, no consintiendo centros educativos de alumnos de minorías étnicas y, creando centros de recursos y apoyo al profesorado afectado.

En conclusión: Siendo la interculturalidad una situación enriquecedora para toda la población, ¡Aprovechémosla en el ámbito educativo! Por lo que aporta a toda persona haciéndola más justa, más solidaria y más enriquecedora. Erradiquemos todas expresiones discriminatorias que hacen referencia a razas, religiones, sexualidad, ideas, que nuestro alumnado utiliza, aunque no sepan su significado, iniciemos la explicación razonada de su significado literal y carga ideológica que conlleva.

¿Por qué es necesaria una educación intercultural?

Mercedes Juan González

Profesora del IES “J. García Téllez” Cáceres

1.- INTRODUCCIÓN

2.- ¿POR QUÉ ES NECESARIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

3.- LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO GITANO. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

4.- UNA FORMA DE ACTUAR

5.- PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN

6.- CONCLUSIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

Partiendo de la premisa ***Escuela para todos***. ¿Cómo puede abordar la escuela el reto de educar para el pluralismo democrático?, ¿cómo responder a las necesidades de las personas de otras culturas, de otras etnias, de otros lugares?, ¿cómo dar respuesta, en definitiva a la diversidad?...

Son preguntas que cada día los docentes y las docentes nos hacemos enfrentándonos a una realidad nueva con escasos elementos de análisis y herramientas para construir un marco teórico en el cual sustentar una práctica coherente que ayude a hacer frente a este reto. La escuela para todos; constituye ya un tópico suficientemente aceptado en nuestro ámbito de actuación, cuyo objetivo es dar respuesta a la situación plural de la población educativa desde una perspectiva de calidad.

Pero, conseguir ese objetivo de *escuela para todos* supone responder a la diversidad de su alumnado, con todo lo que ello conlleva, y con todos los medios a su alcance. Si se habla de adecuada calidad educativa, será necesario pensar que cada alumno es diferente, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje deberán estar pensados en función del alumnado al que va

dirigido. Es necesario, entonces, adaptar en el mayor grado posible, el sistema al alumnado y, no el alumnado al sistema, que es lo que habitualmente se viene haciendo por parte de legisladores como de docentes. Esto obliga, en definitiva, a disponer de un currículo base, que garantice esta pretendida calidad, y que el centro disponga de autonomía y recursos necesarios para realizar las adaptaciones oportunas y ofrecer la respuesta personalizada al alumnado.

Llegar a conseguir una sociedad en la todos convivamos y nos aceptemos, pasa por un sistema educativo que favorezca desde edades tempranas el conocimiento mutuo, la convivencia armónica, el respeto y la aceptación del “otro”, por muy diferente que sea.

Por otra parte, además de las diferencias generales, la sociedad actualmente es multicultural y el objetivo primordial ha de ser que sea *intercultural*, con el fin de conseguir un enriquecimiento mutuo entre las culturas, ya sean estas mayoritarias o minoritarias.

2.- ¿POR QUÉ ES NECESARIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

- Porque vivimos en una sociedad cada vez más plural, que precisa de una nueva dimensión: educar para la solidaridad entre los pueblos.
- Porque todas las culturas son mestizas, válidas por tanto; en la sociedad actual conviven pueblos con tradiciones, costumbres e incluso lenguas diferentes.
- Porque la escuela ha de responder a las necesidades de los grupos sociales pertenecientes a diferentes etnias y culturas. La educación ha de impulsar la integración de estos colectivos minoritarios en la mayoría, respetando sus sesgos diferenciales y su propia cultura.
- Porque la escuela debe dotar a cada persona de las actitudes y capacidades para aprender a vivir en una sociedad proceso de cambio y, por tanto en conflicto educar para que cada persona pueda ir resolviendo adecuadamente esta evolución.
- Porque la escuela es un lugar clave para avanzar en el desarrollo personal, facilitando el aumento de competencia del alumnado más desfavorecido, sobre el que normalmente recaen las situaciones de prejuicio al unirse a la desventaja que normalmente presenta la dificultad de adaptación del sistema escolar a su identidad para integrarlo en su especificidad.

Las bases para una educación intercultural se hallan contenidas en el marco de la ley; recogiendo los principios y valores contenidos en la Constitución Española, referidos a la educación; basados en el más profundo respeto de los derechos humanos, que deben tomar cuerpo en una sociedad plural, donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el rechazo de cualquier tipo de discriminación hagan posible la convivencia de todos y todas.

La Logse define en su preámbulo como objetivos básicos de la educación:

- La formación para el ejercicio de la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.
- La formación en el respeto por la no-discriminación y las desigualdades sean éstas por razón de clase social, raza, sexo, religión o ideología.

3.- LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO GITANO. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Una forma de hacer educación con el pueblo gitano. Nuestros actuales centros escolares son lugares de encuentro de niños y jóvenes de ambos sexos con etnias y culturas diversas. Las relaciones interpersonales en una escuela con este perfil, marcará sin duda también las relaciones fuera del ámbito escolar, sea éste o la ciudad. Los conflictos surgen por el rechazo de la mayoría por la minoría, siendo esto el reflejo de la situación de marginación económica, social y cultural, que vive esta minoría en la sociedad. Es decir, lo que en definitiva se rechaza es la pobreza. La percepción del “otro” de manera positiva, en este marco de rechazo hacia el diferente, supone una actitud discriminatoria, racista, o xenófoba debe ser atendida de forma prioritaria en la escuela, en un contexto de igualdad y de respeto a esa diferencia.

La educación en el valor del respeto, la tolerancia y la solidaridad es la mejor arma para combatir estas actitudes y luchar por una sociedad más justa, más igualitaria y más solidaria. El alumnado debe formarse en el conocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Se debe llevar a cabo una verdadera *educación intercultural*, para lo cual las relaciones interpersonales profesorado – alumnado han de ser auténticas y fluidas. El profesorado debe tener una predisposición positiva, hacia este intercambio, una actitud auténtica: entrega, paciencia, amor, respeto, escucha, mano izquierda, estrategias creativas, confiar plenamente en el alumnado y llegar a un consenso con ellos, con el afecto como marco de referencia. En definitiva, debemos esforzarnos por desarrollar en este alumnado los principios más básicos de respeto y convivencia, con estrategias creativas y eficaces para mantenerlos en el sistema educativo; con frecuencia nos conformamos tan solo con que no molesten en clase y, si no vienen mejor.

En mi experiencia profesional he comprobado que se trata de un error que el gitano no puede aceptar el sistema educativo actual, pensado solo y para el payo. La práctica se traduce en una realidad donde se pone de manifiesto que se piensa que son enemigos; que son antiescuela. El absentismo es muy alto. Consideran incluso que es una pérdida de tiempo. no les atraen nuestras motivaciones, ni inquietudes; sus necesidades son otras; y, sin embargo, esa es la clave para salir de la marginación en la que se encuentran como pueblo gitano.

En mi opinión, basada en la práctica docente, llevar a cabo una auténtica educación intercultural y antirracista, supone la observancia de una serie de principios en forma de normas, tales como:

- 1º. Aceptar y asumir que somos más iguales que diferentes.
- 2º. Analizar el problema del racismo en su profundidad; ¿cuáles son las causas del racismo?, en definitiva, conocer a ciencia cierta el estado de la cuestión, empezando por el análisis de nuestros propios prejuicios y estereotipos en su integridad.
- 3º. Respetar a la persona. Ahí está la clave fundamental de esta pretendida educación intercultural. El respeto mutuo.
- 4º. Abordar la enseñanza de la lengua y cultura materna, buscando la motivación del alumnado para su aprendizaje y elevando su autoestima, es decir, buscar la unión entre la cultura familiar y la escolar, a través de aspectos afectivos, experimentales y vivencias (juegos, costumbres populares, gastronomía,...).
- 5º. Partir de los niveles mínimos ya que éstos no pueden ser iguales para todos, puesto que respetando la diversidad de capacidades de cada alumnado no lo permite; hay que desarrollar las potencialidades individuales.
- 6º. Proponer actividades de aprendizaje que sean significativas, especialmente para ese alumnado minoritario. Nos preguntamos, ¿les interesa mi asignatura?, o ¿debo acercársela?. Allí está la clave, saber encontrar su motivación, sus intereses,...
- 7º. Incentivar e intensificar del profesorado, centrada en el logro de una pedagogía intercultural que recoja y fomente el respeto a la cultura gitana. No debemos confundir la interculturalidad con el folklorismo. Sí es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, su libertad y muchas de sus costumbres y convicciones, pero, haciendo hincapié más en lo que nos asemeja que en lo que nos diferencia.
- 8º. Tenemos que poner límites a las actitudes agresivas y comportamientos.
- 9º. Respetar las normas de convivencia. Respeto que ha de ser mutuo: gitano-payo; payo-gitano.
- 10º. Concienciación-Sensibilización hacia “el otro” más cercano, empezando por nuestro propio entorno.

4.- UNA FORMA DE ACTUAR

“La tolerancia en nuestro propio entorno”. Desgraciadamente casi siempre que hablamos de tolerancia y solidaridad pensamos en los más lejanos, negros de América o de África,... pero no reflexionamos sobre el rechazo hacia *el compañero gitano*.

Yo me marco un objetivo principal: Hacer reflexionar al alumnado del 1^{er} Ciclo ESO sobre la importancia de la habilidad social. “La Tolerancia en Nuestro Entorno Próximo”. La trabajo todo el curso ya que las actividades esporádicas tiene poco sentido. Es importante dedicar un periodo de tiempo suficiente para trabajar estos aspectos con un cierto grado de profundidad, con el convencimiento de que favorecer la adquisición de actitudes como : la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la integridad,... es una tarea que no acaba nunca.

A continuación ofrezco una posible manera de trabajar un contenido que debe estar presente a lo largo de toda la educación: el respeto a la persona y el respeto de normas de convivencia para vivir en sociedad

- Recopilamos recortes de prensa y fotografía en que observamos situaciones de tolerancia frente a otras de intolerancia.
- Ponemos de manifiesto la diversidad del territorio español: lengua, cultura, costumbres, tradiciones,...
- Puesta en común sobre las cuestiones siguientes: “¿Por qué tantos gitanos viven en chabolas?”. “Todos los gitanos son unos chorizos”.

Llego a la conclusión que al igual que no nacemos sabiendo leer, ni distinguiendo el bien del mal, tampoco nacemos tolerantes, y porque la tolerancia debe formar parte de nuestra formación como persona, y ha de formar parte de nuestro aprendizaje para aceptar a los demás como son. El respeto y la justa valoración de las diferencias sean del tipo que sean, deben ponerse en práctica en el entorno más próximo e inmediato de cada cual, desde el convencimiento de que toda nuestra intolerancia es una ofensa.

Me he propuesto dos objetivos a largo plazo:

- a) Que la tolerancia es necesaria si deseamos una sociedad más solidaria y respetuosa.
- b) Que cada día seamos un poco más tolerantes en la función que como alumno, profesor, hijo, amigo, vecino, padres, hermanos, etc., desempeñamos.

5.- PROPUESTAS PARA LA ADMINISTRACIÓN

- 1º. No al desplazamiento de las viviendas al extrarradio de la ciudad, racismo puro institucional, ya que cualquier persona puede elegir donde vivir, mientras que a las minorías étnicas, las autoridades les indican donde tienen que vivir.
- 2º. No a un centro educativo de alumnos de minorías étnicas.

