

**Curriculum y Educación Intercultural:
ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Isabel del Arco Bravo



Dirigida por: Dr. Joaquín Gairín Sallán

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA.

UNIVERSIDAD DE LLEIDA. AÑO 1999

Capítulo IV:

EL PROGRAMA INTERCULTURAL: ASPECTOS DIDÁCTICOS

1. INTRODUCCIÓN.....	221
2. APROXIMACIÓN A LA IDEA DE CURRÍCULUM.....	221
2.1. Delimitación conceptual.....	221
2.1.1. <i>El currículum como estructura organizada de conocimientos.</i>	223
2.1.2. <i>El currículum como sistema tecnológico de producción.</i>	223
2.1.3. <i>El currículum como plan de instrucción.</i>	224
2.1.4. <i>El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.</i>	224
2.1.5. <i>El currículum como solución de problemas.</i>	225
2.1.6. <i>El currículum como campo para el desarrollo profesional.</i>	225
2.2. Concreción conceptual de la que partimos sobre currículum.....	225
2.3. Principios y características básicas para el desarrollo curricular.....	229
3. CURRÍCULUM ESCRITO Y EL CURRÍCULUM OCULTO.....	230
4. TOPOLOGÍA E HIPERTOPOS DE LA CONFLICTIVIDAD DE LO INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULUM.....	234
4.1. Los topos de conflictividad cultural curricular.....	234
4.2. Los hipertopos curriculares para la mediación de controversias.....	237
5. IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	238
5.1. Enfoques curriculares para una Educación Intercultural.....	238
5.2. La Educación Intercultural y el currículum oficial en nuestro país.....	247
5.3. La Educación Intercultural y el segundo nivel de concreción curricular en los centros educativos de nuestro país.....	248
6. LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM.....	252
6.1. Definición y rasgos esenciales de la transversalidad en el currículum.....	252
6.2. Exigencias que plantean los ejes transversales a los centros.....	256
6.2.1. <i>La transversalidad desde el Proyecto Educativo de Centro.</i>	257
6.2.2. <i>Exigencias en cuanto a la organización del centro.</i>	258
6.2.3. <i>Exigencias en el Proyecto Curricular.</i>	259
6.2.4. <i>Exigencias metodológicas.</i>	262
6.2.5. <i>Exigencias en cuanto a la programación de aula.</i>	265
6.2.6. <i>Exigencias en cuanto a la evaluación.</i>	265
6.3. El interculturalismo como eje transversal.....	266
7. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	266

1. INTRODUCCIÓN.

Uno de los elementos a tener en cuenta para poder atender a una E.I. es el curriculum. No hemos de olvidar que la E.I. se convierte, hoy en día, en un tema ineludible en la escuela de hoy.

Impregnar lo educativo con conocimientos y valores referidos a la interculturalidad debe contribuir a sentar las bases de un modelo educativo donde se fomente el sentimiento de pertenencia a un grupo cultural concreto y a la vez la valoración y respeto hacia otros pueblos y culturas, derivando, consecuentemente, en una mayor y mejor convivencia.

No pretendemos, aquí, realizar un estudio exhaustivo del campo científico que rodea a la idea de curriculum, pero si intentaremos definir tal concepto y enmarcar la significación del mismo en la educación formal, desde donde se encuadra la presente investigación, aunque somos conscientes, en todo momento, de que el término curriculum es uno de los términos más controvertidos y que más literatura ha generado en los últimos años en el mundo de la educación

2. APROXIMACIÓN A LA IDEA DE CURRICULUM

2.1. Delimitación conceptual.

Todos los teóricos coinciden en considerar a Bobbit como el padre del curriculum, ya que con su obra *The Curriculum* (1918), introdujo por primera vez este concepto en el terreno de lo educativo.

Al revisar la bibliografía existente, son muchas las definiciones que encontramos sobre la idea de curriculum. Para disolver esta pluralidad conceptual nos ayudaremos de las categorías principales establecidas por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) en torno a las cuales, pueden agruparse las múltiples definiciones y desde donde se perfilan orientaciones teóricas diferentes en cada una de ellas. No obstante queremos apuntar que existen otras clasificaciones, además de la señalada, que ayudan a reorganizar las definiciones y a una adecuada conceptualización del término curriculum, tales como:

<i>Autores</i>	<i>Categorías establecidas: el curriculum como:</i>
Eisner (1979)	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizada de conocimientos • Sistema tecnológico de producción • Plan de instrucción • Conjunto de experiencias • Solución de problemas
Zais (1981)	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de estudios • Contenido de un curso escolar o conjunto de ellos • Experiencias planeadas de aprendizaje • Experiencias reales de la escuela • Series estructuradas de resultados previstos • Plan escrito de acción
Schubert (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno • Programa de actividades planificadas, debidamente secuenciadas y ordenadas. • Resultados pretendidos de aprendizaje • Plasmación del plan reproductor de una determinada sociedad, asignado a la escuela • Experiencia recreada en los alumnos para desarrollarse • Tareas y destrezas para ser dominadas • Programa que proporciona contenidos y valores en orden a la reconstrucción social.
Ferrández (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos de enseñanza, subyaciendo la ideología propia de los modelos tradicionales y humanistas • Plan guía de la actividad escolar • Praxis, como campo de actuación, como ambiente en acción, como experiencia • Sistema, derivando de la T.G.S. • Disciplina, como recurso formal y herramienta técnica
Connelly (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de experiencias potenciales, con el fin de entrenar a los niños y jóvenes en formas grupales de pensar y actuar. • Conjunto de experiencias del alumno en el contexto escolar • Plan general del contenido o de los materiales específicos de enseñanza • Investigación que analiza las diversas formas de relacionarse los elementos curriculares • La vida y el programa de la escuela, convirtiéndose el currículo en el desarrollo de las actividades • Plan para el aprendizaje • Experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas, así como sus resultados intencionales • Estudio de las materias o contenidos académicos • Formas de pensar acerca de las experiencias humanas
de la Torre (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de contenidos culturales referidos a objetivos, resultados, conocimientos, programas o cursos • Plan estructurado o previsión de la acción en que se concretan los elementos curriculares • Desarrollo del plan o conjunto de experiencias, actividades, tareas, problemas concretos, etc. • Instrumento de cambio social

Fig.22: Resumen de las diferentes categorías establecidas por diferentes autores al estudiar el curriculum

2.1.1. El currículum como estructura organizada de conocimientos.

Dentro de esta perspectiva encontraríamos a todos aquellos autores que enfatizan en la función transmisora de la enseñanza escolar, y por ello el currículum es concebido como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez distinguen tres posiciones teóricas dentro de este bloque:

a...*El esencialismo y perennialismo*: defendido por autores como Hutching, Bestor y Bagley, quienes consideran al currículum como un programa de conocimientos verdaderos -con un claro valor intrínseco-, estables, válidos, esenciales y que se transmiten de forma sistemática en la escuela.

b...*La reforma del currículum y la estructura de las disciplinas*: defendido por autores como Schwab, Phenix, Ford y Pugno, Bentley entre otros, quienes consideran que el conocimiento científico disciplinado, por cuanto se estructura lógicamente en cuerpos organizados de conceptos y principios, deberá ser el transmitido académicamente en la escuela. Por ello el currículum se basará en una concepción disciplinar del propio conocimiento científico.

c...*El desarrollo de modos de pensamiento*: donde encontramos a figuras como Belth, Dewey, quienes parten de la idea de que aprender es aprender a pensar y por ello considera que el currículum es algo más que la simple transmisión de informaciones, supone un proyecto para desarrollar modos peculiares y genuinos de pensamiento reflexivo sobre la naturaleza y la experiencia del hombre, y para todo ello se requiere la incorporación en el currículum de contenidos y procesos, de conceptos y métodos.

2.1.2. El currículum como sistema tecnológico de producción.

Desde una concepción tecnológica de la educación, el currículum es entendido como un documento en el que se explicitan los resultados pretendidos en dicho sistema de producción, y para ello será preciso que éste se estructure como una declaración de objetivos de aprendizaje.

Jhonson (1967) define el currículum, desde esta perspectiva, como *una serie estructurada de pretendidos resultados de aprendizaje*. Aunque para el propio Jhonson los resultados de aprendizaje que constituyen el currículum no se reducen a objetivos de

comportamiento sino a *toda aquella riqueza cultural que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad y a la vez susceptible de aprendizaje.*

Resumiendo, desde esta perspectiva, el curriculum prescribe los resultados de la instrucción, pero no prescribe los medios o estrategias de la propia instrucción

2.1.3. El curriculum como plan de instrucción.

Autores como Taba, McDonald, Beauchamp, entre otros, definen desde esta postura el curriculum como un documento que planifica el aprendizaje y donde podemos encontrar: objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Así entendido, el curriculum supondría la planificación racional de toda intervención didáctica en todas sus dimensiones y desde aquí se establece una clara distinción entre el curriculum y los procesos de instrucción a través de los cuales dicho plan se actualiza.

2.1.4. El curriculum como conjunto de experiencias de aprendizaje.

Caswell y Campbell inician una corriente en contra de la concepción del curriculum como programa de contenidos y proponen definirlo como el *conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela.* Una posición similar defienden autores como Tyler, Wheeler, Foshay, Saylor y Alexander, etc.

Doll (1978) establece que

“el curriculum de una escuela es el contenido y los procesos formales e informales mediante los cuales el alumno adquiere conocimientos y comprensión, desarrolla capacidades y modifica actitudes, apreciaciones y valores bajo el auspicio de la escuela”. (Doll, 1978: 6)

Esta definición más amplia de curriculum abre paso a concepciones más dinámicas y menos estructurales. El curriculum, así entendido, abarca todo aquello que el niño aprende en la escuela y se diferencia entre aquellas experiencias planificadas explícitamente por la escuela de aquellas otras que no son planificadas y que sin embargo tienen lugar.

En esta línea, Eisner distingue entre *curriculum explícito*, *curriculum oculto* y *curriculum ausente*, argumentando que todos ellos ejercen influjos controlados o no en el desarrollo formativo del alumno.

2.1.5. El currículum como solución de problemas.

Autores como Westbury, Huebner, Eissner, Stenhouse, etc. defienden la idea del currículum como proyecto global, integrado y flexible, que estudia todo aquello que ocurre en la práctica escolar como un proceso de solución de problemas.

Deberá proporcionar, directa o indirectamente, bases para planificar -seleccionar contenidos, desarrollar métodos, secuenciar, diagnosticar las características y necesidades de los alumnos-, evaluar -el progreso de los alumnos y de los profesores, para acomodar el proyecto a las características de cada contexto- y justificar el proyecto educativo mediante la formulación de las intenciones y aspiraciones del currículum.

Por consiguiente, un currículum supone un estudio teórico de todo lo que ocurre en la práctica, teniendo en cuenta todas sus dimensiones y variables y desemboca en un proyecto que prescribe, con flexibilidad, principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y el cuándo, sobre contenidos y procesos y en definitiva se resume en una propuesta global, coherente, flexible e integrada que indica los principios generales que van a orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 195).

2.1.6. El currículum como campo para el desarrollo profesional.

Y queremos añadir esta nueva conceptualización a las propuestas dadas por los autores estudiados, ya que se trata de una nueva dimensión que hoy en día es aceptada mayoritariamente.

Nos estamos refiriendo a la idea del currículum como instrumento que incita a la reflexión y al debate, facilitando, así, el desarrollo personal y profesional de los implicados.

2.2. Concreción conceptual de la que partimos sobre currículum.

Vistas las diferentes interpretaciones que el término currículum sugiere, partiremos de una concepción dinámica, abierta y flexible del mismo, desde el punto de vista práctico, afirmando como sostiene Zabalza (1988) que el currículum es:

“el conjunto de supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades,

actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.” (Zabalza, 1988:14)

Así, el curriculum es más que el compendio de informaciones que se deben transmitir en la escuela, implica desde la concepción educativa a la actuación concreta del profesor en el aula y de aquí la complejidad conceptual del propio término.

En el contexto educativo en el que nos encontramos, el curriculum se perfila con un carácter abierto, ya que hace prevalecer la adecuación a cada contexto educativo sobre una uniformidad general, dando importancia a las diferencias individuales y a los contextos, integrando en su funcionamiento las influencias externas, resaltando los procesos, manteniendo siempre una apertura hacia una continua revisión y reorganización, pudiendo admitir modificaciones de los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, etc., promoviendo las actividades de aprendizaje sobre el contenido de las disciplinas y desde donde el profesor cumple una doble función la de participe en la elaboración del programa y en su aplicación.

Podríamos decir que estos caracteres generales son los propios de un curriculum como el propuesto por la actual Reforma educativa en nuestro país, pretendiendo, en última instancia, respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que esté en consonancia con la diversidad de capacidades, intereses y contextos.

Como venimos repitiendo, dada la complejidad conceptual del curriculum que va desde la concepción educativa a la actuación concreta del profesor en el aula, la Teoría del Curriculum establece una serie de niveles de concreción que escalonan, si vale la expresión, diversas etapas en el desarrollo curricular:

a...*Primer nivel de concreción*: -DCB- que viene determinado por la Administración educativa competente y que fija los objetivos generales de áreas, los bloques de contenidos y los objetivos terminales. Con ello se quiere garantizar la igualdad en la formación básica.

Se trata de un nivel con un carácter eminentemente prescriptivo, inscribiéndose en el marco epistemológico, sociopolítico y psicoeducativo (de la Torre, 1993: 163)

b...*Segundo nivel de concreción*: -PEC y PCC- se inscribe en la gestión de los centros escolares y equipos docentes quienes contextualizan y precisan los

objetivos y contenidos fijados en el primer nivel, así como los medios para alcanzarlos.

c...*Tercer nivel de concreción*: -Proyectos didácticos o programaciones o unidades didácticas- se trata del último grado de planificación, realizado por los profesores con objeto de llevar a cabo el proceso de instrucción.

Atendiendo a estos niveles curriculares, el actual Sistema Educativo español se configura partiendo de un primer nivel como propuesta general, convertida en prescripción de condiciones, objetivos y contenidos mínimos, que no son más que aquellos que se reconocen como irrenunciables desde la política educativa del país, y que se entiende que todos tienen necesidad y derecho a ellos.

Sobre este *mínimo básico* se van construyendo los diferentes niveles.

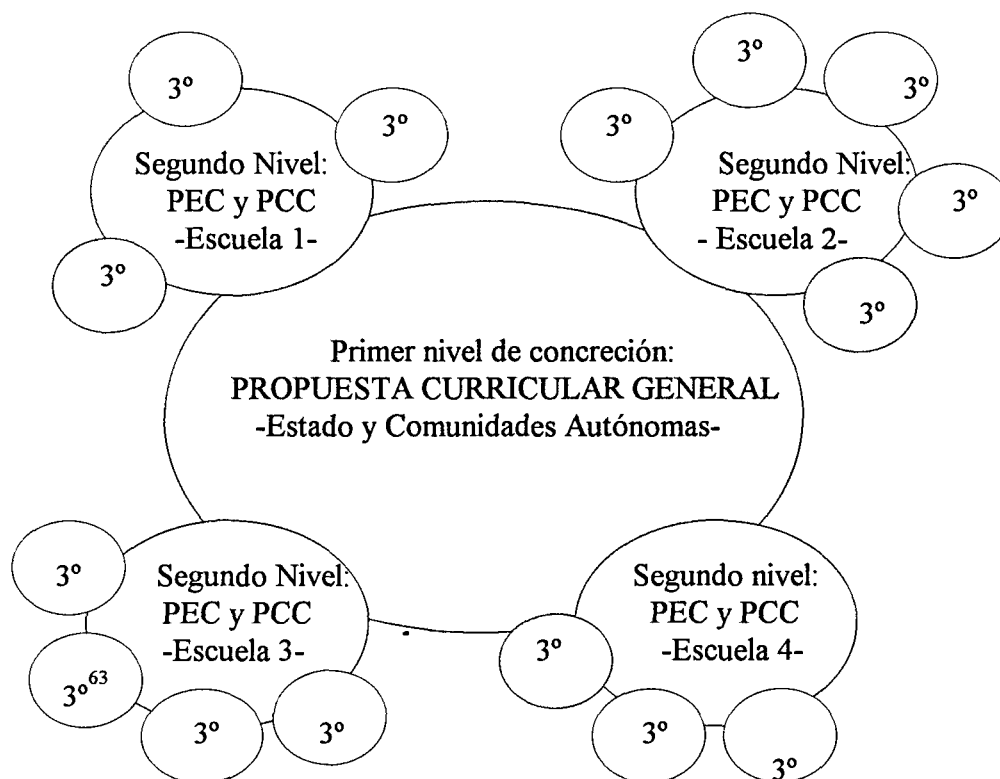


Fig.23. Niveles de concreción curricular para diferentes centros educativos.

⁶³ 3º: Tercer nivel de concreción: Programaciones, unidades didácticas elaboradas por el profesor para llevar a la práctica el proceso de instrucción en el aula.

Para de la Torre (1993: 170) este esquema se concretaría en:

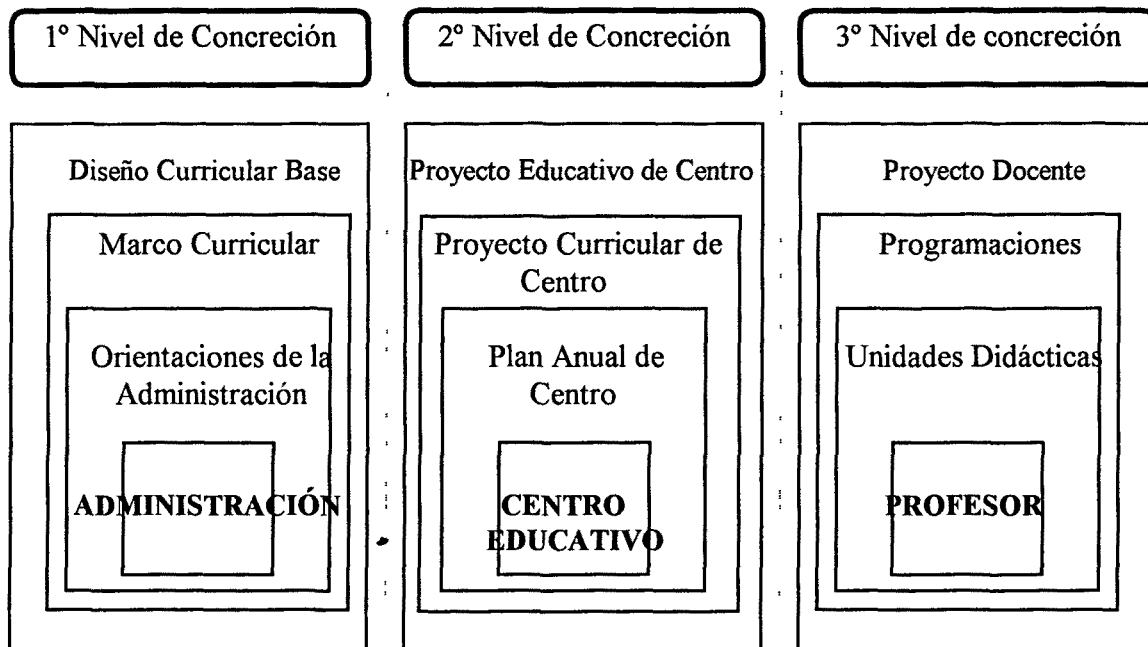


Fig. 24. Niveles de concreción curricular; de la Torre (1993: 170)

Teniendo en cuenta los niveles de concreción y como indicaba Stenhouse (1975:4-5), consideramos que el curriculum deberá contemplar como mínimo:

<i>En la planificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Principios para seleccionar contenidos • Principios para el desarrollo de los métodos • Principios para la planificación de la secuencia • Principios para diagnosticar las características de los estudiantes
<i>En la evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Principios para evaluar el progreso de los estudiantes • Principios para evaluar el progreso de los profesores • Orientaciones para acomodar el proyecto a las peculiaridades de cada contexto • Informaciones sobre la variabilidad de efectos en diferentes medios y sobre las causas de tal variabilidad
<i>En la justificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación sobre las intenciones y aspiraciones del curriculum, accesibles a la crítica pública.

Fig. 25: Elementos del curriculum; Stenhouse (1975:4-5)

2.3. Principios y características básicas para el desarrollo curricular.

En esta aproximación que estamos realizando al concepto de curriculum, creemos interesante hacer mención de los principios que guían un buen desarrollo del mismo, y que según Scurati, citado por Zabalza (1988: 31) se traducen en:

- *Principio de realidad*: hablar de desarrollo curricular no hace referencia a aquello que podría suceder en la escuela sino al conjunto efectivo de las actividades que se decide hacer en la escuela.
- *Principio de racionalidad*: el curriculum juega un papel de *alumbrador* de la práctica docente y de la actividad del alumno, de forma que la actividad en sí tenga sentido para ambos con relación al resultado global que se desea alcanzar.
- *Principio de socialidad*: es a través de una búsqueda del *consenso operativo* que medie entre la diversidad como deben concretarse las decisiones curriculares. Así el curriculum se convierte en un verdadero espacio de comunicación-negociación de la propia comunidad educativa.
- *Principio de publicidad*: ya que es a través de la definición curricular como se hace explícito el marco de intenciones, convirtiéndose de esta forma la educación en algo público, explicitado haciendo que el proceso educativo sea efectivamente comunicable y controlable a priori, durante y a posteriori de su realización.
- *Principio de intencionalidad*: bajo dos acepciones claras, por una parte cuando se entiende el *curriculum de planificación* donde aparece sólo aquello que conscientemente, reflexivamente y explícitamente se ha decidido que forme parte de él (Zabalza, 1988: 32). Y por otra parte, el *curriculum de investigación* a partir del cual, junto a los elementos intencionales, se toma nota de la aparición de otros elementos o efectos que no hayan sido previsto a priori (Zabalza, 1988: 33).

De esta forma, se hace explícito el curriculum oculto y así a medida que estos datos se van conociendo, se van teniendo en cuenta y se integran en el marco de proposiciones explícitas, adoptando las decisiones oportunas.

- *Principio de organización o sistematicidad*: todo planteamiento curricular implica una organización funcional y operativa, cosa que garantiza una praxis como un conjunto de acciones congruentes con los planteamientos de partida, integradas, coherentes y eficaces en función a los resultados obtenidos.

- *Principio de selectividad*: se puede decir que este es uno de los grandes retos con los que se enfrenta la escuela en el planteamiento del desarrollo curricular: el seleccionar de entre los objetivos, contenidos, actividades, etc. que la escuela pudiera perseguir, aquellos que entiende constituyen una parte esencial del mandato social, cuya función primordial ella desempeña en cada momento.
- *Principio de decisonalidad*: todo acto didáctico implica un complejo y encadenado proceso de toma de decisiones preinstructivas y/o instructivas, por parte de la comunidad educativa en su conjunto y por parte del propio docente, cosa que se refleja en el desarrollo curricular.
- *Principio de la hipoteticidad; de la provisionalidad y de la imperfección asumida*: se conciben los currícula como orientaciones abiertas susceptibles de ser controlados y rectificadas. Klafki explica este principio en los siguientes términos:

“Habría que concebir los currícula como orientaciones abiertas, sometidas y expuestas a la crítica y corrección en la teoría y en la práctica, específicas de la situación, concretizantes y cambiantes, enfocadas a la planificación y realización de la enseñanza emancipatoria y orientadas hacia objetivos de aprendizaje.” (Klafki, 1963; en Zabalza, 1988:35).

