

**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

EL CENTRO EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD	<p>- Se aboga por una necesaria acción coordinada y globalizada de todas las instituciones que trabajan en el barrio: ayuntamiento, equipos sanitarios, servicios sociales, EAP, justicia, APA, asociación de vecinos, escuelas, etc. (1986:26)</p> <p>- Hacer trabajos conjuntos y plasmarlos en un proyecto de acción en el propio barrio (1986:26).</p> <p>- Consideramos a la escuela como un centro activo cuya acción va más allá de las cinco de la tarde (1986:26).</p> <p>- Promover la participación de los padres en la escuela...que puedan ver a la escuela como uno de los factores de promoción personal y social de sus hijos (1986:28).</p> <p>- Facilitar la relación de la escuela-entorno: para establecer un clima socializante (1986:28bis)</p>
---	---

Fig. 63: Análisis del PEC del CEIP

A la vista de los datos obtenidos del análisis del PEC podemos remarcar las siguientes cuestiones de interés para el presente estudio:

- El centro se declara como un centro educativo público que atiende prioritariamente a una cultura catalana, declarándose como escuela catalana, llevándose a cabo un proceso de inmersión en la lengua catalana para lograr de esta forma niveles de catalanización más satisfactorios entre los miembros de la propia comunidad educativa: alumnado, cursos de formación para los padres, etc.
- Declara abiertamente sus intenciones de respetar la idiosincracia, convicciones religiosas y culturales de cualquier alumno, educando en el respeto y solidaridad hacia el *otro* perteneciente a otro grupo cultural.
- Aboga por un respeto por la lengua vehicular del propio alumno, buscando una contextualización entre aquello que aprende en la escuela y su realidad personal e inmediata.
- En el marco de una pedagogía activa y renovadora busca complementar, la instrucción básica con formación específica desarrollada en horario extraescolar, dirigida a toda la comunidad educativa.
- Establece diferentes estrategias didácticas y organizativas para poder atender a la diversidad -también trasladable a la diversidad cultural- y para respetar los

intereses y necesidades individuales de cada alumno: trabajo por rincones en el ciclo inicial, talleres en el ciclo medio y superior, etc.

- Existe una clara preocupación por coordinar las intervenciones de las diferentes entidades que actúan en el barrio con las realizadas por la propia escuela, es decir, la intención del centro educativo es el de estar abierto a la comunidad, conjugando formas de actuación en redes que beneficie a la población en general y a la propia comunidad educativa en particular.
- Preocupación por compensar las posibles desigualdades que por razones económica-sociales y culturales puedan colocar a los propios alumnos en inferioridad de oportunidades educativas y de formación. La escuela asume un papel compensador y reclama de la Administración educativa que conjugue estrategias, medios y recursos para hacer efectiva esta compensación que debe partir del propio centro educativo.
- Si bien en el mismo documento se argumentan cuestiones que afectan al centro: absentismo, niños procedentes de familias desestructuradas, alumnos pertenecientes a diferentes grupos étnicos, etc., no se especifica concretamente ninguna forma de intervención especial ante la presencia de estos casos. Sin embargo se reclama la necesidad de ser declarado como Centro de Acción Especial debido a la tipología de alumnado que acoge y a la necesidad de dar unas respuestas de acorde a esta realidad.

PROTOCOLO UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS DEL RRI	
DATOS IDENTIFICATIVOS DEL DOCUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborado durante el curso 1985-86 - Elaborado y aprobado por el consejo escolar, con la participación del claustro.
DATOS DEFINITORIOS DEL CENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Se establece la organización y funcionamiento del centro: órganos unipersonales y colegiados, bajo parámetros de coordinación y participación de todos los grupos pertenecientes a la comunidad educativa (1986:169-185) - Se establece la existencia de departamentos y seminarios didácticos, de un gabinete de servicios de apoyo y orientación y de una comisión de convivencia (1986:179-184)

<p style="text-align: center;">CON RELACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL</p>	<p>- La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España (1986:168, art.1.e.)</p> <p>- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural (1986:168, art.1.f.)</p> <p>- Los padres o tutores tienen derecho a que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (1986:169, art.3.c.).</p> <p>- El alumno tiene derecho a que sea respetada su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y culturales de acuerdo a lo establecido por la Constitución (1986:178, art.17.c.)</p>
<p style="text-align: center;">EL CENTRO EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD</p>	<p>- El consejo escolar tendrá como función el establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las cuales el centro podrá prestar su colaboración (1986:175, art.11.k.)</p> <p>- El consejo escolar tendrá como función el establecer las relaciones de colaboración con otros centros con finalidades culturales y educativas (1986:175, art.11.l.)</p>

Fig. 64: Análisi del RRI del CEIP

Desde el RRI se desprenden como datos descriptivos de interés para el estudio que aquí nos ocupa los siguientes puntos:

- Se declara el derecho de los padres y de los alumnos a que sea respetada sus creencias religiosas, convicciones y rasgos culturales, recibiendo una educación de acorde a esta realidad personal.
- Se articula una estructura organizativa estandar en funciona lo establecido por la normativa legal, si bien en el documento se cita la creación de una serie de órganos que no dejan de ser peculiares en un centro educativo de enseñanza primaria e infantil de estas características: departamentos y seminarios didácticos y un gabinete de apoyo y orientación.

Una visión prospectiva a la elaboración de este documento demuestra la existencia teórica de tales órganos, descrita solamente a nivel de documento, en la realidad concreta las funciones que desempeñarían los departamentos y seminarios didácticos se articulan a través de los equipos de ciclo que si son operativos en la actualidad.

El gabinete de servicios de apoyo y orientación tampoco existe en la práctica, y sus funciones son desempeñadas en la actualidad por el EAP de zona.

- Se constituye una comisión de convivencia compuesta por representantes de los diversos grupos integrantes de la comunidad educativa. Curiosamente sus funciones se limitan a garantizar el respeto de una serie de normas de convivencia establecidas en el mismo RRI, pero en ningún momento se habla de ninguna función específica relacionada con el respeto a la diversidad cultural existente entre los alumnos: gestar mecanismos de recepción y acogida de nuevos miembros al centro, normas de alimentación específicas para algunos grupos culturales en horario de comedor, normas para garantizar el respeto a la lengua vehicular del alumno como se anunciaba en el PEC, etc., es decir, incidir en una serie de cuestiones que también ayudarán a facilitar la convivencia y a reducir conflictos en el propio centro educativo.
- Se constata nuevamente la preocupación por versatilizar las estructuras y abrir el centro educativo al contexto, por ello se recalca la importancia de establecer relaciones con entidades externas, intercambio de experiencias con otros centros, vinculación con organizaciones del barrio, etc.

PROTOCOLO UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS DEL PCC Y DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO	
DATOS IDENTIFICATIVOS DEL DOCUMENTO	-Elaborado durante el curso 1993-94, 1994-95 - Aprobado por el consejo escolar, curso 1994-95
DATOS DEFINITORIOS DEL CENTRO	- Se establece un documento adecuado a la realidad concreta de los alumnos. - Se plantea la inmersión lingüística en catalán como línea de trabajo con relación a las lenguas. Lengua vehicular de aprendizaje el catalán desde la Educación Infantil (1993.12)
CON RELACIÓN A	- La estructuración organizativa de los ciclos estará de acorde a una atención a la diversidad: respetando ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades a desarrollar, características evolutivas y diferencia de intereses (1994.18)

<p>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL</p>	<p>- Se considera que el aprendizaje es un proceso individual que se produce en interacción con el medio, pero no está totalmente condicionado por éste. (1994.15)</p> <p>- La escuela garantizará una atención individualizada a aquellos niños que presenten unas necesidades concretas derivadas de su condición cultural, diferente lengua, etc. (1994.18)</p> <p>- La acción tutorial a través de tutorías individualizadas y en grupo garantizará un seguimiento y acompañamiento de los alumnos, una mejor coordinación pedagógica entre profesores y padres. (1994.2)</p>
<p>EL CENTRO EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD</p>	<p>- La evaluación será inicial, procesual y sumativa y se establecerán medidas de comunicación periódica con los padres o tutores, tanto individualmente como en grupo, con el fin de mantener una comunicación tanto individualmente como en grupo sobre el proceso de aprendizaje y de evaluación. (1995.25)</p>

Fig. 65: Análisi del PCC y del Proyecto Lingüístico del CEIP

De todos los datos que aportan estos documentos hemos hecho una exhaustiva síntesis y solamente hemos destacado aquellos aspectos que pueden de forma específica aportar unos matices concretos al entro.

Así comprobamos que:

- En el Proyecto Lingüístico se considera la inmersión lingüística como una estrategia que asegurará el aprendizaje del catalán y su utilización como lengua vehicular por parte del alumnado, mayoritariamente castellano-hablante. No obstante en el documento se hace mención del respeto a los derechos de aquellos niños castellanos, que en situaciones especiales, debidamente estudiadas, deban ser atendidos en lengua castellana, ya sea por que son de reciente incorporación al barrio, ya sea porque su paso por la escuela y por el país es temporal, ya sea porque existe un requerimiento explícito de la familia debido a alguna causa concreta. Ante estos casos la escuela atenderá de forma individualizada las necesidades concretas del alumno, pero sin dejar al margen el aprendizaje de la lengua catalana.
- En el PCC se explicita la diversificación de métodos y estrategias didácticas para poder atender a la diversidad del alumnado presente en el centro. Se habla de diferentes modalidades de agrupamiento de alumnos: agrupamientos por

edad cronológica, agrupamientos flexibles, agrupamientos para la realización de talleres, etc.

- Se otorga una gran importancia a la acción tutorial como mecanismo para poder llevar una atención más personalizada del alumno y canalizar las líneas de comunicación con las familias y el centro, entre los profesores que inciden en el proceso de aprendizaje del alumno, y entre el resto de los profesores y las familias.
- Cuando analizamos las diferentes áreas de aprendizaje todas ellas siguen el modelo y los contenidos básicos marcados por la Administración Educativa. Es a partir del diseño del Eje Transversal, cuando se replantean cada área de aprendizaje desde una perspectiva intercultural, buscando este nuevo enfoque en cada área a considerar y en cada nivel educativo.
- Se habla de una evaluación continua, global, diversificada, inicial, procesual y sumativa, de forma genérica para todo alumno del centro.

3.2. El funcionamiento actual.

3.2.1. Órganos de gestión y su actuación.

En la actualidad el centro cuenta con un equipo de dirección consolidado, que lleva desarrollando la gestión de la escuela desde hace quince años. Se trata de una dirección dinámica, implicada en la actividad del centro y que ha buscado vías de comunicación entre el centro y su contexto. La figura del director no deja de ser un sistema de referencia para las familias, ejerciendo el liderazgo y asumiendo un papel de coordinador e impulsor de distintas propuestas en el centro.