- 3°. No a un barrio sucio, es decir, lleno de basura y abandonado, sin tener lo más mínimo de habitabilidad.
- 4°. Creación de centros de recursos y de apoyo al profesorado afectado. Convenios de colaboración con los países de procedencia e incorporación de profesorado nativo.

6.- CONCLUSIÓN

Siendo como es la interculturalidad una situación enriquecedora para toda la población; aprovechándola en el ámbito educativo por lo que aporta a toda persona; haciéndola más justa, más solidaria y más enriquecida. La escuela debe educar en el respeto a la diferencia y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos debido a un complejo de factores, tanto individuales como sociales que interactúan entre sí.

No me cabe la menor duda de que todos conocemos expresiones discriminatorias que hacen referencia a razas, religiones, sexualidad, ideas y que nuestro alumnado las tienen incorporadas a sus respectivos catálogos de insultos, aunque no comprendan su significado, por lo que sería positivo que todos (escuela, administración, familia) iniciásemos el proceso de erradicación de las mismas mediante la explicación razonada de su significado literal y carga ideológica que conlleva.

Multiculturalidad y aprendizaje cooperativo

Santiago Marín García

Asesor Técnico Docente en la Unidad de Programas Educativos de Badajoz

RESUMEN

El carácter multicultural que empiezan a tener los centros de nuestra región y que en un futuro próximo, a buen seguro, aumentará puede acarrear serias dificultades para conseguir una adecuada cohesión grupal dentro del aula si no se desarrollan estrategias metodológicas que combatan la xenofobia, la incomprensión de otras culturas o incluso la desintegración social.

Las estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo se han manifestado en numerosas investigaciones educativas como una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional porque propician mejoras tangibles en la convivencia y en la cohesión grupal dentro del aula, aspecto fundamental para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante. Además, inciden positivamente en la mejora de la motivación hacia las materias de estudio y del rendimiento académico.

ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

- 1. Introducción:** Justificación del porqué hemos de buscar estrategias metodológicas que faciliten la inclusión del alumnado inmigrante en las aulas.
- 2. ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?:** Descripción de los tres enfoques básicos que toman como punto de referencia la interacción entre iguales, características básicas del aprendizaje cooperativo y diferencias entre este y trabajo en grupo tradicional.
- 3. Efectos del aprendizaje cooperativo sobre las relaciones sociales y afectivas:** Descripción de los efectos producidos por la utilización del aprendizaje cooperativo en las aulas contrastados a través de distintas investigaciones.

- 4. Conclusiones:** Justificación de la conveniencia de la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula como estrategia para favorecer la incorporación del alumnado inmigrante.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación cada vez más frecuente a los Centros Educativos de nuestra Comunidad Autónoma de alumnado procedente de minorías étnicas e inmigrantes provoca una nueva realidad educativa que requiere una respuesta que facilite el trabajo del profesorado y, en consecuencia, la atención a la diversidad de este alumnado.

El acceso de este alumnado a las aulas puede generar importantes conflictos en los centros educativos. De hecho, son frecuentes las noticias que en los medios de comunicación aparecen con respecto a este asunto; el caso de la niña marroquí Fátima y el conflicto provocado por el “velo”, o la pelea que se produjo recientemente en un Instituto de Madrid entre “nativos” e “inmigrantes” son ejemplos que no se deberían repetir.

Por tanto, el carácter multicultural que empiezan a tener los centros de nuestra región y que en un futuro próximo, a buen seguro, aumentará puede acarrear serias dificultades para conseguir una adecuada cohesión grupal dentro del aula si no se desarrollan estrategias preventivas eficaces que combatan la xenofobia, la incomprensión de otras culturas o incluso la desintegración social.

Desde mi punto de vista, uno de los mayores problemas con el que se va encontrar el profesorado a la hora de atender a este alumnado dentro de un aula ordinaria es el de su falta de formación didáctica y pedagógica. Las metodologías transmisivas y expositivas, predominantes en gran parte de nuestras aulas, no sirven para este contexto nuevo por lo que se requiere urgentemente el conocimiento de estrategias metodológicas que den respuesta a estas nuevas situaciones.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo se ha manifestado como una alternativa eficaz no sólo porque propicia mejoras tangibles en la convivencia y en la cohesión de los grupos donde se desarrolla, sino también porque incide de manera directa en la mejora de la motivación hacia las materias de estudio y del rendimiento académico, independientemente de las características individuales del alumnado. Por lo que, según Marín (2001), el aprendizaje cooperativo es una herramienta muy importante de atención a la diversidad.

2. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

Podemos distinguir básicamente tres tipos de estructuras en el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las relaciones interpersonales que se establecen en el aula:

1. Estructura competitiva: En esta estructura un alumno alcanza el éxito o recompensa de su profesor sí y sólo si no lo logran sus compañeros, o al menos lo alcanzan en menor medida. Por tanto, en esta situación lo importante no es hacerlo bien, sino hacerlo mejor que los compañeros de clase.
2. Estructura individual: En este tipo de estructuras el estímulo se encuentra en la satisfacción que experimenta el alumno cuando comprueba que su rendimiento escolar es positivo como consecuencia de su esfuerzo y dedicación personal. En este tipo de situaciones cada alumno se ocupa sólo de su propio trabajo despreocupándose del de su compañeros de clase.
3. Estructura cooperativa: Se caracteriza por fomentar una interdependencia entre un grupo de alumnos que trabajan juntos para conseguir unos objetivos comunes de tipo académico, de tipo socioafectivo o ambos conjuntamente, de tal forma que la única manera de alcanzar los objetivos personales es a través de los objetivos del grupo.

Pero, tras la etiqueta de estructura cooperativa se esconde cierta diversidad en los tipos de interacción entre iguales. Así, siguiendo a Damon y Phelps (1989), podemos identificar tres enfoques que toman la relación entre iguales como punto de referencia: la tutoría entre iguales, la colaboración entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

- En la tutoría entre iguales un alumno considerado como un experto en un contenido determinado enseña a otro u otros con un menor nivel de competencia.
- En la colaboración entre iguales, dos o más alumnos con similar nivel de competencia trabajan juntos de forma ininterrumpida en el desarrollo y resolución de una tarea.
- En el aprendizaje cooperativo, se parte de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, de dos a seis componentes, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas fundamentalmente académicas, de tal manera que los objetivos del grupo se logran si y sólo si todos los miembros del grupo colaboran en su consecución y, al mismo tiempo, cada alumno logra sus objetivos si y sólo si los consigue el grupo.

En este sentido, el Aprendizaje Cooperativo es un término genérico que engloba un conjunto de técnicas que se pueden utilizar en cualquier nivel académico y en la mayoría de las áreas y asignaturas. Pero, en estas técnicas una situación cooperativa por sí misma no es más efectiva que una situación tradicional si no va acompañada de una serie de características, entre las que destacamos:

- Interdependencia positiva. Los alumnos en el desarrollo de sus tareas de equipo, han de percibirse mutuamente como necesarios para resolverlas, lo que supone que ha de compartir recursos y objetivos comunes.

- Responsabilidad individual. Cada componente del grupo debe responsabilizarse personalmente de su propio trabajo, de los resultados que obtenga y, por tanto, de sus aportaciones al grupo. No es válido que sólo algunos aprendan o que sólo unos pocos hagan el trabajo de los demás.
- Interacción cara a cara de los alumnos. Los alumnos que trabajen en contextos cooperativos han de ayudar y pedir ayuda, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir, etc. Por tanto, una situación de aula tradicional en la que cada alumno está sentado en su pupitre, colocado en ordenadas filas y columnas y todos mirando al profesor es incompatible con esta propuesta.
- Habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo. La presencia de estas habilidades son fundamentales para poder trabajar cooperativamente. Ningún grupo funcionará bien si sus componentes no poseen y no desarrollan determinadas habilidades de relación social: de comunicación, de toma de decisiones, de resolución de conflictos, etc.
- Conciencia del propio funcionamiento como grupo. Al finalizar la tarea los componentes del grupo han de reflexionar tanto individual como grupalmente, al menos, sobre los siguientes aspectos: qué se ha realizado, cómo se ha realizado, qué ha quedado por hacer, qué ha salido como se esperaba y qué no, cómo ha sido la interacción entre los componentes, etc.

Por otra parte, hay numerosas técnicas de aprendizaje cooperativo que se pueden aplicar y adaptar a las distintas áreas y materias, entre otras: JIGSAW I y II, TGT, TAI, STAD, MACIM, o GI, pero su descripción haría demasiado extensa esta comunicación. No obstante, para el lector que esté interesado en profundizar en las mismas puede consultar, entre otros, a Ovejero (1990), Echeita y Martín (1990), Serrano y Calvo (1994), o Salas (1998), donde se describen con minuciosidad un gran número de estas técnicas.

Por último, matizar que de entrada muchos profesores consideran que aprendizaje cooperativo y trabajar en grupo es lo mismo, pero no lo es. De hecho, “el aprendizaje cooperativo es trabajo en grupo, sin embargo no todo trabajo en grupo es aprendizaje cooperativo”

A continuación, presentamos algunas de las diferencias más significativas entre las técnicas tradicionales de aprendizaje en grupo y el aprendizaje cooperativo:

- Los equipos de aprendizaje cooperativo se basan, como hemos visto, en una interdependencia positiva entre los componentes del mismo donde los alumnos necesitan interesarse por el rendimiento de todos los miembros del equipo tanto como por el propio, cosa que no ocurre siempre con las técnicas tradicionales de grupo.
- En los equipos de aprendizaje cooperativo la responsabilidad individual ocupa un lugar muy importante, así cada componente del equipo es evaluado para conocer su dominio de

la materia. Esto no suele ocurrir en los trabajos en grupo, donde se realiza una evaluación colectiva como grupo.

- Cuando se constituyen grupos de trabajo, éstos generalmente son homogéneos, mientras que los grupos de aprendizaje cooperativo son heterogéneos.
- En los equipos de aprendizaje cooperativo todos sus componentes comparten el liderazgo y, por tanto, la responsabilidad en la marcha del grupo, mientras que en los grupos de trabajo suele ser un líder el que asume esa responsabilidad.
- En los equipos cooperativos se espera que cada componente realice el trabajo que tiene asignado. Esto no suele ocurrir en los grupos de trabajo tradicionales porque sus componentes son libres de ayudar o no a sus compañeros.
- Las metas en los equipos de aprendizaje cooperativo son, por un lado, conseguir que cada uno de sus componentes aprenda el máximo posible y, por otro, mantener unas buenas relaciones de trabajo entre sus miembros. Sin embargo, en los grupos de trabajo tradicionales la única meta consiste en completar el trabajo asignado.
- En el aprendizaje cooperativo se enseñan las habilidades sociales necesarias para trabajar en colaboración. En cambio, en los grupos de trabajo se dan por supuestas, casi siempre de forma ilusoria.
- Cuando se trabaja con equipos cooperativos el profesor observa los grupos, analiza los problemas que han trabajado juntos y ofrece retroalimentación al grupo sobre cómo están desarrollando su trabajo. En contadas ocasiones el profesor observa e interviene en los grupos de trabajo tradicionales.
- En el aprendizaje cooperativo el profesor diseña procedimientos para que los equipos comprueben y reflexionen sobre cómo están trabajando. Sin embargo, en los grupos de trabajo tradicionales, no se suele prestar atención a esta cuestión.

3. EFECTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO SOBRE LAS RELACIONES SOCIALES Y AFECTIVAS

De manera general, la interacción entre compañeros que se produce en situaciones de aprendizaje cooperativo genera, según Díaz-Aguado (1996), los siguientes efectos:

- Aumenta considerablemente la interacción con los compañeros que los alumnos mantienen en la escuela, con las consiguientes ventajas que de ello se derivan para aprender las habilidades sociales más sofisticadas, que se adquieren entre iguales.

- Proporciona un tipo de interacción entre compañeros diferente de la que los alumnos establecen en los contextos informales, al estar estructurada intencionadamente en torno al aprendizaje, contribuyendo de esta forma a aumentar la variedad y riqueza de experiencias que la escuela proporciona a los alumnos para favorecer su desarrollo.
- Cuando se lleva a cabo en determinadas condiciones, representa un procedimiento compensador de situaciones anteriores de privación social, al garantizar que todos los alumnos interactúen con sus compañeros de forma positiva, incluidos los que habitualmente no lo consiguen en los contextos informales.

Por otra parte, Salas (1998), señala que uno de los efectos que más se destacan con la utilización del aprendizaje cooperativo es la potenciación y mejora de las relaciones sociales. En este sentido, los métodos cooperativos favorece el contacto entre los alumnos y, en consecuencia, la aparición de lazos afectivos entre ellos, así como la creación de sentimientos de pertenencia al grupo. Por tanto, entre otros efectos, proporciona apoyo y comprensión, normas de funcionamiento de los grupos, favorece la amistad entre sus componentes, respeto mutuo, actitudes solidarias y democráticas o la creación de conductas prosociales.

4. CONCLUSIONES

Hemos comprobado los efectos que proporciona el aprendizaje cooperativo sobre las relaciones interpersonales entre el alumnado dentro del aula. Por tanto, parece recomendable que se utilice en contextos educativos donde conviva alumnado de distintas razas o etnias, pues como señala Slavin (1990), en las numerosas investigaciones realizadas se ha encontrado que los métodos de aprendizaje cooperativos utilizados mejoran sustancialmente las relaciones interétnicas y disminuyen sustancialmente los prejuicios dentro de las aulas.

En definitiva, si el aprendizaje cooperativo mejora las actitudes y conductas interraciales reduciendo de manera importante los prejuicios que se generan, lo que es fundamental en una sociedad cada vez más multicultural, donde nuestra comunidad autónoma no es una excepción. Si, por otra parte, se han comprobado en numerosas investigaciones los efectos beneficiosos que sobre la motivación o el rendimiento académico reporta, además, la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula ¿a qué espera el profesorado para conocerlo y ponerlo en práctica?

5. BIBLIOGRAFÍA

W. DAMON, y E. PHELPS. "Critical distinctions among three approaches to peer education". En *International Journal of educational Research*, 13, pp. 9-19. 1989.

M..J. DÍAZ AGUADO. “Aprendizaje cooperativo y experiencias de responsabilidad”. En *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes*. Madrid: M. de Trabajo y Asuntos Sociales. 1996.

G. ECHEITA, G. y E. MARTÍN, E. “Interacción Social y Aprendizaje”. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo III*. Madrid: Alianza. 1990.

S. MARÍN GARCÍA. *El aprendizaje cooperativo. Una propuesta de atención a la diversidad para el área de Matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. I.C.E. Universidad de Extremadura. 2001.

A. OVEJERO, A. *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU. 1990.

M..A. SALAS LABAYEN (1998). *El profesor frente al trabajo cooperativo. Variables que determinan la elección*. Tesis Doctoral. Universidad de Comillas. 1998.

J.M. SERRANO y M.T. CALVO. *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia. 1994.

R. SLAVIN. *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Massachussetts: Allyn and Bacon. 1990.

La escolarización del pueblo gitano. Una perspectiva intercultural

Luis Martín Buenadicha

Director del C.P. GABRIEL Y GALÁN. Cáceres

RESUMEN

En el momento actual, lo diverso ha llegado a constituirse en norma. *Los centros educativos son reflejo fiel de la sociedad. Por ello deben responder a la diversidad de su alumnado con todos los medios a su alcance, si quieren, efectivamente, ofrecer la calidad educativa de la que todos hablamos y que es preciso concretar de algún modo.*

Si se habla de adecuada calidad educativa, será necesario pensar en cada alumno; por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán estar pensados en función del alumnado al que se dirigen. Se hace preciso, entonces, adaptar, en el mayor grado posible, el sistema al alumno, y no el alumno al sistema, que es la pretensión habitual tanto de legisladores como de docentes. Esto obliga, en definitiva, a disponer de un currículo base, que garantice esa pretendida calidad, y que los centros dispongan de la autonomía y recursos necesarios para realizar las adecuaciones oportunas y ofrecer la respuesta personalizada que requiere el alumnado.

Es un error querer que el gitano se eduque en un sistema educativo pensado exclusivamente para el payo. Hay gitanos que rechazan la escuela porque piensan que es su enemigo, piensan que la escuela les va a payarizar. Son alumnos antiescuela, con unas tácticas de resistencia, que van desde el absentismo al abandono de la escuela, pasando por la continua pérdida del tiempo. *Mientras el pueblo gitano no aproveche los recursos educativos que se le brinda no saldrá de la marginación*

Para articular una educación cívica, intercultural y antirracista, propongo un

DECÁLOGO DE NORMAS

- 1ª.- El objetivo irrenunciable de la educación intercultural es la convicción de que *todos somos más iguales que diferentes.*

Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido: es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar.

2ª.- Las políticas de educación antirracista e intercultural no deben atender únicamente a fomentar las relaciones positivas entre ambas comunidades sino también *a estudiar y a reconocer las causas que han generado y mantienen aún esas desventajas.*

3ª.- *Respetar a todas las personas.*

No puede haber integración social sin respeto mutuo. La integración hay que ganarla día a día, con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad. La enseñanza y el aprendizaje de esta convivencia deben ser el cuerpo fundamental de la educación intercultural

4ª.- *Facilitar una construcción de identidad libre y responsable.*

La enseñanza de la lengua y cultura materna debe llevarse a cabo para mejorar *la autoestima de los alumnos, su motivación* y para buscar puntos de contactos entre la cultura familiar y la escolar.

5ª.- *Tomar los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.*

El objetivo del periodo de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatoria no puede exigir niveles iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite.

6ª.- *Todas las actividades de aprendizaje deben ser significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.*

Nos hemos interrogado, por ejemplo, sobre si es significativo para un alumno gitano nuestro currículo de Ciencias Sociales. Sabemos que *los aprendizajes resultan deficientes, sino se consiguen relacionarlos con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse al sentirse, a su vez, valorado.*

7ª.- *No confundir la interculturalidad con el folklorismo.*

Y si es cierto que hay que hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y convicciones, debería hacerse, como se ha dicho, *enfaticando más lo que nos asemeja que aquellos que nos distingue.*

8ª.- *El aprendizaje de la agresividad.*

Y precisamente porque *la violencia se aprende*, el condicionante más frecuente en las personas violentas es que ellas mismas fueron víctimas de una violencia persistente en los

primeros años de su vida. La agresión y la violencia, no son instintivas, sino que se adquieren, y requieren un tiempo y unas vivencias para aprenderlas, pues, como dice Rojas Marcos, *“la semilla de la violencia se siembra en los primeros años de la vida, se cultivan y se desarrollan durante los primeros años de la infancia, y comienzan a dar sus frutos, malignos, en la adolescencia”*.

En la escuela se debe dar ejemplo de uso de la tolerancia y de los métodos dialogantes para resolver los conflictos, para que el escolar aprenda y adquiera estas pautas de comportamiento. Deberíamos perseverar en la manifestación de este reconocimiento, poniendo como único límite, las agresiones a las personas y a las normas de convivencia que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos. Esta necesidad se convierte en imperiosa, si se tiene en cuenta la situación por la que atraviesa el profesorado cuando se trata de cumplir sus funciones docentes. Por diversos motivos, entre los que la ruptura del clima de convivencia ocupa un lugar primordial, el ejercicio de dichas funciones se ha convertido en una tarea cada día más difícil y arriesgada. Tanto es así, que cada vez es mayor el cansancio y la fatiga de los profesores.

9ª.- *No al desplazamiento de las viviendas de minorías étnicas al extrarradio de la ciudad, siendo un signo claro de racismo institucional.*

Mientras que cualquier persona perteneciente a la cultura mayoritaria puede elegir dónde residir, a menudo quien pertenece a las comunidades culturales minoritarias se ve abocada a establecer su residencia allí donde le indican las autoridades, más aún si a su condición se une la pobreza económica.

En coherencia con este planteamiento se ha hecho un importante esfuerzo inversor para proveer de viviendas dignas a la población más necesitada, pero esto no ha solucionado los problemas sociales que subyacían en la población que se iba a realojar; en cambio sí se ha acrecentado el grado de insatisfacción residencial.

Parece claro que solamente una acción conjunta y coordinada de las tres administraciones, municipal, autonómica y estatal, podría culminar con éxito. Son necesarios programas sociales, educativos, inversiones y un esfuerzo continuo durante varios años.

10ª.- *No a la concentración en un centro educativo de alumnos de minorías étnicas, a veces en porcentajes que dificultan la integración social y educativa.*

Hace años que vengo denunciando la precaria situación de la enseñanza en este tipo de centros, las nefastas consecuencias sociales que se avecinan, la segregación encubierta que se practica, el absentismo escolar y he solicitado en diversas instancias soluciones que, sin embargo, no parecen llegar.

Existe un profundo desequilibrio en el reparto de estos alumnos entre los centros públicos, donde se escolarizan la mayoría de los mismos, y los centros concertados, que frecuentemente

tratan de eludir su deber de escolarizarlos, pese a que forman parte también del servicio público de enseñanza en la medida en que son financiados por el Estado.

Por parte de la Administración Educativa no se adoptan las medidas que tiendan a corregir las prácticas socialmente selectivas y segregadoras que se están produciendo en algunos centros en la admisión de alumnos.

Por último continuó preguntándome sin respuesta de la administración Educativa:

1. *¿Sigue siendo la escuela pública el lugar donde se escolariza a los alumnos que no quiere la escuela concertada?*
2. *¿Están sometidos todos los centros sostenidos con fondos públicos al mismo control?*
3. *¿Son los centros públicos los únicos garantes del deber constitucional de garantizar la igualdad de derechos de todos los ciudadanos a la educación?*

Aprender del pasado: Viento sur en el sur

Carmela Mateos Caballero
I.E.S. "Sección Malpartida"

A la hora de plantearnos trabajar en el tema de la multiculturalidad e interculturalidad, fueron muchas las ideas que nos vinieron a la mente, pero había una clara, no podíamos abordar el tema de las necesidades educativas actuales sin tomar como referencia nuestro pasado mas cercano, de hace apenas 30 años. Entonces éramos nosotros los que requeríamos la atención de las autoridades pertinentes para poder superar las dificultades que la distancia nos imponía. En el contexto de los años 60 y 70, sabemos que miles de españoles y entre ellos miles de extremeños, tuvieron que dejar su tierra para encontrar un futuro digno, muchos lo hicieron dentro de sus fronteras pero otros tantos tuvieron que irse lejos, Francia, Alemania, y suiza fueron algunos de sus destinos.