Estos principios genéricos a tener en cuenta en el desarrollo curricular orientan hacia un currícula que se caracteriza, en todo momento, por estar centrado en la escuela, que actúa como eje vertebrador entre una adecuación de lo prescrito oficialmente y las condiciones sociales, culturales y las necesidades más relevantes de tal situación en la que se enmarca.

De esta forma, el currículum podrá estar conectado con los recursos del medio ambiente, estará plenamente consensuado, con incidencia directa o indirecta en todo el abanico de las experiencias de los alumnos y, finalmente, se caracterizará por ser clarificador para todos los integrantes de la comunidad educativa, quienes al haber participado en el consenso del mismo, conocerán los compromisos adquiridos.

3. CURRÍCULUM ESCRITO Y EL CURRÍCULUM OCULTO.

La reflexión sobre el *Curriculum Oculto* es algo que hoy por hoy no necesita de mayores justificaciones, desde hace algunas décadas se trata de un tema que ha alcanzado una importancia decisiva en la literatura especializada, y sobre todo, desde la

aparición y el desarrollo de lo que se han venido llamando las Teorías de la Reproducción desde un claro *paradigma crítico*. Este curriculum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumno no acostumbran a ser plenamente conscientes (Torres Santomé, 1994: 10),

Lejos comienzan a estar las teorías tradicionales y conservadoras de la educación, desde las cuales se consideraba a la escuela como una institución neutra al servicio de una sociedad también neutra, donde prevalecía una ausencia de conflictos ideológicos importantes.

Desde esta perspectiva, la función de la institución escolar aparece sometida a las necesidades del sistema productivo y educar era sinónimo de preparar a alguien para desempeñar un puesto de trabajo en un sistema económico y de producción que se considera natural.

El Estado es el único capaz y responsable a la hora de hablar del curriculum, y la institución escolar, al igual que el profesorado, el programa, los objetivos, los medios, las formas de organización, los métodos de evaluación, etc. no tienen en cuenta, en ningún momento, los principios normativos que gobiernan la selección, la organización y la distribución de esos objetivos y contenidos, ni los aspectos metodológicos, ni si los mecanismos de evaluación tienen algún tipo de relación oculta con el poder económico, político y cultural imperante (Torres Santomé, 1994: 55).

Frente a estas posturas surgen, como ya mencionamos, un grupo de teorías que han venido denominándose como Teorías de la Reproducción⁶⁴ desde donde se conciben a las escuelas no como unas instituciones aisladas y descontextualizadas política,

⁶⁴ Dentro de estas Teorías de la Reproducción podemos distinguir claramente tres posiciones que solamente nombraremos pero en las que no entraremos en materia:

- *La Reproducción Social*: -Althusser- escuela como aparato ideológico del Estado -marxismo- juega un importante papel en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas ya existentes y en ningún momento puede aportar nada en la lucha por la modificación de las estructuras de producción y las relaciones sociales, en definitiva se aprenden reglas del orden establecido por la dominación de clases.

- *La Teoría de la Correspondencia*: -Bowles, Gintis, Jackson- la escuela llevaría a cabo su papel no de una forma explícita sino de una manera más difusa a través de modalidades organizativas y de rutinas. Jackson nos habla de una dimensión profunda de la escolarización que denomina curriculum oculto.

- *La Reproducción Cultural*: -Bourdieu, Passeron- el sistema educativo es un conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se halla asegurada la transmisión entre generaciones de la cultura heredada y de la reproducción social mediante la reproducción cultural. El sistema educativo coincide con la sociedad jerarquizada y al estar elaborado por una clase privilegiada que detenta la cultura, tiende a la conservación del poder cultural de ésta.

económica y culturalmente del contexto en el que se encuentran ubicadas, sino como instituciones privilegiadas para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y de las subjetividades que condicionan los comportamientos (Torres Santomé, 1994: 55).

La educación desde esta perspectiva tiene como finalidad clave la socialización del individuo con el fin de contribuir a la reproducción de las relaciones existentes.

Desde los diferentes puntos de vista de estudio en el seno de las Teorías de la Reproducción, Jackson fue el primero que introduce el término de *Curriculum Oculto*⁶⁵, como la presencia no explícita pero real -y, si se quiere, tan efectiva, cuanto menos, como la que aparece en el curriculum manifiesto- de unos intereses dados, que la escuela transmite a través de las habilidades, destrezas y valores que enseña al alumnado y que reproducen las relaciones sociales e incluso el conflicto social general.

El *Curriculum Oculto* se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias.

Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones y tareas escolares. En ningún momento es fruto de una planificación previa pero lo que si es evidente es que da como resultado una *reproducción* de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad (Torres Santomé, 1994: 76).

Centrando la cuestión en el tema de la diversidad cultural, la literatura especializada coincide en argumentar como la institución educativa contribuye a una selección cultural, pero confirmando como la producción y reproducción cultural que día a día se lleva a cabo en los centros educativos no se puede comprender de una manera adecuada si no tenemos en cuenta variables como la clase social, el género o la raza.

Tradicionalmente, la institución escolar tiende a asegurar una uniformidad a base de imponer la cultura de una clase o grupo social dominante y, en consecuencia, entre los contenidos del curriculum, se viene ignorando las peculiaridades, historia y cultura en general de los grupos minoritarios.

⁶⁵ Aunque también con anterioridad Dewey en su obra "Experience and Education" habla de las actitudes que se desarrollan en las escuelas como fruto de un *aprendizaje colateral* y que pueden tener, a la larga, tanta o mayor importancia que los efectos del curriculum explícito.

De esta forma, si la institución escolar tenía encomendada una misión de homogeneización cultural, se intentaba crear una especie de amnesia, e incluso, vía el *Curriculum Oculto* una serie de actitudes concretas hacia esas minorías, e incluso entre los miembros de las mismas se alimentaba un sentimiento de autoodio e infravaloración.

Sin embargo, en la actualidad, los programas educativos que se enmarcan en un discurso psicologicista y ponen énfasis en las capacidades y diferencias individuales. Intentan hacer un esfuerzo justo y aceptar la diversidad como algo positivo y enriquecedor, ayudando a que se hagan explícitas cuestiones que de forma reflexiva son planificadas por el profesorado y ayudan a derrumbar estereotipos y prejuicios con relación a las diferentes culturas.

No obstante, sigue existiendo un *Curriculum Oculto* que se inicia por la selección desde el curriculum oficial de unos contenidos y no de otros o la aún escasa referencia a otras culturas diferentes a la mayoritaria, en los libros de texto, lejos del puro folklorismo y anecdotismo.

Solamente recurriendo a modelos educativos interculturales con curricula destinados a facilitar una reconstrucción social y una emancipación cultural sobre la base de una valoración positiva de las culturas minoritarias, se podrá hacer de todos los alumnos verdaderos protagonistas del proceso educativo, rompiendo con aquellas situaciones racistas que a veces la escuela ha fomentado explícita y, la mayoría de las veces, implícitamente.

Toda esta actuación educativa debe ir acompañada de medidas que tengan en cuenta las variables mencionadas anteriormente: económicas, clase social y género, mediante: una política laboral y económica que ayude a paliar situaciones de privación que sufren algunos grupos minoritarios, unas leyes de extranjería coherentes con esta nueva forma de enfocar la diversidad cultural, recursos económicos y ayudas que permitan poner en marcha una verdadera E.I. y romper con una de las limitaciones más importante para hacer frente, desde las instituciones educativas, a tal situación, la adecuada formación del profesorado quien en ningún momento recibe información de las características de las culturas con las que muy probablemente se va a encontrar en los centros escolares.

4. TOPOLOGÍA E HIPERTOPOS DE LA CONFLICTIVIDAD DE LO INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULUM.

4.1. Los topos de conflictividad cultural curricular.

En la escuela, como hacíamos mención en el capítulo anterior, emanan una serie de conflictos como consecuencia de la herencia que recibe/hereda del contexto social, cada vez más pluricultural, y sencillamente por el hecho de abrir las puertas a unos alumnos extraídos de ámbitos culturales diferenciados, por no decir que en la mayoría de los casos divergentes (Fernández Pérez, 1992).

Para responder a tal diversidad cultural la escuela aporta una serie de alternativas culturales como consecuencia de las decisiones curriculares -en sentido amplio- que debe tomar, para tratar de responder técnicamente a aquella diversidad, la cual a veces prefiere, ignora, atrofia o hipertrofia, expresándola a través de sus codificaciones curriculares más o menos latentes o manifiestas.

Las intenciones a nivel teórico son muy buenas, la aplicación práctica es la que presenta mayor problemática. El establecimiento de un currículum intercultural deberá enfrentarse al profundo asentamiento cultural e inmovilismo de unos programas que hasta ahora venían dados oficialmente por un Estado representativo de la clase dominante. Tratan este tema, entre otros, Juliano (1991); Calvo Buezas (1989); Lynch (1983 y 1989); Maite Roig (1991); Codina (1991); Carbonell y Parra (1991); Jordán (1992); Gimeno (1990), Zabalza (1992) y Rodríguez Rojo (1995), entre otros.

Haciendo referencia a Rodríguez Rojo (1995), que apoyándose en las argumentaciones de Gimeno (1990), define los problemas concretos con los que se debe enfrentar la E.I. al tratar con el currículum escolar actual, cuestiones que habrá que analizar y modificar con el propósito de asentar las bases de una correcta E.I.

- El currículum actual dista de ser un resumen representativo de los aspectos claves de la cultura de la sociedad en la que surge el sistema escolar.
- Se produce una *aculturación académica*. Los contenidos vienen definidos a nivel oficial y en ningún momento representan los intereses, aspiraciones, formas del pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales presentes en la población y de los cuales se nutre el propio sistema educativo.

- Presencia de sesgo epistemológico en los contenidos curriculares actuales, hecho que no permite tener una visión plural de las cosas.
- La cultura ofrecida por el curriculum actual es unicultural, en cuanto a las oportunidades de desarrollo de las diferentes capacidades humanas.
- La cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los centros y de las aulas, de acuerdo con ciertas formas éticas que regulan la interacción entre los sujetos.
- Las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos.

Y a todo esto cabe añadir, las derivaciones que en materia intercultural se pueden generar desde el *Curriculum Oculto*, en lo que hace referencia a cómo diferentes aspectos del mismo afectan a la cultura transmitida y legitimada por la escuela, regulando de forma más o menos encubierta las actividades y las prácticas de enseñanza que pueden provocar desigualdad de oportunidades: la forma de clasificación o agrupamiento de los alumnos, las diferentes pruebas y técnicas de diagnóstico y evaluación que privan el componente verbal, las metodologías y un curriculum en ocasiones poco flexible y poco adaptado a las necesidades educativas del alumnado, los textos y recursos didácticos a veces poco sensibles con la diversidad social y cultural, los modelos de docencia, los escasos y a veces insatisfactorios canales de participación de la comunidad educativa en general y de las minorías en particular, etc.

Desde el punto de vista del desarrollo curricular Fernández Pérez (1992) nos enumera los lugares técnicos -de la intervención pedagógica de la escuela- en los que se condensan el cúmulo de decisiones curriculares. Se trata de *topos*⁶⁶ donde pueden llegar a ser patente la conflictividad cultural y donde pueden darse posibles cristalizaciones de los equilibrios interculturales vigentes en el contexto inmediato. Conociendo estos topos podemos saber donde se puede intervenir técnicamente con vistas a optimizaciones desde el terreno de la E.I. previamente concebida y consensuada.

a...*Primer topo: el establecimiento de los objetivos manifiestos en el proyecto educativo de los centros.* Se trata de un momento curricular clave por

⁶⁶ Este autor utiliza esta terminología para explicitar aquellos elementos del curriculum en donde puede ser evidente la conflictividad cultural y que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar un curriculum intercultural

su efecto multiplicador en una doble vertiente. En la vertiente de la metrialidad de los fines que se proponen para toda la tarea educativa del centro -como primera concreción de opciones culturales-culturalizadoras por las que se decide determinada comunidad educativa-, y en una segunda vertiente derivada de su aplicabilidad de su traducción de la norma-criterios explícitos a concreciones curriculares. Surge aquí una controversia clara consistente en como conciliar la realidad cultural escolarizada y el conflicto entre culturas invadidas-invasoras.

b...*Segundo topo: el momento de la decisión de los contenidos a proporcionar a las futuras generaciones.* Es aquí cuando se va a decidir sobre el privilegio para introducir o condenar al destierro, como argumenta Fernández Pérez, unos u otros componentes culturales, para decidir precisos límites, con frecuencia ignorados, entre lo que Eissner llamaba *curriculum explicito*, *curriculum oculto* y *curriculum ausente*.

c...*Tercer topo: el momento curricular de la instrumentación pedagógica de las intenciones educativas y las tematizaciones culturales decididas anteriormente.* Nos referimos a la instrumentación metodológica formal, en el sentido más amplio del término, para llegar a la concreción de materiales curriculares. Desde este topo se tiende a hipertrofiar la importancia de los contenidos a expensas de una atrofia en la atención a los procesos educativos.

d...*Cuarto topo: el momento curricular de la evaluación.* En este momento se cruzan todas las controversias que los profesores son capaces de crear con sus diferencias de *cultura pedagógica*

e...*Quinto topo: las relaciones humanas en la endoesuela.* Representan algo por lo general oculto-inconsciente y que influyen en la opción intercultural. Huelga enfatizar la cantidad e intensidad de objetivos educacionales que entran en juego en este ámbito de instrumentación curricular real que la escuela organiza, explícita o implícitamente.

f...*Sexto topo: los materiales curriculares.* Donde se puede producir una cristalización de opciones a favor o no de la interculturalidad, que impregne tal concreción curricular instrumental de una forma visible o invisible y que de esta forma trascienda a las personas o las diferentes generaciones.

g... *Séptimo topo: el momento curricular de la construcción exo-escolar.*

Se trata del tejido de relaciones que la escuela es capaz o incapaz de crear con su entorno múltiple: sociocultural, sociolaboral, familiar, ecológico, lúdico, asociativo, urbanístico, político-administrativo, etc. La fuerza del topo exocurricular es evidente desde una atención a la diversidad ya que partiendo de la premisa de que la escuela ha de ser para la vida, es precisamente en éste donde se puede detectar de forma visible las relaciones entre esta realidad social heterogénea culturalmente y el tratamiento institucional de la misma, la intervención curricular que hace la escuela.

h... *Octavo topo: la axiología organizada de la organización escolar.* Los mensajes de la organización al situarse en las normas de funcionamiento y en los criterios para juzgar, suelen pasar desapercibidos desde lo didáctico y sin embargo definen pautas de actuación concreta.

i... *Noveno topo: la institucionalización -o inexistencia- del perfeccionamiento pedagógico/desarrollo profesional de los docentes* y que puede llegar a emitir un nítido mensaje de opcionalidad intercultural.

4.2. Los hipertopos curriculares para la mediación de controversias.

Después de definir los nueve topos de intervención curricular desde lo intercultural, según Fernández Pérez, el mismo autor nos delimita los hipertopos⁶⁷ curriculares que pueden mediar en las controversias que se susciten en cada uno de los lugares establecidos anteriormente.

Desde la actual coyuntura de la Reforma e innovación de la educación en nuestro país, uno de las dimensiones claves a tener en cuenta en la planificación curricular es la referente a los valores, actitudes, normas éticas, etc. Es desde esta dimensión de los valores y desde su exigencia de racionalidad axiológica donde podemos encontrar diferentes hipertopos:

a... *El hiperlugar del valor de la verdad, de la inteligencia, del cerebro, el saber y el conocimiento- homo sapiens-*. Este autor considera, como una medida de las posibles

⁶⁷ Término que utiliza el autor para definir posibles caminos que den solución a los topos planteados anteriormente.

controversias que se susciten en la escuela como consecuencia de una heterogeneidad cultural, el cultivo de este hipertopo curricular, como cultura específica de la escuela.

b...*El hipertopo del valor de la eficacia, del saber hacer, de la capacidad de intervención - homo faber, homo technicus-*. Hemos de caer en la cuenta de que toda intervención en la escuela sobre la diversidad cultural debe ser eficaz, inteligente y bajo una habilidad técnica concreta.

c...*El hipertopo curricular de la adjetivación ética -homo ethicus-*. Desde esta perspectiva curricularmente debemos fundamentarnos en el deber ser bajo la premisa de que no existen las verdades absolutas sino más verdad que las verdades relativas.

d...*El hipertopo curricular de la felicidad, el bienestar, la armonía y la capacidad de disfrutar*, que desde la LOGSE no se ha concretado una diferenciación curricular clave en este ámbito de los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación sobre la intervención escolar sobre las vigencias culturales interiorizadas por los alumnos.

A la luz de estos hipertopos podemos analizar todos los topos establecidos anteriormente.

“la coherencia de que hay una verdad de lo útil, de lo honesto y de lo feliz; una utilidad de lo verdadero, de lo feliz y de lo honesto; una honestidad de lo útil, de lo honesto y de lo feliz; una felicidad de la verdad vista en la honestidad vivida, en la utilidad lograda y en la belleza disfrutada.. Al final sólo aparecerá, como producto para todas las culturas, lo que estuvo integrado coherentemente en el proceso de la educación “. (Fernández Pérez, 1992: 395).

5. IMPLICACIONES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

5.1. Enfoques curriculares para una Educación Intercultural.

Banks (1994) establece cuatro perspectivas estructurales de manera jerárquica sobre la forma de concretar el currículum intercultural. Cada nivel establecido lleva consigo diferentes formas de implicación y compromiso de los centros educativos en general y de los profesionales en particular que se encuentran implicados en el tema.

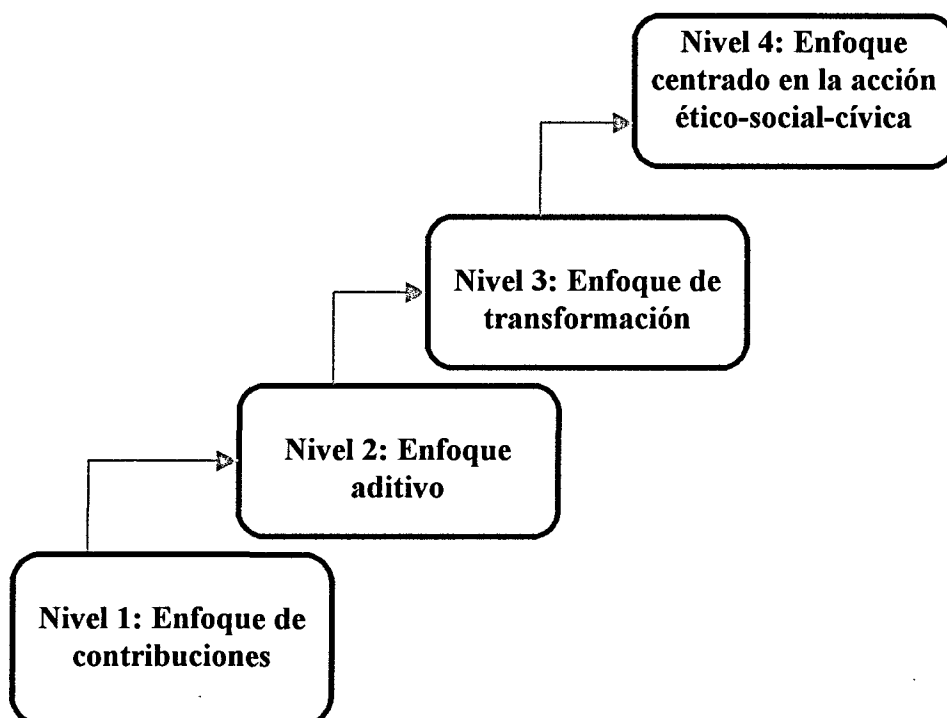


Fig. 26: Perspectivas estructurales jerarquizada de la forma de concretar el currículo intercultural (Banks, 1994)

- Nivel 1: *Enfoque de contribuciones*: a nivel curricular se contempla la cultura de los alumnos minoritarios mediante la alusión a héroes o personajes célebres de su propia etnia o comunidad; se incluyen puntualmente danzas, fiestas, alimentos, utensilios, etc. De esta forma se incluye en el currículo, sin modificarlo estructuralmente, contenidos culturales diversos de forma superficial.
- Nivel 2: *Enfoque aditivo*: como indica su nombre, la esencia del mismo radica en añadir conceptos, temas, lecturas, etc. pero siempre dejando intacta la estructura formal del currículo mayoritario.
- Nivel 3: *Enfoque de transformación*: se producen cambios en la estructura del currículo ya que el objetivo clave es ahora el permitir a los alumnos contemplar conceptos, temas y problemas desde diversas perspectivas culturales, sin pretender que la mayoría sea el único referente válido. Se trata, por consiguiente, de capacitar a los

alumnos para contemplar los diferentes temas curriculares desde más de una perspectiva⁶⁸.

• Nivel 4: *Enfoque centrado en la acción ético-social-cívica*: se presenta como complementario a los anteriores enfoques, no como alternativa. El objetivo básico es ayudar a los estudiantes a tomar decisiones incluso al propio nivel particular, llevar a cabo acciones de carácter sociocultural. Se trata de preparar a los alumnos para ser críticos y participantes respecto a situaciones y relaciones que se dan en el contexto social (Jordán, 1992).

Jové (1996) nos presenta un cuadro con ejemplificaciones sobre estas diferentes perspectivas presentadas por Banks para la elaboración de un curriculum intercultural, que hemos adaptado y que puede ayudarnos a completar estas propuestas:

Niveles	Descripción	Ejemplos	Aspectos positivos	Principales problemas
NIVEL 1: Enfoque de contribuciones	Se trabajan aspectos relacionados con mitos y héroes, elementos culturales puntuales, etc. de una determinada cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Alguna de las fiestas del centro para organizar un día intercultural donde se tratarían cuestiones como: folklore: danzas, gastronomía, etc. - Paneles donde estén representados sintéticamente personajes, hitos históricos, experiencias de diferentes culturas: Camarón de la Isla, Martín Luther King, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es relativamente fácil introducir estos aspectos en el curriculum. - Permite una aproximación general a una determinada cultura. Tales inserciones en el curriculum pueden contribuir a valorar la identidad de las comunidades participantes. - Permite aumentar la autoestima cultural y la participación de los alumnos y familias minoritarias en la vida del centro 	<ul style="list-style-type: none"> - Visión superficial de las culturas minoritarias. - Puede provocar una trivialización de las culturas étnicas abordadas. Una visión exótica de las mismas. Folklorismo. - Fomenta los estereotipos.

⁶⁸ Gay (1975) señala que intentar que todos los temas curriculares sean tratados por diferentes puntos de vista culturalmente distintos, sería un error. Se trataría más bien de escoger aquellos temas más significativos para poder cultivar entre el alumnado una mayor empatía y pensamiento crítico.