La actuación es participativa aunque en última instancia la toma de decisiones está a cargo del equipo directivo. Se trabaja a nivel de equipos de ciclo y reuniones de claustro, compaginadas con sucesivas reuniones informativas que aglutinan a la totalidad del claustro y que suelen tener como principal objetivo el resolver situaciones específicas con relativa celeridad.

Por otra parte hay que considerar que existe un núcleo claustrable relativamente estable, es decir que diez de los trece docentes del centro son definitivos y además hace bastantes años que comparten el mismo proyecto de escuela. Los demás mantienen una situación de provisionalidad.

3.2.2. La dinámica diaria.

Las peculiaridades del contexto llevó al equipo de profesores, en su momento, a replantearse el horario lectivo que de alguna forma marcaba la actuación diaria. Así después de una reflexión conjunta se constató que:

- Era más operativo incrementar el horario de la mañana y reducir el de la tarde, entre otras razones porque se consideraba que dos horas después de comer para estos niños resultaba muy fatigoso y su nivel de atención se reducía considerablemente durante esta franja horaria. Sin embargo por la mañana se podían alargar más las sesiones ya que era cuando mejor rendimiento se obtenía del alumnado. Por ello se acordó y así fue aprobado por la Delegación Territorial de Lleida un horario específico: por la mañana de 9 a 12,30h y por la tarde de 3 a 4,30h.
- Este horario permitía, por otra parte, el poder ofertar un gran número de actividades extraescolares por la tarde y alguna al mediodía -respetando los diferentes turnos de comedor- y eliminando los excesivos tiempos muertos que suelen generarse cuando la franja horaria que separa la actividad lectiva de la mañana y la de la tarde es muy amplia.
- Cabe destacar el funcionamiento del aula-taller dentro del programa de compensatoria que persigue el centro. Haciendo énfasis en los procedimientos y en un aprendizaje con un marcado carácter manipulativo, en el aula-taller se pretende desarrollar el pensamiento abstracto que corresponde a la edad madurativa de los alumnos del Ciclo Superior y prioritariamente de aquellos alumnos que muestran una baja motivación, escasa integración en el grupo-clase o desajustes de comportamiento que pueden derivar de causas de marginación socio-culturales que la escuela debe compensar. Esta actividad en el aula-taller se limitará a unas horas semanales, siempre bajo criterios de flexibilidad horaria, en función de las necesidades educativas individuales o grupales y en ningún caso el alumno tendrá en la aula-taller su grupo-clase habitual.

- Así entendida, el aula-taller se constituirá como modelo organizativo complementario a la actividad de aprendizaje del mismo grupo-clase y en ningún momento una modificación ni sustituto del aula de Educación Especial. Por ello perseguirá como objetivos genéricos:
 - La recuperación instrumental: se pretende que los alumnos consoliden la estructuración y la organización de técnicas, hábitos de trabajo y aprendizajes básicos, específicos del Ciclo Medio y que por las razones que sean no se consiguieron en su momento.
 - La adaptación social: ya que se pretende canalizar la energía de los alumnos hacia un desarrollo positivo, solidario, no agresivo, respetuoso, tanto hacia los otros compañeros, hacia los adultos y hacia los materiales, de forma que le permita avanzar en todo los ámbitos - social, cultural...-. Y todo ello a través del trabajo cooperativo como estrategia metodológica a desarrollar en el aula-taller.
 - Consolidación de los aprendizajes, habilidades y valores adecuados a su nivel madurativo.
 - Mediante una globalización del conocimiento se persigue la interdisciplinariedad de las diferentes áreas de aprendizaje, cosa que obliga a una programación ordenada y sistemática a lo largo de todo e ciclo y en concordancia con la actividad realizada en la clase ordinaria.
- En un afán de compensar las posibles desventajas del medio en el que se inserta el alumno, el centro hace unos años inició un proyecto que acercaba las nuevas tecnologías al alumnado. De esta forma la informática es considerada a tempranas edades, desde el P.3 hasta el Ciclo Superior, con la intención de que el niño se familiarice con esta técnica, sepa utilizarla como un recurso complementario y en definitiva se consiga eliminar el riesgo de crear analfabetos funcionales con relación a este tema, en una sociedad donde la informática cada vez va copando más parcelas concretas.

4. LAS PREOCUPACIONES ACTUALES.

4.1. Líneas de trabajo iniciadas.

Hoy en día el equipo docente tiene iniciadas una serie de líneas de actuación complementarias a la intervención educativa:

- Consolidación del aprendizaje de la lectoescritura en P.5. Se persigue una continuidad lógica entre la Educación Infantil y el Ciclo Inicial y por ello se acerca la forma de concebir el último curso de la Educación Infantil con el primer curso del Ciclo Inicial, entendidos como un núcleo único, con importante relación y donde será decisivo el trabajo para el aprendizaje de los rudimentos básicos en lectura, escritura y cálculo.
- Prolongación del aprendizaje de lenguas extranjeras a los primeros niveles del Ciclo Inicial. Se potencia el aprendizaje de la primera lengua extranjera en el primer nivel y la introducción de la segunda lengua como actividad extraescolar en el primer curso de Ciclo Superior.
- Continuidad del aula-taller para los alumnos de Ciclo Superior y adecuación de los contenidos y objetivos que se persiguen a las características del alumnado que tras la Reforma Educativa constituyen este ciclo.
- Consolidación del taller de plástica como actividad que fomenta la creatividad e imaginación de los alumnos y que será extensible para todo el alumnado del centro, prioritariamente para Educación Infantil y Ciclo Inicial y Medio.
- Coordinación y afianzamiento de una serie de actividades extraescolares de acorde con las necesidades e intereses manifiestos por los alumnos.
- Coordinación entre las actividades propuestas por el centro educativo y las propuestas por otras entidades del barrio: asociación de vecinos, casal... La intención última es el ofrecer aquellas experiencias que no se han ofertado por otras vías con el fin de que el niño encuentre un amplio abanico de posibilidades donde escoger, de esta forma, también, se garantiza la complementariedad entre los diversos servicios públicos.
- Atender a una organización de espacios de estudio dentro y fuera del centro educativo -biblioteca del centro y biblioteca del barrio- donde los alumnos

dispongan de un entorno adecuado para poder desarrollar actividades de estudio y a la vez de algún responsable de este espacio que en un momento dado pueda prestarle la ayuda necesaria. La creación de estos espacios se consideró importante ya que son muchos los niños del centro que no disponen de un lugar personal en su casa para poder estudiar ni de alguien que pueda orientarles si así lo precisan.

- A nivel funcional en estos últimos años se ha culminado la reflexión y redacción del PCC, Proyecto Lingüístico y se ha iniciado una segunda fase de reflexión sobre ejes transversales. En la actualidad la evaluación interna y externa del centro es otra cuestión que cobra relevancia.
- La escuela se ha constituido como organizadora y orientadora de las actividades estivales de sus alumnos. Así se pretende canalizar aquellas propuestas ofertadas por diversas instituciones y orientar al alumnado para que pueda tener acceso a experiencias lúdico-educativa, principalmente durante el mes de julio, y que se ajusten a los criterios económicos de las familias que integran la comunidad educativa del centro.
- Se ha dado un impulso a la consolidación de la Escuela de Padres como grupo de reflexión y célula-grupal que garantizará una mayor implicación y participación de los padres en las diferentes propuestas educativas del centro y en definitiva en la actividad escolar en general.
- Se pretende configurar entre el profesorado una dinámica de formación permanente de acorde a las demandas generales, en el propio centro y a partir de experiencias conjuntas que repercutan de forma global en el quehacer cotidiano y que impriman una línea de actuación conjunta. Así durante estos últimos años se han concretado cursos de asesoramiento en función de las necesidades del claustro o de algún ciclo en particular: asesoramiento sobre nuevas tecnologías, asesoramiento sobre ejes transversales, asesoramiento en Educación Infantil y Ciclo Inicial sobre lectoescritura, curso sobre estrategias metodológicas y organizativas para atender a la diversidad, etc. ,

4.2. Transversalidad intercultural en el currículum: una preocupación entre el profesorado.

La apuesta realizada por este centro en torno a una decidida acción formativa integral, que contemple de forma equilibrada tanto los aspectos intelectuales, como los morales y en definitiva una potenciación del desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos, sin olvidar el problemático contexto en el que ellos viven, ha hecho que el claustro de profesores se haya planteado, además, la cuestión de la transversalidad.

Sin dejar de omitir que los estamentos técnicos de la Administración Educativa fueron los que, llegados al punto de haber culminado con la redacción de los documentos antes mencionados: PEC, PCC, Proyecto Lingüístico; RRI, etc. indicaron que el siguiente paso implicaba la puesta en marcha de ejes transversales en el centro.

Desde un primer momento el equipo docente pretende contemplar la transversalidad como una forma de contribuir de manera notable a la renovación de la acción pedagógica y del conjunto de los contenidos, tanto actitudinales, como conceptuales y procedimentales, sin la intención de dejarlos marginados o desvirtuados al incorporarlos de forma esporádica y asistemática o anecdótica.

Por ello inicialmente se reflexiona sobre la idoneidad de un tema u otro eligiéndose el interculturalismo como tema base a partir del cual se iniciaría la consideración de la transversalidad en el currículum de la escuela y desde el que se interrelacionarán las futuras propuestas de materias transversales.

5. PROPUESTA ESPECÍFICA.

5.1. Supuestos de partida.

Después de analizado el contexto de actuación se pretendemos dimensionar una propuesta de intervención en materia intercultural que esté en consonancia con la propuesta general especificada en el capítulo anterior y con la realidad del contexto, sus necesidades y características manifiestas a lo largo de este capítulo.