Los procesos migratorios han sido son y seguirán siendo una constante en el transcurso histórico; es cierto que hay algunas diferencias entre la etapa que nos tocó vivir a nosotros como emigrantes y la etapa que nos toca vivir en la actualidad como país receptor, han cambiado las tornas; esto es un argumento que hay que repetir, pues parece que la memoria es muy frágil y tendemos a olvidar aquello que nos interesa. Sin embargo las razones para emigrar son muy similares las actuales a las de entonces.

Los países señalados anteriormente son los que nos interesan, pues es en ellos donde surgieron las primeras dificultades para los alumnos/as de origen español. Por tanto este apartado donde queremos centrar la comunicación. A partir de 1970 se empieza a publicar de forma repetida en algunas revistas de carácter pedagógico las dificultades de aprendizaje que presentan algunos alumnos/as, hijos e hijas de padres emigrantes. Así tenemos que la **revista de Educación** en los números 245 y 246, publicados en julio –octubre de 1976, dedica todo un monográfico a la problemática que los hijos de los emigrantes españoles presentaban. También en la revista **Cuadernos de Pedagogía** en su número 27, publicada en noviembre de 1976 tiene un artículo titulado “situación escolar de los niños y los maestros españoles en Alemania”. Como en el caso anterior, en este artículo se hace una reflexión sobre como abordar la educación de los hijos e hijas de emigrantes, haciendo hincapié en las dificultades que tienen que afrontar.

Nos resulta interesante acercarnos de alguna manera a la problemática presentada para a continuación realizar un análisis comparativo con la situación actual y las propuestas de

trabajo. Uno de los artículos de la revista de Educación se centra en la situación detectada en Suiza en 1976, donde España aparece como país de emigración, pues en todas las cifras presentadas España se muestra como país expulsor. Suiza contaba entonces con un 16% de población extranjera, y de esa cifra un 30% tienen menos de 16 años, con lo cual el tema educativo era de una gran prioridad. Los españoles suponían en ese entramado estadístico el 11,2% de población extranjera. El estudio expone las dificultades que tenían que superar los estudiantes españoles, pues presentaban no solo problemas de índole lingüístico, sino también sociolingüísticos y socioculturales, que afectaban a las relaciones socioafectivas. También señala otros aspectos que repercuten en el aprendizaje como son:

- Imposibilidad de recibir ayuda por parte de sus padres, que en la inmensa mayoría de los casos, carecen de la más elemental preparación cultural.
- Muchos niños/as tenían que cuidar de sus hermanos pequeños, debido a la falta de guarderías infantiles. Esto supone que no asisten regularmente a los centros escolares.
- Otros tienen que servir como interpretes a sus padres en sus relaciones sociales y laborales, lo que constituye otro motivo de absentismo laboral.

Las consecuencias de todo esto son:

- imperfecto conocimiento del idioma.
- deficiente preparación.
- reducidísima promoción a estudios medios o profesionales.
- alumnos/as que han perdido la escolaridad.

A todo esto se puede añadir los problemas del entorno familiar:

- conflicto con padres desconfiados en relación con la comunidad escolar.
- analfabetismo en una sociedad burocrática.
- problemas de vivienda, y por tanto de espacio.
- trabajo agotador.
- paro y peligro de desempleo.

Para subsanar todos estos problemas era necesario una intervención directa y esta se plantea desde diversas ópticas:

- La participación de las instituciones españolas a partir de la creación de diversos organismos que velaran por cubrir el vacío educacional.
- Replanteamiento de la política educativa suiza, ya que las medidas existentes hasta entonces no son válidas (comisión para el estudio de los problemas relativos a la enseñanza de la lengua extranjera, comisión federal consultiva, cursos complementarios, escuela para padres, clases de acogida). Algunas de las medidas formuladas en el 1º congreso de la educación de los niños residentes en Suiza señalaban una gran problemática referente a la biculturalidad, para paliar dicho tema había que conseguir la integración de las clases

complementarias de español dentro del contexto de la escuela suiza, aumentar la existencia de bibliotecas infantiles para dar posibilidades de perfeccionar el idioma, una mayor asistencia social par abrir un puente entre los padres y la escuela suiza. Por último se señala la necesidad de una mayor acción cultural para que estas personas emigrantes permanentes no pierdan sus vínculos afectivos y culturales con su patria.

Los españoles residentes en Alemania también suponen un gran proporción, algo más de un 6% de la población extranjera, y es uno de los grupos que más tiempo reside en Alemania, con una media superior a 10 años. También son los extranjeros los que mantienen la tasa de natalidad con cierto excedente, superior al 20% (vemos que este es un tema que nos está ahora afectando a los españoles), lo que supone una mayor proporción de población en edad escolar.

En el estudio titulado *“problemas educacionales de los trabajadores extranjeros y de sus hijos en la República Federal de Alemania, con especial consideración de la situación escolar de los alumnos españoles”* se plantea el tema desde una doble vertiente:

- A.- Los trabajadores se encontraban con grandes dificultades a la hora de la promoción en el empleo debido al desconocimiento del idioma, se convertían así en una minoría silenciosa, que se veía obligada a permanecer en categorías de ingresos inferiores a pesar de que su capacitación profesional les permitiría un ascenso.
- B.- En cuanto a los alumnos (los españoles suponían el 8% de alumnos extranjeros en la escuela de educación general), la Confederación permanente de los ministros de educación proponía la existencia de clases preparatorias o clases de transición, con el objetivo de asistir a un curso lingüístico intensivo, para adquirir los conocimientos de alemán, aunque puede asistir también a la clase alemana a la cual tenga que incorporarse más tarde (mediante lo que se conoce como agrupamientos flexibles). Una vez incorporados al sistema normalizado se seguían ofreciendo clases de apoyo y promoción adicionales.

Se insiste en la necesidad de favorecer las relaciones entre las familias y el profesorado de las lenguas maternas y de este con la escuela alemana. De este manera se lleva a cabo una formación más completa que facilitaría a los alumnos su promoción profesional y el mantenimiento de sus raíces culturales.

En cuanto a los emigrantes que estaban en Francia, el estudio se centra en: *“La educación de los trabajadores españoles y de sus hijos en Francia (una experiencia de integración cultural en Europa y de defensa de la cultura de origen)”*. Los estudiantes que había en Francia en 1970 eran unos 150.000 de origen español. Uno de los inspectores encargados de evaluar la situación de estos alumnos escribía:

“Estos hijos comenzaron a estar insertos en un medio social distinto y a olvidar la lengua de origen; se crearon murallas culturales entre padres e hijos, y cuando retornaban a España, aparte del trauma del desconocimiento de la lengua, sus estudios no eran reconocidos...se puede

imaginar la tragedia cultural que representaba haber abandonado a otra cultura a esta masa de españoles.” Son palabras hijas de una época (1970), pero que traducen una de las preocupaciones del momento: el desarraigo cultural al que se veían abocados los hijos de los emigrantes. Para paliar esta situación se trabajó en tres frentes:

- a) acción directa.
- b) creación de un marco jurídico.
- c) actuación del Consejo de Europa.

En este aspecto se quería llegar a conseguir el bilingüismo y el biculturalismo, es decir una educación intercultural, según el autor. Éste señala las dificultades en lograr estos objetivos, pero proponían:

- clases paralelas.
- clases integradas.
- escuelas interculturales.

Es esta última alternativa la más defendida, pues se decía que los educadores más idealistas de los países de acogida pensaban que para los hijos de los emigrantes sería la escuela intercultural, el marco más propicio, esto suponía: alumnos mezclados, profesores de ambos países trabajando en conjunto, padres de ambos países participando en la vida cultural del centro y formando comunidad educativa, elaboración de programas mixtos. Ciertamente ya se habla en esos momentos de la amplitud económica que esto supone.

Los otros dos aspectos son más de carácter legislativo, señalando como va evolucionando la normativa respecto al tema educativo.

El artículo de **Cuaderno de Pedagogía** hace una reflexión sobre las dificultades que tuvieron los hijos de nuestros emigrantes en el sistema educativo alemán. Nos interesa exponer las últimas palabras del autor “...a la hora de hablar de integración, término constantemente repetido, especialmente en los medios de enseñanza y del que pensamos que es una utopía hablar mientras existan leyes específicas para la emigración como la citada ley de Extranjeros, mientras los *Gastarbeiter*, no tengan los mismos derechos que los ciudadanos alemanes y mientras se siga considerando la integración (en el mejor de los casos) como una simple absorción lo que traería como consecuencia la pérdida de la propia cultura identidad de los grupos inmigrados”.

Creemos que estas palabras son suficientemente elocuentes así como de una rabiosa actualidad. Hoy en el año 2002 se están oyendo continuamente palabras parecidas a esas, términos como integración, multiculturalidad, interculturalidad, están presentes casi a diario contribuyendo a confundir a la gente de la calle con frases y tópicos que dan una imagen distorsionada de la realidad. Sólo tenemos que mirar hacia lo que nos preocupaba a nosotros como emigrantes y lo que nos hubiera gustado que nos dieran para intentar no cometer los mismos errores.

En otro artículo de la revista **Migraciones** (nº 6, 1999) se analiza las prácticas socioculturales y pertenencias identitarias, con el ejemplo de los jóvenes adultos de origen español e italianos en Suiza. En el estudio se plantea el eterno problema de incorporación a una nueva sociedad. Parece que la política suiza ha favorecido un modelo de incorporación de los inmigrantes de la primera generación a la sociedad de residencia definida como un modelo de inserción subordinada al margen de la ciudadanía. Ese modelo se caracteriza por un reconocimiento del papel económico de los inmigrantes en la sociedad suiza, en tanto que trabajadores cotizadores, contribuyentes y consumidores. En cambio muy poco se hace para favorecer su participación social, política y cultural. Su vida combina dos dimensiones: una propia de la cultura popular y urbana y otra de la condición inmigrada. Los inmigrados parece que tratan de crear puentes entre su país de residencia y su país de origen. Según sea el peso de cada uno de estos polos así será la tendencia por la que se querrá ir. Es una bilateralidad que tiene mucho que ver con sus planteamientos de vida y con las políticas de los países de acogida. Aquí se plantea que según sea la alternativa, los hijos/as desarrollaran medios de vida más acordes con el país de origen o no. Es la temática de las segundas y terceras generaciones, que son a quienes afectan de forma directa las alternativas adoptadas por sus padres.

CONCLUSIONES

En la actualidad los emigrantes son los otros, y con la distancia que todo proceso histórico tiene, debemos señalar como están apareciendo los mismos problemas que ya sufrimos nosotros. La sociedad española cada vez tiende a ser más diversa, y esto se refleja en la escuela, la población escolar muestra de manera clara esta nueva geografía sociocultural. Alumnos/as de colectivos bien diferentes han ido llegando de forma paralela a la llegada de sus padres, y están presentes en nuestras aulas. No es que la diversidad sea algo nuevo, sí lo es el hecho de contar con una sociedad más plural y compleja, y esto obliga a las dos partes a un diálogo que nos lleve a una relación intercultural en el que los mitos monoculturales no tengan cabida.