Niveles	Descripción	Ejemplos	Aspectos positivos	Principales problemas
<p>NIVEL 2: Enfoque aditivo</p>	<p>No se produce cambio en la estructura del curriculum mayoritario o estándar, solo se añaden contenidos, conceptos y temas que hacen referencia a otras culturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad didáctica sobre la historia de los gitanos en nuestro país. -Unidad didáctica sobre el mundo árabe a lo largo de la historia. - Crédito variable sobre el legado árabe en España. - Crédito variable sobre toponimia de origen árabe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ventajas funcionales ya que no es necesario costosas transformaciones curriculares. -Permite interrelacionar con los conocimientos previos de algunos alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerza la idea de independencia entre las diferentes culturas. - Se puede caer en un claro etnocentrismo a la hora de programar. - No ayuda al alumno a interrelacionar e interconectar las diferentes culturas. -Tales temas suelen pensarse desde criterios eurocéntricos, sin estar enmarcados en la cultura minoritaria en cuestión.
<p>NIVEL 3: Enfoque de transformación</p>	<p>La estructura del curriculum cambia para facilitar a los alumnos diferentes perspectivas a la hora de tratar conceptos, hechos, temas, etc. La mayoría no es la única referencia válida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el tema de las colonizaciones desde la perspectiva de los colonizadores y los colonizados. - Las guerras mundiales desde la perspectiva de los aliados y los no aliados. - Visión cartográfica desde diferentes perspectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite relacionar y modificar conocimientos previos de los alumnos. - Elimina una visión curricular excesivamente etnocéntrica, centrada en el grupo dominante. - Ayuda al alumno a entender las interrelaciones entre las diferentes culturas y su carácter dinámico 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere una revisión profunda del curriculum. - Exige profesorado preparado y materiales adecuados

Niveles	Descripción	Ejemplos	Aspectos positivos	Principales problemas
<p>NIVEL 4: Enfoque centrado en la acción ético-social-cívico.</p>	<p>Los alumnos aprenden a ser críticos, a tomar compromisos y ejecutar acciones ético-social-cívico.</p> <p>Concienciación y formación de habilidades sociopolíticas, fundamentalmente en referencia a los grupos minoritarios.</p>	<p>- Se identifica un problema socialmente relevante en el propio contexto, se trabaja sistemáticamente y se toman decisiones de acción a nivel personal, del propio centro educativo, etc.</p> <p>- Carta al diario local para pedir un apartado de expresión para los grupos minoritarios.</p>	<p>- Ayuda a los alumnos a implicarse personalmente en las acciones y hechos sociales.</p> <p>- Desarrolla el espíritu crítico-transformador del individuo.</p>	<p>- Dificultades para llevar equilibradamente estas actividades sin caer en otras formas de adoctrinamiento ideológico-político.</p> <p>- Requiere un importante incremento de planificación y materiales adecuados.</p>

Fig. 27: Ejemplos y valoración de cada perspectiva estructural sobre la forma de concretar el curriculum intercultural

Jordán (1992) nos presenta otros criterios de clasificación, como los indicados por Grant y Sleeter (1989), quienes consideran cinco modelos curriculares atendiendo a los objetivos dominantes:

- *Modelo compensatorio*: en este modelo se diversifican los métodos y los materiales, pero en ningún momento ni los objetivos ni los contenidos fundamentales ya que se consideran elementos curriculares únicos para todos los alumnos. Desde el modelo compensatorio se trataría de eliminar las deficiencias que provienen de unos valores culturales diferentes a los de la mayoría.
- *Enfoque de las relaciones humanas*: el objetivo que se persigue desde este modelo es el ayudar al niño a convivir armónicamente en una sociedad cada vez más plural, trabajando actitudes positivas hacia los demás -respeto, tolerancia, apertura, etc.- y al mismo tiempo reducir y eliminar prejuicios o estereotipos negativos.

Todo ello se traduce a nivel curricular en un planteamiento en cuanto a estrategias educativas -aprendizaje cooperativo, role-playing, experiencias vicarias, etc.- y una coherencia en cuanto al clima global de la propia escuela en todos los aspectos incluido las expectativas del profesorado respecto a los diferentes alumnos, pertenezcan o no a minorías.

- *Estudio de grupos concretos*: se trata de conocer la cultura de grupos minoritarios concretos. El objetivo final no pretende un conocimiento superficial sino además una conciencia crítica de la situación social del grupo estudiado, concienciación que deberá generar una mayor comprensión, respeto y aceptación. El planteamiento curricular en este modelo parte de la premisa e que el alumno es concebido como un elemento activo y comprometido con la información que recibe.
- *Enfoque multicultural*: desde este modelo se pretende, además de unos objetivos claros referentes a igualdad de oportunidades, cultivo de actitudes positivas, etc., unos contenidos escolares diseñados siguiendo criterios no exclusivos de la mayoría cultural dominante sino que incluyan aspectos de los grupos minoritarios de manera que éstos sean realmente significativos para los alumnos minoritarios culturalmente hablando.

Para alcanzar esta genuina representatividad no bastará con la voluntad de evitar actitudes etnocéntricas sino que además es necesario un conocimiento de las culturas minoritarias, como son vividas en ese contexto, etc.

- *Modelo de reconstrucción social*: el objetivo aquí es el proveer a los alumnos de habilidades que le permitan participar en la sociedad, se trataría de proporcionar a los alumnos, especialmente a los minoritarios, habilidades para participar activamente en la sociedad, para controlar su propio destino en la misma, sin necesidad de recurrir a la violencia.

Desde este punto de vista, en el curriculum primarían estrategias que faciliten al alumno habilidades para ser socialmente activos -participar, reclamar los derechos, etc.-, fomentando el espíritu crítico-transformador.

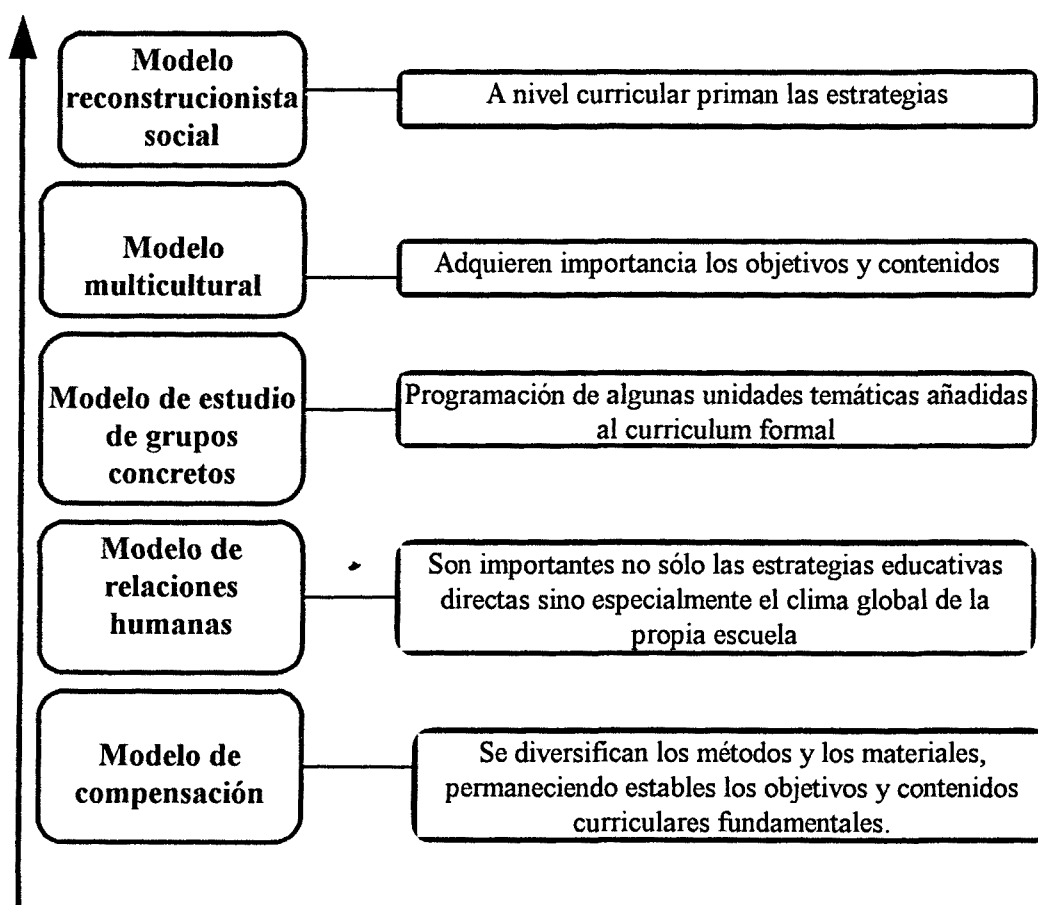


Fig. 28: Modelos curriculares atendiendo a los objetivos dominantes. (Jordán, 1992)

Williams (1979), por otra parte, realiza una clasificación más sencilla de las propuestas curriculares que pueden plantearse para hacer frente a la diversidad cultural en el aula:

a...Una *respuesta tecnicista*, que hace hincapié en la necesidad de igualar oportunidades sobre la base de acompañarse de medidas compensatorias dirigidas fundamentalmente a solventar los problemas de bajo rendimiento académico de alumnos pertenecientes a ciertos grupos étnicos. Por ello a nivel curricular se recurrirá a dotar a los centros docentes de aquellas personas especialistas, con experiencia y recursos que ayuden a actuar en esta dirección.

b... La *respuesta moral*, que pone énfasis en la satisfacción y la armonía entre los grupos y para ello se opta por planteamientos pedagógicos centrados en el conocimiento de sí mismos. Para ello se trabajará con proyectos curriculares abiertos que posibiliten el luchar contra la transmisión de formas de conocimiento distorsionado; se defiende

metodologías no directivas rechazando las conductas autoritarias del profesorado. Sólo con enseñantes que actúen como coordinadores, siendo neutrales, se puede favorecer un autoanálisis y la discusión razonada de cuestiones sociales.

c... La *respuesta socio-política* centrada en la necesidad de resaltar la dimensión de justicia dentro del marco de una sociedad plural. Ello hace que se planteen perspectivas pluralistas en los contenidos culturales que integran el curriculum, reflexionando desde una postura crítica como se han venido utilizando los conocimientos al servicio de los grupos que detentan el poder, para oprimir y marginar a distintos grupos étnicos.

En resumen, las taxonomías que presentamos sobre los diferentes enfoques curriculares no son las únicas pero si las podemos considerar representativas y de algún modo nos pueden ayudar a elaborar una serie de criterios curriculares globales tales como:

- A la hora de decantarse por un tipo de enfoque curricular u otro hemos de tener en cuenta, en primer lugar, el contexto social donde nos encontramos. Está claro que alguno de los enfoques propuestos, considerados desde posiciones radicales, no son fácilmente realizables e incluso poco convenientes según las características de la diversidad cultural existente.

Así, Jordán (1992) ejemplifica esta cuestión considerando que un tercer nivel marcado por Banks -de transformación-, si se toma literalmente, sería inaplicable en una coyuntura social como la actual en nuestro país ya que resulta muy difícil abordar contenidos temáticos en igualdad proporcional desde perspectivas culturales minoritarias y mayoritarias, entre otras razones porque el peso social, numérico e incluso histórico, entre los diferentes grupos en la realidad actual de nuestro país, es muy desigual, por consiguiente es irrealista considerar en mismo peso curricular a las diferentes aportaciones de los diferentes grupos culturales en contacto.

- En segundo lugar, a la hora de tener en cuenta el diseño curricular y, por consiguiente, decantarse por un tipo u otro de enfoque de los citados, se debe partir de las auténticas necesidades de los alumnos y de los grupos minoritarios afectados (Alkan, 1990).

Ello conduce a que, en función al grupo minoritario que se tenga delante, sea más conveniente el desarrollar un enfoque compensatorio mientras que, en otras

ocasiones, sería interesante llevar a cabo un enfoque de relaciones humanas que permita a los sujetos implicados desarrollar habilidades concretas de participación social, estirpando prejuicios, elevando el autoconcepto, etc.

- En tercer lugar, para atender al diseño del proyecto curricular es necesario tener claro los objetivos que van implícitos en una auténtica E.I.: igualdad de oportunidades, elevar el autoconcepto personal/grupal y de las minorías, actitudes positivas, adquisición de una competencia intercultural, etc.

Ello deriva en la necesidad de tener en cuenta, en la rigurosa planificación curricular, los tres niveles de concreción a los cuales hemos hecho referencia anteriormente y que han sido aportados en nuestro propio Sistema Educativo por la actual reforma, con una clara concreción intercultural que impregne a todas las materias, actividades escolares e incluso actuaciones del propio profesorado y de los alumnos.

- En cuarto lugar, hay que pensar que el curriculum se debe entender de forma comprensiva, partiendo de las características y necesidades reales de los grupos en contacto, incidiendo de esta forma en unos objetivos y enfoques más que en otros (Jordán, 1992).
- En quinto lugar, es interesante buscar diferentes vías de interpretación a los rasgos culturales más significativos como experiencias de identidad. Así, como recuerda Gay (1975) el trabajar la pluralidad cultural en el aula es tener en cuenta la riqueza de tal diversidad sin embargo:

“Esto no quiere decir que los alumnos deban asimilar un amplio conjunto de informaciones sobre cada uno de estos grupos étnicos; ni tampoco quiere decir proporcionar el mismo espacio curricular y el mismo tiempo instructivo respecto a todos los grupos.” (Gay, 1975:177)

- Jordán (1992) nos recuerda que, en sexto lugar es conveniente que antes de iniciar el diseño del curriculum escolar desde una perspectiva intercultural es primordial el contar con un material adecuado: libros de texto exentos de prejuicios deformadores, estereotipos negativos e incluso omisiones explícitas o desviaciones que cargan sobre determinados grupos étnicos una perspectiva equívoca de su realidad cultural.

5.2. La Educación Intercultural y el curriculum oficial en nuestro país.

A pesar de no ser un fenómeno nuevo en nuestro país, la diversidad cultural lejos ha estado de ser tenida en cuenta en los programas educativos, que se han venido contemplando desde un punto de vista claramente asimilacionista y más o menos compensatorio.

En la actualidad nos encontramos ante una situación de tránsito entre modelos de escolaridad, situación provocada por una reforma educativa que ha puesto en cuestión no solamente las estructuras del propio sistema sino también los contenidos educativos.

Desde este ámbito reformista podemos decir que se ofrece, a nivel teórico, a los profesionales de la enseñanza, un generoso marco de actuación donde tienen cabida todas las prácticas transversales que, dentro de la racionalidad del Proyecto de Centro, se puedan imaginar (Navarro, J.M. y otros, 1994).

Sin embargo, si hacemos una lectura atenta a los textos legales que amparan el actual marco curricular podemos darnos cuenta que lejos están de su supuesta y proclamada neutralidad y de su amplitud y flexibilidad, confundida en la mayoría de las ocasiones con una clara ambigüedad.

Así, nos encontramos ante una propuesta curricular oficial de carácter intencionadamente eurocentrista y, ante todo, marcadamente cristiano-occidental, y no solamente de forma implícita sino también directamente explícita en el texto. En las orientaciones curriculares⁶⁹ para la aplicación de la Reforma Educativa en Cataluña y en concreto en la introducción del Área de Sociales de secundaria, del anexo del Decreto 96/1992, del 28 de abril, se dice:

“Las Ciencias Sociales van dirigidas a unos individuos que son jóvenes ciudadanos de una nación -Cataluña-, enmarcada en un Estado -España-, con una identidad genérica- cristiano-occidental- en un mundo donde se articulan otras cosmovisiones e identidades.”

Tal eurocentrismo va acompañado de un claro europeísmo supuestamente intercultural y superador de barreras, confundido con la idea arquetípica de un humanismo universalista (Navarro, J.M. y otros, 1994: 8) y desde donde se fomenta la creencia de una *conciencia planetaria* superadora de desigualdades y conflictos sociales,

idea que de forma literal aparece en el apartado de contenidos del segundo nivel de concreción de Sociales de secundaria.

Por consiguiente, desde nuestro marco curricular actual, el europeísmo se convierte en el depositario de las *ideas universales del bienestar, de la democracia, de la tolerancia, del progreso, del desarrollo*, frente al *fanatismo, el integrismo, la ignorancia y el subdesarrollo* de la mayoría de los países de Asia, África y Sudamérica (Navarro, J.M. y otros, 1994: 8) y el peligro radica en la dimensión esencialista que se otorga a este europeísmo, bajo una visión ahistórica y estática que difícilmente facilitará una consideración por igual de los diferentes grupos culturales retornando por otros caminos a las viejas tesis del determinismo biológico.

A todo ello, hay que sumar el diferente prestigio social de las diferentes minorías que conviven en nuestro país, variable que se refleja en los programas curriculares. Así, los grupos procedentes de Europa y de los EE.UU. quedan prestigiados por el éxito de sus países de origen (Cañadell y otros, 1992) considerados curricularmente desde esta perspectiva de prestigio social.

Sin embargo, otras minorías más numerosas y no extranjeras, como es el caso del pueblo gitano aparece desvalorizado e incluso ignorado siendo su presencia en los currícula, fuera de la educación especial, nula.

Es evidente que, en los casos de minorías desprestigiadas socialmente este factor esté estrechamente vinculado a la pobreza, provocándose una relación directa entre las características culturales de una comunidad determinada y su situación económica-social, dándole a la pobreza el rango de rasgo de identidad cultural.

5.3. La Educación Intercultural y el segundo nivel de concreción curricular en los centros educativos de nuestro país.

Uno de los aspectos destacables de la actual Reforma educativa de nuestro país es la autonomía que se otorga a cada centro escolar para adaptar su oferta educativa, global y curricular a las características del contexto en el que se encuentra inmerso. Se

⁶⁹ En Cataluña las orientaciones curriculares para la aplicación de la reforma Educativa han estado desarrolladas por los decretos 94/1992 para la Educación Infantil, 95/1992, de 28 de abril, para la Educación primaria y el 96/1992, de 28 de abril, para la secundaria obligatoria.

establecen dos documentos claves que en todo centro van a plasmar las premisas a tener en cuenta para la acción pedagógica específica a seguir: el PEC y el PCC.

Un centro que asuma la interculturalidad como filosofía de trabajo debe tenerla en cuenta en sus planteamientos desde estos documentos enunciados, si bien, es interesante destacar que el tema de la E.I. en nuestro sistema educativo es presentada como un tema transversal⁷⁰, inmerso en una educación en valores, y por ello suele tenerse en cuenta en el PEC y en el PCC desde una dimensión transversal.

No obstante, hemos creído conveniente tocar la interculturalidad y como debería estar reflejada en el segundo nivel de concreción y explicarla desde la transversalidad, aunque somos conscientes de que se tratan de caminos superpuestos que van a concretarse en las mismas cuestiones.

Es interesante tener en cuenta algunos principios elementales a la hora de elaborar un PEC y un PCC que tengan en cuenta la interculturalidad (Jordán, 1997: 40):

- Todos los centros escolares deberían contemplar, en algún grado la E.I. como filosofía de trabajo ya que de esta forma estarían en verdadera consonancia con la realidad social diversa culturalmente. En los centros educativos se precisa una reflexión profunda por parte de toda la comunidad educativa sobre el ámbito intercultural
- Se debe dar prioridad a determinados objetivos de una E.I a asumir.

Todo esto se traduciría en el PEC y en PCC en los siguientes apartados claves, de los cuales ahora hacemos un cuadro-resumen con algunas posibles ejemplificaciones, y que en el apartado siguiente volveremos a matizar:

⁷⁰ O un contenido a considerar dentro de un tema transversal, como por ejemplo la Educación por la Paz.

	Apartados que deben ser considerados	Ejemplos
PEC	Notas de Identidad	<ul style="list-style-type: none"> Las señas de identidad del centro proclamarán la no discriminación, lucha contra el racismo, etc.
	Objetivos Generales	<ul style="list-style-type: none"> Se establecerán unos objetivos de acorde con las señas de identidad consensuadas, por ejemplo en materia de E.I. se puede potenciar la convivencia armónica entre alumnos pertenecientes a grupos étnicos diferentes.
	Principios Organizativos	<ul style="list-style-type: none"> Creación de comisiones adhoc que velen por una adecuada E.I. Establecimiento de canales de participación de toda la comunidad educativa en materia de E.I.
	Principios Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> Se consensuarán métodos adecuados para atender la heterogeneidad cultural presente entre el alumnado. Puesta en práctica de estrategias metodológicas y técnicas participativas. Puesta en práctica métodos que tengan en cuenta los referentes culturales de los alumnos minoritarios.

Fig. 29: Contemplar la interculturalidad desde el PEC

OTROS DOCUMENTOS DE INTERÉS	Proyecto Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> Tener presente al ofertar segundas lenguas extranjeras optativas las propias de los grupos minoritarios más numerosos. Proyectar en el planteamiento educativo global del centro alguna forma de atender a las lenguas maternas del alumnado minoritario -en horario escolar o extraescolar-.
	Régimen Interno	<ul style="list-style-type: none"> Tener presentes los diferentes signos culturales de los alumnos minoritarios: por ejemplo a la hora de ofertar comidas en los comedores vinculadas con prescripciones religiosas, etc.
	Programación General de Centro	<ul style="list-style-type: none"> Se establecerá entre otros compromisos la formación del profesorado. Se concretarán criterios de formación, información y reflexión para los padres, respecto a la E.I.: Escuela de Padres.
	Memoria Anual	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de las propuestas llevadas a cabo sobre E.I. y que se reflejaron en el PEC, para dar cuenta al Consejo Escolar de tales resultados.

Fig. 30: Contemplar la interculturalidad desde otros documentos de interés.

Apartados que deben ser considerados	Ejemplos
Objetivos Generales de Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Se establecerán los objetivos de etapa en materia de E.I., formulados en términos de capacidades y adaptados a los niveles correspondientes y a las características concretas del alumnado • Concretar además los objetivos por áreas para cada nivel en materia de E.I. Todo ello evidentemente a la luz de lo cosensuado en el PEC
Contenidos Obligatorios de la Etapa	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer qué contenidos -conceptuales, procedimentales y actitudinales-, de entre los obligatorios para cada área, son más idóneos para ser tratados desde una perspectiva intercultural. Todo ello se podrá realizar mediante comisiones de área y consensuarlos en una comisión interdisciplinar
Criterios Metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Se concretarán estrategias metodológicas para cada área concreta que permitan llevar a la práctica una verdadera E.I.: trabajo cooperativo, proyectos, centros de interés, etc.
Criterios Organizativos	<ul style="list-style-type: none"> • Se llegarán a acuerdos de tipo organizativo que permitan una mayor atención a la diversidad cultural existente: grupos flexibles, espacios concretos de trabajo, etc. • Concretar medidas organizativas para atender a los alumnos de incorporación tardía al sistema escolar: clases de acogida, etc. • Establecer medidas organizativas para evitar el absentismo escolar. • Establecer criterios de flexibilidad horaria y espacios temporales extraescolares o escolares para atender a cuestiones que interesen a los grupos minoritarios: la lengua materna, manifestaciones religiosas, etc.
Criterios materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Especificar en el PCC los criterios de selección de los materiales de acorde a los métodos elegidos y a los objetivos interculturales elegidos. • Establecer con qué posibles recursos o entidades se puede contar además de los habituales para trabajar la interculturalidad: mediadores, grupos de padres, ONGs, etc.
Criterios de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios de evaluación partiendo del bagaje de capacidades positivas que llevan consigo los alumnos minoritarios a la escuela. La evaluación deberá ser individualizada. • Es necesario tener en cuenta los progresos: evaluación procesual. • Tener una predisposición positiva en la evaluación: ayudando en el aumento de la propia autoestima.