- Nos encontramos ante un centro donde el índice de población minoritaria no es muy alto, cosa que no influye para que entre el profesorado exista una preocupación latente por estas cuestiones debido al asentamiento, en los últimos años, de colectivos culturales diversos en el barrio.
- Contamos con una línea de acción educativa consolidada que parte de la idea de que la escuela tiene que ayudar a compensar las deficiencias que el contexto sociocultural y económico puede provocar entre su población discente, para derivar en una verdadera igualdad de oportunidades.
- En este centro partimos de un trabajo previo de reflexión conjunta sobre estilos educativos, rasgos de identidad y en definitiva sobre la línea concreta de actuación a llevar a cabo.
- Tenemos un claustro relativamente estable con un grupo nuclear dinamizador y comprometido con la actividad a realizar en el centro y que además tiene tradición en el trabajo en equipo y en la puesta en marcha de experiencias globalizadoras.
- Partimos de una propuesta de Escuela de Padres, que en los últimos años ha tenido una respuesta moderada y desde donde se han tratado temas formativos de interés para los padres.
- Contamos con un centro educativo que se implica con el contexto y de hecho busca vías de interrelación y de consolidación de un trabajo en redes entre las diferentes instituciones que intervienen en el barrio: Maternidad, Escoles Bressol, Asociación de vecinos, Servicios Sociales, etc. y la propia escuela. Esta preocupación se manifiesta en intervenciones concretas a las cuales ya hemos hecho referencia.
- Partimos de una población educativa diversa, que presenta de forma inherente a su condición déficits socioinstructivos, económicos y culturales que influyen a la hora de concebir un modelo educativo u otro.
- Contamos con un equipo directivo dinamizador y canalizador de las diferentes propuestas y que en última instancia es el que dirige y decide.

- Partimos de una relación con la Administración Educativa que se desarrolla bajo parámetros puramente formalistas.¹⁰⁸

5.2. Actuaciones concretas.

En función de la realidad concreta en la que nos encontramos iniciamos una propuesta de intervención sobre interculturalidad, que diferencia una serie de líneas de actuación dentro del mismo programa, implicando a diferentes agentes educativos - docentes, padres, mediadores, etc.- y ámbitos educativos -familiar, escolar, comunitario-, coordinando objetivos y actividades.

Se pretende la máxima efectividad y coherencia del programa a desarrollar y por ello se busca la implicación de la comunidad educativa en general, aportando nuevas perspectivas y actividades relacionadas con el tema estudiado. Es más, la incidencia que se pretende entre los adultos que intervienen en el proceso educativo cobra especial relevancia ya que derivará de forma favorable en la consecución de una serie de objetivos interculturales para el conjunto del alumnado; priorizando la actuación en aquellos aspectos más deficitarios y favoreciendo el aprendizaje de actitudes coherentes con una dimensión interculturalista de la educación: actitudes de cooperación, tolerancia, intercambio cultural, etc.

Así se establecen tres líneas de intervención:

- Intervención con el equipo docente.
- Intervención con los padres
- Intervención a nivel de alumnado.

¹⁰⁸La incidencia del EAP de zona sólo se da en aquellas circunstancias concretas que irremediamente precisasen de esta intervención. El Programa de Compensatoria no incide en el centro.

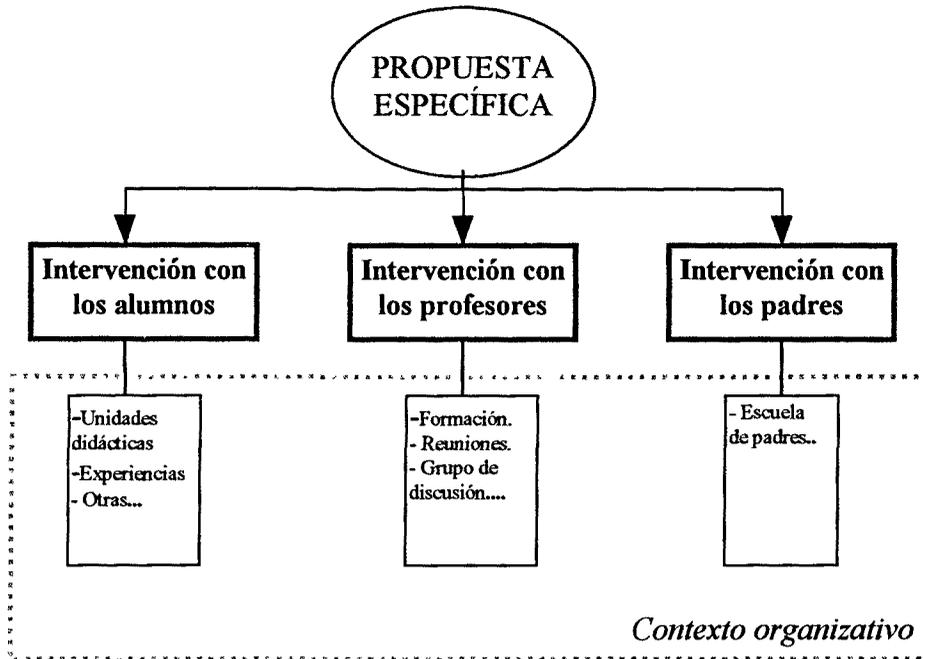


Fig. 66: Esquema de la propuesta específica.

5.2.1. Sobre el equipo de profesores.

La propuesta específica que planteamos se centra en los siguientes puntos en concreto:

- Buscar un compromiso ético y profesional de todo el claustro de profesores sobre el tema que aquí nos ocupa, y para ello se requiere de una formación pedagógica con el fin de que el docente se convierta en un teórico-práctico que elabore y reconstruya su propia teoría desde el desarrollo de la actividad educativa siempre en el contexto social en el que actúa y a partir de unos valores consensuados y compartidos de forma global por todo el claustro. La formación del profesorado a través de un curso de asesoramiento que garantice un espacio de reflexión, de debate conjunto y de toma de decisiones sobre estas cuestiones, será la apuesta concreta a realizar.
- Puesta en marcha de canales de comunicación entre el equipo docente y diferentes mediadores de las culturas representadas en el contexto inmediato -en el centro-. La mediación aquí entendida se concibe como un puente que reduce distancias y aproxima, dando a conocer valores y generando confianza en el proyecto educativo intercultural. La mediación que desde

aquí se propone no es entendida exclusivamente como una solución ante situaciones de emergencia sino como una alternativa que de forma continuada puede incidir en la dinámica escolar y así ayudará a llevar a cabo una aproximación y conocimiento de la realidad de cada cultura, haciendo más fácil la intervención e incrementando la calidad de la misma.

- A nivel de profesorado, y en función de la dinámica organizativa existente, se busca crear un órgano específico o comisión adhoc que se encargue del desarrollo del eje transversal iniciado, coordine las propuestas a realizar por cada equipo de ciclo, establezca líneas de comunicación e intercambio de experiencias con el contexto, con otros centros educativos, etc., dirija la acción hacia una interrelación de propuestas transversales y finalmente evalúe el proceso.
- Desde el profesorado se dimensionará el curriculum desde la perspectiva intercultural asumida, previo análisis de la propia realidad, buscando la adecuación de recursos materiales y concretando en propuestas de intervención a través de unidades didácticas.
- Diseñar estrategias de atención a la diversidad cultural que garanticen una mejora en la calidad educativa y que bien sean aplicables en el momento actual o actúen como medidas preventivas para un futuro: acogida y recepción de nuevos miembros, criterios de adscripción del alumnado, etc.

5.2.2. A nivel de padres.

La idea central consiste en hacer partícipes a las familias de esta dimensión educativa asumida por la escuela. Para ello la actuación concreta se orientará principalmente a la transformación de la Escuela de Padres en Grupo de Reflexión y de encuentro, donde se pueda garantizar un espacio de debate sobre estas cuestiones que ayude a:

- Facilitar un conocimiento sobre características culturales de algunos colectivos que conviven en el barrio.
- Formar en actitudes y valores interculturales.

- Incentivar en la participación de los padres en las propuestas de la escuela.
- Canalizar actuaciones que ayuden a vincular el centro educativo con el contexto.
- Consolidar actitudes de cooperación entre las familias autóctonas y emigradas.
- Dar a conocer alternativas sociales que ayudan en la propuesta intercultural comunitaria: ONGs, etc.

5.2.3. A nivel de alumnado.

La propuesta específica está orientada desde el punto de vista de que el alumnado no es el único ámbito de actuación existente, si bien a él revertirán los logros alcanzados en las anteriores esferas de la comunidad educativa consideradas.

La incidencia sobre el alumnado se verá consolidada a través de unidades didácticas específicas y mediante su participación en actividades extraescolares que encajan con la propuesta planteada.

Se partirá de la realidad en donde constatamos que la integración de los alumnos minoritarios parece ser completa y habrá que tener en cuenta si esta diversidad hay que hacerla manifiesta o no de forma explícita, para garantizar, en todo caso, el derecho a la indiferencia de algunos alumnos.

A nivel de alumnado se consolidarán los agrupamientos flexibles como estrategia didáctico-organizativa para atender a la diversidad

Capítulo X.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA ESPECÍFICA. -FASE II- LA INTERVENCIÓN CON LOS PROFESORES.

1. INTRODUCCIÓN.....	499
2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO INICIAL.....	502
2.1. Información acerca de la escuela y los docentes.....	502
2.2. Concepción sobre la Educación Intercultural entre el profesorado.....	504
2.3. La propia escuela ante una Educación Intercultural.....	506
2.4. Actitud ante la presencia de niños culturalmente diferentes en la escuela.....	509
2.5. Sobre la formación del profesorado.....	513
3. ANÁLISIS DEL CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE: ASESORAMIENTO, OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO.....	519
3.1. Evolución del curso. Gran-grupo.....	520
3.1.1. Nivel de implicación y propuestas consensuadas.....	526
3.1.2. Líneas claves de actuación.....	529
3.2. Equipos de trabajo.....	530
3.3. Comisión Intercultural. Comisión ad-hoc.....	531
3.4. Análisis de los datos obtenidos del diario de campo y de las observaciones realizadas. Temas explícitos.....	532
3.4.1. Sobre la detección de necesidades.....	535
3.4.1.1. Encargo institucional.....	535
3.4.1.2. Formación genérica del claustro.....	536
3.4.1.3. Contextualización.....	538
3.4.2. Sobre la programación.....	539
3.4.2.1. Programación de la acción intercultural.....	539
3.4.2.2. Sobre el curriculum.....	539
3.4.2.3. Dificultades para programar.....	543
3.4.3. La intervención educativa intercultural.....	545
3.4.3.1. Las actitudes latentes entre en profesorado.....	546
3.4.3.2. Estrategias metodológicas.....	550
3.4.3.3. Los materiales y recursos.....	554
3.4.4. El marco establecido por la Administración Educativa: los Sistemas de Apoyo.....	557
3.4.4.1. Programas y Servicios de Apoyo a la escuela.....	557
3.4.4.2. Limitaciones.....	558
3.4.5. La Evaluación.....	560
3.4.5.1. Sobre la Evaluación Inicial.....	560
3.4.5.2. Sobre la Evaluación Procesual.....	561
3.5. Análisis de los temas emergentes.....	561