Ese es el gran reto que tenemos que afrontar, no volver a repetir los mismos errores que los españoles entonces alumnos/as tuvieron que sufrir. Sería bueno utilizar nuestra experiencia como emigrantes para analizar nuestro presente, reflexionar sobre lo que en aquellos tiempos se echaba de menos, y proponer alternativas que vengan de la misma experiencia vivida. Las dificultades detectadas en los hijos de nuestros emigrantes son los que se están detectando en la actualidad, y su solución debe venir de una reflexión conjunta de todos los colectivos implicados, siempre desde la óptica de la educación intercultural, pues creemos que la escuela debe asumir la igualdad de derecho entre las personas y el mestizaje como uno de los contenidos nucleares de su proyecto educativo. Para conseguir estos objetivos habrá que replantearse los contenidos culturales presentes en el aula y potenciar la construcción de nuevas unidades de significación, compartida por todos los implicados.

BIBLIOGRAFÍA

AJA, A y CARBONEL, F.: Educación e inmigración: el reto de la diversidad cultural y la exclusión social. Ed. Mediterránea. (1999).

CHECA, F y SORIANO, E.: Inmigrantes entre nosotros, trabajo, cultura, y educación intercultural. Ed. Icaria (1999).

ESSOMBA, M.A.: Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Ed Grao (1999).

Fundación Alfonso Comín: La interculturalidad que viene (el dialogo necesario). Ed. Icaria. (1998).

IMBERNÓN, F.: La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Ed. Grao. (1999).

MORALES, M.: Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación Intercultural en secundaria. Ed. Narcea. (1998).

SEQUEIRO, L.: Educar para la solidaridad. Proyecto didáctico para una nueva cultura de relaciones entre los pueblos. Ed. Octaedro. (1997).

SIGUAN, M.: La escuela y los inmigrantes. Ed. Paidós. (1998).

RESUMEN

En la presente comunicación pretendemos hacer un ejercicio de reflexión sobre lo que se escribió en los años 70 acerca de las necesidades educativas de los hijos e hijas de nuestros emigrantes. Hemos indagado en ciertas revistas de carácter pedagógico y de temática migratoria para buscar información sobre este pasado reciente. Pretendemos con ello hacer un ejercicio de comparación y de aprendizaje a través de lo que nosotros como emigrantes echamos de menos en la educación de nuestros hijos, fuera de su contexto cultural, así como de las propuestas que en aquellos tiempos se hicieron (sabiendo la distancia temporal y de otra índole que existen entre las dos situaciones).

Nos ha llamado la atención la aparición de preocupaciones como:

- Planteamiento de la educación de los niños/as fuera de su lugar de nacimiento.
- Dificultades con el idioma.

- Participación o no de los padres en el proceso educativo de sus hijos.
- Incorporación tardía a la escuela.
- Grado de socialización.
- Problemas con el retorno.

Estos temas son los que están apareciendo continuamente a lo largo de los últimos años, relacionados con los cambios que está sufriendo España pues poco a poco se está convirtiendo en un país de recepción de inmigrantes. Este hecho hace que nuestra escuela sea algo diferente a la de hace algunos años y que por tanto nos encontremos en la necesidad de plantearnos nuevas estrategias de enseñanza relacionadas con la diversidad presente en nuestras aulas. Ya en los años que se cuestionaba la enseñanza de los emigrantes españoles se hablaba de la necesidad de conservar nuestra lengua, costumbres y cultura, no entendemos pues como hoy nos rasgamos las vestiduras exigiendo en muchos casos que los inmigrantes se adapten en todos los sentidos al país que los recibe que es este caso es España. Creemos que la enseñanza debe contemplar a todos los colectivos que están presente en ella y luchar por aprender de lo diferente, de esta manera estaremos llevando a cabo la enseñanza intercultural que pensamos que es el reto futuro que nos espera.

Multiculturalidad, en cultura y educación

Ángel Miguel Fragoso

Equipo de Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica de Cáceres

RESUMEN

La multiculturalidad, como realidad cada vez más presente en la sociedad ha de ser favorecida desde las propias instituciones educativas, por ser una fuente de enriquecimiento mutuo.

El punto de partida debe de ser el conocimiento, valoración y respeto de los entornos culturales rurales y urbanos con el fin de comprender y valorar el cambio cultural en el que inexorablemente estamos inmersos. Un currículum contextualizado, que beba de la fuente sociocultural, desarrollará nuevas actitudes derivadas del conocimiento de la realidad cultural del entorno físico y social, para poder vivir en una sociedad culturalmente diversa con la que se está comprometido a mejorarla sin que peligre su destrucción.

ESQUEMA DEL CONTENIDO

Introducción.

Nuestro marco de referencia.

Cultura rural versus cultura urbana.

Aproximación al problema.

currículum, inculturación y enculturación.

Posibles respuestas.

Desde una sociedad multicultural a una sociedad intercultural.

Conclusión.

INTRODUCCIÓN

La multiculturalidad es una realidad cada vez más presente en los Colegios e Institutos, consecuencia de la presencia multicultural en la propia sociedad. Esta nueva realidad, no puede hacernos olvidar que en Extremadura también ha estado y todavía está presente una multiculturalidad representada por la aportación cultural de los entornos rurales y urbanos, enriquecida por los rasgos diferenciadores que representaban las señas de identidad de los grupos de cada una de sus comarcas o poblaciones y que, progresivamente, van siendo absorbidas, anuladas por la cultura fagotizadora de la aldea urbana.

Conocer la realidad sociocultural, actual e histórica, de nuestros entornos rurales y urbanos debe ser un primer paso para entender, comprender, valorar y respetar la pluralidad sociocultural emergente.

NUESTRO MARCO DE REFERENCIA

Extremadura, por su diversidad sociocultural, histórica y por su riqueza etnológica, tanto en el medio rural como urbano (Mérida, Cáceres,...) es zona especialmente privilegiada para diseñar currículums especialmente contextualizados, para acercarnos, de forma altamente significativa, al conocimiento vivencial de nuestras Tradiciones y Patrimonio culturales, posibilitando que los alumnos aprehendan los aspectos de la cultura que generaron en sus antepasados comportamientos de adaptación y transformación generadores de fuentes de vida en el entorno en el que vivían, lo que representa una verdadera lección para comprender cómo se logra el equilibrio, utilizando racionalmente los recursos naturales, que ha permitido el desarrollo sostenido a lo largo de las distintas generaciones y que aún es posible conocer, ver y disfrutar en forma de depósitos culturales.

CULTURA URBANA VERSUS CULTURA RURAL

Cada realidad rural o urbana, desde el punto de vista cultural, es el resultado de otras culturas que pasaron y del respeto, por su conocimiento, conservación y transmisión de las generaciones que nos han precedido.

La realidad cultural del mundo rural actual frente a la realidad cultural urbana, desde una perspectiva socio educativa y política, se encuentra en una situación de cambio y absorción cultural, catalizada desde la denominada cultura urbana globalizada del consumo, consentida y estimulada desde instituciones que están provocando la desertización de los entornos rurales, con el peligro de destrucción de los mismos. La absorción cultural del medio rural por la

monocultura urbana está aumentando hasta el punto de que a los alumnos y a un número importante de adultos que viven en ese entorno, incluso a muchos titulados universitarios parados residentes en él, les resulta imposible volver a soluciones, que fueron válidas a las generaciones anteriores. Esta situación está generando los consiguientes conflictos de lucha por la supervivencia que se traducen en: paro estructural, xenofobia, frustración personal y social.

Antes, un joven aprendía de una realidad que era la escuela vivencial paralela a la escuela institucional o complementaria de ella, o viceversa; en muchos casos, estas personas transitaban a la vida adulta habiendo adquirido una serie de valores, aprendidos en la práctica y en el entorno familiar y ambiental cotidiano, lo que le capacitaba para independizarse, formar una familia a una edad temprana (en torno a diez años antes que en el momento actual) y vivir con dignidad y sosiego. Hoy, por culpa del proceso de aculturación al que se ven sometidos los habitantes del medio rural, muchos de los jóvenes, fracasados escolares y, también, muchos de los titulados sin expectativas laborales, se convierten en inútiles en el mismo entorno en el que subsistieron generaciones anteriores de antepasados suyos; por un lado, por el desconocimiento de las posibilidades de desarrollo que puedan ofrecer los recursos rurales, por otro, porque, tal vez, no existan ya tales recursos, o al menos para que puedan ofrecer unas expectativas de vida consumistas semejantes a la del entorno urbano (hay que reconocer que para sobrevivir en el medio rural se hace necesario desarrollar una filosofía de la vida mucho más ascética, mucho menos materialista que la filosofía con que se vive, la agitada vida urbana).

APROXIMACIÓN AL PROBLEMA

La escuela, como institución socializadora, ha de tener, como una de sus funciones educativas, la de la transmisión de pautas sociales y de valores, entre los que cabe destacar la transmisión de la “la tradición” y la del respeto y conservación del “patrimonio cultural”. Las personas que aprenden desde niños a respetar y a valorar la cultura de su entorno inmediato, aprende también a respetar y valorar la cultura de otros entornos próximos o lejanos, incluso aprende a convivir de forma natural con otras personas que se acercan a su entorno, independientemente del color de su piel, de su forma de vestir, de pensar o de creer. En el caso de las personas adultas, el proceso de asimilación de los valores de su entorno, que puede tenerlos intuitos pero no interiorizados, ha de caracterizarse por el conocimiento de una serie de costumbres, de formas de vida y de trabajo, uso de los recursos y resolución de los conflictos, que ha de pasar necesariamente por el proceso de inculturación y enculturación.

El instrumento del que la escuela dispone es el desarrollo de un currículum contextualizado que beba de la fuente socio cultural y en el que se tenga en cuenta la realidad y sus múltiples interpretaciones, posibilite comprender la sociedad plural en la que están surgiendo nuevos modelos culturales y valores que están configurando unas nuevas formas de vida o de interpretar el modo de vivir; un currículum, en definitiva, que prepare a los alumnos para la sociedad de la diversidad y de las migraciones en la que inexorablemente hay que vivir.

Esta dimensión socio cultural del currículum ha de partir del entorno del alumno para poder contextualizar los contenidos estrategias y recursos que permitan acciones locales creativas y humanistas. Así se posibilitará el conocimiento, la valoración y respeto del entorno propio, como primer paso para conocer, valorar y respetar las formas culturales aportadas por el bagaje de las culturas de otros entornos, antes lejanos a la realidad en que vivía, y ahora, próximos a ella.

CURRÍCULUM, INCULTURACIÓN Y ENCULTURACIÓN

Si la inculturación se entiende como el proceso de insertar al individuo en las pautas de conducta de su medio social, es obvio que a la escuela, junto con otras instituciones naturales y políticas, le corresponde diseñar, desde la fuente sociocultural, proyectos curriculares (autónomos) para las diferentes etapas, que emanen de los diferentes contextos donde los niños, adolescentes y adultos conviven y, lógicamente, habría que aludir a los aspectos que se viven en la sociedad actual y en el pasado próximo: la organización del poder, las instituciones naturales y políticas, las leyes, las normas, las creencias, las tradiciones... En el caso de Extremadura, sus comarcas ofrecen formas de producción, de alimentación, de vestido, de casa, de técnicas y herramientas, de tecnologías aplicadas al trabajo, de creencias, de leyendas, de canciones... claramente diferenciadas y expresadas, a través del folklore. Es evidente que se pueden poner, hoy mejor que nunca, al servicio de este proceso educativo formas de acción y elección y empleo de diversos medios y recursos especialmente pensados, que irían desde los propios del contexto-marco hasta los informáticos que permiten al profesor y al alumno entrar en los diferentes medios rurales o urbanos, poniendo en marcha la función didáctica de la imagen, aunque en el caso de los medios rurales, por la proximidad de los objetos reales, es preferible, desde un criterio psicológico de clarificación (no hay que olvidar que la diferencia entre un objeto o una muestra y su representación es tal que mientras aquel puede ser tocado, saboreado..., la representación, generalmente gráfica, sólo es objeto de fría observación) utilizar los recursos reales que proporciona el entorno, en forma de depósito cultural.