PCC

Fig. 31: Contemplar la ointerculturalidad desde el PCC



PCC	Las Tutorías	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer horarios y criterios para llevar a cabo <i>tutorías grupales</i>, abriendo la posibilidad de tratar y reflexionar temas interculturales en grupo. • Establecer horarios y criterios para llevar a cabo <i>tutorías individuales</i>. Donde el profesor deberá tener presente la escala de valores que subyace en la forma de pensar de cada alumno. • Llevar a cabo <i>tutorías familiares</i> con el fin de establecer vías de comunicación y participación con la familia en la toma de decisiones respecto al proceso educativo del alumno.
	Propuesta de créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de créditos variables que permitan profundizar en cuestiones interculturales que no se han podido tratar en los créditos comunes u obligatorios: referentes a la propia lengua materna, costumbres, formación personal en aspectos básicos para vivir en nuestra sociedad, deportes y juegos nuevos, la ciencia y la tecnología de culturas no occidentales, etc.

Fig. 31: Contemplar la interculturalidad desde el PCC

6. LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM.

6.1. Definición y rasgos esenciales de la transversalidad en el currículum.

Una de las opciones más innovadoras de la actual propuesta educativa de nuestro país radica en pronunciarse decididamente por una *acción formativa integral*, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos, sin olvidar el contexto en el que se encuentran.

Así, lo refleja ya la LODE en su artículo segundo del Título Preliminar y la LOGSE -artículos 1 y 2- y su desarrollo normativo, queriendo no sólo ser una Reforma de estructuras y ordenación, y de renovación de contenidos y de la metodología, sino a la vez una Reforma de valores.

Esta decidida orientación humanizadora de la práctica educativa se concreta desde una triple perspectiva:

- En los contenidos actitudinales de cada área curricular.

- La optatividad expresada a través de algunas materias.
- La presencia de los llamados ejes, temas⁷¹, enseñanzas o materias transversales.

Por consiguiente, la educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos de plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven con un tipo de enseñanzas que respondan a los problemas sociales y que atiendan no solamente a las capacidades intelectuales sino también a las capacidades afectivas, motrices de relación interpersonal y de inserción y actuación social. En suma, una formación que incida en el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, contribuyendo a su *educación integral* (Reyzábal y Sanz, 1995: 14).

Centrando el tema de este apartado en los llamados ejes transversales sería interesante llegar a una definición de los mismos. Parece ser que existe un cierto consenso entre los expertos en considerar que se tratan de

“Contenidos de enseñanza y aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ninguna área curricular concreta, ni a edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad (Yuste y Ortega Carrillo, 1997: 44).

Dicho de otra forma, los temas transversales aluden a cuestiones en las que fácilmente se repara cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea. Implican a todas las áreas del conocimiento, como mencionamos, porque tratan de valores omnipresentes en todas ellas, constituyen una forma de efectuar un tratamiento interdisciplinario y por consiguiente deberán empapar toda la práctica educativa (Meroño, 1996), actuando como dinamizadores de la realidad.

Esteban Frades (1996: 46) esgrime los argumentos que se emplean para defender un modelo educativo integral donde se incluyen los temas transversales de la siguiente forma:

- a) Ayudan a la consecución de los principios educativos propios de los sistemas escolares actuales de las sociedades democráticas, a través de una formación

⁷¹ En Cataluña se denominan “ejes transversales” lo que en las zonas de gestión del territorio M.E.C. se conoce como “temas transversales”.

personalizada que propicie dicha formación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional. Y por otra parte ayudan a desarrollar en los alumnos aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos de plenos derechos y deberes en la sociedad en que viven: fomento de hábitos de comportamiento democrático, desarrollo de capacidades creativas y del espíritu crítico, formación en el respeto y defensa del medio ambiente, etc.

b) Desde el punto de vista curricular, los temas transversales trabajan un tipo de contenidos que responden a los problemas sociales y ello posibilita al alumno que elabore juicios críticos sobre ellos.

c) Se pretende definir un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista, donde el sistema educativo asume una función ético-moral.

d) Los temas transversales, en definitiva, buscan el crear personas con una sensibilidad social gracias a una educación en valores cívicos y morales⁷²

Recogiendo todas estas previas Rodríguez Rojo (1995: 17-20) señala, entre otros, que los rasgos esenciales de los temas transversales se pueden concretar en:

•*Dimensión humanística*: La función ético-moral de la educación conduce a la asunción de una serie de valores que resultan ser comunes a las diferentes áreas de conocimiento introduciendo en el curriculum cultural una dimensión diferente a la estrictamente científico-técnica.

•*Responden a situaciones socialmente problemáticas*: el plantear temas transversales en el curriculum ayuda a reflexionar sobre aquellas cuestiones que en su momento son discutidas por su negativa presencia.

•*Dimensión intencional*: la acción educativa conlleva unas intenciones explícitas e implícitas. Cuando se plantea un curriculum es necesario definir una serie de temas

⁷² Algunos autores como Puig y Martínez (1989) entienden la educación moral como un conjunto de acciones intencionadas tendentes a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente.

transversales como declaración de valores últimos hacia donde dirigir la práctica educativa. Es evidente que es impensable un curriculum sin transversalidad.

- *Contribuyen al desarrollo integral de la persona:* no sólo se atiende a la formación intelectual sino, también, al desarrollo de capacidad crítica.

- *Apuesta por una educación en valores.* Se trata de comprender, descubrir y abrazar un sistema de valores comúnmente aceptados.

- *Ayudan a definir las señas de identidad del centro,* a través del Proyecto Educativo de Centro, donde se establecen los temas transversales a trabajar, desembocando en una asunción de una identidad y singularidad propias.

- *Impulsan a la relación de la escuela con el entorno.*

- Los temas transversales estarán *presentes en el conjunto del proceso educativo:* se exige una coherencia de todos los elementos del curriculum.

- Están *abiertos a incorporar nuevas enseñanzas.* Los temas transversales, como valores que son, están dispuestos a incorporar todos los aspectos resultas del lógico dinamismo y evolución histórica de la sociedad.

El mismo autor alude a la necesidad de los temas transversales ante la evidencia de que las materias curriculares que hasta ahora se venían desarrollando ya no satisfacen las necesidades del momento social actual.

Por otra parte, éstos actúan como síntesis de todas las cuestiones a tratar en el proceso educativo, influenciado, por el continuo dinamismo al que se ve sometida la sociedad actual donde está inmerso.

Y concretando más aún, podemos esquematizar las características pedagógicas de los ejes transversales en los siguientes puntos (González Lucini, 1994: 33):

- Forman parte del curriculum, estando íntimamente relacionados con el sistema de valores consensuados por toda la Comunidad Escolar.
- Constituyen ejes de valores, de contenidos -especialmente actitudinales-, de objetivos y de principios de construcción de los aprendizajes que dan coherencia y solidez al curriculum.

- Impregnan al curriculum en su totalidad, deben impregnar a todas las áreas y de ninguna manera deberán situarse en paralelo al resto de los procesos de enseñanza, sino dinámicamente integrados dentro de ellos.
- Didácticamente hablando, los ejes transversales son grandes núcleos de globalización e interdisciplinariedad.
- Deberán estar presentes e integrados en el PEC y en los PCC de etapa y ciclo y en las programaciones de aula.

Por consiguiente, plantear la transversalidad en el curriculum va a incidir en todo el funcionamiento educativo del centro desde una perspectiva global, y tal globalidad se traducirá en planteamientos integrados, organizaciones flexibles, actuaciones coherentes, discusiones y consensos, convencimiento de los profesores de su tarea educativa y en definitiva en una atención y compromiso con los problemas sociales (De la Calle, 1996).

6.2. Exigencias que plantean los ejes transversales a los centros.

Hablar de ejes transversales en educación supone, como venimos indicando, abordar la educación en valores y establecer contenidos que incluyen creencias, desarrollan actitudes y cambian comportamientos.

Todo ello deriva en una serie de exigencias claras como, el estar presentes en todos los procesos de toma de decisiones que deben realizarse en un centro educativo: Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interno, Proyectos Curriculares y Programaciones de aula, también impregnar a todo el ambiente y sensibilizan y comprometen al propio profesorado (De la Calle, 1996). Se trata de que no se conviertan en cuestiones anecdóticas y puntuales que, a veces, cargan con nuevos y diferentes contenidos los programas ya establecidos.

Trabajar los ejes transversales exige de unos nuevos planteamientos educativos en el centro que llevan a consensuar criterios y formas de actuación, por parte de toda la comunidad educativa -y aquí volvemos a tocar lo tratado en el apartado anterior sobre la interculturalidad en el segundo nivel de concreción, en este caso la interculturalidad como eje transversal-.

6.2.1. *La transversalidad desde el Proyecto Educativo de Centro.*

La comunidad escolar a través de su Proyecto Educativo determinará el sentido que da a la educación en el centro y cuales son sus líneas prioritarias, y para ello será preciso concretar finalidades, clarificar intenciones, definir señas de identidad y en definitiva concretar un estilo educativo propio.

Establecer las prioridades educativas requiere en primer lugar de *un análisis del contexto* escolar que permitirá descubrir los problemas y conectar la escuela con la vida. Ello conducirá a una serie de debates y discusiones a partir de los cuales la comunidad educativa reflexiona y se posiciona con relación a cuestiones relativas a los valores y actitudes que manifiesta y transmite a su alumnado, sobre aquello que quiere transmitir y los que, por otra parte, propugna consciente e inconscientemente la sociedad.

De esta reflexión se provocará el que afloren a un nivel consciente, reflejándose en el curriculum del centro, todo aquello que a nivel oculto *-curriculum oculto-* se está desarrollando en los centros educativos. Al final en el Proyecto Educativo se contemplarán convencimientos, saberes y habilidades que pretendemos desarrollar en conexión con los problemas del mundo moderno (De la Calle, 1996: 39).

Podemos decir que, es a través de la transversalidad como un centro educativo se compromete con todas aquellas cuestiones sociales que la comunidad educativa cree prioritarias trabajar en el contexto en el que se encuentran, perfilando las verdaderas *señas de identidad del centro*: en la lucha contra la injusticia, la discriminación, la intolerancia, la desigualdad, la violencia, el consumismo, etc. Por eso, los ejes transversales pueden contribuir de manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de conocimientos, siempre que se tengan en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa, sin caer en la trivialización de los mismos al ser tratados de forma esporádica y asistemática.

La orientación y el contenido del Proyecto Educativo resultará definitivo para la implantación de los ejes transversales, ya que es el documento, que como venimos afirmando, define y da entidad propia a cada centro, señalando los valores, pautas de conducta y actitudes que todos los miembros de la comunidad educativa deben asumir conscientemente y además plantea los grandes objetivos del centro que orientarán e inspirarán todas las acciones, la estructura y el funcionamiento de los diferentes elementos que integran la comunidad escolar (Allende Anta, y otras, 1993).

De la postura que se adopte desde el PEC dependerá la existencia de una propuesta coherente que haga posible la incorporación real de los enfoques transversales en los procesos educativos (Reyzábal y Sanz, 1995).

6.2.2. Exigencias en cuanto a la organización del centro.

Una vez que están claras las finalidades educativas es necesario concretar cómo se va a funcionar y qué tipo de organización es la más adecuada para lograr las metas establecidas.

Se precisa de una organización flexible donde la negociación y el diálogo refuercen los cauces de participación. Tal flexibilidad aparecerá en la organización de horarios, espacios, agrupamientos, etc. y será preciso abrir cauces de información, difusión y participación que sean fluidos, ya que el centro escolar desde una perspectiva educadora global debe convertirse en una comunidad democrática donde tenga cabida diferentes propuestas y se genere un clima participativo, donde las normas, decisiones y propuestas sean debatidas, consensuadas y respetadas por la totalidad (De la Calle, 1996)

Recordemos, por otra parte, que al concretar la organización y el modo de funcionamiento del centro se ejerce influencia sobre la conformación de valores y actitudes y es precisamente desde aquí donde puede generarse parte del *Curriculum Oculto* si no se acuerdan normas claras y coherentes con relación a los contenidos de los ejes transversales (Reizábal y Sanz, 1995: 25).

Con relación a la transversalidad se han venido definiendo una serie de estructuras organizativas encargadas de impulsar, coordinar y evaluar las acciones emprendidas en este ámbito. Las diferentes alternativas han derivado en dos opciones que han sido las más defendidas:

- Creación de un órgano específico: comisiones especiales encargadas del desarrollo de un determinado eje transversal. En algún caso incluso se ha optado por crear un departamento monográfico de transversales, integrado a su vez por diferentes comisiones (Martínez, M.R., 1994: 57-60).
- Asunción específica del seguimiento y la coordinación por parte de un órgano ya existente, por ejemplo la Jefatura de Estudios o la Comisión de Coordinación Pedagógica.

6.2.3. Exigencias en el Proyecto Curricular.

En los Proyectos Curriculares de Centro se adecuarán los objetivos de etapa, ciclo y áreas en función a las capacidades a desarrollar relacionadas con los temas transversales y en definitiva con los valores priorizados en el Proyecto Educativo, teniendo en cuenta las necesidades detectadas en el alumnado del centro.

Partimos de la premisa clave de que las materias transversales no están concebidas para recargar con nuevos contenidos las diferentes áreas curriculares, sino que ayudan a redefinir el sentido de éstas; no constituyen un complemento de los conocimientos tradicionales, sino una nueva forma de enfocar éstos, ayudando a superar la habitual fragmentación que sufre la realidad dentro de cada área y la parcialización que puede producirse (Reizábal y Sanz, 1995: 28).

La transversalidad presente en el PCC ayuda a lograr una mayor coherencia en las actuaciones pedagógicas, un consenso en cuanto a planteamientos educativos por parte del equipo docente, y la adaptación de las propuestas de la Administración al contexto inmediato.

Para todo ello, hay que seleccionar y secuenciar los objetivos que se refieran a las capacidades requeridas para conseguir los aprendizajes transversales que se hayan considerado prioritarios en el PEC y enriquecerlos o matizarlos según las necesidades detectadas en el alumnado del centro.

Para llevar a cabo la secuenciación de los objetivos generales -de etapa o de área- se deberán realizar las siguientes consideraciones (Reizábal, 1994: 55-56)

- Precisar los ámbitos -espaciales y temporales, grupos de permanencia, etc.- y delimitar las situaciones en las que se desea que el estudiante manifieste sus capacidades.
- Graduar las distintas capacidades y a la vez cada una de ellas, de forma que la profundidad, amplitud o complejidad de la misma vaya avanzando a lo largo de la enseñanza.
- Ampliar progresivamente el número de variables que debe tener en cuenta el alumno para realizar actividades en las que se ejercite la capacidad o capacidades planteadas.

- Facilitar el tránsito de apreciaciones personales, intuitivas, sensoriales a otras más reflexivas, críticas y creativas.

Desde los contenidos transversales se produce una integración de todo el conocimiento ya que hacen referencia a situaciones que comprenden aspectos relacionados con diferentes disciplinas científicas y humanísticas, favoreciendo la interdisciplinariedad, la globalización y en general el desarrollo de propuestas constructivistas del aprendizaje.

Sin embargo, la complejidad de los mismos, que requiere para su comprensión el desarrollo de capacidades tanto cognoscitivas como procedimentales, a partir de las cuales los alumnos puedan asumir actitudes elegidas de forma autónoma y racional, obliga a que sean tratados de forma recurrente y progresiva a lo largo de toda la escolarización (Reizábal y Santz, 1995: 28).

Así, es necesario atender a una selección y secuenciación de contenidos de los temas transversales que deberán ajustarse a los mismos criterios que rigen el resto de áreas (Reizábal, 1994: 56):

- Adecuarlos al desarrollo evolutivo de los alumnos.
- Trabajarlos teniendo en cuenta los conocimientos previos.
- Determinar ideas claves en torno a las cuales se aglutinen los contenidos.
- Establecer algunos contenidos prioritarios alrededor de los cuales se organicen otros.
- *Desarrollarlos de manera motivadora, progresiva y significativa a lo largo de los diferentes cursos y ciclos.*
- Equilibrar la incidencia de los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes.
- Buscar la relación de los contenidos con otros, dentro de una misma área, y entre los de ésta con otras.

Para llevar a cabo esta selección y secuenciación de objetivos generales y contenidos desde una transversalidad reflejada en el PCC existen dos posibles opciones de planificación didáctica básica.

En todo momento hay que garantizar la interdisciplinariedad y una metodología globalizadora y un desarrollo de propuestas constructivistas del aprendizaje, inherentes a la visión transversal del currículum:

- Elaborar *un mapa interdisciplinar transversal centrado en los bloques de contenido de cada área*: se trata de programar un área -e incluso una etapa- tomando como eje organizador algunos ejes transversales concretos, a partir de los cuales se precisarán objetivos y desarrollarán contenidos, como por ejemplo:

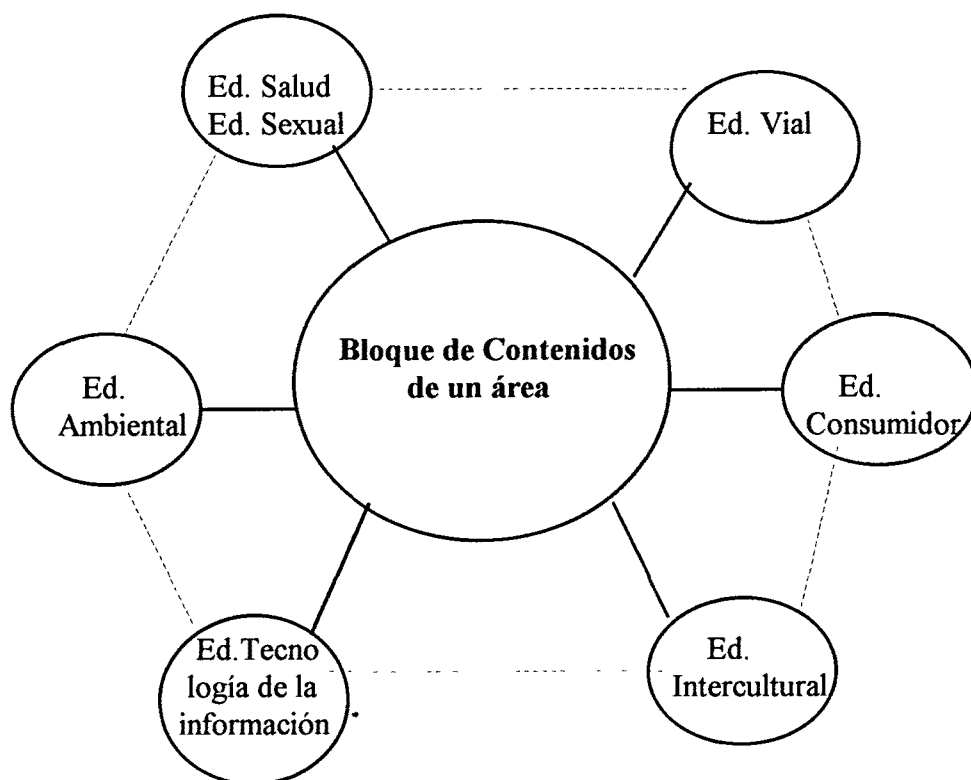


Fig. 32: Mapa interdisciplinar transversal según los contenidos de un área de conocimientos -adaptado de Yuste y Ortega Carrillo (1997: 48)-

- Elegir grandes *ámbitos de contenidos* -centros de interés- que sean comunes para todas las áreas de conocimiento y cuyo desarrollo permita incorporar las diferentes perspectivas transversales.

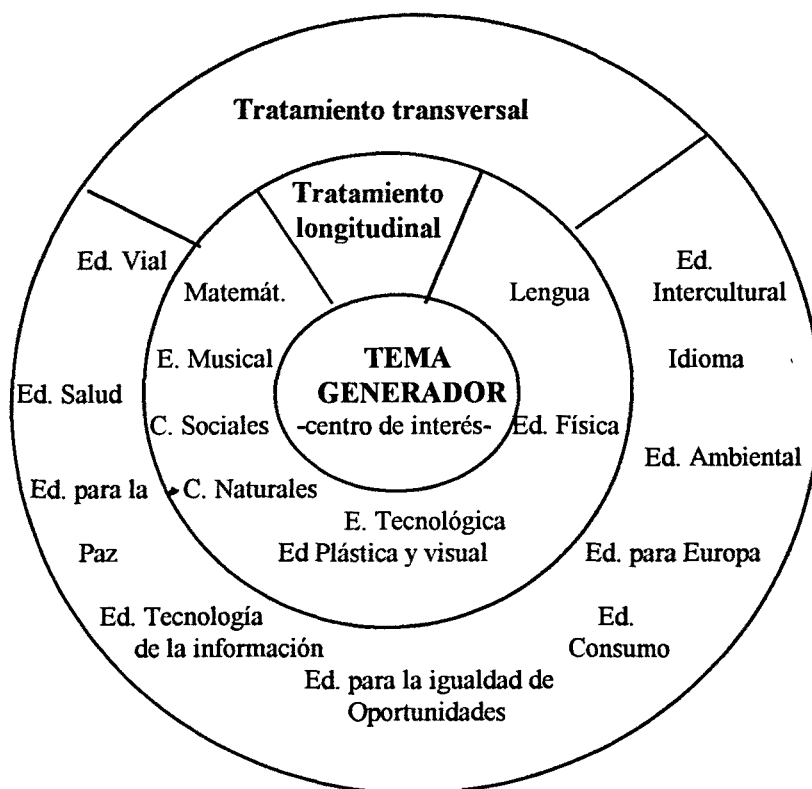


Fig. 33: Tratamiento transversal según ámbitos de contenidos.
Yute y Carrillo (1997:49)

6.2.4. Exigencias metodológicas.

La metodología de trabajo, con relación a los ejes transversales, exige una actitud abierta, flexible y reflexiva que conduce a la búsqueda de estrategias adecuadas para cada situación concreta (de la Calle, 1996: 39).

De forma genérica, podemos afirmar que la metodología adecuada en estos casos coincide con la que debe ser asumida para el resto de las áreas, que en nuestro caso se basa en una concepción constructivista del aprendizaje. Reizábal (1994:14-15) considera los siguientes criterios metodológicos básicos para considerar una transversalidad curricular:

- Partir de las experiencias concretas de los alumnos para obtener un aprendizaje significativo. Así las actividades que se programarán deberán conectar los

contenidos en el contexto de la experiencia de los alumnos y deberán propiciar situaciones de aprendizaje

- Tener en cuenta sus conocimientos previos, que servirán de base para apoyar los nuevos conocimientos.
- Fomentar la reflexión, la deducción de conclusiones, a partir de observaciones e investigaciones, la confrontación de opiniones, la inferencia racional, la verbalización de emociones, etc.
- Guiar hacia una autonomía personal en la asimilación del saber y del hacer.
- Tener en cuenta las peculiaridades de cada alumno, sus necesidades educativas, adaptando los métodos, recursos, actividades, etc. a las mismas.
- Utilizar técnicas y recursos variados que permitan el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, y que a la vez fomenten la motivación por aprender: discusión de dilemas, juegos cooperativos, simulaciones, representación de situaciones reales, dramatizaciones, juegos de rol, juegos no competitivos, resolución de conflictos, estudio de casos, análisis crítico, coloquios, reflexión y diálogo de historias, vídeo forum, etc.
- Propiciar la autoevaluación y la coevaluación, como manera de aprender a enjuiciar y valorar la realidad.
- Fomentar el trabajo en grupo, que puede ayudar a aunar capacidades e intereses, en la toma de decisiones colectivas, estimula el diálogo, valora la responsabilidad personal y estimula el espíritu de equipo.
- Aprovechar pedagógicamente el conflicto cognitivo y social dentro del aula.
- Fomentar el coloquio, las argumentaciones razonadas, la convivencia, el respeto mutuo, la no discriminación por ningún tipo de razón, etc.
- Crear un ambiente de colaboración, reparto de tareas y responsabilidades, de identificación con la propia cultura y de respeto por el patrimonio cultural propio y ajeno.