4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.	565
4.1. Procedimiento de análisis: análisis de contenido de citas textuales.	565
4.2. Análisis de los temas explícitos.	569
4.2.1. <i>Sobre la disposición inicial del profesorado: Formación o</i>	
<i>Experiencia.</i>	569
4.2.1.1 <i>Importancia: formación, experiencia o predisposición.</i>	569
4.2.1.2 <i>Compensaciones y prerrequisitos.</i>	572
4.2.2. <i>¿Cómo percibe el profesorado al alumno minoritario?</i>	574
4.2.2.1. <i>Rasgos que molestan.</i>	574
4.2.2.2. <i>Nivel de expectativas.</i>	577
4.2.2.3. <i>El grado de integración.</i>	578
4.2.2.4. <i>La acogida y la recepción.</i>	579
4.2.3. <i>El Programa Intercultural.</i>	580
4.2.3.1. <i>Programación de la acción intercultural.</i>	580
4.2.3.2. <i>Sobre el curriculum.</i>	582
4.2.3.3. <i>Sobre la lengua materna.</i>	584
4.2.3.4. <i>Necesidad de coordinación.</i>	587
4.2.3.5. <i>Estrategias metodológicas para la interculturalidad.</i>	588
4.2.3.6. <i>La Evaluación.</i>	589
4.2.4. <i>El Centro Educativo ante el reto de la Educación Intercultural.</i>	591
4.2.4.1. <i>Contextualización y vinculación con el entorno.</i>	591
4.2.4.2. <i>Posicionamiento de la escuela ante la diversidad cultural.</i>	592
4.2.4.3. <i>Las familias.</i>	593
4.2.4.4. <i>Reparto de los grupos minoritarios.</i>	595
4.2.4.5. <i>La Administración Educativa: los Sistemas de Apoyo.</i>	597
4.3. <i>Temas emergentes.</i>	599

1. INTRODUCCIÓN.

Para llevar a cabo la intervención con los profesores diseñamos un plan de actuación delimitado por el siguiente esquema:

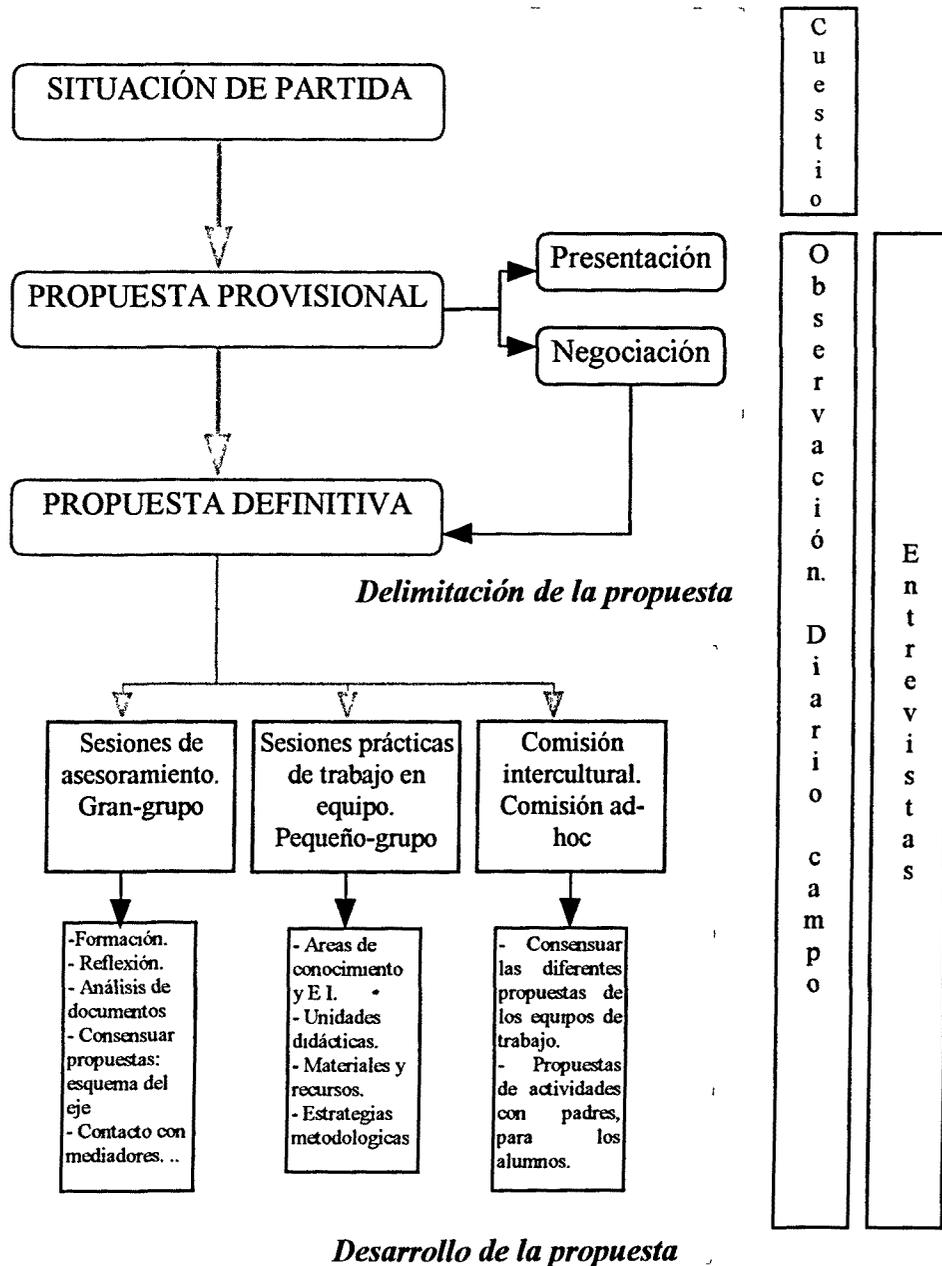


Fig. 67: Plan de actuación con los profesores.

Así nos encontramos con:

- Una situación de partida desde donde intentamos definir las características del grupo, cuáles eran sus intereses y sus preocupaciones sobre el tema a abordar y sus expectativas con relación al asesoramiento. Para realizar este diagnóstico inicial de la situación utilizamos un cuestionario diseñado en función de los objetivos enunciados.
- Seguidamente se realizó una propuesta de asesoramiento con relación a los datos obtenidos anteriormente y que delimitaban la situación inicial de partida. Tal propuesta fue discutida por el equipo docente y finalmente modificada en algunas cuestiones dando lugar a una propuesta definitiva que es la que se desarrollará a lo largo del asesoramiento y además la que fue aprobada por el Departament d'Ensenyament. Tal propuesta definitiva se centraba en tres líneas básicas de actuación con el equipo docente:
 - Sesiones a nivel de gran-grupo: donde se desarrollan temas formativos y de reflexión sobre cuestiones como: concepto de cultura, conceptualización de E.I. y sus objetivos, conocimiento de las características culturales de algunos grupos minoritarios representativos a través del contacto con mediadores, revisión de documentos del centro desde una perspectiva intercultural, consensuar el diseño del eje transversal a realizar, etc. Estas sesiones funcionarán con la presencia de la asesora y de aquellos expertos que se consideren oportunos y que han sido previamente presentados al equipo docente.
 - Sesiones a nivel de pequeño-grupo, equipos de ciclo: en donde se pretende dimensionar la práctica intercultural a llevar a cabo en el centro y en cada ciclo de forma específica. Así, se trabajan temas relacionados con: una reflexión desde cada área de aprendizaje sobre un nuevo enfoque intercultural, definición de criterios de selección de materiales y recursos, estrategias didácticas a tener en cuenta para atender a la diversidad cultural, propuesta de recepción y acogida de nuevos miembros a la comunidad, elaboración de unidades didácticas, etc.

- La Comisión intercultural: creada dentro de los parámetros de la adhocracia su funcionalidad radica, inicialmente, en constituirse en elemento aglutinador de las diferentes propuestas aportadas por los equipos de ciclo. Esta comisión estará constituida por un representante de cada ciclo, una figura del equipo directivo y la asesora quien orientará y coordinará. De cada sesión de la comisión surgirán encargos para ser trabajados por los equipos de ciclo y que en función de un cronograma, previamente establecido, se definirá el funcionamiento complementario de los equipos de ciclo y de esta comisión.

Paralelamente a este diseño de trabajo se lleva a cabo la recogida de datos necesarios para la investigación.

Recogemos datos de aquellas sesiones donde la asesora participa a través de un diario de campo, pero además, con la intención de complementar estos datos, indagando en aportaciones más individuales y planteando temas que, o bien no quedan muy claros, o bien son de interés básico para la investigación, se realiza una serie de entrevistas semiestructuradas a cada docente.

Partiendo de esta línea de actuación con los profesores, el presente capítulo supone el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos señalados anteriormente, por ello lo hemos estructurado en tres bloques:

- Análisis de los datos obtenidos del cuestionario inicial.
- Análisis de los datos obtenidos del diario de campo resultado del curso de asesoramiento.
- Análisis de los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas a los profesores.

Desde los dos últimos se han limitado una serie de categorías que han sido aglutinadas en unas megacategorías que constituían los temas genéricos de análisis. Todos los datos obtenidos exigen una trinagulación final para poder delimitar de forma fiable las cuestiones estudiadas.



2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO INICIAL.

La primera sesión del curso de formación permanente se dedicó a la presentación de los planteamientos genéricos y al establecimiento de un calendario de acción para el periodo en el que se iba a desarrollar el asesoramiento.

A su vez, se presentó un cuestionario cuya cumplimentación por parte de los profesores se planteaba como una forma de alcanzar unos objetivos claves:

- Conocer las opiniones generales que el claustro de profesores del centro tiene con relación a la E.I.
- Detectar cuáles son las demandas de formación que se señalan con el fin de dar cuerpo al asesoramiento solicitado en función a tales expectativas.
- Configurar un elemento de evaluación para contrastar la evolución experimentada por el grupo de trabajo.

En total fueron contestados 13 cuestionarios y los resultados obtenidos los hemos clasificado en función a las secciones que el mismo cuestionario recoge.