En el Proyecto Curricular habría que controlar diversas formas de acción interactivas que nos llevarán de la mano a verdaderos procesos de enculturación, entendida, por un lado como un proceso de integración del sujeto en su propia cultura y, por otro, como creación y recreación de la misma cultura. Así la acción interactiva llevaría a acciones culturales que implicaran, tanto la integración de los valores del entorno como la transformación y adquisición de nuevos valores, usos, tecnologías y por supuesto, nuevas actitudes culturales derivadas de la integración de la cultura existente para poder vivir con una sociedad con la que se está comprometido a mejorarla sin que peligre su destrucción.

Si no hay educación en los valores, usos, tecnologías, costumbres, creencias, etc., de su entorno cultural, no podrá vivir en consonancia con su entorno, ni mucho menos mejorarlo mediante un proceso de transformación o de creatividad generadora de cambio. La enculturación generará esquemas de interpretación del entorno físico y social que son la base para que el

individuo se responsabilice, en la actuación social desde los valores del ámbito que le es propio, lo que determinará el potencial transformador y la verdadera situación creativa de cada persona.

POSIBLES RESPUESTAS

La multiculturalidad, como realidad presente en los Colegios e Institutos extremeños, ha de ser favorecida desde las propias instituciones educativas, por ser una fuente de enriquecimiento mutuo, a través de una convivencia simbiótica (cada grupo se traspasa sus propios valores y se beneficia del intercambio) propiciando el contagio cultural, con el consiguiente beneficio para el grupo social.

¿Cómo favorecerla? El Proyecto Educativo del Centro es un instrumento al servicio de la propia Institución escolar donde han de quedar explicitados los fines que ésta persigue con la participación e implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa. La fundamentación del currículum en la fuente sociocultural, entre otras, ha de tratar de establecer la necesaria conexión entre escuela y realidad vivencial del entorno. Se ha de favorecer el conocimiento de la realidad local y global mediante el correspondiente análisis que implica el crecimiento cultural, con el fin de posibilitar la copia de detalles culturales de los “otros”, sean rurales, urbanos, magrebíes, latinoamericanos, islamistas, cristianos, blancos o negros.

Ante la actitud consumista y deshumanizada (todo lo que no está en el mercado no existe) de la monocultura urbana “globalizada” se ha de actuar desde el Proyecto Educativo, incidiendo en el conocimiento del entorno, implicando a las Instituciones naturales y políticas: familia, ayuntamientos ... con el fin de generar actitudes de respeto y solidaridad verdaderamente participativas.

Desde el Proyecto Curricular de Centro, habrá que concretar los fines del propio Proyecto Educativo con las clásicas preguntas de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y evaluar. En cuanto al qué, se deberían trabajar contenidos fundamentalmente procedimentales, a partir del entorno local y cercano para pasar a otros próximos, con el fin de llegar al conocimiento de las realidades culturales distantes. En cuanto al cómo, utilizar metodologías participativas, aprender vivencialmente la realidad, a través del trabajo cooperativo. En cuanto al cuándo, a lo largo del ciclo o etapa, proponer actividades de aprendizaje y evaluación en consonancia con los fines planteados en el Proyecto Educativo.

DESDE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL A UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL

Si por multiculturalidad se puede entender la presencia de diferentes culturas en un mismo entorno o contexto, en unos casos como idea de superposición, que puede ser conocida a través de una visión histórica sencilla (nuestra conformación en el Paleolítico Superior, sobre él el

asentamiento de los celtas, intromisiones tartésicas, llegada de los fenicios, griegos, la romanización produce una mezcla de razas, los visigodos ruralizan la sociedad hispanorromana, la importante presencia durante más de ocho siglos de las culturas del islam, conviviendo, en muchos casos, de forma pacífica con el judaísmo y el cristianismo) y en otros, como idea de oposición, la realidad cultural rural frente a la realidad cultural urbana. Por interculturalidad deberíamos entender, por un lado, la presencia de diferentes culturas en un mismo entorno pero con unos rasgos que las diferencian y, por tanto, las identifican, enriqueciendo ese espacio, y, por otro, como el derecho a la existencia y presencia de estas culturas que debe venir definido y avalado por el respeto de los derechos humanos de todas y cada una de las personas que integran la sociedad diversa y por el respeto del derecho a ser y a existir de los diferentes pueblos o colectivos.

CONCLUSIÓN

El cambio cultural en el que inexorablemente estamos inmersos puede ser fuente de conflicto y de transformación y cambio. Todo depende de la capacidad de la sociedad y de sus instituciones para afrontar el reto. La escuela y la comunidad educativa deben iniciar un proceso de reflexión activa capaz de incubar las líneas maestras de posibles actuaciones ante el hecho multicultural.

Este congreso ha iniciado el camino, proseguirlo y culminarlo es tarea educativa de todos los sectores de la comunidad educativa pero que ha de venir animado por la implicación de todas las instituciones políticas y en especial, dada su situación privilegiada de proximidad a la escuela y a su entorno, de los ayuntamientos.

El proyecto “Eurokid”: un ejemplo de las posibilidades de internet como herramienta pedagógico-educativa en educación intercultural y antirracista

Servando Pérez Domínguez y Cristina Goenechea Permisán

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

“Eurokid” es un proyecto europeo Comenius (86678-CP-1-UK-Comenius-C2) que crea páginas web¹ que promuevan la comprensión intercultural entre minorías y mayorías. Eurokid fomenta el aprendizaje entretenido, divertido e interactivo. En este trabajo se da una visión general del proyecto y luego nos centraremos en la web española (Spanishkid). Describiremos tanto la investigación previa como el propio contenido de la web. En ella aparecen 9 personajes virtuales representativos de la diversidad étnica y cultural presente en España: Burama (de Gambia), Lucía (gitana española), Mohamed (con doble nacionalidad; hijo de marroquí y española), Maruxa (gallega), Isabel (de padre castellano y madre andaluza), Josep (catalán, con abuelo gallego y pasado lejano sefardí), Edurne (vasca), Iván (refugiado croata) y Urpi (peruana de nacimiento, pero que ha adquirido la nacionalidad española).

1- INTRODUCCIÓN

El proyecto “Eurokid” es un proyecto europeo Comenius (86678-CP-1-UK-Comenius-C2) que a través de Internet como herramienta pedagógico-educativa y, concretamente, la creación

¹ La página web del proyecto “Eurokid” en España, esto es “Spanishkid” (o “Diversidad Juvenil en España”), se está desarrollando a partir de los comentarios y sugerencias; en definitiva, del ‘feedback’ o retroalimentación que estamos recibiendo a partir de entrevistas y cuestionarios distribuidos entre alumnado y profesorado de educación secundaria (extranjeros y autóctonos), así como entre adultos extranjeros y entre españoles que han estado en la emigración y ahora han regresado a España. Los países que participan en la primera fase de este proyecto (2000-2003) son el Reino Unido, España y Suecia. Los idiomas en los que se redactan las páginas web de cada uno de estos países son el/los del país en cuestión, así como el inglés.

de una serie de páginas web², trata de promover la comprensión y acercamiento entre minorías y mayorías, en definitiva el entendimiento inter-cultural y las actitudes positivas hacia la diversidad étnica y cultural, especialmente entre los jóvenes y adolescentes, en tanto que ciudadanos del mañana.

Eurokid está basado en el Proyecto Britkid³, desarrollado en el Reino Unido, que consta de una página web diseñada para jóvenes y adolescentes, con el objeto de que conozcan y reflexionen sobre algunos aspectos del racismo y la xenofobia. La web ha tenido un éxito notable en el Reino Unido, donde la usan miles de jóvenes y ha recibido una valoración muy positiva de profesores y jóvenes usuarios. Se ha utilizado tanto como medio para trabajar temas de racismo y xenofobia como para practicar inglés o aprender a navegar por Internet, entre otras posibilidades.

Dentro del Proyecto Eurokid se está creando una página web para cada país participante (Swedkid, Spanishkid, Britkid actualizado), escritas en la/s lengua/s de cada país y en inglés. Existe una investigación previa a la elaboración de cada página web, que describiremos más adelante. El objetivo de esta investigación previa es adaptar el contenido de la página al contexto del país en el que va a ser utilizada. Eurokid se plantea preferentemente como una herramienta para trabajar en clase, de manera individual o grupal pero contando siempre con el apoyo del profesor.

2- OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO EUROKID

El objetivo del Proyecto Eurokid es producir materiales de enseñanza-aprendizaje intercultural de alta calidad, con el apoyo de los profesores; materiales que estarán disponibles de modo gratuito para las escuelas en Internet, y de este modo conseguir que sean utilizadas por un gran número de personas tanto como deseen.

Como hemos señalado, el tema central del proyecto europeo Eurokid es la educación intercultural y anti-racista. El núcleo de las páginas web está formado por un grupo de personajes inventados, jóvenes y adolescentes que son representativos de la diversidad cultural existente en cada uno de los países participantes.

Estos jóvenes se encuentran en diferentes situaciones en diversos escenarios o lugares de una ciudad imaginaria, los cuales, en el curso de sus conversaciones y observaciones, exploran e

² La página web del proyecto “Eurokid” en España, esto es “Spanishkid” (o “Diversidad Juvenil en España”), se está desarrollando a partir de los comentarios y sugerencias; en definitiva, del ‘feedback’ o retroalimentación que estamos recibiendo a partir de entrevistas y cuestionarios distribuidos entre alumnado y profesorado de educación secundaria (extranjeros y autóctonos), así como entre adultos extranjeros y entre españoles que han estado en la emigración y ahora han regresado a España. Los países que participan en la primera fase de este proyecto (2000-2003) son el Reino Unido, España y Suecia. Los idiomas en los que se redactan las páginas web de cada uno de estos países son el/los del país en cuestión, así como el inglés.

³ <http://www.britkid.org>

investigan varias facetas de lo que es y supone sentirse diferente y rechazado, o que es necesario hacer o decir, o cómo hay que ser para ser aceptado. Los usuarios que entran en las webs eligen estar con uno de los personajes, o pueden ir saltando en función de temas, de lugares donde éstos se reúnen virtualmente, etc. También tienen la opción de ir a la casa de los personajes y conocer algo de su hogar y su familia.

Los temas principales que salen en Eurokid son la diferencia, el conflicto y la diversidad. También se tratan otros temas comunes como la presencia de refugiados, la convivencia con los gitanos, la persistencia del anti-semitismo, las diferencias lingüísticas y el aumento de minorías de religión no cristiana.

Es sabido que en toda Europa los altos niveles de ignorancia sobre las minorías, avivados por la desinformación y los mitos, contribuyen a la existencia de ideas estereotipadas y racistas entre la gente joven. Un objetivo de las páginas web será proveer a los jóvenes de un conocimiento en profundidad de la realidad de la vida de las personas de las minorías, para intentar que desaparezcan los mitos sobre ellos y para mostrar los efectos que tienen sobre la vida diaria de las personas las legislaciones restrictivas y la existencia de actitudes racistas.

Como objetivo adicional se plantea que los materiales de enseñanza-aprendizaje desarrollados en este proyecto contrarresten activamente los estereotipos y generalizaciones erróneas existentes sobre los “otros”.