- Basarse en el planteamiento de resolución de problemas, buscando un desarrollo de la capacidad crítica y creativa.

Como podemos comprobar prima una metodología que implica una fuerte actividad del alumnado, donde son verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y no receptores pasivos. Así la investigación se convierte en un principio didáctico preferente y el tratamiento globalizado en premisa clave.

El docente desempeña, en estos temas, una función didáctica de primer orden ya que actúa como modelo de identificación y referencia para los alumnos, hecho que les obliga a enfrentarse al reto de revisar detenidamente sus propios valores y actitudes hacia ciertas cuestiones, asumiendo que como profesor y como persona que se encuentra en un constante proceso de mejora personal.

“ El trabajo pedagógico sobre actitudes, valores y normas genera situaciones de conflicto y, en ocasiones, fracaso e indefensión del profesorado. Éste...ha de implicarse en su tarea, pero ha de saber diferenciar la actividad profesional de la vida y actividades personales. No se trata de ocultar los valores y actitudes, sino de entender que no es uno más del conjunto del alumnado, y que su función no es imponer opiniones, sino potenciar el papel del diálogo, el uso de la razón y la construcción de conductas coherentes.” (Martínez; en Puig y Martínez, M., 1991:2)

Otra cuestión a tener en cuenta, es la relacionada con los recursos didácticos utilizados cuya elección y forma de utilización puede contener de forma implícita determinados valores y actitudes que deben analizarse, cuestionarse y consensuarse en el momento de realizar el PCC.

También, las formas de distribución del alumnado resulta ser un factor fundamental. Si metodológicamente se persigue que los estudiantes no sean meros receptores pasivos de los conocimientos, sino que sean constructores activos de los mismos a través de la interacción y la participación, la distribución de los agrupamientos y de los espacios tendrá que ser coherente con estas premisas previas. Por ello, conviene evitar aquellas organizaciones que sólo hagan posible una comunicación unilateral, centralizada permanentemente en la figura del docente (Reizábal, 1993: 50-54), tendiendo a una mayor flexibilidad en función a la actividad a realizar y desde donde se facilite la comunicación y el intercambio.

6.2.5. Exigencias en cuanto a la programación de aula.

La inclusión de los temas transversales en la vida del aula hace cambiar el tratamiento y el desarrollo de la propia programación que en todo momento enfocará los conceptos, procedimientos y actitudes en consonancia con la globalidad educativa que la transversalidad exige. Se requiere tener en cuenta los temas de actualidad, partiendo de los conocimientos previos que el alumnado tiene sobre estos temas y planificar acciones y hábitos compartidos por todo el grupo-clase e incluso por el equipo docente que conduzcan a cambios globales (de la Calle, 1996).

6.2.6. Exigencias en cuanto a la evaluación.

En las decisiones sobre evaluación se introducen grandes cambios con relación a cómo evaluar y quienes evalúan.

La evaluación se conforma como parte integrada del propio proceso educativo, al ser, a la par que evaluación, una de las actividades importantes del propio proceso de aprendizaje, desde donde se trabaja por una habituación en la autoevaluación y en la coevaluación, como ya hemos adelantado en apartados anteriores.

Se trata, de una auténtica estrategia metodológica, que se basará en modelos descriptivos y cualitativos, que permitan realmente ponderar hasta qué punto se van asumiendo determinadas conductas, desechando la idea de la evaluación como comprobación o calificación

Reizábal y Sanz (1995:33) concretan tales cuestiones argumentando los criterios básicos que tanto una evaluación inicial, como la procesual y la final deben contemplar:

- Se debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado en cuanto a la materia transversal que se aborde.
- Considerar los intereses y expectativas sociales, culturales, éticas, etc. que los alumnos poseen con relación al tema transversal considerado.
- Observar y partir de la dinámica relacional que se produce en el aula y, en general, en el conjunto del centro con relación al tema planteado.
- Detectar los mensajes explícitos o implícitos que se transmiten por parte del profesorado y del alumnado

- Considerar si existe una coherencia entre los planteamientos institucionales del centro y su modo de organización y funcionamiento.

6.3 El interculturalismo como eje transversal.

Desde un planteamiento transversal la cuestión de la interculturalidad aparece, en la mayoría de las ocasiones, como un ámbito dentro de temas considerados más genéricos. Así, por ejemplo en nuestro país y en concreto en las zonas de gestión directa del MEC, la E.I. no es reconocida como un tema transversal desde el punto de vista formal, aunque si está reconocido su desarrollo y trabajo en los centros educativos, pudiendo estar englobados en otros temas como la Educación Moral y Cívica y en la Educación para la Paz (Meroño, 1996).

Esto no es lo que ocurre en la Comunidad Autónoma catalana, donde la E.I. es considerada explícita y formalmente como un eje transversal. De esta forma, se le da un tratamiento específico y por ello el propio Departament d'Ensenyament hizo público en 1996 las *Orientaciones para el desarrollo del curriculum en materia de E.I.*

La consideración de la E.I. en estos términos ayuda a introducir una dimensión que atienda a la diversidad cultural en todos los componentes del curriculum, sin dejar de entender que para que la transversalidad cumpla sus objetivos, es necesaria una interrelación de las materias transversales entre sí, pues los ejes diferenciados se enriquecen cuando se abordan con un planteamiento integrador, que no excluye las peculiaridades de cada uno de ellos (Reizábal y Sanz, 1996: 19).

7. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

"En el curriculum se refleja un proyecto de sociedad: ...el análisis de la cultura que merece la pena conservar como referente del grupo -punto de vista retrospectivo-, la respuesta a las necesidades del momento presente -perspectiva presente- y a qué modelo de sociedad nos queremos dirigir -perspectiva de futuro-."
(Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992:45)

Asumiendo la anterior cita, damos por sentado que partimos de una selección cultural previa hecha por la propia administración y que refleja las formas de hacer de la

clase social y grupo culturalmente dominante. Creemos posible, sin embargo, que partiendo de esta selección dada se pueda llevar a cabo un planteamiento flexible, enfocado desde diferentes ópticas y acorde con la perspectiva de los enfoques educativos que dan sustento a la transversalidad (Celorio, 1996).

Se requiere, para todo ello, que se profundice en un discurso educativo crítico, en el que intervenga toda la comunidad educativa, en una comunicación coparticipante intraescolar y extraescolar, desde donde se potencie una perspectiva global del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en definitiva, siempre y cuando se adopten, en los centros educativos, opciones verdaderamente comprometidas en la revisión de formas de selección y organización cultural (Celorio, 1996: 74).

Hemos reflejado, en este capítulo, la importancia del curriculum como estructurador de la experiencia y la identidad de los alumnos, siendo, en todo momento, un mecanismo de reproducción cultural y social. Lejos de un curriculum configurado por disciplinas, propio de una *cultura de la fragmentación* que, como apuntaba Berstein (1988), crea identidades fuertes y específicas y grupos que controlan y mantienen la clasificación, aceptamos más la línea que promueve un curriculum integrado, en donde los profesores y los alumnos tienen mayores posibilidades de control sobre las tareas de enseñanza-aprendizaje y, en general, mayores posibilidades de transformación social y cultural.

La actual Reforma educativa de nuestro país no rompe explícitamente con una concepción fragmentaria del curriculum, ya que se organiza por áreas de conocimiento. Sin embargo, la transversalidad que se propone abre la puerta para ir más allá, hacia una mayor integración y globalización de los conocimientos (Fernández Herreira y López López, 1996: 87), ayudando a incrementar la funcionalidad social y moral de los aprendizajes, siempre bajo el punto de vista de lo establecido por el contexto inmediato y por las necesidades educativas del propio alumno.

Capítulo V.

EL PROGRAMA INTERCULTURAL: ASPECTOS ORGANIZATIVOS.

1. INTRODUCCIÓN.....	271
2. LO INTERCULTURAL Y LO ORGANIZATIVO.....	272
3. MARCO DE ACTUACIÓN. LOS PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES.	273
4. LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS.....	275
4.1. La interculturalidad y las estructuras organizativas escolares.....	275
4.2. La estructuración de los recursos humanos.....	277
4.2.1. <i>La distribución del poder: organización vertical.</i>	277
4.2.1.1. <i>Centro educativo participativo.</i>	277
4.2.1.2. <i>Una dirección comprometida con lo intercultural.</i>	281
4.2.2. <i>Formas de ejecución de la tarea: organización horizontal.</i>	283
4.2.2.1. <i>Organización del profesorado.</i>	284
4.2.2.2. <i>Organización del alumnado.</i>	286
4.2.2.3. <i>Las clases de acogida.</i>	288
4.2.3. <i>Mecanismos de apoyo a la organización vertical y horizontal:</i> <i>organización staff</i>	291
4.2.4. <i>La adhocracia en los centros educativos interculturales.</i>	293
4.3. La estructuración de los recursos materiales.....	294
4.3.1. <i>Los materiales desde la interculturalidad.</i>	294
4.3.2. <i>Los espacios interculturales.</i>	297
4.4. Estructuración de los recursos funcionales.....	300
4.4.1. <i>La temporización.</i>	300
4.4.2. <i>Presupuestos y normativa.</i>	301
5. EL SISTEMA RELACIONAL.....	302
5.1. <i>Clima escolar y cultura.</i>	304
5.2. <i>La comunicación en la organización intercultural.</i>	308
6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	310

1. INTRODUCCIÓN.

Recordemos que habíamos delimitado en tres las vertientes de la institución educativa en las que se ha de introducir cambios para desarrollar la idea que aquí venimos defendiendo de alcanzar una escuela intercultural: *el curriculum* -explicitado en el capítulo anterior-, *las actitudes del profesorado* -que desarrollaremos en el siguiente capítulo- y por último, *las estructuras escolares*.

Consecuencia de que la acción intercultural debe desarrollarse de una forma global, no se puede limitar a la realización de transformaciones a nivel de programaciones si ello no se inserta en una estructura organizativa poco flexible o llevado a la práctica por un profesorado poco receptivo ante la interculturalidad.

Por otra parte, si se acepta la idea de que el fracaso escolar que las minorías experimentan, en un índice elevado y generalizado como se ha venido comprobando en los últimos años⁷³, es debido no tanto a factores inherentes a los propios grupos minoritarios sino a factores socioculturales, que suelen provocar choques en la incorporación de los niños a los centros escolares, debemos pensar que la propia institución educativa debe acometer determinadas medidas de cambio que neutralicen esos factores y resuelvan el conflicto planteado (Lovelace, 1995), de forma que puedan reducirse los índices de fracaso y alcanzar el éxito escolar de todo el alumnado indistintamente de la raza o cultura, género o clase social a la que pertenezca.

Por ello, en el presente capítulo analizaremos la dimensión organizativa de lo intercultural, considerando las diferentes variables que inciden en el diseño y en la articulación de unas estructuras que garanticen una respuesta a la diversidad cultural.

⁷³Este fracaso escolar empezó, de forma generalizada, a ser inquietante cuando comenzó a ser socialmente disfuncional.

En algunos países -por ejemplo EE.UU.-, durante mucho tiempo, se ha considerado a algunas minorías étnicas como grupos intelectualmente deficitarios -teoría del déficit- utilizando este criterio como justificación del fracaso escolar experimentado por esos grupos, en lugar de analizar las necesidades de ajuste cultural y lingüístico que cualquier sujeto debe hacer a la hora de incorporarse a modos culturales diferentes a los propios, la situación de desventaja social en la que suelen estar con relación al grupo mayoritario, y el encontrarse con una institución educativa que no ha modificado los modelos de educación establecidos bajo supuestos de una homogeneidad cultural que desconoce la diversidad (Lovelace, 1995)

2. LO INTERCULTURAL Y LO ORGANIZATIVO.

Gairín (1992:286) considera que atender a lo intercultural desde lo organizativo supone asumir las características que definen este campo de reflexión y más concretamente:

a...El carácter holístico y ecológico de la realidad organizativa, por el cual no puede considerarse una variable sin dejar de tener en cuenta las demás tanto a nivel externo como en las relaciones que se mantienen en el entorno.

b...El carácter dinámico de las organizaciones. Toda organización cambia y además tiene su propia historia y su propia realidad. En el ámbito intercultural nunca encontraremos dos instituciones iguales, aunque se encuentren en el mismo nivel de desarrollo, ya que cada cual entiende, aplica y desarrolla la E.I. de distinta manera.

c...La naturaleza ideológica que acompaña a cualquier aproximación a lo educativo y organizativo.

Atendiendo a las coordenadas expuestas, el mismo autor considera que básicamente el análisis de lo organizativo desde lo intercultural deberá realizarse desde una doble perspectiva:

- Lo organizativo como respuesta a las necesidades que lo intercultural plantea.
- Lo organizativo como instrumento que ha de permitir realizar la propuesta intercultural.

Asimismo, cuando se pone en marcha una serie de acciones para convertir a la escuela en una verdadera *comunidad intercultural*, estas acciones se deben enmarcar bajo el prisma de las siguientes consideraciones principales:

- Que lo intercultural va dirigido a todo el alumnado, no sólo para las minorías ni por ellas (Lovelace, 1995:33). Ello nos conduce a la premisa de la improcedencia de hablar de una escuela intercultural como si fuera una escuela diferente. La necesidad de planteamientos interculturales no está determinada por la presencia de algún grupo minoritario en un centro educativo concreto, sino por la forma compleja en que las sociedades democráticas están evolucionando. Esto implica, a nivel organizativo, el promover cambios

estructurales del sistema educativo con la intención de sintonizarlo con una demanda social cada vez más diversa culturalmente hablando.

- La similitud de planteamientos con programas de educación compensatoria u otros de atención a la diversidad, con una verdadera E.I. cayéndose en una justificación organizativa no coherente con esta última dimensión de lo educativo.
- La E.I. es una concepción general y, consecuentemente, no se puede acometer exclusivamente desde una materia curricular concreta, ni exige un profesorado específico, ni implica medidas aisladas y simplistas a nivel organizativo.
- A nivel organizativo, se deberá tener en cuenta la dificultad de hablar de opciones organizativas cuando el nivel de dependencia de los centros es total o casi total respecto al sistema que les ampara. Así, las opciones dependen del propio sistema y en el ámbito de centros educativos se puede hablar de procesos de gestión institucional (Gairín, 1992: 287).

3. MARCO DE ACTUACIÓN. LOS PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES.

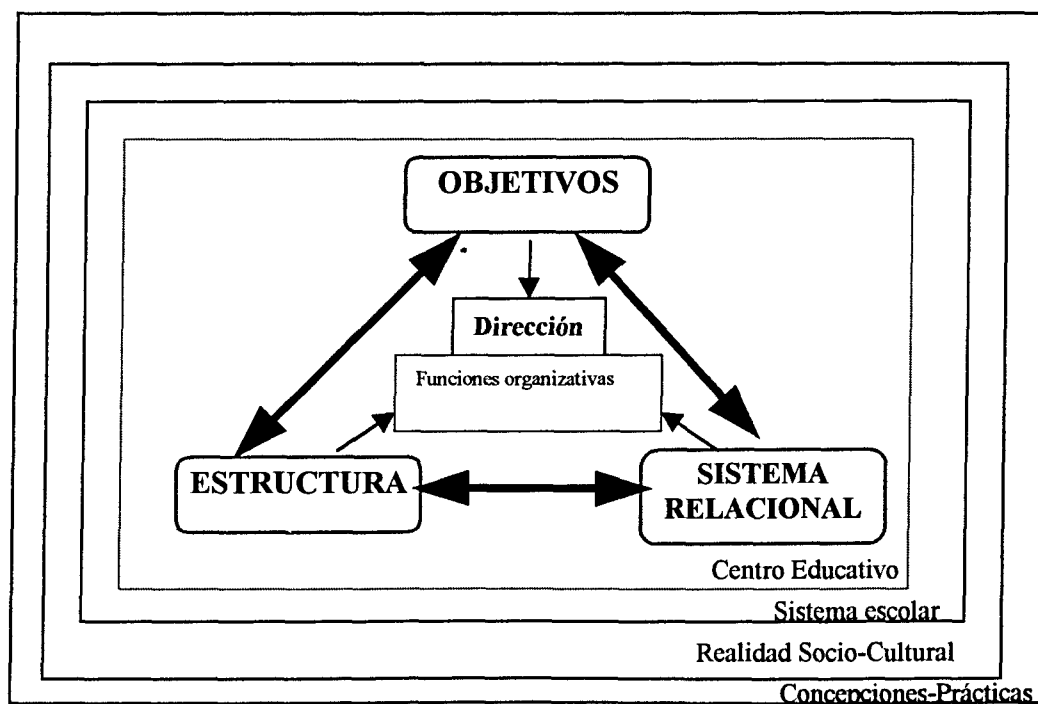


Fig. 34 Elementos básicos para un análisis organizativo (Gairín, 1992: 288)

Como se puede ver en el cuadro, la forma como se ordena el sistema educativo, como expresión de lo socio-cultural, conforma también un marco de actuación determinante para las instituciones educativas.

A nivel general, las opciones adoptadas por las diferentes instituciones educativas quedan claramente delimitadas a partir de los textos legales y declaraciones políticas realizadas al respecto. En materia intercultural, ya se habló en capítulos anteriores, de cuál es el marco legislativo que ampara esta temática en el ámbito europeo y español. Tal marco de actuación delimitaría el grado de autonomía que los centros mantienen respecto al sistema que les ampara.

Si bien es cierto que, en los últimos años la utilización de modelos humanistas en el ámbito de la organización escolar ha supuesto la aparición de dos propuestas claves: *la escuela democrática y la educación personalizada* (Gairín, 1992: 289).

Tales opciones reconocen explícitamente el interés por llevar a la práctica una mayor participación de toda la comunidad educativa y la importancia del respeto a las diferentes opciones. Ello ha potenciado la necesidad de otorgar una mayor autonomía a los centros educativos, hecho que ha conducido a definir una serie de planteamientos institucionales como marcos de actuación de cada centro educativo.

Desde la interculturalidad, se aboga por una institución educativa actual, participativa y cada vez más autónoma que necesita explicitar lo que desea y lo que precisa hacer desde el consenso de todos los que intervienen en el hecho formativo. Tal consenso de metas va a permitir un acercamiento cultural y operativo entre los diferentes miembros, una adaptación a la diversidad social, económica y cultural, un establecimiento de líneas coherentes, coordinadas y conjuntas de actuación y en definitiva ajustarse a las exigencias sociales y traducir en explícito, formal e institucional, lo que en muchas ocasiones, en materia intercultural, se daba desde lo informal, implícito e incontrolable.

Los planteamientos institucionales de un centro educativo representados en documentos de gestión a largo, medio y corto plazo como: el PEC, el PCC, el RRI, el PAC, la MAC, programaciones, etc., no sólo han de servir para ordenar internamente la participación en un contexto de mayor autonomía sino también para orientar, organizar, y posibilitar el seguimiento y control del proceso educativo (Gairín, 1997).

Tales documentos deberán estar impregnados de lo intercultural en los diferentes elementos que los configuran considerando como esencial para ello (Gairín, 1992: 292):

- La necesidad de partir siempre del escenario cultural, social e institucional donde tiene lugar la acción intercultural
- Tener en cuenta el papel de la escuela como mediadora entre la *macrocultura* - principios altamente consensuados por la sociedad- y las diferentes *microculturas* que existen dentro y fuera de la institución.
- Y que tan importante como el propio programa intercultural lo constituye el proceso de discusión y el consenso que ha de llevar a cabo tanto a su concreción, como a su plena realización y evaluación.

4. LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS.

4.1. La interculturalidad y las estructuras organizativas escolares.

La estructura organizativa hace referencia a la distribución y ordenación del conjunto de elementos que configuran una realidad, se trata, por tanto, de un conjunto de partes o elementos distribuidos según un cierto orden y con una determinada relaciones entre ellos (Gairín, 1997:103). La estructura organizativa imprime carácter de estabilidad a las organizaciones, patrones de realizaciones duraderas establecidas entre sus propios componentes.

Si la escuela quiere y debe atender a las demandas de una sociedad cada vez más plural -currículum adaptado a las necesidades e intereses de los alumnos, integración educativa, gestión participativa, apertura al entorno, educación intercultural, etc.- se hace necesario el establecimiento de unas estructuras flexibles que faciliten la atención a las demandas diversas y permitan realizar constantes readaptaciones. Todo esto puede enmarcarse en los parámetros del llamado *centro educativo versátil* como respuesta a la exigencia de una interculturalidad educativa.

Martín-Moreno Cerrillo (1989: 53-54) nos define el centro educativo versátil como:

“Aquella institución educativa cuya estructura organizativa no ha sido establecida con carácter definitivo y permanente, sino que se ha previsto con la suficiente flexibilidad como para permitir posibilidades de cambio y reorientación de parte o de la totalidad de sus formas organizativas, en función de las

necesidades de los modelos socioeducativos que se pretenden desarrollar en cada caso; o de otro modo, el centro educativo que presenta las máximas posibilidades de variabilidad organizativa en función de la evolución de los planteamientos pedagógicos y de las necesidades de la comunidad a la que pertenece.”(Martín-Moreno Cerrillo, 1989: 53-54)

La interculturalidad exigiría de un centro caracterizado por su compatibilidad entre fórmulas organizativas diferentes, polivalencia y adaptabilidad -que le permitiera, en caso que fuera necesario -debido a la incorporación de alumnos de diferentes grupos minoritarios al centro, absentismo escolar, etc.- configurar distintas versiones de su estructura organizativa que den respuesta a las necesidades planteadas-.

Si tenemos en cuenta que las estructuras que confluyen en un centro educativo implican la relación de personas -recursos humanos-, materiales y espacios -recursos materiales- y también los mecanismos que relacionan a ambos -recursos funcionales-, una interculturalidad organizativa basada en los parámetros de un *centro educativo versátil* se traducirá en cada apartado en cuestiones genéricas como (Martín-Moreno Cerrillo, 1989: 55-59):

- Diversificación del espacio escolar.
- Mayor diversidad de recursos materiales para el aprendizaje, siendo menos exclusivista en la utilización de los mismos y considerando la utilización de los recursos del entorno inmediato bajo la concepción abierta del curriculum.
- Mayor variabilidad de los ritmos escolares versus uniformidad de los horarios: que implica nuevas gestiones del tiempo escolar introduciendo un marco temporal más versátil.
- Multiplicidad de fórmulas de trabajo conjunto de alumnos y profesores, consecuencia de la programación de actividades escolares diversificadas en orden a atender las diferencias individuales e intereses, y en la premisa de que el propio alumno sea el verdadero protagonista de su propio proceso de enseñanza.
- Toma de decisiones compartida, que implica una tendencia a ampliar la participación de toda la comunidad educativa y el establecimiento de mecanismos organizativos que faciliten tal participación consensuada.
- Incremento de relaciones con la comunidad, o dicho de otra forma, apertura del centro educativo a la comunidad: participación de mediadores culturales en actividades curriculares, utilización de la infraestructura del centro para la

realización de actividades comunitarias, etc., todo ello exige armonizar los objetivos escolares con los de la colectividad.

A nivel específico se tratarán, a continuación, cada uno de los elementos a considerar en toda estructura organizativa.

4.2. La estructuración de los recursos humanos.

Se pretende rentabilizar al máximo todos los conocimientos e iniciativas de las personas para conseguir plenamente los objetivos marcados por la propia institución educativa.