2.1. Información acerca de la escuela y los docentes.

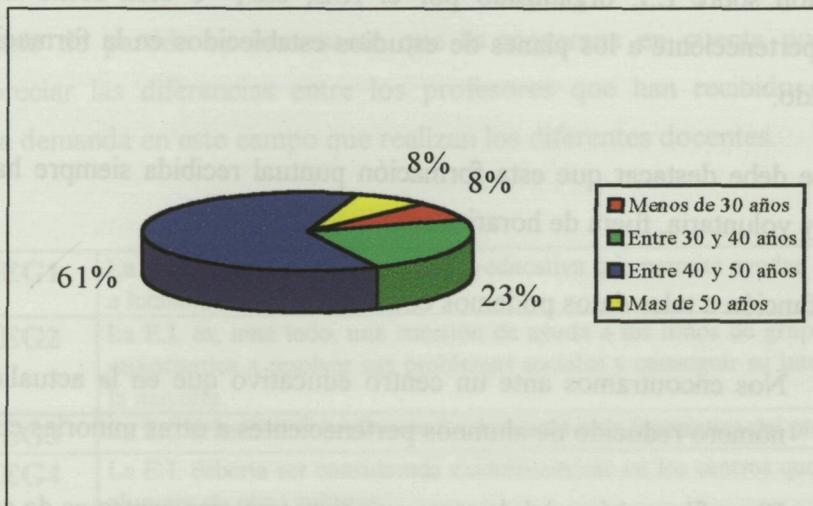
Los resultados hacen referencia a la opinión generalizada del claustro sobre el porcentaje aproximado de alumnos matriculados en el centro y que pertenecen a culturas minoritarias. Así, la mayoría coinciden en afirmar que la representación de estos alumnos se encuentra en un 10%.

Se trata de un periodo, en el cual el porcentaje de niños minoritarios culturalmente es bajo, ya que en cursos pasados el índice de matriculados pertenecientes a otras culturas se encontraba entre el 10% y el 25%.

Además, el 100% de los encuestados distinguen perfectamente los grupos culturales minoritarios representados entre la población discente, en este caso gitanos -mercheros- y magrebíes. Esta clasificación rápida y consensuada de todo el claustro en lo referente a la tipología de alumnado y a su proporción representativa se ve facilitada por las dimensiones del centro -en la actualidad cuenta con unos 180 matriculados-, el

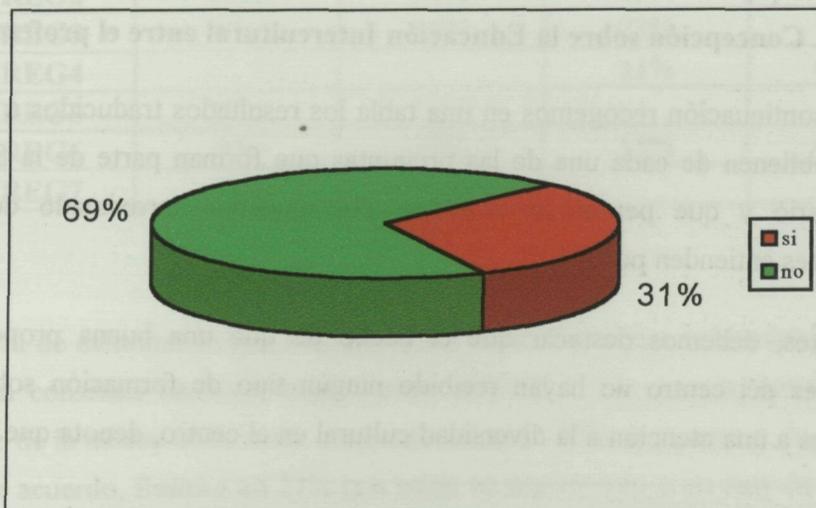
contexto familiar del barrio donde se haya ubicado el centro y el bajo índice de alumnos minoritarios, hace que estos sean fácilmente identificables.

Por lo que hace referencia al perfil del docente que ejerce en el centro el cuestionario arroja los siguientes datos:



Predomina el sexo femenino en un 84,6% frente al 15,3% de los encuestados. Ello nos lleva a determinar el perfil genérico del docente de este centro como mujer con una edad media entre los 40 a los 50 años.

A la hora de determinar si en alguna ocasión, bien el claustro como equipo o bien a nivel particular se había participado en algún programa de formación docente o de atención específica para el alumnado culturalmente diverso, las opiniones se agrupan de la siguiente forma:



El 69% manifiestan que nunca han recibido ningún tipo de formación sobre cuestiones referentes a una intervención educativa con alumnos culturalmente diversos,

y un 31% manifiestan haber recibido algún tipo de formación puntual bien dentro del programa de formación permanente del profesorado, en modalidades como: a) asistencia a cursillos organizados por entidades diversas como el ICE o el Departament d'Ensenyament sobre *Introducción a la Atención a la Diversidad*, b) a través de grupo de reflexión sobre E.I. organizado por el ICE, etc.; o bien como una asignatura optativa perteneciente a los planes de estudios establecidos en la formación inicial del profesorado.

Sí se debe destacar que esta formación puntual recibida siempre ha sido a nivel personal y voluntaria, fuera de horario lectivo.

En función a tales datos podemos concluir afirmando:

- Nos encontramos ante un centro educativo que en la actualidad acoge un número reducido de alumnos pertenecientes a otras minorías culturales.
- El perfil genérico del docente que ejerce en este centro es de sexo femenino, con edad comprendida entre los 40 a los 50 años.
- Una mayoría importante nunca han recibido formación específica sobre cuestiones que hagan referencia a una atención a la diversidad cultural en el aula, a pesar que en cursos pasados han tenido que hacer frente a una diversidad cultural en el centro superior a la del presente curso académico.

2.2. Concepción sobre la Educación Intercultural entre el profesorado.

A continuación recogemos en una tabla los resultados traducidos a porcentajes¹⁰⁹ que se obtienen de cada una de las preguntas que forman parte de la Sección II del cuestionario y que permitirán tener un conocimiento aproximado de lo que los educadores entienden por E.I.¹¹⁰.

Antes, debemos destacar que el hecho de que una buena proporción de los profesores del centro no hayan recibido ningún tipo de formación sobre cuestiones referentes a una atención a la diversidad cultural en el centro, denota que no han estado

¹⁰⁹ Los datos son presentados en tantos por ciento ya que la muestra es pequeña, recordemos que el número de profesores es de trece.

¹¹⁰ La presentación gráfica de estos datos se recoge en el anexo

familiarizados directamente con tales cuestiones, y que, por lo tanto, sus respuestas, son el resultado de un conocimiento indirecto derivado de conversaciones entre compañeros, intercambio de experiencias, experiencias propias, informaciones concretas de los medios de comunicación, etc.

Este punto de partida es interesante que lo tengamos en cuenta porque, así, podremos apreciar las diferencias entre los profesores que han recibido o no una formación y la demanda en este campo que realizan los diferentes docentes.

PREG1	La E.I. es una concepción política-educativa que permite ayudar al alumno a luchar contra el racismo
PREG2	La E.I. es, ante todo, una cuestión de ayuda a los niños de grupos étnicos minoritarios a resolver sus problemas sociales y conseguir su integración a la mayoría.
PREG3	La E.I. debería ser el referente fundamental para la práctica del profesor.
PREG4	La E.I. debería ser considerada exclusivamente en los centros que acogen a alumnos de otras culturas.
PREG5	La E.I. debería estar explicitada en el PEC de todos los centros.
PREG6	La E.I. debería, como objetivo único, facilitar a los alumnos de grupos étnicos minoritarios su integración a la cultura mayoritaria sin problemas.
PREG7	La E.I. constituye otro aspecto a considerar en la preocupación sobre la atención a la diversidad en la escuela de hoy.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No muy de acuerdo	En desacuerdo
PREG1	23%	54%	15%	8%
PREG2	17%	41%	25%	17%
PREG3	8%	69%	23%	
PREG4			31%	69%
PREG5	38%	62%		
PREG6	8%	31%	15%	46%
PREG7	62%	38%		

A la hora de delimitar lo que implica la E.I. educativamente hablando, parece ser que existe un consenso bastante amplio entre el profesorado en considerar que, un aspecto clave de la misma es la lucha contra el racismo -77% se muestran de acuerdo y totalmente de acuerdo, frente a un 23% que están en desacuerdo o no muy de acuerdo-.

No obstante, cuando se habla de E.I., este equipo de profesores entiende en una amplia proporción, que se trata de una dimensión pedagógica aplicable a cualquier

centro educativo, que debe ser explicitado en el PEC y que es una variante más de lo que, tras la actual Reforma Educativa -LOGSE, 1990-, ha venido enunciándose como una atención a la diversidad en el aula.

Aparece otro dato a destacar y es que parece reflejarse un matiz asimilacionista cuando se habla de interculturalidad, cosa que está en contradicción absoluta. Es decir, de la PREG2 se extrae que un 58% de los docentes consideran que la E.I. principalmente debería ayudar a los alumnos culturalmente diferentes a la mayoría a resolver sus problemas sociales y conseguir su integración a esta mayoría dominante. Sin embargo, más adelante, en la PREG6 existe un consenso generalizado en considerar que el objetivo único de la E.I. no es exclusivamente integrar a los alumnos minoritarios a la cultura mayoritaria dominante -61% se muestran no muy de acuerdo y en desacuerdo con esta premisa-, esto nos lleva a preguntarnos a continuación ¿qué entiende el profesorado por integración a la mayoría?

Lo que sí parece evidente es que, en buena medida, el equipo de maestros de este centro perciben la E.I. como algo más que una atención exclusiva a alumnos minoritarios o como un planteamiento pedagógico válido básicamente en centros pluriculturales -31% se muestran no muy de acuerdo y un 69% en desacuerdo en considerar que la E.I. debe ser propia de los centros que acogen a alumnos de otras culturas-, sino más bien como una dimensión más de lo que, tras la actual Reforma Educativa -LOGSE, 1990-, ha venido esgrimiéndose como *la Atención a la Diversidad en los Centros Educativos*.

2.3. La propia escuela ante una Educación Intercultural.

Esta sección se inicia con una pregunta abierta que nos da información de porqué el equipo docente del centro se ha propuesto como línea de trabajo y de formación durante los próximos cursos el tema de la E.I.

PREG1	¿Qué crees que ha motivado al equipo docente de tu escuela a trabajar este tema?
--------------	--

A esta pregunta contestaron el 62% de los encuestados y un 38% prefirieron no emitir ninguna opinión.

De entre la muestra productora de datos cabe hacer constar que unánimemente se considera de interés este tema por el hecho de encontrarse en una escuela de barrio, que

si bien en la actualidad no acoge a muchos niños de otras culturas, si debe estar preparada para ello ya que el incremento de grupos minoritarios en el contexto indica que será una realidad futura, a corto plazo, en el propio centro educativo.

“La necesidad como centro, inmerso en un barrio, de tener planteamientos claros de acogida de niños/as de otras culturas, realidad que parece inminente”

“El hecho de encontrarnos en el barrio y en la escuela con alumnos de otras culturas y también el haber observado, en repetidas ocasiones, que los niños, e incluso sus padres, necesitan una educación de este tipo.”