En el caso del Britkid los investigadores descubrieron que estaba siendo utilizado en otros puntos de Europa, fuera del Reino Unido, e incluso con fines diferentes a los planteados inicialmente, siendo empleado tanto en la enseñanza de trabajo social en Milán como para la enseñanza del inglés en Helsinki.

En realidad las páginas de Eurokid podrán utilizarse en cualquier lugar en el que haya personas que puedan leer español, inglés o sueco.

3- LA INVESTIGACIÓN PREVIA

Como hemos dicho, en cada país se realiza una investigación previa con el fin de que los contenidos de la web se adapten a la diversidad cultural existente en el país y a los conflictos que hayan podido surgir con mayor frecuencia en torno a la misma. En definitiva, se trata de que los personajes que aparecen en la web tengan una base real y actual, con el fin de que éstos sean creíbles y cercanos para los chicos y chicas que van a utilizar la página web.

En relación con su propia sociedad, cada uno de los participantes en el proyecto ha cotejado las investigaciones existentes y otras publicaciones que dan cuenta de los valores, historias, perspectivas y experiencias de desigualdad de las minorías religiosas y culturales, así como de las reacciones y expectativas de la mayoría hacia ellos. Este bagaje teórico ha sido integrado con

los conocimientos y la experiencia en el campo de la educación intercultural de los directores del proyecto en los tres países participantes.

En el caso de Suecia los personajes están fielmente basados en las palabras reales de los entrevistados. En el caso del Reino Unido están generados más por las experiencias del autor en el trabajo educativo anti-racista y su familiaridad con el campo. El método español para la redacción de los diálogos está entre el método del Reino Unido y el de Suecia, con el añadido de una panoplia de cuestionarios variados, para adolescentes españoles, adolescentes extranjeros, adultos extranjeros y españoles que han estado emigrados. Los textos resultantes han estado siendo ensayados en centros de secundaria y también se muestran a diferentes informantes, expertos o no (adultos nacionales y extranjeros, así como alumnos), y luego son modificados según sus sugerencias.

En España se tenemos en estos momentos más de 650 cuestionarios de los pasados a niños pertenecientes tanto a la sociedad mayoritaria como a minorías culturales. De éstos, de los cuestionarios contestados por adultos extranjeros (en estos momentos unos 100), de los contestados por españoles que estuvieron emigrados (unos 50) y de las entrevistas (tanto a niños como a adultos: 34 por ahora) se están extrayendo las frases y vivencias que van dando vida a los personajes virtuales de la web.

Las áreas incluidas en los cuestionarios y entrevistas extraen información sobre diversos puntos. Las áreas y cuestiones que suelen ser comunes en ambos métodos de obtención de información son:

- Describe a ti mismo, tu vida, tus ilusiones, etc.
- Familia: hermanos, abuelos, primos, etc.
- Otros adultos importantes
- Vivienda
- Amigos
- Lengua
- Religión
- Comida
- Música
- Tiempo libre
- Escuela
- Futuro
- Sueños
- Problemas, prejuicios, xenofobia, racismo.

4- PRESENTACIÓN DE LA PÁGINA ESPAÑOLA

La página española está compuesta por nueve personajes, pertenecientes tanto a la sociedad mayoritaria como a minorías étnicas y culturales, ya sean nacionales o extranjeras. Así, aparece Burama (de Gambia), Lucía (gitana española), Mohamed (con doble nacionalidad; hijo de

marroquí y española), Maruxa (gallega), Isabel (de padre castellano y madre andaluza), Josep (catalán, con abuelo gallego y pasado lejano sefardí), Edurne (vasca), Iván (refugiado croata) y Urpi (peruana de nacimiento, pero que ha adquirido la nacionalidad española). Esta página está siendo elaborada actualmente, y en unos meses podrá ser utilizada a través de Internet. Concretamente, su lanzamiento oficial se producirá durante el congreso de la EERA, que tendrá lugar en Lisboa a mediados de septiembre de este año.



Quizá llame la atención el hecho de que haya más personajes españoles que extranjeros, ya que puede pensarse que Eurokid está más enfocado a trabajar específicamente el tema de la inmigración. Sin embargo, los objetivos de Eurokid son más amplios, considerando la diversidad cultural en toda su amplitud. La riqueza cultural presente históricamente en España, los problemas de convivencia a lo largo de la historia y la discriminación que persiste hacia el pueblo gitano después de más de cinco siglos de presencia en España justifican de sobra, desde nuestro punto de vista, la presencia de estos personajes en la web española.

El usuario puede elegir el personaje que prefiera. Cada uno de estos personajes virtuales se presenta y después uno de sus familiares hace lo mismo, y a continuación se presentan sus consideraciones sobre la lengua, la comida, la religión, los problemas o preocupaciones y su grupo de amigos. También podemos encontrarlos dialogando en distintas situaciones y escenarios, tales como un parque de atracciones, una estación de autobuses, un puerto pesquero,

un puerto deportivo, un centro comercial, una fiesta, una estación de ferrocarril, un comedor escolar, etc. Veamos la imagen del parque de atracciones y un extracto de la presentación de uno de los personajes creados en la página española, concretamente de, Lucía, la niña gitana:



“¡Hola!, me llamo Lucía. Me gusta mi nombre (espero que a ti también). ¿Sabías que significa “la luz”? Es divertido por que mi piel es aceitunada y mi pelo completamente negro. Mis amigos (te los presentaré luego) me llaman Luci”.

Veamos los problemas de Lucía:

“Me considero bastante feliz. Tengo muchos amigos (chicos y chicas) y algunos de ellos son payos. Nunca he sido atacada ni me han llamado cosas. Pero también debo reconocer que no soy lo que llamarías una gitana típica. Mi familia no es rica, pero no vivimos mal. Aunque mis padres tratan de convencerme de que deje de estudiar, ellos no me lo impedirán si decido seguir. Vivimos en un piso, no en un campamento, y me encanta. Me gusta tener agua corriente. Mis vecinos son payos y no tenemos problemas con ellos, nosotros nos respetamos unos a otros.

Así que mis preocupaciones son sobre mi futuro, sobre mis sueños, y también sobre el posible futuro de mi gente, de mi comunidad. Sé que muchos payos no creen que tenga mucho futuro porque soy mujer y gitana, pero si llego a ir a la Universidad quizás algunos empiecen a

verme como una posible competidora. Pero ir a la universidad puede ponerme las cosas difíciles con mi propia comunidad. Muchos de ellos han tratado por todos los medios de hacerme cambiar de opinión porque temen que me convierta en un payo, creen que estudiar puede hacerme olvidar mi cultura. Sé que algunos hombres y mujeres gitanos han ido a la universidad en el sur, pero muy pocos. Ellos quieren hacerlo, pero temen ser vistos como extraños. Mi comunidad está todavía asustada de lo que ellos creen que es la mala influencia de nuestros amigos payos.

Hay cosas de ser gitana que sé que no voy a cambiar, como el querer ser virgen cuando me case. Pero me gustaría seguir trabajando después de casarme, y mi marido tiene que entenderlo tanto si es payo como gitano.

Estoy preocupada por mi gente. Creo que ellos están más fuera de todo que cualquier otro grupo en España. Algunos de ellos realmente sufren. Algunos payos dicen que la culpa es de los propios gitanos, que ellos no quieren integrarse. No veo que problema hay en que tengamos nuestra propia manera de hacer las cosas (aunque considero que yo y mi familia estamos integrados de todas formas). Pero, en realidad, ¿cuánto sabe la gente realmente sobre los gitanos? Ellos sólo parecen creer cosas malas.

Si supiéramos más unos acerca de otros podríamos respetarnos y aceptar que somos diferentes. Mis amigos dicen que soy muy idealista, mis profesores dicen que creo en la utopía y mis padres dicen que soy una soñadora. Bien, puede que combine todo esto y ponga mi pequeño granito de arena para construir una sociedad mejor. Sí, lo sé, soñando otra vez...”

No evitamos los temas religiosos y culturales, de hecho éstos están muy presentes en los diálogos. En los debates y conversaciones que mantienen los chicos por ejemplo sobre el racismo en el fútbol, los crímenes, la discriminación, religión, cultura y lenguaje, conflicto y hostilidad, etc. No queremos “acaramelar” los diálogos; queremos que sean “reales”, por lo que, a veces, aún siendo buenos amigos, disienten debido a sus diferencias religiosas o culturales. También incluimos lo que las personas de distintas culturas podemos construir juntos, lo que podemos aprender unos de otros, las identidades múltiples como resultado de matrimonios mixtos, etc.

Cualquiera de estas discusiones termina en un juego, donde los estudiantes tienen que poner a prueba lo aprendido y dar respuestas que pueden ser conocimientos objetivos, cuestiones morales o algún tipo de opinión. Esto introduce un elemento de juego, en que los premios están constituidos por contribuciones de celebridades. Hay también un fin objetivo del juego, sobre la vida familiar de los personajes, los edificios religiosos y sobre conocimientos en general en temas de racismo y multiculturalismo. El material puede ser visto de manera individual o en pequeños grupos.

Además de las discusiones y conversaciones, en las páginas, están siendo elaborados enlaces sobre los que los estudiantes pueden hacer click para obtener información adicional.

5- CONCLUSIONES

El cambio actitudinal es difícil de medir, y más aún de predecir, aunque confiamos en que las páginas web propuestas pueden tener un efecto importante en el fomento del entendimiento mutuo y el diálogo entre mayorías y minorías. Para tener opiniones fundadas sobre estos temas es necesario saber, conocer... Pensamos que este proyecto puede ser útil para dar a conocer al “otro” y a “este”. En definitiva, creemos que todo ello puede ayudar a abrir las mentes de nuestros jóvenes a otras realidades culturales. Como se ha dicho repetidamente, el objetivo principal es el de fomentar actitudes positivas hacia la diversidad cultural y reducir la presencia de prejuicios y actitudes racistas en los adolescentes europeos. Sabemos que no es una tarea fácil de hacer, pero pensamos que debería haber un lugar en las escuelas para enseñar valores interculturales y anti-racistas, y que Eurokid puede ser útil para educar a los alumnos en estos temas.

Educación en la interculturalidad

Rebeca Rivas Ortiz

C.P. “Virgen del Carmen” Mohedas de Granadilla. Cáceres

RESUMEN

La presente comunicación engloba aquellos aspectos básicos que todo ciudadano debería tener respecto a la Educación Intercultural. Como bien indica desde el comienzo, la interculturalidad cuenta con la “acción” y comunicación entre los representantes de unas culturas y otras. A lo largo del mismo queda constancia de que debemos percibir esta interculturalidad como una nueva realidad a tener en cuenta en la actualidad educativa extremeña.

Cada vez se hace más necesaria una educación que ayude a construir una cultura compartida que permita la conciliación de los intereses individuales y los intereses colectivos y que esté vertebrada por los valores y actitudes que hagan de la igualdad y la coherencia social objetivos irrenunciables.

FICHA DIDÁCTICA

La comunicación toma inicio a través de una introducción basada en definir la Educación Intercultural.

En el siguiente apartado, comenzamos con una aclaración terminológica en cuanto a diversidad cultural se refiere y al mismo tiempo se refleja la defensa de la interculturalidad frente a la multiculturalidad o interculturalidad en cuanto a educación se refiere. También al finalizar este apartado se hace una breve mención del racismo en que puede derivar una educación mal orientada.