Su adecuación se realizará a partir de cómo distribuir el poder -organización vertical-, como realizar la tarea encomendada -organización horizontal- y como estructurar mecanismos de apoyo a la organización vertical y horizontal -organización staff-.

4.2.1. La distribución del poder: organización vertical.

Desde esta perspectiva, se analiza la distribución de los niveles de autoridad y de responsabilidad, mediante la definición del organigrama, establecimiento de órganos de gobierno y la delimitación de procesos de delegación y ámbitos y formas de participación. Desde este nivel organizativo -organización vertical- se establecerá la demarcación de funciones de acuerdo a la legislación establecida (Gairín, 1997: 104-105).

A nivel de organización vertical la interculturalidad reclama unos procesos de gestión participativa y la existencia de equipos directivos promotores de cambio e innovación, que permitan mejorar la calidad educativa y que a la vez estén comprometidos con las finalidades relacionadas con lo intercultural.

4.2.1.1. Centro educativo participativo.

La escuela no constituye un contexto aislado de la realidad social, por esencia está comprometida ideológica, política y éticamente con la sociedad.

“La entidad del centro escolar es interdependiente del territorio en el que está enclavado, hasta el punto de que la escuela refleja la cultura de la comunidad. Y esto es así porque el entorno lleva a cabo un proceso de enculturación del centro

educativo con relación al contexto social del que forma parte". (Martín-Moreno Cerrillo, 1992:165)

En los últimos años se ha venido enfatizando en la necesidad de desarrollar la autonomía de las instituciones escolares y en su contextualización en la comunidad (Martín-Moreno Cerrillo, 1996).

Lo social desempeña un rol crucial en el cambio cognitivo del sujeto, y por ello se hace preciso el examen de ambientes de aprendizaje formales e informales (Resnick, 1987; Lave, 1988) bajo los parámetros establecidos por un sistema educativo abierto que ayude a integrar aspectos cognitivos y sociales del propio alumno en el aula. Ello conduciría a reducir el número de alumnos *desafectos* -alumnos que tienden a dar un significado a las pautas escolares diferente del de sus profesores, cosa que ocurre frecuentemente entre los alumnos minoritarios- ya que la organización tendría en cuenta las ecologías del contexto del centro educativo (Martín-Moreno Cerrillo, 1996: 43).

¿Y qué hacer para alcanzar tales propósitos? Martín-Moreno Cerrillo (1996) nos habla de la asunción de un *centro educativo comunitario y versátil*, abierto a la comunidad y en donde una de las premisas claves está en enfatizar la participación democrática de todos los miembros de la comunidad.

Participar en el centro educativo implica el poder intervenir en los procesos de planificación, ejecución o evolución de determinadas tareas que se desarrollan en él. La participación es una de las características inherente a los centros inmersos en sociedades democráticas y, sin duda, constituye un instrumento eficaz para garantizar el derecho fundamental a la educación.

Además, el hecho de concebir un centro educativo abierto, permeable y dependiente que desarrolla y cumple sus funciones condicionado por la interacción de los elementos internos y los del entorno, justifica sobradamente la participación de los miembros de la comunidad educativa (Antúnez y Gairín, 1996: 65).

La interculturalidad como finalidad que debe ser consensuada en sus objetivos y modos de aplicación implica, en esencia, la participación de la comunidad educativa, como forma de poder consolidar la E.I. en el centro. Pero ello, exige de una participación eficaz y satisfactoria en contextos donde, a veces, resulta difícil aunar criterios debido a las diferencias existentes, a la poca tradición participativa de las familias, al desinterés que provoca la escuela a algunos grupos minoritarios al estar totalmente alejada de sus propias necesidades, etc.

Sin embargo, desde el centro se debería trabajar por una participación caracterizada por principios de corresponsabilidad, cooperación, coordinación, autoridad y democracia, haciendo compatibles la participación directa sin intermediarios -el alumnado en una asamblea de aula o el profesorado en el claustro (Antúnez y Gairín, 1996: 66), por ejemplo- con la participación indirecta a través de representantes como sería el caso de padres y madres en el Consejo Escolar de Centro, mediadores de grupos minoritarios, etc.

Se podrán establecer diferentes niveles de participación que según Sánchez de Horcajo (1979:19) irán desde: información, consulta, trabajo en comisión técnica o grupo ad-hoc, trabajo en órgano de gobierno, delegación y autogestión.

Lo que resultará fundamental será el clarificar las parcelas de participación que asume cada estamento en cada situación concreta. El definir funciones, zonas de competencia y *áreas de libertad* de los estamentos intervinientes contribuirá a evitar malentendidos, actuaciones contradictorias y conflictos (Antúnez y Gairín, 1996: 67).

Probablemente una de las dificultades que encontraremos a la hora de desarrollar una E.I. desde una dimensión participativa del centro es la resistencia a la participación de algunos estamentos o la mínima participación existente, ¿qué hacer al respecto?. Antúnez y Gairín (1996:71-72) señalan algunas alternativas claves para poder resolver esta cuestión:

1. En primer lugar reflexionar sobre las causas y tratar de incidir en ellas para evitar el efecto no deseado.
2. En segundo lugar, actuar teniendo en cuenta que si se quiere que alguien participe y se implique debe concedérsele la posibilidad de que pueda ayudar a definir los objetivos que se pretenden y darle protagonismo al determinar la metodología de trabajo que se llevará a cabo.
3. Y en tercer lugar, utilizar estrategias como las señaladas por Antúnez (1993: 205)
 - Facilitar el desarrollo de tareas en parejas y grupos reducidos.
 - Crear un clima favorable propiciando una información rica, abundante y fluida, por medios formales e informales.
 - Capacitar para el trabajo en colaboración mediante pequeños proyectos.

- Desarrollar la convicción de que cualquier persona es tenida en cuenta y que puede hacer contribuciones significativas, si se le propone un papel de acorde a sus intereses, expectativas y capacidades.
- Estimular el intercambio con otros centros como forma de participar en proyectos conjuntos e intercambiar experiencias.
- Desarrollar planes sistemáticos de apoyo a las personas que se incorporan nuevas, ya sea a un nuevo profesor o a un nuevo miembro de un equipo de gestión o a un alumno que se incorpora al centro, ofreciendo pautas claras sobre la forma de trabajo del centro, etc.
- Ofrecer la posibilidad de diseñar y trabajar objetivos y tareas relevantes, creativos, importantes y que salgan de lo rutinario.
- Fortalecer el sentimiento de pertenencia a un grupo y de corresponsabilidad, valorando la importancia de su trabajo en el propio grupo.
- Analizar y mejorar los procesos de comunicación que se puedan establecer entre los diferentes estamentos, como requisito imprescindible para llegar a una toma de decisiones responsables y libres.
- Velar por la existencia de una congruencia entre las acciones y los principios y valores que orientan el funcionamiento del centro escolar y más en cuestiones como las interculturales que en muchas ocasiones se ven afectadas por planteamientos implícitos y ocultos.

Resumiendo, una mayor participación en los centros escolares interculturales garantizará un mayor desarrollo de su propia autonomía en conexión con las necesidades e intereses de su propia comunidad educativa. Ayudará a disminuir el error y el riesgo en la toma de decisiones en cuestiones que puedan afectar a una adecuada atención a la diversidad cultural, posibilitando cambios culturales significativos para la propia organización y gestión del centro, fortaleciendo y respaldando las decisiones más relevantes y comprometidas en materia intercultural asumidas en la elaboración del PEC, PCC, RRI, etc., colaborando, en definitiva, en aumentar el conocimiento recíproco entre los miembros de la comunidad escolar y de la realidad institucional (Castellà y del Rey, 1995)

4.2.1.2. Una dirección comprometida con lo intercultural.

La mayor importancia del contexto desde las instituciones educativas y una transformación de las exigencias que acompañan a los procesos de descentralización y de mayor autonomía institucional de las propias escuelas conlleva la necesidad de un nuevo perfil de los directivos, cuyo estilo deberá combinar las exigencias de metas sociales, hasta ahora responsabilidad de la familia, iglesia y sociedad, con la consecución de objetivos didácticos (Álvarez Fernández, 1996: 331)

Es decir, hoy en día se ofrece a la escuela responsabilidades de planificación educativa y gestión de presupuesto y se controlan desde fuera los resultados de esa planificación y gestión -evaluación externa-, cosa que ha llevado a un modelo de liderazgo pedagógico e instructivo que deberá conjugar el favorecimiento de la mejora de la calidad de la enseñanza y la capacidad para tratar con éxito ciertas situaciones claves (Duke, 1987).

Por ello, las características genéricas del modelo directivo actual se hallan entre los parámetros de un modelo de dirección coordinativa, participativa, descentralizada y equilibrada, dentro de un marco democrático en coherencia con los valores que aspira la sociedad.

Así, una dirección democrática estimulará la participación activa de los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo las interrelaciones en un clima de comunicación que garantice la transparencia, lo explícito y la eliminación de circuitos de privilegios (Rul, 1995). La dirección ayudará a generar símbolos, significados o valores que puedan ser compartidos por todos, promoviendo cambios e innovación.

En materia de E.I. deberá comprometerse y hacer que los diferentes miembros de los estamentos implicados consensuen objetivos y se impliquen en esta nueva forma de entender la educación. A ello ayudarían actuaciones desde el equipo directivo del tipo:

- Esforzarse por conocer más y mejor el clima escolar y al personal que trabaja en el centro, cuáles son sus circunstancias, que actitudes afloran acerca de lo intercultural, que clima implícito y explícito genera el tema, etc.
- Mantener una atención máxima a las exigencias cambiantes del entorno y al funcionamiento interno del centro. Es decir, saber reaccionar positivamente ante la venida de emigrantes al contexto inmediato, establecer mecanismos de acogida e integración de los niños de estos grupos, etc.

- Proyectar una imagen pública positiva del centro educativo, como una única unidad educativa, a través de un PEC adecuado al contexto y coherente en la praxis
- Crear estructuras y sistemas de comunicación y potenciar los ya existente. Que faciliten una interacción fluida y transparente con todos y en especial con las familias de los grupos minoritarios, que vean en la dirección algo más que un estamento burocratizado y frío que no responde a sus necesidades e inquietudes.
- Compromiso en el incremento de las relaciones externas, necesarias como apoyo proactivo a la evolución de las relaciones mutuas y consecución de la necesaria cooperación del profesorado.
- Resolver conflictos con la intención de aprender, canalizando positivamente los problemas que puedan surgir de la convivencia entre diferentes grupos culturales.
- Clarificar cuál es el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones. Estimulando a la participación de aquellos grupos minoritarios que pueden encontrarse más desconectados de la vida escolar.
- Prestar atención a cada individuo en particular, atendiendo a sus características y necesidades personales.
- Promover la adaptación curricular al contexto del centro mediante elaboración colegiada del PCC. Así se asume el liderazgo pedagógico para el establecimiento de enlaces entre el curriculum académico y las actividades de apertura al entorno.
- Buscar canales que favorezcan una ampliación de recursos y materiales necesarios para posibilitar la innovación ante una E.I. asumida.
- Ayudara superar el desencanto que pueden producir las circunstancias externas -condiciones de trabajo de las familias, marginación de algunos grupos, movilidad del profesorado, poco reconocimiento social del papel docente desempeñado, etc.- cuestiones que el centro no puede resolver, potenciando acciones motivadoras orientadas a los problemas que sí corresponde solucionar al centro.

- Estimular la formación permanente del profesorado, en todos los ámbitos en general y en particular en materia de E.I., como variable que espoleará el cambio y la innovación perseguida.
- La dirección supervisará y evaluará el rendimiento obtenido (San Fabián, 1991) en materia de E.I., los compromisos adquiridos, las implicaciones prácticas y las actitudes deseadas y generadas con relación al tema.

En definitiva, se persigue un equipo directivo que relacione la calidad educativa - entendida como clima, interacción y participación- con resultados y eficacia - evaluación-, donde la toma de decisiones sea negociada, y su tarea fundamental sea la integración de todos los estamentos en un proyecto común participativo, que tendría como dimensión clave la E.I.

4.2.2. Formas de ejecución de la tarea: organización horizontal.

Desde aquí se plantea la forma de ejecución de las tareas que le son propias a la institución educativa. Propio de la organización horizontal es el planteamiento de los aspectos organizativos que conlleva la planificación y desarrollo de programas. Como recuerda Gairín (1997: 104), este nivel implica decisiones del tipo:

- Organización del programa por: áreas, proyectos, módulos, créditos, etc.
- Formación de grupos: voluntarios, asignados, grupos variables, etc.
- Adscripción de los profesores/técnicos: tutorías, contenidos, especificaciones, etc.
- Asignación de responsables a: biblioteca, laboratorios, talleres, etc.
- Coordinación e inserción de proyectos específicos: informática, intercambios con el extranjero, coordinación de animación socio-cultural externa, etc.

Desde la organización horizontal, será necesario la puesta en marcha de modalidades organizativas de atención a la diversidad, para hacer factible una E.I.: agrupamientos flexibles, talleres, organización de módulos, horarios a la carta, aulas taller, clases de acogida, etc. Se trata de superar modalidades de organización graduada y acercarse a planteamientos no graduados que son más viables para atender la diversidad existente.

4.2.2.1. Organización del profesorado.

El profesorado constituye el personal especializado de la comunidad educativa y de la institución escolar, y tiene asignadas diversas funciones como profesional que de forma genérica se clasificarían en (Domènech, 1994: 128):

- Técnico-pedagógico: aplicación de unos conocimientos específicos a los alumnos.
- Administrativas-laborales: ya que se trata de un trabajador sometido a una estructura jerárquica, pero a la vez claramente participativa referida a la gestión.
- Intelectual: en el sentido que debiendo seleccionar contenidos según significatividad, interpreta lo que es relevante para enseñar, orienta los valores de la educación del alumno y los une a la propia concepción del mundo, es decir, trabaja en el mundo de las ideas.

La especificidad de la profesión docente y la constante preocupación del profesorado por mejorar su práctica pedagógica ha hecho que tradicionalmente se hayan formado grupos de trabajo y de discusión sobre temas propios de las funciones de los maestros.

Así, cuando la reflexión se centra en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de la transmisión de contenidos culturales, aparecen los *departamentos/seminarios didácticos* que permiten una coordinación vertical de las actuaciones del profesorado.

Si el objeto afecta al ámbito formativo, hablamos de *equipos educativos*, que permite una coordinación horizontal, garantizando una unidad de acción y la adecuación de las intervenciones a las posibilidades del alumnado, desempeñando, en definitiva, una función complementaria a la realizada por los departamentos/seminarios didácticos.

Y, por último, los *departamentos de orientación* si la finalidad es la coordinación de un programa de orientación (Antúnez y Gairín, 1996).

No obstante, aparecen otras de ciclo estructuras que ayudarán a coordinar la función docente, como es el caso de los *equipos de ciclo*, que pueden considerarse a

caballo entre los departamentos/seminarios didácticos y los equipos educativos, interviniendo tanto en el campo instructivo como en el formativo

La existencia de diferentes tipos de centros puede variar el esquema estructural mencionado en función de la necesidad que tienen los profesores de unificar criterios instructivos y formativos, y para intercambiar experiencias, posibilitando la estructuración en grupos de coordinación diferentes, apareciendo, por ejemplo, otros equipos de profesores que se ha demostrado su eficacia en el tiempo: comisión de coordinación pedagógica, tutorías relacionadas con el plan de acción tutorial: coordinación de la evaluación del alumnado del grupo-tutoría, la integración del alumnado en el grupo, orientación académica y profesional, información a padres y el resto de los maestros, etc. (Antúnez y Gairín, 1996)

Lo que sí es evidente es que la educación es concebida, hoy por hoy, como una labor de equipo que obliga a mantener la coherencia del propio proceso educativo, el equilibrio entre el ejercicio docente y un proyecto educativo definido de forma colectiva y la necesidad de un intercambio de experiencias y de elaboración conjunta de propuestas y alternativas a los problemas educativos que se puedan plantear (Domènech, 1994).

A pesar de la existencia de una estructura concreta de organización del profesorado, la posición que el mismo adopte frente a las diversas cuestiones que se planteen en el ámbito educativo, es fundamental para delimitar la eficacia de tal estructura. Por ejemplo, en temas como la E.I. la coordinación debe ser operativa y eficaz y ello requerirá una actitud de implicación de todo el profesorado en el tema, disposición para intercambiar ideas, para cooperar en proyectos colectivos, para desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica (Salvador Mata, 1993: 127), para participar en grupo en cursos de formación donde se atiendan a sus necesidades concretas sobre el tema, etc. El profesorado tiene que ser consciente de que constituye el modelo de aprendizaje, de lengua y de cultura más cercano al alumno.

No queremos entrar más en el tema del profesorado ya que dedicaremos un capítulo entero al papel que desde la interculturalidad debe desempeñar, como uno de elementos claves a tener en cuenta en la institución educativa intercultural

4.2.2.2. Organización del alumnado.

Partimos de la idea que el alumnado forma y construye su propia personalidad a través de una interacción constante y global con su entorno, dado esta interacción, el alumno no es un sujeto pasivo, sino que goza de la doble cualidad de objeto y sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es esta participación que venimos defendiendo a lo largo del capítulo lo que garantizará el éxito de la E.I.

Domènech (1994: 121) considera que en la agrupación de alumnos en un centro se deben tener en cuenta los siguientes aspectos genéricos:

- La legislación general⁷⁴ que sitúa -como ya se ha mencionado- el marco de organización del sistema educativo considerando una serie de factores como los niveles, ciclos, etapas, etc.
- Se deberá tener en cuenta el espacio y la dimensión del centro. El número de alumnos y su distribución por edades condiciona su estructura estableciendo diferentes tipologías generales: unitaria, incompleta, graduada, etc.
- Desde el PEC se deberá articular y concretar, con el fin de facilitar el aprendizaje en las mejores condiciones posibles, un modelo específico de la agrupación de los alumnos en el centro. Desde esta perspectiva se garantizará la acción tutorial en el centro.

Teniendo en cuenta estos planteamientos genéricos, desde el centro educativo se deberá diseñar el modelo de agrupamiento de alumnado más acorde a los propósitos intrínsecos de atender a una diversidad evidente: en género, cultura, capacidades, etc.

Sin embargo, en la actualidad se ha relativizado el concepto de escuela graduada, cuando se han introducido conceptos como el de la diversidad, la flexibilidad, la optatividad, etc. Antúnez y Gairín (1994:121) recuerdan que una concepción graduada se puede organizar heterogéneamente, llevando a la práctica planteamientos que ayuden a avanzar en la superación de las diferencias del modelo graduado.

Entre estos planteamientos que implican formas organizativas del aula y del centro que permitan el tratamiento de la diversidad Darder y Gairín (1994:227) presentan una serie de opciones que han sido contrastadas en la práctica y que configuran diferentes

⁷⁴ La normativa no deberá interpretarse como un factor determinante, sino como un marco de referencia flexible.

formas de agrupamiento del alumnado: el trabajo por rincones, el trabajo cooperativo, los talleres, los agrupamientos flexibles, el trabajo por proyectos, etc.

Pero, además de formas de agrupamiento de los alumnos coherentes con una atención a la diversidad, en este caso cultural, en el tema de la organización del alumnado y su agrupamiento desde lo intercultural, existen otras cuestiones de interés y que Martí y Ferrer (1995: 51) nos ayudan a dilucidar:

A. En cuanto a la matriculación del alumnado: el centro educativo deberá tener presentes criterios claves y más cuando se trata de escolarizar a la población minoritaria:

- Velar para que todos los hermanos estén en el centro.
- Asegurar la proximidad entre la escuela y la residencia habitual de la familia.
- Intentar evitar la concentración de alumnos de grupos minoritarios en ciertas escuelas determinadas.

B. En lo referente a la adscripción de los alumnos a los diferentes cursos se deberá tener presente:

- Adscribir los alumnos extranjeros al curso que le corresponde por su edad cronológica y no por su nivel de conocimientos.
- Que no exista más de un curso de desnivel en relación con sus compañeros.
- Tener en cuenta el índice de tolerancia. La experiencia demuestra que la masificación de niños extranjeros en una misma clase puede llegar a dificultar una buena integración ya que en muchas ocasiones forman un subgrupo que se relacionan aparte del resto del grupo-clase, comunicándose en su propia lengua, aislándose en zonas de juego concretas, etc.

C. Establecer mecanismos de acogida del nuevo alumno. No debemos olvidar que el alumno que se incorpora a una nueva realidad escolar deberá realizar un proceso de adaptación a la nueva realidad, este proceso puede ser largo y más si las diferencias culturales son amplias: diferencias lingüísticas, de niveles, etc. Para poder facilitar este proceso se puede llegar a articular, por ejemplo,

mecanismos de apoyo para el dominio de la lengua vehicular de aprendizaje del centro

- D. La escuela deberá garantizar que los alumnos de los grupos minoritarios que estén matriculados en la misma, tengan la documentación necesaria que le permita convalidar sus estudios anteriores, permitiéndoles continuar sin problemas su formación. Es interesante, el ayudar a que los alumnos y sus familias tengan conocimiento del funcionamiento del sistema educativo del país receptor, ya que en muchas ocasiones se concibe como algo ininteligible, cargado de burocracia y difícil de asumir, creando angustia, desinterés y nula participación de las familias y alumnos.

4.2.2.3. Las clases de acogida.

Podemos afirmar que el primer paso para iniciar un debate sobre interculturalidad en los centros educativos, consiste en procurar unas condiciones óptimas de integración que ayuden a equilibrar las situaciones de desigualdad que pueden llegar a vivir amplios sectores de los diversos grupos minoritarios (Palaudàrias y otros, 1997. Feu y Palaudàrias, 1998)

Y para procurar un ambiente óptimo debemos tener en cuenta la recepción y acogida que se le brinda a los nuevos miembros de la comunidad educativa, tema que es siempre un punto que flaquea en los centros ya que son pocas las realizaciones, en este campo, llevadas a la práctica cotidiana.

Una buena recepción y acogida facilitará una mejor actitud posterior hacia la escuela (Martí y Ferrer, 1995: 54). Es necesario articular el mecanismo organizativo que tenga previsto la recepción y acogida de aquellos nuevos alumnos y hacer partícipes a los futuros compañeros de este recibimiento, si estos medios faltan en la estructura organizativa el nuevo miembro se encontrará perdido, desorientado, y su incorporación será mucho más lenta, en ocasiones traumática o puede que efectivamente no llegue a sentirse miembro de esa organización (Carrasco y García López, 1996).

Palaudàrias, Feu, Gifreu y Tort (1997) (Feu y Palaudàrias, 1998) llevaron a cabo una investigación sobre este tema y en la misma diferencian la recepción de la acogida en los siguientes términos:

- *Recepción*: es el proceso que comprende, de manera generalizada, las acciones y los rituales que lleva a cabo la escuela, de forma más o menos mecánica, con el

alumnado al inicio de su escolarización: admisión de los documentos administrativos para formalizar la matrícula, recibimiento del alumnado el primer día, adjudicación a los diferentes cursos, actos de presentación del profesorado y el alumnado, etc.

Estos autores argumentan la necesidad de una acción comprensiva en estos momentos para ayudar a una adecuada integración del nuevo miembro. Diferencian entre una recepción a principio de curso y cuando ya se ha iniciado el curso, y desde una actuación comprensiva, como hemos mencionado, insisten en la necesidad de tener en cuenta que cada situación implica factores diferentes a considerar y lógicamente distintas consecuencias educativas y organizativas.