Solamente un 15% de los maestros argumentaron, como primera razón para trabajar este tema, el hecho de que a nivel de la Administración Educativa se demandaba al centro que trabajase un Eje Transversal, y ante tal demanda se optó por el tema de la interculturalidad ya que era una cuestión latente en el barrio y que posiblemente afectaría a la propia escuela en un futuro no muy lejano.

“ En primer lugar por la obligación de trabajar un Eje Transversal y dado que tenemos niños de etnias minoritarias y podemos llegar a tener más, profundizaríamos en el tema”

Una vez situados ante el porqué trabajar estas cuestiones en un centro como el que nos ocupa, el siguiente bloque de esta sección pretende recabar datos acerca de qué papel debe jugar la escuela ante la diversidad cultural existente socialmente y que tiene su reflejo en las mismas aulas.

PREG2	Las escuelas deberían tratar de forma equilibrada los estilos de vida de todas las minorías culturales representadas en la escuela.
PREG3	Los alumnos de culturas minoritarias deberían adaptarse a nuestra cultura dado que se han instalado en esta sociedad
PREG4	La escuela debe compensar los posibles déficits con que acceden a nuestro Sistema Educativo este tipo de niños.
PREG5	La escuela debería adaptar el curriculum a las diferencias culturales de nuestros alumnos
PREG6	La escuela debería dar a conocer otras culturas para educar en el respeto y la tolerancia
PREG7	Todas las escuelas deberían adaptarse a los programas oficiales aunque aquellas que reciben alumnos de minorías deberían tener programas diferentes.
PREG8	La escuela deberá favorecer la adaptación de las minorías a nuestra cultura, siempre desde el respeto a la cultura de origen la cual se cultivará en el seno familiar pero nunca en la escuela.
PREG9	Un planteamiento de E.I. en la escuela deberá empapar a todos los documentos del centro y establecer formas de organización que garantice su puesta en práctica.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No muy de acuerdo	En desacuerdo
PREG2	23%	62%	15%	
PREG3		46%	46%	8%
PREG4	31%	69%		
PREG5	31%	46%	15%	8%
PREG6	77%	23%		
PREG7	8%	31%	46%	15%
PREG8		33%	50%	17%
PREG9	23%	54%	23%	

De los datos recogidos se desprenden los siguientes puntos:

Para un porcentaje amplio de profesorado, la escuela debe ser elemento facilitador para el alumno minoritario en su integración a la cultura mayoritaria, siendo sensible, en todo momento, con los estilos de vida de todas las minorías culturales representadas - el 85% están de acorde con esta premisa, mientras que un 15% se muestran no muy de acuerdo-

Por otra parte, la escuela debe ejercer una clara función compensadora de las posibles desigualdades con las que acceden a nuestro Sistema Educativo este tipo de niños. Por unanimidad se consensua esta postura entre el equipo docente, y por consiguiente, anuncian la dimensión compensadora que desean imprimir a la perspectiva intercultural que pretenden iniciar en el centro.

Por lo que hace referencia al currículum, un 77% opinan que éste debería estar adaptado a las diferencias culturales de los alumnos, dimensionando así el currículum, bajo criterios de flexibilidad y versatilidad, sólo un 15 % parece no estar muy de acuerdo y un 8% estar totalmente en desacuerdo.

Pero curiosamente, de la PREG7 se desprende que, la mayoría del profesorado opina que debe existir un currículum mínimo y oficial para todos los centros, y que las adaptaciones que se puedan realizar sobre el mismo, en ningún momento lleve a diferenciar a la escuela que acoge a niños culturalmente diversos de aquella escuela monocultural, -un 62% se muestra en total desacuerdo con el establecimiento de currículas diferenciados para los centros pluriculturales-

La introducción en el curriculum de aspectos concretos que faciliten un conocimiento de las diferentes culturas, ayudará a trabajar cuestiones de actitudes, valores y normas bajo parámetros de respeto y tolerancia. Por unanimidad parece que la interculturalidad tiene una clara incidencia en este ámbito curricular -el de los valores, actitudes y normas-.

A las cuestiones anteriores siguen otras que sacamos a colación porque matizan algunas de las premisas expuestas anteriormente. Así, cuando se le formula al profesorado si los alumnos de culturas minoritarias deberían adaptarse a nuestra cultura dado que se han instalado en esta sociedad, encontramos que aparece una cierta paridad entre las respuestas. Un 46% están de acuerdo frente a un 54%, que se muestran en desacuerdo, una diferencia que no parece excesivamente substancial.

Ello nos hace pensar si la predisposición anterior tan favorable a flexibilizar curriculum, a compensar desigualdades y en definitiva a que la escuela se convierta en la vía para que el alumno logre una integración, responde a la conjetura de que, por un lado actúen las creencias, los ideales que son socialmente valorados y que es lo correcto contestar: integrar pero respetándose, etc., o por el contrario afloren posturas latentes que ya en la sección anterior parecían aparecer en referencia a un claro asimilacionismo del alumno minoritario a la mayoría dominante

De todo ello se deduce que, entre el profesorado existe inseguridad a la hora de llevar a planteamientos prácticos lo que a nivel teórico queda muy correcto de argumentar.

Si bien parece estar claro, cuando un 54% se muestra de acuerdo y un 23% totalmente de acuerdo, el considerar que la interculturalidad va mucho más allá de planteamientos didácticos concretos y deriva, también, en formas organizativas que garanticen su puesta en práctica, quedando todo ello reflejado en los diferentes documentos de gestión del centro.

2.4. Actitud ante la presencia de niños culturalmente diferentes en la escuela.

Desde aquí pretendemos tener constancia de forma aproximativa de cual es la actitud inicial que manifiesta el profesorado de este centro ante la presencia de alumnos culturalmente diferentes en el centro.

Al respecto se recogen los siguientes datos:

PREG1	La presencia de alumnos minoritarios diferentes hace disminuir el nivel de clase
PREG2	La disciplina en clase está en peligro cuando los alumnos de grupos minoritarios culturalmente se juntan entre ellos.
PREG3	Existe un mayor índice de fracaso escolar entre los niños de grupos culturales minoritarios.
PREG4	En las clases con niños de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados
PREG5	Una diversidad cultural en el aula perjudica a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual para todos.
PREG6	Clases con diversidad cultural favorecen la innovación educativa y estimulan al profesor en la puesta en práctica de diferentes estrategias metodológicas
PREG7	Los niños educados en escuelas donde se convive con alumnos de diferentes minorías son más tolerantes y comprensivos hacia la diversidad
PREG8	El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no existe diversidad cultural.
PREG9	El éxito o el fracaso académico de estos niños depende de:
	A De los esfuerzos del profesorado
	B De condicionantes externos a la propia escuela: económicos, sociales..
	C Del interés que muestran por la escuela y su preparación anterior
	D De la participación de los padres y su interés por la escolarización de sus hijos
E De una adecuada organización educativa para atender a esa diversidad	
PREG10	Los alumnos de culturas minoritarias rendirían más si fuesen atendidos en clases especiales o en escuelas especiales para ellos, para poder prestarles una atención individualizada.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No muy de acuerdo	En desacuerdo
PREG1		7%	72%	21%
PREG2		15%	54%	31%
PREG3		31%	61%	8%
PREG4		15%	62%	23%
PREG5			15%	85%
PREG6	23%	62%	15%	
PREG7	15%	70%	15%	
PREG8	31%	61%	8%	
PREG10			31%	69%

Curiosamente aparecen dos opiniones genéricas contrapuestas que matizaremos a lo largo del análisis de estos datos.

En primer lugar existe una convicción general de que clases homogéneas, culturalmente hablando, facilitan al profesor una mejor adaptación al ritmo de trabajo de los alumnos, así un 31% están totalmente de acuerdo y un 61% de acuerdo, mientras que un 8% no está muy de acuerdo con esta premisa, porcentaje realmente inferior frente a la suma anterior, 92%. Es decir, como también afirma Jordán (1994) en sus investigaciones, interpretando estos resultados, podríamos pensar en la posibilidad de que se presente *cierta tensión o incomodidad* entre el profesorado cuando aparece en su clase una diversidad cultural, aumentando la heterogeneidad entre el alumnado.

Sin embargo, estos datos parecen estar en contradicción con una segunda postura que surge cuando en sucesivas preguntas, el claustro responde favorablemente a la presencia de alumnos minoritarios en la clase. Así, se muestran en desacuerdo en un 93% ante la posibilidad de que este tipo de alumnos haga disminuir el nivel de la clase, en un 85% en desacuerdo al considerar que peligran la disciplina del aula ante la presencia de estos alumnos y en un 69% en desacuerdo al considerar que estos alumnos presentan mayor índice de fracaso escolar por el hecho de pertenecer a un grupo cultural determinado.

Es decir, asumida la realidad de que estos niños están presentes en la clase, y que la homogeneidad utópica no deja de ser eso, una utopía en la realidad actual, no es cierto, para el claustro de profesores entrevistado, que esta heterogeneidad por ella misma desvirtúa los niveles, haga peligrar la disciplina y aumente el fracaso escolar de ciertos grupos.

Muy al contrario, los encuestados perciben puntos positivos que derivan de esta heterogeneidad en el aula. Por ello un 85% de los docentes afirman estar de acuerdo con la premisa que justifica que los niños educados en escuelas donde se convive con alumnos de diferentes minorías, son más tolerantes y comprensivos hacia la diversidad.

Y por otra parte, la heterogeneidad cultural en el aula obliga y estimula al profesor en la puesta en práctica de diferentes estrategias metodológicas que se ajusten a la diversidad de necesidades educativas especiales manifiestas, por ello un 85% de los maestros contestan que, en definitiva, la diversidad favorece la innovación educativa.

Sin embargo, el inmovilismo en los currícula queda también manifiesto, el 62% se muestran no muy de acuerdo y el 23% en desacuerdo con la idea de que la diversidad cultural en el aula fuerce el trabajar contenidos más variados. Es decir, para estos docentes los contenidos deben ser los mismos, exista o no diversidad cultural.

En conclusión, los docentes entrevistados inicialmente manifiestan la idoneidad de una homogeneidad cultural -se entiende de la cultura mayoritaria- para poder trabajar más eficazmente, pero como tal realidad parece inalcanzable, buscan en la heterogeneidad cultural del aula sus puntos positivos.

Están totalmente en contra y por unanimidad en segregar a los alumnos minoritarios en centros educativos especiales o en clases especiales para ellos, este tipo de homogeneidad segregadora es considerada como negativa, entre otras razones podemos esgrimir que está latente la imposibilidad de integración social si se parte de una segregación inicial.

Y finalmente, en esta sección formulamos una pregunta con el objetivo de determinar cuáles son, a juicio de los maestros, los factores determinantes que contribuyen a alcanzar el éxito de los alumnos minoritarios en el aula. Los resultados se recogen en la siguiente tabla.