Los tres últimos apartados tratan de la innovación curricular y cómo romper las barreras hacia la interculturalidad, el proyecto socioeducativo para el cambio y los ejes de la pedagogía intercultural.

INTRODUCCIÓN

DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural como proceso amplio de educación social es un instrumento insustituible para la integración social y el diálogo intercultural; *no puede tener como destinatario único a los inmigrantes, sino a toda la sociedad.*

Es la educación de la persona, en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad en que vive. Es un *principio* fundamental que ensancha las preocupaciones de la sociedad y un *medio* para atender mejor sus objetivos de democratización, de igualdad de oportunidades, de desarrollo cultural.

De cara a los *autóctonos*, la ignorancia del otro, vivida como preservación de la propia identidad, o como rechazo a la diferencia debe ser superada alejándose de cualquier indicio de tentación etnocéntrica y, por la convicción de la naturaleza esencialmente plural de las sociedades actuales. Ello requiere: propiciar una toma de conciencia de la realidad interdependiente; modificar el discurso social basado en prejuicios y estereotipos étnicos negativos; favorecer una valoración positiva de la diferencia y diversidad; generar actitudes y hábitos de conducta positivos ante las personas procedentes de otras culturas y sociedades.

Para los *inmigrantes*, el proyecto intercultural debe evitarles por igual, el olvido y desprecio de lo propio y, el enclaustramiento nostálgico de los suyos mediante la incomunicación. Generalmente los grupos minoritarios necesitan adquirir una serie de habilidades y destrezas, sin las cuales no es posible la progresiva incorporación a la nueva sociedad. La educación intercultural deberá encaminarse a favorecer su incorporación a la sociedad mayoritaria, sin que ello suponga la pérdida de su propia identidad cultural.

Para *ambos sectores*, la educación intercultural facilita y orienta el proceso de concienciación personal que permite identificar y desactivar los mecanismos y valores alienantes que todas las culturas e identidades tienen (CARBONELL, F. 1994).

Es necesario, que la apuesta intercultural sea global y genérica. Crear espacios en todos los ambientes, en los que quedan diferencias. Descubrir y practicar en todas las manifestaciones del vivir la interculturalidad, cuyos objetivos podrían formularse así: conseguir que la diversidad deje de ser motivo de marginación y esfuerzo por mantener y desarrollar las distintas identidades culturales (CÁRDENAS, C. 1992).

Este proceso educativo, vital, irá transformando nuestra percepción del <<otro>> y esta percepción a su vez nos irá cambiando¹.

¹ ARAGÓN BOMBIN, R. (1994). Las migraciones hoy: causas estructurales e impactos sociales. *Murcia frontera demográfica en el sur de Europa*, pp.52-53.

POR UNA ENSEÑANZA INTERCULTURAL QUE NO MULTICULTURAL

Los términos multicultural, pluricultural, intercultural, se utilizan, a veces, como sinónimos y no lo son. Comparten el mismo campo semántico pero se expresan realidades distintas.

Multicultural y pluricultural se refiere a la presencia en una sociedad de dos o más culturas, es decir, coexistencia de diversas formas de actuar, códigos, valores, aspiraciones, mitos y creencias que configuran la vida cotidiana.

Intercultural, indica acción y comunicación entre individuos, grupos e instituciones pertenecientes a culturas diferentes. Algo que va mucho más allá de la simple coexistencia. *Es una relación entre culturas iguales (no dominadas y dominantes) que libremente pretenden encontrarse, conocerse, comprenderse mejor para cohesionar un proyecto político a largo plazo. Se trata de ser consciente de nuestra interdependencia y de desarrollar una síntesis cultural nueva* (MATEO, 1992), en AA.VV.(1993)

Para que la interculturalidad se haga efectiva requiere como mínimos, unas condiciones² en la sociedad:

- Reconocimiento explícito de las diversas culturas y del derecho a la diferencia cultural.
- Relaciones e intercambios entre individuos, grupos, instituciones... de las culturas presentes.
- Construcción de lenguajes comunes y adopción de normas compartidas que permitan intercambiar.
- Posibilitar y facilitar a los grupos minoritarios la adquisición de los medios técnicos propios de la comunicación y la negociación para que puedan afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación.

En el ámbito de lo social es donde pueden gestarse movimientos interculturales capaces de recuperar la hegemonía de la razón solidaria y la creatividad. (BEL,C.1992).

RACISMO SIMBÓLICO E INDIRECTO³

El racismo es el comportamiento que la mayoría de las veces está constituido por odio y menosprecio de personas que poseen características físicas bien definidas y distintas a las nuestras.

² ARAGÓN BOMBIN, R. (1994). Las migraciones hoy: causas estructurales e impactos sociales. *Murcia frontera demográfica en el sur de Europa*, pp.51-52.

³ ALONSO ALONSO,R. (1997) “El racismo y la xenofobia como objeto de intervención social con jóvenes” en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. nº37;pp.33-45.

El racismo actual es diferente del racismo clásico. El racismo se considera simbólico o moderno (McConahay, 1983) porque las actitudes racistas se expresan en “símbolos ideológicos abstractos y en comportamientos simbólicos”. Según McConahay este tipo de racismo tendría tres elementos diferenciadores:

- el *sentimiento* de que los pertenecientes a otras etnias reivindican en exceso y de que no se amoldan a las reglas aplicadas en generaciones anteriores,
- la falta de *referencia personal* puesto que la amenaza no se percibe en términos personales pues son los valores nacionales lo que está en peligro, y, por último
- se expresa en *símbolos* y no tanto en preferencias claras de distancia social.

El racismo, es el triste reflejo del etnocentrismo al que tendemos en todos los aspectos de nuestra vida, llegando a centrarse incluso en términos culturales, como resultado de desprecio, rechazo o discriminación de cualquier otra cultura que sea distinta.

INNOVACIÓN CURRICULAR

CÓMO ROMPER LAS BARRERAS HACIA LA INTERCULTURALIDAD

Cada vez se hace más necesaria una educación que ayude a construir una cultura compartida que permita la conciliación de los intereses individuales y los intereses colectivos y que esté vertebrada por los valores y actitudes que hagan de la igualdad y la coherencia social objetivos irrenunciables.

Pero resulta difícil pensar que cuando socialmente priman actitudes hacia las familias extranjeras llenas de estereotipos y prejuicios que invocan la carencia y el déficit para definir sus características, sus hijos reciban los estímulos y las atenciones necesarias en el sentido de modular y enriquecer sus expectativas educativas, sus capacidades y sus posibilidades.

En muchas ocasiones olvidamos que entre las personas extranjeras existe el mismo grado de diversidad que el que existe entre las personas autóctonas. Esta supuesta homogeneidad en cuanto a la percepción de las familias extranjeras opera también en relación a sus hijos y, en muchas ocasiones, en relación con la escolarización. Así, no se tienen en cuenta aspectos tan diversos como la situación socioprofesional de la familia, haber nacido aquí o no, tener o no tener una experiencia de escolarización previa en la comunidad de origen, haber participado o no en el primer ciclo de la educación infantil, etc.

Existen tres modelos antropológicos con los que podemos responder éticamente a la realidad social. Estos modelos son el científico, el de la realidad personalidad y antropología del sentido.

En el sistema educativo deberemos aplicar una combinación de la antropología de la realidad personal junto con la del sentido. Por lo tanto, partiremos de las siguientes afirmaciones:

- Somos radicalmente iguales y al mismo tiempo.
- Somos todos diferentes.

Cada persona independientemente de su base biológica, llegamos a comportarnos de distintas maneras, somos igualmente diferentes por lo que cada uno de los seres somos irrepetibles e insustituibles.

PROYECTO SOCIOEDUCATIVO PARA EL CAMBIO

Valores básicos para el cambio:

- Valoración de la diferencia de la *persona*.
- Percepción del *grupo* como espacio de desarrollo favorable de actitudes cooperativas y participativas.
- Entendimiento del *entorno* como espacio físico social donde desarrollar la solidaridad y la tolerancia y como contexto histórico- existencial donde confluyen diferentes ideas, creencias, valores y conductas.
- Percepción del *planeta* como zona de desarrollo glocal (global y local) del grupo. Lugar donde se desarrolle el proceso de alfabetización espacial que introduzca modelos de comprensión globalizadora acerca de las realidades de cada uno de los seres humanos.
- Prestar especial atención a la *memoria* como punto de unión entre el pasado y el presente y de estudio fundamental para llegar a la apertura a la realidad del otro diferente.

EJES DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

- Comenzar con el desarme cultural de la propia identidad para evitar una visión únicamente subjetiva de ver y comprender el mundo.
- Elogiar la diversidad nos ayudará a llegar a las raíces comunes y universales de todos los seres humanos. Dialogar con otras culturas obliga a redefinir, redescubrir y recuperar componentes esenciales de la propia.

- Reconocer las diferencias sólo desde la igualdad de condiciones de acceso al escenario que hace posible dicho reconocimiento, actualmente no poseemos un marco global donde habite la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero sí defendemos políticamente la globalización económica o de mercados. Cuando en realidad deberíamos exigir como Fernando Savater pedía “globalización de los derechos”.
- Evitar el autoritarismo, militarismo, desarrollismo, armoniosidad o sexismo.

La tolerancia o la solidaridad no pueden llevarse a la práctica sin la compañía de otros valores y actitudes que permitan concretarlas en la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

R. ALONSO ALONSO; “El racismo y la xenofobia como objeto de intervención social con jóvenes”: *Revista de Servicios Sociales y Política Social* , Vol. 37; pp.33-45. 1997.

R. ARAGÓN BOMBÍN; “Las migraciones hoy: causas e impactos sociales”: *Murcia frontera demográfica del sur de Europa*, pp. 52-53.1994.

BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. “El discurso racista de la prensa y la manipulación de los testimonios orales”: *Revista Voces y Culturas*, Vol. 13, pp. 113-120. 1998.

CALVO BUEZAS, T. “Aprender a vivir en la diferencia”, en *Revista Vela mayor*; Vol. 5, pp.13-18. 1995.

J. CARABAÑA “A favor del individualismo contra las ideologías multiculturalistas”. *Revista de Educación*, Vol. 302, pp.61-82. 1993.

F. CARBONELL I PARÍS; *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. En MIJARES, M.; “Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos” *Revista de Anales de Historia Contemporánea*, pp.176 1999.

S. DE LA TORRE; “¿Derecho y obligación de injerencia internacional?”. *Veintiuno, Invierno (1999-2000)*, pp.5-20. (1999-2000).

J. DE LUCAS, Y OTROS ; “Especial Inmigración y ley de Extranjería”; *Revista Tiempo de Paz* 1999.

B. ESPEJO VILLAR; “A vueltas con la inmigración. Reflexiones en torno a la diversidad cultural”: *Revista Aula*, Vol. 8, pp.103-118. 1996.

G. MALGESINI, y C. JIMÉNEZ, **Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad**. Madrid, 2000.

L. MIJARES MOLINA; “Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España”: **Revista Anales de Historia Contemporánea**, Vol. 15, pp.167-177. 1999.

I. VILA; “Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse”. **Revista Textos**, Vol. 23, pp.23-30. 2000.

PÁGINA 300 EN BLANCO

PÁGINA 301 EN BLANCO

PÁGINA 302 EN BLANCO

PÁGINA 303 EN BLANCO

PÁGINA 304 EN BLANCO