Si la recepción no prevé una acción reflexiva del nuevo alumno, que se enfrenta a un nuevo contexto, ni la participación activa de la propia escuela, en el proceso de adaptación que este sujeto inicia, se podrá llegar a una situación problemática, de desajuste y es entonces cuando se intervendrá, cuando lo ideal sería el intervenir de manera normalizada desde el inicio del proceso y durante el proceso sin llegar a consecuencias últimas.

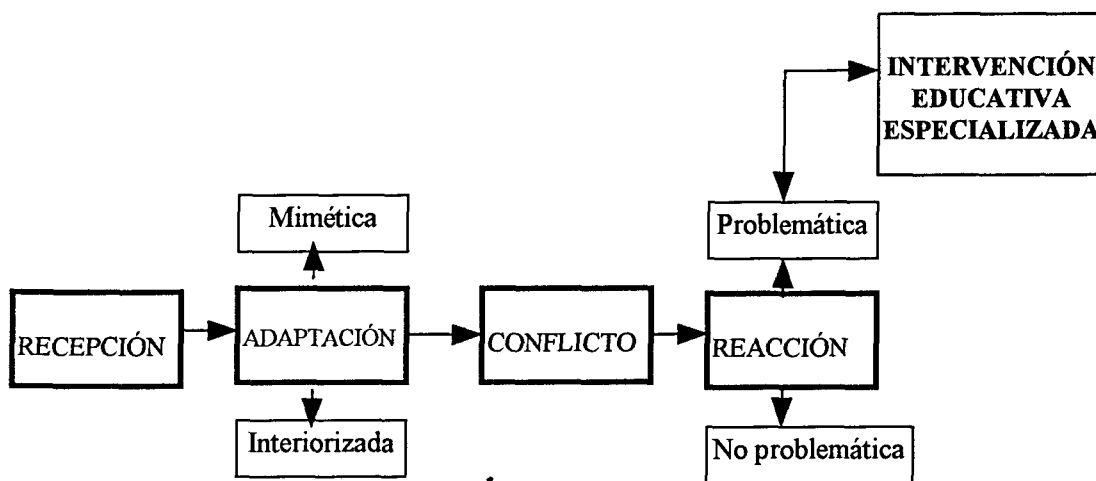


Fig. 35: Recepción (Feu y Paludàrias, 1998)

- *La acogida*: los mismos autores lo consideran como un elemento cualitativo de la propia recepción y comporta atención, comprensión, implicación, afecto, en definitiva, un acercamiento a las circunstancias sociales, culturales, educativas y psicológicas que vive el alumno, con la voluntad de integrarlo en la dinámica escolar, dándole espacio para su propio desarrollo personal, cultural y social, así como facilitándole los medios de participación en la vida escolar, cosa que repercutirá en una adecuada integración social y laboral en la sociedad.

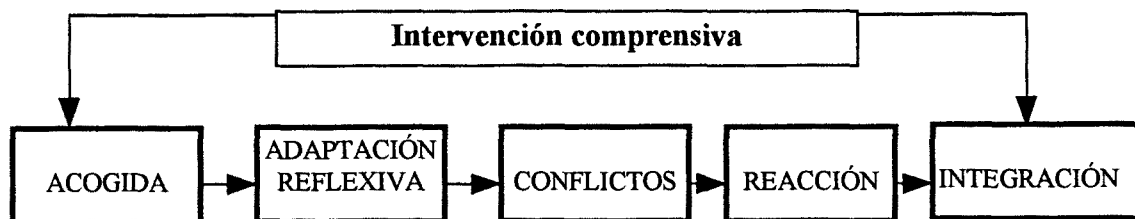


Fig. 36: Acogida, (Feu y Palaudàrias, 1998)

La acogida tiene inicialmente tres finalidades claves (Palaudàrias y otros, 1997. Feu y Palaudàrias, 1998)⁷⁵:

- Que el alumnado conozca la escuela.
- Que el alumnado se conozca entre sí.
- Que la escuela y el profesorado conozca al alumnado.

A plantear para todo miembro que se incorpore a la comunidad educativa, pero haciendo más énfasis hacia aquel alumnado distante de la cultura hegemónica de la propia institución educativa.

A nivel práctico se concretaría en ejemplos como:

- Sistemas de entrevistas a llevar a cabo con las familias nuevas, ayudándoles en todo lo que implica el proceso burocrático de la matriculación de sus hijos e informando sobre el propio sistema educativo.
- Facilitar la información necesaria para un conocimiento físico y espacial del centro y de su entorno.
- Presentación de los miembros con los cuales va a convivir. Sería interesante el promocionar contactos entre niños que pertenecen a las mismas minorías -que actuarán de mediadores de su nuevo compañero en el contexto escolar- con la finalidad de que los que son de reciente incorporación se sientan apoyados.

⁷⁵Siguiendo el artículo de Tonucci, F. (1983): *El problema del inicio, el inicio del problema*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 41-44.

- Información sobre las distintas instalaciones, materiales y recursos con los que cuenta el centro -biblioteca, gimnasio, medios audiovisuales, etc.-, así como todo lo relativo a normas, hábitos y rutinas.
- Contar con la experiencia escolar del alumno, si la misma existe, para ubicarlo en un nivel educativo concreto.
- Aplicar unos criterios racionales de adscripción del alumno recién llegado al grupo-clase.
- Contar con la lengua o lenguas que domina que en un primer momento se constituirán en lengua vehicular de aprendizaje, hasta que adquiera el dominio en la lengua del grupo de acogida.
- Contar con las expectativas que tiene respecto a la escuela....

Y ¿cómo se articula todo este proceso? y ¿quién es el responsable?. Se puede decir que son responsables de la incorporación de un nuevo miembro a la comunidad educativa no sólo el equipo directivo, sino todos los componentes de la misma comunidad. Cuando nos encontramos ante un centro intercultural reviste una gran importancia el clima permanente de acogida que debe desarrollarse y una aceptación y comunicación intercultural.

La forma como se han venido poniendo en la práctica experiencias de recepción y acogida en diferentes países se han concretados en experiencias como las llamadas *clases de acogida*, que son estructuras específicas dentro de la organización de la propia institución educativa, creadas para atender a los hijos de inmigrantes, en orden a acelerar el aprendizaje de la lengua oficial y la incorporación de los mismos a las clases ordinarias (Muñoz Sedano, 1997).

Por otra parte, investigaciones recientes han recogido informes que plantean la existencia de riesgo de marginación y segregación, si estas clases de acogida no se cuidan adecuadamente o si se prolongan excesivamente las estancias en las mismas.

4.2.3. Mecanismos de apoyo a la organización vertical y horizontal: organización staff.

Desde la organización staff se estructura los elementos auxiliares y consultivos de soporte logístico que permiten fundamentar las decisiones tomadas en el campo de los educativo o de la gestión (Gairín, 1997:104). La existencia de órganos staff es

considerada como indicativo de la madurez organizativa de cualquier institución y ayuda a la mejora de las mismas ya que incorpora funciones de investigación y de análisis de la realidad conduciendo a la generación de cambios e innovaciones.

Constituyen parte de la organización staff los departamentos/seminarios como órganos de apoyo y dónde se coordinan aspectos curriculares -instructivos y/o formativos-, destacando la importancia que desde la E.I. cobra el Departamento de Orientación que se encargará de coordinar e impulsar el proceso formativo de todos los alumnos, velando especialmente por aquellos cuyas características culturales difieren de la cultura dominante. Desde este departamento se colaborará y coordinarán a todos los tutores de grupo en el desarrollo de planes de actuación: plan tutorial, desarrollo formativo, asesoramiento en la elaboración y ejecución de programas de intervención, etc.

No podemos olvidar que para atender a la diversidad cultural tanto los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo de sector escolar, como los propios orientadores escolares de los centros educativos y especialmente los profesores tutores poseen un rol esencial en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos e iniciativas interculturales en las instituciones educativas: en la exploración de necesidades e identificación de posibles problemas o conflictos, en la búsqueda de colaboración con entidades y diversos agentes socioculturales, en el asesoramiento a familias, en el análisis de resultados académicos, en las perspectivas de transición al ámbito ocupacional, etc. (Sobrado, 1994: 211).

Además de los departamentos/seminarios se pueden crear, a este nivel, otras estructuras como son las comisiones, que se constituirán en servicios de apoyo específicos y que podrán coordinar servicios sociales existentes, dependientes de ayuntamientos, administración educativa u otras entidades, y desde donde se podrá trabajar, por ejemplo, en:

- Apoyar una mejor escolarización inicial de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios.
- Diseñar actividades que ayuden a una mayor conexión e implicación de las familias en la vida escolar.
- Buscar una mayor coordinación con la administración educativa para incorporar profesores especialistas en lenguas y cultura de origen.
- Atender casos singulares necesitados de espacial diagnóstico y tratamiento.

- Coordinar los servicios adecuados para facilitar una adecuada atención sanitaria e higiénica de los alumnos -duchas escolares, lavandería, revisiones sanitarias periódicas, vacunaciones...-

4.2.4. La adhocracia en los centros educativos interculturales.

Empecemos por una conceptualización del término *adhocracia*, introducido por Toffler (1975) y muy desarrollado por autores como Mintzberg (1989) y Waterman (1992), y que en palabras de Antúnez y Gairín se concreta en:

“Cualquier estructura o metodología de trabajo esencialmente flexible, ajustable y organizada alrededor de problemas concretos que han de ser resueltos en un tiempo determinado -generalmente corto-, por un grupo de personas que se constituyen en equipo y que pueden pertenecer o no a la misma unidad o grupo de trabajo natural y estable”. (Antúnez y Gairín, 1996:94)

Supone, por consiguiente, una filosofía de acción que se basa en un trabajo organizado a partir de decisiones descentralizadas, una formalización baja, una complejidad baja o moderada, un equipo en el que la jerarquía importa poco y que se constituye por personas que proceden de diversas unidades de la estructura estable. Una vez resuelto el problema o finalizada la tarea encomendada o el proyecto concreto, el grupo se deshace y cada miembro vuelve a su unidad o equipo habitual de trabajo de origen. (Antúnez y Gairín, 1996).

Indiscutiblemente, se trata de una modalidad organizativa que debe ser tenida en cuenta a la hora de tratar la interculturalidad en el centro, como forma de responder a posibles conflictos que se puedan generar: absentismo escolar, acogida de un pequeño grupo de niños minoritarios al centro, diagnosticar dónde reside la causa de la deficiente comprensión lectora de algún grupo de estudiantes, mejorar la regulación de la convivencia entre alumnos de diferentes grupos culturales en los patios y pasillos, aumentar la participación de los padres emigrantes, etc.

Todas las características de la adhocracia son valores en alza para considerar la interculturalidad en los centros: la descentralización del poder, ambientes dinámicos, posibilidad de que las personas adquieran protagonismo -mediadores, padres de grupos culturales minoritarios, etc.-, y la agilidad en las respuestas a los requerimientos o la búsqueda de la eficacia en las soluciones a los problemas que plantea el entorno.

Además de lo mencionado, Antúnez y Gairín (1996: 95) nos argumentan otras ventajas genéricas de la propia adhocracia que podemos añadir para un mejor ajuste a lo intercultural:

- Posibilita las interacciones con personas diferentes a las habituales, del propio contexto.
- Deshace temporalmente agrupaciones estables que pueden ser pasivas e ineficaces.
- Evita la rutina en las tareas ya que se plantea siempre como una forma de dar respuestas a situaciones nuevas y no habituales.
- El refuerzo inmediato que supone el aprendizaje con otras personas diferentes a las habituales.
- La posibilidad de evaluar -por contraste- la eficacia de la estructura permanente, cosa que ayudará a sugerir pautas de modificaciones en las funciones de los diferentes miembros de la comunidad o corregir metodologías de trabajo, etc.

4.3. La estructuración de los recursos materiales.

Estructurar los recursos materiales u organizar el espacio supone una ordenación tanto de elementos externos -edificio y ubicación- como la consideración de los elementos internos -equipamientos y materiales didácticos-.

La disposición de ambos contribuirá a la configuración del espacio donde se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando medios para su desarrollo y ofreciendo estímulos que pueden contribuir a reforzar positivamente o negativamente los propios procesos informativos y formativos que se dé el centro educativo, de forma explícita o implícita.

4.3.1. Los materiales desde la interculturalidad.

Una E.I. necesita de un material específico diseñado desde esta perspectiva educativa. Debemos ser consciente que el material no es neutro, lleva siempre un mensaje implícito que conviene hacerlo explícito.

Deberían describir las experiencias, tanto históricas como actuales, de los distintos grupos étnicos y culturales, y en particular de aquellos que se encuentran en nuestro contexto social, mostrando la perspectiva y problemática desde el grupo minoritario considerado y no, como sucede en la mayoría de las ocasiones, desde la óptica del grupo dominante.

En definitiva, los contenidos sobre los grupos minoritarios deberían estar realmente integrados y no aparecer como un añadido, un apéndice o un tema particular (Lovelace, 1995).

Es necesario que el profesorado consensue una serie de criterios que le permita analizar críticamente los libros de texto y los materiales didácticos en general, en la mayoría de las ocasiones guardan una serie de valores implícitos que suelen estar cargados de estereotipos que pueden desencadenar entre el alumnado actitudes contrapuestas a lo que en realidad se quiere promover desde una educación basada en el respeto y la tolerancia.

A este respecto Muñoz Sedano (1997. 39-40) concreta alguno de estos criterios claves a la hora de analizar el material desde una perspectiva intercultural:

- a) Revisión de los textos y materiales existentes desde una visión de comprensión y respeto de las diversas culturas, analizando errores, falsedades, ausencias, prejuicios y estereotipos contra grupos determinados. reflexionando sobre el eurocentrismo y el etnocentrismo existentes en nuestros materiales escolares.
- b) Elaboración de material específico y de apoyo para una E.I. de toda la población escolar, que debe cumplir, entre otros, los siguientes requisitos:
 - Su objetivo principal no es el aprendizaje cognitivo de cada una de las culturas, sino el desarrollo de valores y actitudes de E.I. Ambos objetivos, no están contrapuestos y deben ser debidamente ponderados.
 - Debe evitar el transmitir una imagen de cultura como algo cosificado, objetivado e invariable, sino como algo dinámico.
 - Evitar el reduccionismo de ciertas culturas a aspectos folclóricos, anecdóticos o extraños. Las ilustraciones evitarán los estereotipos y ofrecerán una imagen de las personas de los diferentes grupos en la que se constate el desempeño de roles activos y dominantes.

- Conviene resaltar en todas las culturas su capacidad específica de resolver los problemas de las comunidades en que surgieron como respuesta inteligente a las posibilidades y obstáculos del entorno donde se encontraban.
 - Estimular el desarrollo del pensamiento crítico hacia formas culturales propias, estimulando la superación del propio etnocentrismo, como de comportamientos y costumbres de otras culturas, desde una visión racional y universal de los valores históricamente logrados por la humanidad.
- c) Sería interesante el traducir, importar y adaptar material didáctico de las diversas lenguas y culturas de los grupos inmigrantes. El lenguaje de los grupos culturales será tratado con respeto y presentado con su propio ritmo, entonación y pronunciación característicos.

Los materiales interculturales reflejarán de forma completa y coherente la realidad social sobre la diversidad cultural, reconociendo el carácter universal de la experiencia humana y la interdependencia de todos los seres y comunidades. Se presentarán las costumbres, estilos de vida y tradiciones de las minorías de forma significativa y de manera que su influencia en la vida de dichos grupos quede claramente definida. El material didáctico promoverá una autoimagen positiva de los diferentes grupos culturales, eliminando prejuicios y estereotipos.

En la utilización de los materiales y recursos, éstos deberían utilizarse no sólo como transmisores de información sino, fundamentalmente, como instrumentos para lograr una serie de objetivos básicos desde la interculturalidad: competencia comunicativa, superación de prejuicios, habilidades de cooperación, habilidades lingüísticas, etc.

En relación con esta cuestión, Aguado (1997: 185) considera que es preciso valorar críticamente el enfoque cultural de los materiales y recursos disponibles, incidiendo en:

- Poner más énfasis en las similitudes entre culturas e individuos y menos en lo extraño, exótico y diferente.

- Atender más a las realizaciones de los diferentes grupos a lo largo de la propia historia, más que a otras variables como la pobreza, persecuciones, subdesarrollo, etc.
- Presentar la información desde el punto de vista del grupo cultural estudiado, analizando las diferentes perspectivas e interpretándolas desde su contexto de respuesta a situaciones y necesidades propias.
- Delimitar los conceptos de estereotipos, prejuicios y etnocentrismo y proporcionar oportunidades para reflexionar sobre sus efectos.
- Mostrar la vida familiar y cotidiana de los diferentes grupos culturales e interpretar el significado de determinadas prácticas o rituales cotidianos.
- Evitar el reduccionismo hacia una única visión europeizante, que sobrestima los valores occidentales por encima de los de cualquier otra cultura.
- Estimular la comunicación y cooperación entre todos los alumnos.

4.3.2. Los espacios interculturales.

“...la propia organización del ambiente escolar es el primer indicador de una política multicultural. Bastaría ver cómo se ha adornado-ocupado los espacios libres del colegio para entender el espíritu asimilados o pluralista que guía su estrategia curricular. Corredores, clases, bibliotecas, salas de juegos, etc., pueden ser espacios culturalmente diversificados, exposiciones permanentes de diversos signos culturales -expresiones lingüísticas diferentes, representaciones pertenecientes a creencias religiosas diferentes, a contextos geográficos diferentes, a modos de vida diferentes-.

. Una diversificación, por otro lado, respetuosa con lo que son las propias valoraciones y limitaciones que cada grupo hace propias -evitar referencias prohibidas, representaciones que puedan agredir la sensibilidad de algún grupo, etc.” (Zabalza, 1991:5).

El espacio es un recurso que debe ser administrado convenientemente para favorecer las decisiones organizativas y curriculares más adecuadas para una E.I. de los alumnos. De la manera como se utiliza el espacio se puede señalar el tipo de relaciones que se dan en el centro, cómo está regulada la convivencia, el tipo de disciplina, la metodología didáctica predominante, etc.

Además, posee un claro contenido curricular que tiene múltiples expresiones en las ciencias físico-naturales, en las ciencias sociales, en las áreas de expresión visual y plástica o en las de expresión dinámica y musical (Antúnez y Gairín, 1996: 169). Con contenidos explícitos y en ocasiones implícitos.

En concreto, como señala Zabalza (1987:21), el espacio además de ser un contexto de aprendizaje es un contexto de significados.

La necesidad de que el centro educativo sea, además de un centro de aprendizaje, un centro de convivencia, de tolerancia y de respeto mutuo, exige que los espacios para la relación estén suficientemente cuidados y habilitados, pero también, que el acceso no sea tan restrictivo como a veces sucede.

Santos Guerra (1994: 162), al respecto, habla de *racionalidad educativa de los espacios* y ejemplifica esta idea de la siguiente forma:

- Si se pretende hacer del centro un lugar de cultura para el entorno en el que está enclavado, no puede permanecer cerrado, infranqueable a las personas del contexto donde se asienta.
- Si se pretende educar para la democracia, no pueden ser los espacios de las autoridades más amplios, lujosos, luminosos, limpios, etc., que los dedicados a la acción educativa.
- Si se pretende favorecer la comunicación, no pueden construirse unos escenarios de aprendizaje que favorezcan exclusivamente una comunicación meramente jerárquica.
- Si se pretende generar autonomía no pueden establecerse itinerarios forzosos ni clausura de espacios por imposición jerárquica.
- Si se pretende conseguir la interdisciplinariedad y el aprendizaje globalizado no deben mantenerse compartimentos rígidamente estancos y de acceso imposible para los demás.
- Si se pretende educar para la igualdad no deben existir en los centros espacios exclusivos en función del género u otras razones diferenciadoras.
- Si se pretende educar para la armonía y la estética no deben mantenerse espacios inhóspitos, impersonales, escondidos, (Gutiérrez Pérez, 1993)

También Fourcade (1979) nos recuerda que la distribución y el uso de espacios dependerá de quien tenga el protagonismo y la acción en el aula y el tipo de relaciones que se establezcan entre profesores y alumnos y de éstos entre sí.

El espacio intercultural se caracterizará por una gran flexibilidad o diversidad que posibilite el trabajo individual, actividades en grupos de trabajo, la incorporación en el

programa de personas de la localidad o de diferentes grupos minoritarios, el uso de materiales diversos y locales, etc.

La ornamentación, la estética y el orden son también factores a considerar y tarea que corresponde tanto a educadores como a los propios alumnos. La decoración con mensajes en contra del racismo, para dar a conocer otras culturas, etc. ayudarán a crear un clima adecuado a una metodología intercultural y coherente con los principios que emanan de una E.I.

La omisión de referentes hacia grupos culturales minoritarios representados y la proyección en la decoración de formas culturales de la mayoría cultural hegemónica, dice mucho del modelo seguido en el tratamiento a la diversidad cultural asumido por el centro. No debemos olvidar como ha sido considerado el espacio por modelos educativos segregacionistas, donde se concentraba en aulas especiales a aquellos alumnos minoritarios y que requerían de una atención especial, o que se aglutinaban en centros concretos, creando verdaderos guetos, o cuando implícitamente se delimitaban zonas de juego en los patios para los diferentes grupos culturales.

No hay ninguna duda de que todo esto es incompatible con una interculturalidad bien entendida desde donde se asume una escuela para todos y que no discrimina ni separa por razones de sexo, cultura ni capacidades, una escuela comunicativa, en sí misma y con el entorno escolar, y que prevé los accesos y servicios específicos para aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales, una escuela donde se educa para la convivencia y el respeto partiendo del análisis de relaciones y en definitiva una escuela que pertenece a su tiempo y que utiliza los medios y técnicas actuales para ayudar a los alumnos a pensar mirando al futuro y sin roturas con la sociedad que les envuelve (Suárez, 1988: 24-25)

En definitiva, como argumenta Santos Guerra (1994:162), una escuela democrática, una escuela abierta al entorno y comprometida con los problemas y necesidades sociales, requiere que el espacio escolar sea concebido y utilizado en aras de la racionalidad educativa y de la justicia y que, por consiguiente cuente con las siguientes características:

a...Concepción democrática de su uso: todos los miembros deberán considerar como suyo ese espacio y, por lo tanto, cooperar en la elaboración de las normas que regularán su uso democrático.

b...Flexibilidad organizativa de su distribución: partiendo de la premisa que la rigidez es uno de los mayores enemigos de la eficacia de las organizaciones ya que dificulta el uso adaptado y variable del espacio.

c...Intención educativa y su utilización: la finalidad del uso del espacio es ayudar a los individuos a conseguir aquello que persiguen, y por ello debemos partir de la premisa clave de que no están los individuos al servicio del espacio escolar sino éste al servicio de los individuos.

d... Análisis del curriculum oculto: como ya hemos venido argumentando, una buena parte del curriculum oculto de las organizaciones está vinculada a la configuración y distribución de los espacios y un análisis de estas variables nos permitirá conocer tales componentes significativos (Salmerón, 1992).

4.4. Estructuración de los recursos funcionales.

La actuación de las personas en un espacio determinado no se produce de forma arbitraria y generalmente queda sujeta a determinadas restricciones que provienen bien de las propias personas -no pueden simultanear su presencia en dos espacios diferentes al mismo tiempo- o del espacio -no puede ocuparse en mismo espacio por personas diferentes-. De esta forma surge el tiempo, el presupuesto y la normativa como referentes que intentan estructurar adecuadamente la relación de recursos humanos y materiales, a esto se le denomina estructuración de los recursos funcionales (Gairín, 1997: 106-107).