PREG9	Mucho		Bastante		Poco		Nada	
	f	%	f	%	f	%	f	%
De los esfuerzos del profesorado	4	31%	9	69%				
De condicionantes externos a la propia escuela: económicos, sociales, etc.	4	31%	7	54%	2	15%		
Del interés que muestran por la escuela y su preparación anterior	5	38%	8	62%				
De la participación de los padres y su interés por la escolarización de sus hijos	7	54%	6	46%				
De una adecuada organización educativa para atender a esta diversidad	6	46%	7	54%				

Como bien podemos comprobar todos los criterios esgrimidos son importantes para el profesorado, sin embargo, destacan tres, que por orden de mayor a menor relevancia son: a) la participación de los padres y su interés por la escolarización de sus hijos -el 54% consideran que influye mucho-, b) la adecuada organización educativa para atender a esta diversidad -el 46% considera que influye mucho- y c) el interés que estos niños muestran por la escuela y su preparación anterior, -el 38% consideran que influye mucho-.

2.5. Sobre la formación del profesorado.

En la Sección V del cuestionario pretendemos conocer cuáles son realmente las necesidades de formación del profesorado en materia de E.I., datos que permitirán, por otra parte orientar el curso de formación en función a los intereses y necesidades reales del claustro implicado.

Los datos se recogen en las tablas que se presentan a continuación.

PREG1	Mi formación sobre E.I. es:	
PREG2	Los profesores que enseñan directamente a estos niños necesitan de una información y formación específica.	
PREG3	Los profesores que no tienen en el aula a estos alumnos también necesitan de una formación en este sentido	
PREG4	Si consideras conveniente formar al profesorado en el tema de la E.I. valora del 1 al 5 los posibles temas de formación	
	A	Conocimiento de las características generales diferenciales de los grupos más representativos de nuestra sociedad
	B	Problemática social, legal y económica de las minorías
	C	Dimensión pedagógica de la E.I.
	D	La E.I. como alternativa para la educación en valores, actitudes y normas.
	E	¿Cómo se contempla curricular y organizativamente la E.I. en la escuela?
	F	¿Qué papel se espera de la escuela respecto a la interculturalidad social?
	G	¿Cómo se traduce una perspectiva intercultural en el quehacer cotidiano del aula?
	H	¿Cómo se realiza el seguimiento en el centro de este tema?
I	Recursos y servicios de apoyo a la E.I. en los centros.	

	Mucha	Abundante	Escasa	Prácticamente nula
PREG1		15%	54%	31%

Como recordamos en una de las preguntas de la Sección I del cuestionario, los docentes manifestaban su escasa formación en materia de E.I., y aquellos que de alguna forma tenían algún conocimiento sobre el tema, lo habían adquirido de forma puntual y derivado de un cierto interés personal por estas cuestiones.

La autopercepción de una falta de formación rigurosa resulta patente y sincera en esta última sección del cuestionario, a la luz de los datos recogidos donde un porcentaje del 85% manifiestan que su formación es escasa y prácticamente nula. Este dato corrobora los datos que Jordán (1994) explicita, donde en su investigación los docentes participantes también adolecen de esta falta de formación para afrontar la diversidad cultural en el aula.

La PREG2 y la PREG3 indagan sobre la opinión de los docentes en cuanto a quienes realmente necesitan de una formación específica con relación al tema que andamos analizando.

Es curioso destacar que una amplia mayoría coinciden en admitir que todos los profesores sin excepción deberían estar preparados para poder hacer frente a reto educativo que supone la diversidad cultural. El 92% están de acuerdo y totalmente de acuerdo con la conjetura anteriormente explicitada; indiscutiblemente la falta de formación y la demanda de una adecuada competencia pedagógica para asumir una interculturalidad en el aula, parecen ser realidades específicas entre el colectivo del profesorado.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No muy de acuerdo	En desacuerdo
PREG2	31%	61%	8%	
PREG3	23%	69%	8%	

A la hora de definir cuáles son los temas más interesantes a la hora de abordar la formación del profesorado, aparecen los siguientes datos:

PREG4	1		2		3		4		5		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Conocimiento de las características generales y diferenciales de los grupos más representativos en nuestra sociedad.			1	8	2	15	5	39	5	38	4,07
Problemática social, legal y económica de las minorías			1	8	4	31	7	53	1	8	3,61
Dimensión pedagógica de la E.I.					3	23	6	46	4	31	4,07
La E.I. como alternativa para la educación en valores, actitudes y normas.	1	8	2	15	1	8	6	46	3	23	3,6

¿Cómo se contempla curricular y organizativamente la E.I. en la escuela?	1	8	1	8	3	23	5	38	3	23	3,61
¿Qué papel se espera de la escuela respecto a la diversidad cultural social?					9	69	4	31			3,3
¿Cómo se traduce una perspectiva intercultural en el quehacer cotidiano del aula?			1	8	4	31	4	31	4	31	3,84
¿Cómo se realizará el seguimiento en el centro de este tema?	1	8	2	15	2	15	7	54	1	8	3,38
Recursos y servicios de apoyo a la E.I. en los centros	1	8			5	38	3	23	4	31	3,69

Si analizamos globalmente los datos obtenidos vemos que, se manifiesta una preocupación relevante hacia un conocimiento de las características generales y diferenciales de los grupos más representativos en nuestra sociedad, ya que la media de las puntuaciones asignadas a este ítem se sitúa en 4,07. Ello nos hace pensar que el desconocimiento del *otro* diferente a la mayoría es lo primero que preocupa, ya que resulta difícil atender a sus necesidades e intereses si no se conocen a priori cuáles son éstos.

Curiosamente, en la primera demanda inicial planteada por el mismo claustro, se ponía énfasis en tener algún contacto con mediadores o personas representantes de los grupos culturales que convivían en el centro educativo -magrebíes y gitanos- con la intención de conocer mejor cuáles eran las costumbres de estos alumnos e intentar aproximar más la cultura escolar a su cultura propia.

Podemos considerar que, en última instancia, la preocupación clara del profesorado consiste en romper con las *discontinuidades* que usualmente se producen entre la cultura originaria de estos alumnos -estilos cognitivos, motivaciones, lenguaje, formas de interaccionar socialmente, etc.- y la cultura escolar impregnada en gran medida de los rudimentos de la cultura mayoritaria dominante (Ogbu, 1982; Lennon, 1988; Paradise, 1991).

Tal vez, teniendo un mejor conocimiento de las características culturales de estos grupos, el profesorado pueda poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje que garantice en el alumno un verdadero conocimiento significativo, buscando la relación entre los nuevos conocimientos y aquellos conocimientos que posee el niño

originariamente, como nos argumenta Ausubel., asegurando, de esta forma el éxito académico de estos alumnos.

Otro ítem a considerar es la formación en todo lo que implica el reto pedagógico en materia de E.I. Pero esta afirmación nos parece lo suficientemente genérica como para tener que matizar recurriendo a los restantes ítems.

Así, comprobamos que, además de tener un conocimiento a nivel teórico lo que significa la E.I., intuido en la mayoría de los casos por los mismos profesores ya que su formación ha sido pobre al respecto, la preocupación clara es su traducción a la práctica cotidiana.

En principio, la traducción de una perspectiva intercultural en el quehacer cotidiano del aula -con una media de 3,84- es el ítem más considerado, ello nos lleva a pensar en una demanda por el conocimiento de diferentes estrategias educativas y en definitiva en un conocimiento de una variedad de métodos didácticos que doten al maestro de diferentes alternativas posibles a aplicar en toda intervención educativa, a ello se suma la preocupación manifiesta por toda la cuestión de los recursos y servicios de apoyo a los centros para asumir una verdadera E.I. -con una media de 3,9-.

En resumen, si analizamos las demandas del profesorado en materia de formación sobre las cuestiones que aquí venimos estudiando, se pueden explicitar en cuatro puntos que deberían servir de orientación a la hora de organizar el curso de asesoramiento

- Conocer las características, estilos de vida, costumbres, necesidades e intereses de los diferentes grupos minoritarios representados en el centro o en el barrio -que son o pueden ser familias potenciales del centro educativo en cuestión-.
- Saber diagnosticar las necesidades educativas de estos alumnos diferentes. ¿Cómo saber lo que realmente está necesitando el alumno? ¿Cómo podemos atenderle mejor?
- Saber concretar curricular y organizativamente la atención educativa que esta realidad diversa exige. ¿qué estrategias educativas son las más correctas? Conocer una multivariedad metodológica para poder escoger la adecuada en el momento preciso.

- D. Disponer y conocer los recursos y servicios de apoyo a la E.I. en los centros educativos. ¿Qué materiales existen?, ¿cuáles son los más adecuados?, ¿cómo podemos hacer una selección de ellos?, ¿con qué profesionales contamos?, etc.

Al final de esta sección presentamos dos preguntas abiertas para que el profesorado manifieste abiertamente su opinión y de esta forma poder recoger mayor número de matices sobre el tema que venimos analizando:

PREG5	¿Qué esperas de este asesoramiento?
PREG6	¿Quieres comentar algún aspecto que no hayas podido reflejar en las anteriores cuestiones?

De nuevo aquí vuelve a surgir una demanda explicitada a lo largo del mismo cuestionario.

Los profesores manifiestan su necesidad de un *conocimiento básico* de las diferentes culturas que están presentes en el contexto escolar donde ejercen y en el contexto social inmediato.

“ Profundizar en E.I. y más bien conocer a fondo aspectos de estas culturas y maneras de tratarlas.”

“Conocer mejor las características de las distintas culturas y recibir apoyo e ideas de cara a ayudar lo máximo posible a integrar a estos alumnos”

“Tener un mejor conocimiento de todos los problemas reales que padecen estas minorías”

“Primero conocer a las otras culturas para poder aplicar una visión intercultural en la práctica de la escuela”.

Ésta es la premisa clave para poder iniciar planteamientos interculturales en el centro: tener un conocimiento de las culturas minoritarias, en gran medida para romper con las distancias que puedan existir y para eliminar estereotipos y prejuicios fruto, en muchas ocasiones, del mismo desconocimiento y de conjeturas realizadas por unos pocos para dar explicación de lo que ignoran y les resulta extraño.

Además, del asesoramiento esperan que se les presente material específico que les pueda facilitar la labor, así como estrategias metodológicas que realmente funcionen en la realidad de la vida escolar; es decir, buscan adquirir competencia pedagógica (Jordán, 1994) en un campo nuevo para ellos y en el cual se sienten hasta cierto punto inseguros, competencia que les proporcione un sentimiento de autoeficacia docente que les afiance

en su posición de docente que verdaderamente sabe llegar a la diversidad cultural del aula.