4.4.1. La temporización.

La temporización resulta ser un instrumento para ordenar la realidad bajo criterios de rentabilidad, más que un condicionante de la misma. La periodización del tiempo deberá tener en cuenta el colectivo implicado y su situación respecto a la estructura y duración de las unidades temporales, bajo presupuestos higiénico-biológicos, pedagógicos y socio-culturales.

La interculturalidad también afecta a la temporización, ya que el abogar por una estructuración más flexible implica la puesta en marcha de calendarios, horarios y presupuestos adaptados a las necesidades curriculares y, en cualquier caso, con la posibilidad de alterar en cualquier momento su propia estructura y organización.

El establecimiento de horarios modulares, horarios libres, horarios a la carta, la diferenciación dentro del tiempo de aprendizaje entre el tiempo permitido y el tiempo comprometido o el establecimiento de un horario extraescolar para actividades relacionadas con el conocimiento de otras culturas, pueden ser variables a considerar para poder llegar a atender a la diversidad cultural existente (Gairín, 1992: 295).

El concepto que tenemos de tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad, el valor que damos al *aprovechamiento*... son convenciones culturales que pueden no ser compartidas por las demás culturas que nos rodean y que sólo nuestro etnocentrismo es capaz de proyectar atribuyéndole una validez universal obvia (Carbonell, 1995: 135).

Nuestra concepción lineal del tiempo contrastan con otras concepciones del tiempo mucho más circulares, respetando los ciclos de la naturaleza, con repeticiones periódicas. Así, si cada cultura organiza su tiempo y su calendario en función de sus necesidades, de sus ritos, creencias, su religión, etc. es muy importante que en la escuela se trabajen de forma positiva estos datos y se actúe en consecuencia.

La organización del tiempo escolar para algunos alumnos de otras culturas puede llegar a ser incomprensible, por ejemplo, las vacaciones escolares para un grupo de africanos musulmanes tiene más razón de ser en el mes de Ramadán, ya que se ven obligados a determinados ritos y pueden verse afectados por un cansancio derivado del ayuno.

Por otra parte, la idea de cronometraje y de aprovechamiento del tiempo que se respira en nuestra cultura puede chocar con otras culturas que valoran por encima de la rigidez horaria y la puntualidad, la calidad de los encuentros, aspectos formales de las reuniones, etc. Ello puede tener serias consecuencias a la hora de convocar reuniones con los padres o entrevistas si no se tiene en cuenta estas cuestiones.

4.4.2. Presupuestos y normativa.

Desde un punto de vista de estructuración de recursos funcionales, el presupuesto puede definirse como una previsión regular de ingresos y gastos que genera una determinada actividad, pudiéndose analizar desde una dimensión temporal -presupuesto anual, semanal, mensual, etc.- como desde la referencial -presupuesto de gastos generales, gastos corrientes, relativos a alguna actividad didáctica, etc.- (Gairín, 1997: 107).



Por otra parte, la normativa se dirigirá a ordenar la actividad y a facilitar la relación entre las personas y el uso que éstas hacen de los recursos materiales, temporales o presupuestarios.

La normativa deberá caracterizarse por parámetros como la coherencia, la univocidad de lenguaje y contenido y la especificidad (Gairín, 1997:108).

De nuevo será conveniente atender a una flexibilidad tanto de presupuestos como en cuanto a la normativa a establecer para poder consolidar una verdadera E.I.

Unos presupuestos adaptados a las exigencias curriculares o a la realización de actividades didácticas concretas que pueden aparecer en el programa como formas de atender mejor a la diversidad cultural del centro, exige de, por ejemplo, modalidades presupuestarias por programas o tiempos frente a la de capítulos, como se suele hacer, cosa que otorga mayor rigidez a la organización.

5. EL SISTEMA RELACIONAL.

En la escuela confluye un grupo humano diversificado en personas e intereses, hecho que otorga complejidad a la propia institución ya que en todo proceso organizativo que se produzca se deberá tener en cuenta el sistema relacional que se genera y, por consiguiente, considerar variables como: la comunicación, la participación, la toma de decisiones, los procesos de control, etc., serán determinantes en la funcionalidad real del centro educativo.

Componentes del sistema relacional	
El grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general: -formales y no formales-, en función de la finalidad -informativos, formativos, estudio de problemas...- • Constitución y evolución. • Eficacia de los grupos: objetivos, método de trabajo y estructura.
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Tipología • Mecanismos y formas de actuación

Componentes del sistema relacional	
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades: juicio mayoritario, compromiso, inspiración y consenso. • Características: agilidad, coordinación, participación. • Procesos de negociación.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Tipología general: reglada, no reglada. • Niveles: información, consejo, decisión. • procesos • Ámbitos: académico, gestión, relaciones externas...
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema básico y condiciones • Variables a considerar: tipología -verbal, no verbal- tamaño del grupo • Fuentes de distorsión/barreras

Fig 37: Algunos componentes a considerar en el sistema relacional. (Gairín, 1997:108)

Los resultados de todas las variables consideradas en el cuadro anterior generan un clima organizacional determinado que será indicador de la salud de la propia organización.

Para que a nivel de centro educativo se consensue una determinada filosofía o forma de trabajo como es el caso de la asunción de una E.I., la organización escolar debería gozar de una buena salud cosa que en palabras de Mile, citado por Gairín (1997:108) se traduce en:

- El enfoque de los objetivos deberá ser apropiado a los medios y conocidos y aceptados por los miembros de la propia organización.
- La comunicación será adecuada, cosa que supone una libre información sin distorsiones en sentido vertical y horizontal.
- Establecimiento de una organización democrática que incluya la posibilidad de influir en las decisiones.
- Una utilización racional de los recursos en donde cada miembro trabaja en función a su propio potencial.
- Cohesión como sentido de pertenencia a la organización.
- Moral o nivel de satisfacción demostrado a través de los sentimientos y respuestas a las personas.

- Tendencia a la innovación o capacidad de desarrollarse y cambiar.
- Autonomía y cierta independencia frente al entorno.
- Adaptación y capacidad de asimilar cambios correctores
- Capacidad para la resolución de problemas o manera cómo se enfrenta a ellos.

Resumiendo, las variables más relevantes en la dimensión que estamos analizando estarían relacionadas directamente con la formación del profesorado y de toda la comunidad educativa, las actitudes, que la propia escuela deberá transmitir, generar y cambiar, y las relaciones que afectan a todos y cada uno de los miembros de la misma.

Merece la pena prestar una atención especial a la figura del educador -por ello se dedica un capítulo específico al tema- dado su papel mediador frente a la comunidad y de ejemplo frente al alumno en la educación en valores y actitudes interculturales.

Y por último, y dentro del sistema relacional, resulta también importante conocer las vinculaciones que se establecen entre los padres y representantes de las minorías.

Se imponen contactos directos y frecuentes si se quiere interpretar en clave cultural muchas de las problemáticas que se pueden llegar a suscitar (Gairín, 1992: 297).

5.1. Clima escolar y cultura.

Al analizar la institución educativa desde una visión humanista, cooperativa y crítica, debemos describir e intentar comprender el conjunto de interacciones que se producen entre los miembros del grupo de personas que comparten una tarea en común, produciéndose un conjunto de interacciones que genera un ecosistema social singular.

Halpin y Croft (en Marín-Moreno Cerrillo, 1989: 268) consideran que el clima escolar es como la personalidad idiosincrática de las organizaciones, es decir, en cada institución educativa en particular se crea un clima y cultura determinados que fijan una orientación dominante y permiten hablar de una verdadera especificidad de cada institución, sin que ello implique el que todas las instituciones educativas participen de unos rasgos comunes.

No obstante, cabe diferenciar entre clima y cultura dentro de la propia institución. El clima hace referencia a la atmósfera institucional o ambiente que se percibe como consecuencia de la interacción de los diferentes componentes organizativos.

Zabalza (1996: 267) sostiene que la palabra clima debe quedar reducida a cuando queremos referirnos a las condiciones físicas en las que se producen los fenómenos naturales y/o sociales, es decir, definiría las condiciones externas en las que se producen los eventos sociales.

En toda organización, el clima es el conjunto de características objetivas de la misma, perdurables y en cierto modo medibles que distinguen una entidad de otra: componentes estructurales, el tamaño, las características del edificio, el equipamiento, los horarios, las normas de funcionamiento, la organización de los procesos, el sistema de incentivación o control, las finalidades explícitas, los estilos de dirección, la cantidad, calidad y disponibilidad de los recursos, etc.

La cultura, por otra parte, hace referencia a valores, creencias, prácticas y símbolos que se comparten, ayudando a reconocer la personalidad y singularidad de la propia organización (Gairín, 1997: 124). Es decir, la cultura tiene mucho más que ver con lo que se refiere a conocimientos y significados de los participantes (Zabalza, 1996: 267).

Así, se halla ubicada en el marco de una cultura social más amplia al igual que la cultura de las diferentes aulas se hallan enmarcadas dentro de la cultura de la escuela.

Las fronteras de estas culturas son permeables existiendo una simbiosis de doble dirección y sentido (Santos Guerra; 1994: 208).

“Cultura es un producto de interacción social. Cada persona ha aprendido cada una de las culturas a las que tiene acceso con un grupo social y éstas fueron también creadas en grupo. Tomando parte en el sistema de comunicación de un grupo es como se aprende la cultura del mismo. Una escuela y un aula son, ambos, grupos en ese sentido. Cada uno de ellos tiene su propia cultura.” (Stenhouse, 1984: 28)

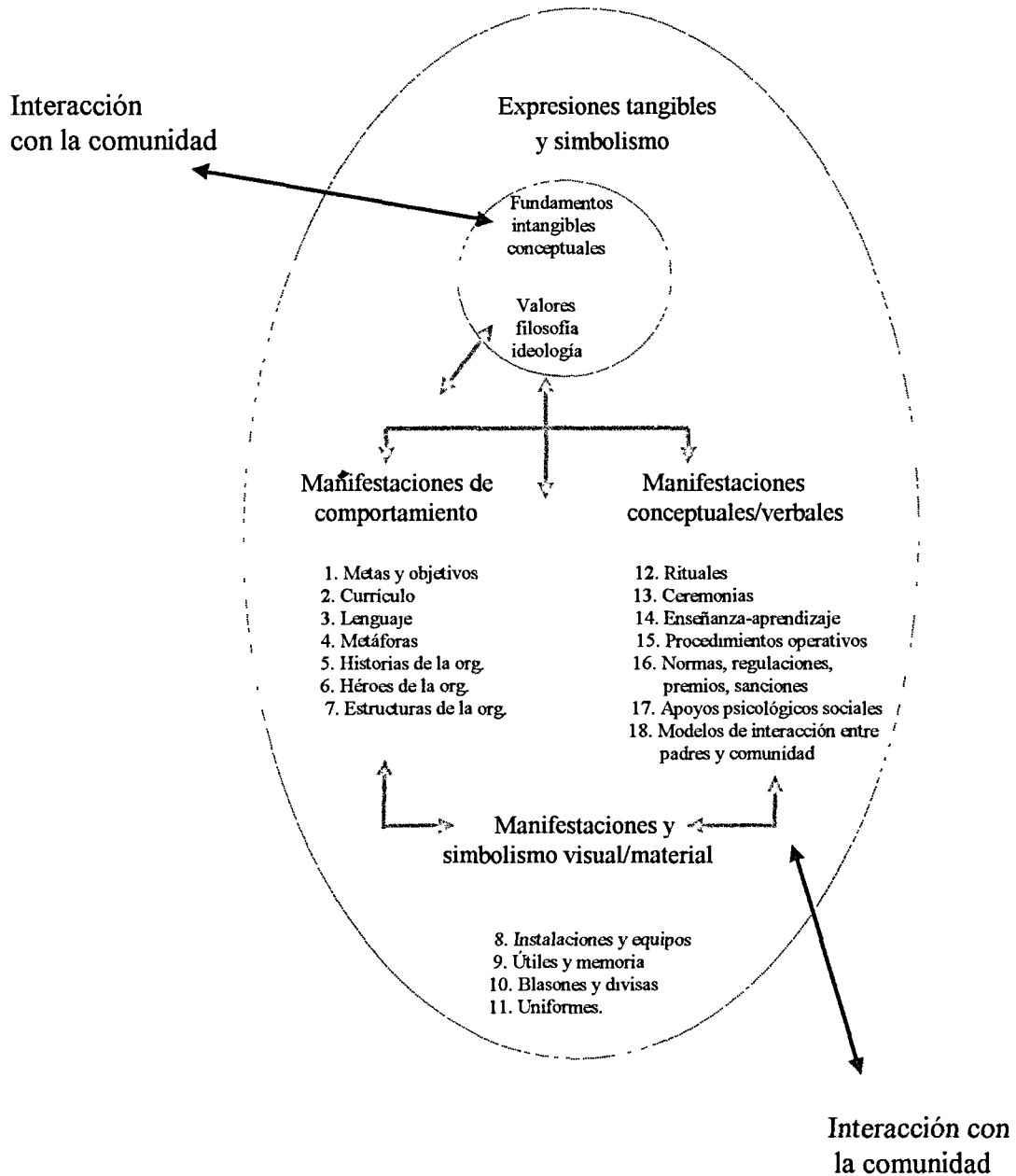


Fig. 38: Modelo estructural de la cultura escolar (Beare, Caldwell y Millikan, 1992)

La cultura escolar exige de un nivel compartido de interpretaciones, al menos en su fuero externo, de los miembros que forman el grupo. A veces el consenso de significados no es nada más que una capa superficial del acuerdo, y que básicamente está caracterizada por (Santos Guerra, 1994: 211):

- Su carácter de individualista, ya que cada profesor actúa en su aula y cada alumno es responsable de su rendimiento en el aprendizaje.
- Se trata de una cultura del rendimiento ya que no se valora tanto los esfuerzos como los resultados.
- Se trata de una cultura formalista, ya que las formas están superpuestas a los contenidos, es decir, por ejemplo, las muestras de respeto son más importantes que el respeto mismo.
- Se trata de una cultura de la uniformidad, donde privan los mismos objetivos, las mismas pruebas, las mismas exigencias, los mismos comportamientos que se imponen a todos los alumnos bajo el pretexto de justicia e igualdad.
- La cultura de la escuela es una cultura jerarquizada.
- Se trata de una cultura de rutinas y de rituales
- Y la cultura de la escuela es una cultura dominada por el *síndrome del número uno*, donde se promueve el éxito visible.

Evidentemente, además de estas características enunciadas están influenciadas por la filosofía, valores y normas que se ponen de moda en la sociedad, los cuales ejercen un importante impacto en el mosaico formado por las culturas, subculturas y contraculturas que coexisten en el marco de la escuela.

Es por ello que, todos los teóricos expertos en el tema coinciden en afirmar que esta cultura escolar se puede crear, conservar y transformar en función a las exigencias del momento, aunque esto se produzca a través de procesos muy lentos.

Esto hay que tenerlo en cuenta cuando hablamos de interculturalidad en el centro educativo. Cuando se asume esta línea pedagógica, explícitamente manifiesta a través del PEC, hacia un mayor respeto y conocimiento de la diversidad cultural se ayuda a potenciar el perfil de una cultura peculiar, que pone el acento en la diversidad de los intereses individuales y de grupo, que permite orientar todas las acciones individuales y colectivas, movilizand o buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización hacia la finalidad propuesta y consensuada. Indiscutiblemente, esto ayuda a cohesionar las estructuras, dar seguridad a los miembros ya que en todo momento están garantizadas las referencias de acción.

“Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional. de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en la

consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada". (Gairin, 1997:125)

La inadaptación al contexto escolar, que en muchas ocasiones manifiestan los alumnos minoritarios, reside en la fuerte discrepancia existente entre la cultura escolar y los valores dominantes en ella y los valores de los propios alumnos y que viven en su entorno familiar y social, *cultura experiencial*, como argumentábamos en capítulos anteriores.

Evidentemente, uno de los grandes retos de la escuela consistirá en reducir ese nivel de discrepancia, y para ello la cultura escolar debe cambiar hacia parámetros de respeto e integración de las diferentes variables culturales aportadas por los miembros de la comunidad educativa, pues sólo en la medida en que el alumno halle una oferta educativa con referencias a su propio contexto de vida familiar y social, la propuesta curricular será significativa para él y se vincule a su modelo cognitivo propio.

5.2. La comunicación en la organización intercultural.

"Las personas se comunican en las organizaciones por una amplia diversidad de razones. Algunas veces buscamos información o asistencia técnica. Otras, queremos saber si algunas personas de nuestro grupo de trabajo tienen la misma opinión que nosotros. Otras veces, simplemente queremos compartir nuestras experiencias con otros." (Mitchell y Larson, 1987)

Podemos decir que la comunicación es decisiva en el ámbito de la educación, es más, como dice Santos Guerra (1994: 58) en la escuela además de aprendizaje hay comunicación, y que el aprendizaje significativo de la escuela se produce en la comunicación o es la comunicación misma.

En el centro educativo y en diferentes escenarios: el aula, el comedor, los patios, etc. se teje una red de relaciones diversas, dinámicas, de diferente significado e intensidad, que además en la mayoría de los casos tiene un carácter difuso, ya que estas interacciones no se preparan, no se elaboran bajo presupuestos intencionales y unas estrategias tendentes a conseguir una finalidad concreta. Este carácter difuso, de gran parte de la comunicación que se da en la escuela a través de diferentes canales: con el lenguaje oral, con las normas, con la conducta, etc., puede tener un efecto muy penetrante sobre el individuo, ya que las barreras críticas están desactivadas (Santos Guerra, 1994) entrando a formar parte del curriculum oculto.

La interculturalidad exige de una comunicación clara, explícita y que ayude a mejorar las relaciones interpersonales. Una actitud de rechazo hacia la escuela, hacia la enseñanza, hacia los alumnos, hacia los profesores, por parte de algún sector de la comunidad hace inviable una fluidez y mejora real de la comunicación, porque aunque se pongan en marcha otras acciones, la actitud negativa que emana pondría impedimentos al camino de la educación y el aprendizaje que en esencia son procesos de comunicación.

Esto implica cambiar de actitudes, en la mayoría de las ocasiones, fenómeno extraordinariamente complejo ya que afecta a disposiciones interiores de las personas, y resulta difícil cuando no se tienen en cuenta (Santos Guerra, 1994:71):

- La coherencia de los planes de cambio con las declaraciones de principios.
- La creación de condiciones y la dotación de medios para el cambio.
- La manifestación de respeto a los profesionales, con comportamientos reales y mantenidos.
- La participación de éstos en las decisiones y la valoración de sus opiniones y perspectivas.
- La valoración de los esfuerzos realizados y el reconocimiento de los éxitos conseguidos.
- La transformación de los contextos organizativos en los que se desarrolla la práctica de la evaluación.
- La actuación sobre otros sectores como las familias y los propios alumnos.
- Favorecer y facilitar la investigación de los profesionales sobre su modo de relacionarse ayudará a analizar las propias formas de la comunicación y a mejorarla.
- Deben participar en las tareas de cambio los profesores, los alumnos y los padres de manera simultánea y coherente. No es fácil que se produzcan innovaciones substanciales a través de la actuación de uno sólo de los estamentos.
- La iniciativa más fructífera es la que parte de abajo hacia arriba, es decir la que surge en el seno de la comunidad considerada como un todo (Hopkins, 1989; Beare y otros, 1991) y se pone en marcha dentro de la misma.

- Un desarrollo organizativo desde la perspectiva democrática abrirá el diálogo, facilitará la comprensión y hará posible la mejora de relaciones en la escuela (Bush, 1986; Warren, 1990).
- La dinamización de la escuela a través de equipos directivos que se conviertan en impulsores, coordinadores y facilitadores de los procesos que en ella se producen (Peiró, 1990)

6. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

La E.I. requiere el desarrollo de los valores de respeto y aceptación mutua y del fomento de actitudes de comunicación y cooperación. Implica la creación de un clima adecuado en la institución educativa favorecedor de toda acción pedagógica intercultural, en el marco de unas nuevas estructuras organizativas que se adapten a los constantes cambios.

Estas estructuras organizativas se crean sobre la base de componentes innovadores como los citados por Municio (1996: 148):

- a) Equipos de trabajo: por departamentos de áreas, equipos de ciclo, etc., responsables a todos los efectos y con todas las consecuencias de los procesos educativos. Prima la colegialidad frente al individualismo en el uso de estructuras y en los procesos de funcionamiento.
- b) Organización inteligente: centrada en lo que sabe y debe hacer, evitando actividades inadecuadas e inútiles. La institución educativa debe acumular conocimientos, no repitiendo cada año los mismos problemas y la misma incapacidad de solución. Ello deberá conjugarse con una clara flexibilidad, entendida como la capacidad de adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad (Santos Guerra; 1995)
- c) Colaboración a medida: no todos son iguales ni en la especialización ni en la responsabilidad, cada cual debe actuar en su propia parcela: compartiendo el trabajo con otras organizaciones operativas -empresas, de atención social, etc.-, en su propia especialidad en algún órgano de gestión del centro, etc.

- d) Redes: los centros no deben vivir aislados. La red de servicios proporciona modelos y permite intercambios de recursos.
- e) Mayor interacción con el medio: las instituciones educativas tienen por finalidad la socialización de los jóvenes y esto es difícil de lograr en los límites de una formación reglada, por ello es necesario una mayor permeabilidad o apertura al entorno próximo e inmediato y desempeñar un papel más activo en la vida comunitaria. Se exige establecer y desarrollar mecanismos bidireccionales por los que la institución rompe su clausura proyectándose en el entorno y abriéndose a sus influencias (Gairín, 1997: 114)
- f) Equipos directivos preparados: se persigue un modelo organizativo de la institución educativa integrados y ello exige de unos directivos formados como líderes pedagógicos con capacidad de solucionar problemas técnicos de diversa índole, dirigir a un personal multidisciplinar y profesional y, al mismo tiempo, mantener la interacción con el entorno económico, social y político.

Esta nueva ingeniería organizativa se mueve dentro del enfoque del nuevo *paradigma de la calidad*, entendida ésta como:

“desde una acepción global -o filosófica- remite a la idea de perfección, o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona. La calidad evoca facetas tales como un buen clima de trabajo, un buen funcionamiento organizativo, elevada rentabilidad económica, etc. bajo un significado operativo, la calidad hace referencia a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes” (López, 1994: 43)

De la calidad preocupa no lo intrínseco al producto o servicio -calidad producida-, sino la percepción que de ella tiene el cliente -calidad percibida-. Y el trabajar desde la premisa de la calidad es lo que exige de la institución educativa, como de cualquier otra organización el adaptarse a la realidad cambiante, a las exigencias sociales y transformarse en un modelo integral, donde el proceso de aprendizaje es continuo, centrado en los problemas, vinculado al contexto y afectando a todos los miembros de la institución, constituyéndose en una organización que aprende, ya que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, primando no el aprendizaje individual, sino el aprendizaje de la organización en su conjunto (Gairín, 1997).

De una institución educativa con un modelo organizativo que ha alcanzado este estadio de desarrollo se puede hacer efectiva la premisa de una *escuela para todos* donde se favorezca un tratamiento de la diversidad y desde donde los diferentes integrantes de los estamentos educativos toman conciencia del compromiso de su misión creando espacios adecuados tanto para el desarrollo personal de cualquier individuo, sin distinción de clases, género, raza, etc. como para el aprendizaje del saber