“ Busco en este asesoramiento el que me den ideas para poner en práctica una adecuada actuación ante otras culturas ”

“El cómo poner en la práctica, es decir, traducir al quehacer diario del aula los conocimientos teóricos que pueda tener sobre el tema”

“Cómo reflejar la diversidad en el curriculum y sobre todo en la práctica de cada día...es decir, conocer diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan tener e cuenta a las diferentes culturas”

Algún profesor ha dado una respuesta más concreta que, sin ánimos de querer generalizar su opinión, creemos que es interesante considerarla.

“ Busco de este asesoramiento el clarificar ideas respecto a qué supone integrar -o domesticar o integrar forzosamente- con el respeto que todas las culturas me merecen. Y sobre todo qué hacer y cómo para que todos los tópicos y recelos de los alumnos desaparezcan. Es decir, cómo hacer para que la tolerancia, a cada edad y en cada nivel, pueda desarrollarse de forma espontánea y constante ”

Hemos extraído esta respuesta porque más tarde al analizar la PREG6, una mayoría de docentes reflexionan sobre ¿cuál es el verdadero papel que deben desempeñar ellos en la clase?: integrar, asimilar, dejar que cada cual se manifieste en su diferencia, respetar el derecho a la indiferencia, ¿qué se espera del profesorado?.

Ello nos lleva a pensar en la inseguridad que tales cuestiones generan en los docentes, que en la mayoría de los casos ejercen bajo principios derivados de la propia intuición, y en otras gracias a un cierto interés personal que les ha llevado a informarse sobre alguna cuestión concreta con relación a la atención educativa de la diversidad cultural (del Arco, 1998).

“ Me gustaría reflexionar sobre qué es lo que se espera de nosotros. Educar en el respeto y la tolerancia, es algo que tengo claro, pero luego ya no tengo tan claro que a todos los niños en general no se les dé a conocer unas valores únicos ”.

“¿Cómo tengo que hacer en la clase, dar todas las culturas o sólo la que es de la mayoría?”

“¿Qué es esto de integrar?, cada cual con lo suyo respetando lo de los demás. ¿Y cómo se hace esto en una escuela como la nuestra?”

Podemos comprobar que el nudo gordiano para iniciar una formación e implicación del profesorado desde una dimensión educativa intercultural es el cambiar las actitudes. Se trata de superar la tendencia asimilacionista presente hoy en día en las aulas.

De todas formas esta demanda de fórmulas pedagógicas mágicas que solucionen la situación es clara, pero tenemos que estar convencidos de que éstas no existen sin una implicación directa del profesorado y un cambio en sus actitudes.

“Deberíamos tener en cuenta las actitudes de los profesores y padres que son los que influyen directamente en los niños. Por eso este asesoramiento no debería ser algo puntual y lo que aquí salga deberá proyectarse también a los padres y a las familias en general.”

3. ANÁLISIS DEL CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE: ASESORAMIENTO. OBSERVACIONES Y DIARIO DE CAMPO

El curso de formación -asesoramiento- dirigido a los profesores del centro educativo, constituye una de las actuaciones claves de la Fase II, en el ámbito del grupo de los docentes del centro, y por lo tanto una de las partes importantes de la investigación etnográfica que aquí venimos desarrollando.

A continuación analizamos el desarrollo de este curso desde la perspectiva formativa que dio lugar a una serie de propuestas consensuadas, y desde la perspectiva investigadora que nos permite un conocimiento de la realidad concreta a la que nos enfrentamos, cuando buscamos el diseñar y aplicación un programa intercultural en la escuela.

Recordando lo explicitado en el Capítulo VII en lo referente al Diseño del Estudio, este asesoramiento fue solicitado por el propio claustro de profesores con el objetivo genérico *el reflexionar sobre el conocimiento de otras culturas, con la intención de superar los estereotipos y trabajar desde la Educación Intercultural, contextualizada a partir de la propia realidad del centro.*

La demanda de dicho asesoramiento se canaliza a través del Departament d'Ensenyament desde el Servei de Gestió de Programes i Serveis Educatius: Plà de Formació Permanent del Professorat, buscando la implicación de formadores del programa de Compensatoria del mismo Departament y profesorado de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UdL.

Se trata de abordar el tema de la atención a la diversidad cultural en la escuela en el marco de la transversalidad curricular, ya que la intención última era elaborar un Eje Transversal que marcara la identidad del propio centro.

3.1. Evolución del curso. Gran-grupo

Las líneas generales que marcan tal asesoramiento se resumen en:

- Desde una reflexión crítica en el tema de la atención a la diversidad cultural se pretende, en un primer momento, analizar la propia realidad educativa: necesidad de compensar desigualdades, presencia de alumnos de otras culturas en el centro, analizar posibles conflictos. Ello nos permitirá contextualizar la experiencia y concienciarnos del punto de partida.
- En un segundo momento, se intercambiarán informaciones sobre las orientaciones que sobre tales cuestiones se aconseja en el contexto de la actual Reforma Educativa, facilitando una formación al respecto.

Así, por ejemplo se unificarán criterios conceptuales y como equipo de profesionales se buscará un posicionamiento en un modelo deseable de atención a la diversidad cultural en el propio centro como rasgo de identidad diferenciador.

- Mediante la formadora del Programa de Compensatoria, colaboradora en el asesoramiento, se canalizaron vías de comunicación y contacto con mediadores representantes de los grupos culturales minoritarios bien escolarizados en el centro educativo o presentes en el contexto social del barrio donde se ubica el CEIP.

Tal acercamiento facilitó un conocimiento mutuo, discusión de estereotipos, análisis del folclorismo tópico y típico en el que se suele caer cuando se hace referencia a grupos minoritarios y además ayudó a consolidar líneas de participación y actuación conjunta en materia educativa. Esta acción pretende dar respuesta a una de las demandas más solicitadas por el profesorado y recogida en el cuestionario inicial: el conocer las características, costumbres intereses, etc. de las culturas minoritarias presentes en el contexto inmediato.

- En un último momento del curso, se trabajó en el diseño de un programa intercultural que al amparo del PEC y el PCC del centro delimitara líneas de actuación concretas a nivel organizativo y didáctico en materia intercultural: eje transversal, unidades didácticas...etc.
- Bajo la premisa de que todo este trabajo se plantea como un intercambio en el que se trabajará conjuntamente la temática de la atención a la diversidad cultural entre docentes y asesora, con fines investigadores, la metodología del propio curso se basará en aportaciones de la investigación-acción cooperativa, ya que permite poner en contacto a la investigadora con los educadores y así profundizar en cuestiones y problemas que emergen del tratamiento de la interculturalidad en el centro educativo.

Indiscutiblemente, se trata de la estrategia idónea para adaptar la formación a las necesidades específicas del grupo demandante y ara utilizar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas concretos que les afecten (Bartolomé y Anguera, 1990).

- Para el desarrollo de contenidos, se partirá siempre de los conocimientos previos que los profesores tienen sobre el tema, de tal forma que, a través de diferentes dinámicas de grupo, se logre la máxima participación de todos los integrantes.
- Al inicio de cada sesión se aportará un resumen de los conceptos, acuerdos y propuestas desarrolladas en la sesión anterior.
- La distribución de las sesiones fue consensuada previamente y reflejada en los proyectos presentados. No obstante se atiende a criterios de flexibilidad en función de la evolución del propio grupo y de los temas que puedan emerger.
- Podemos dividir el curso de asesoramiento en tres bloques temporales diferenciados:
 - a) Un primer bloque, durante el primer cuatrimestre -desde septiembre del 1997 hasta enero del 1998-, con una implicación más activa del asesor y con el objetivo último de precisar conceptos, atender a aspectos formativos y definir un posicionamiento claro sobre una atención a la diversidad cultural.

- b) Un segundo bloque, durante el segundo cuatrimestre -desde febrero del 1998 a junio del 1998-, con una implicación más activa del profesorado quien, en función a diferentes alternativas organizativas: equipos de ciclo, comisión intercultural -organización adhocrática- y claustro, reflexionó, analizó, buscó diferentes propuestas contextualizadas, y en definitiva diseñó un Programa de Educación Intercultural desde un marco de transversalidad curricular. En la medida en que el objetivo principal era diseñar un programa que diera respuesta real a las necesidades concretas del centro en este terreno, se pusieron en práctica algunas experiencia cuya evaluación permitió hacer un constante feed-back, reorganizar e ir adaptando el programa durante el propio proceso de elaboración.
- c) Un tercer bloque, que comprenderá un tercer cuatrimestre - desde septiembre del 1998 a enero del 1999- donde el profesorado se comprometió a la realización de unidades didácticas en materia intercultural y en diseñar la estructura organizativa que permitiera una recepción y acogida.

Si bien ya hemos apuntado los criterios de flexibilidad al que se ajustan las diferentes sesiones, inicialmente y a nivel orientativo, el curso se establece como se indica a continuación.

BLOQUE	SESIÓN	TEMA
	21-10-97	Definición del problema: toma de contacto, detección de intereses, presentación del curso de asesoramiento... - Concretar horarios y temas a tratar - Recoger las expectativas del propio claustro. - Recoger las opiniones que sobre la cuestión de la atención a la diversidad cultural tienen los miembros del claustro, mediante un cuestionario: diagnóstico inicial.

Fig. 68: Programación del curso de asesoramiento. Primer bloque.

BLOQUE	SESIÓN	TEMA
PRIMER CUATRIMESTRE: PRIMER BLOQUE	28-10-97	Reflexión sobre conceptos: delimitación conceptual: noción de cultura, raza, etnia, minorías, interculturalidad, multiculturalidad, conflictos entre grupos, racismo, xenofobia, estereotipos, etc. El papel de la escuela ante la diversidad cultural.
	4-11-97	Posicionamiento en materia de Educación Intercultural atendiendo a la propia realidad como comunidad educativa integrada en un contexto social determinado. Análisis contextual.
	11-11-97	Acercamiento a otras culturas: conferencia-coloquio sobre cultura árabe a cargo del Sr. Sayed Mahmoud, director de la Escuela Árabe de Lleida.
	18-11-97	Acercamiento a otras culturas: conferencia-coloquio sobre cultura gitana a cargo del Sr. Paco Salazar, mediador gitano de la Delegació Territorial de Lleida.
	25-11-97	Acercamiento a otras culturas: conferencia-coloquio sobre cultura africana a cargo de la Sra. Dafe Koma Fatli, presidenta de la Asociación de Mujeres de Gambia en Lleida.
	2-12-97	La transversalidad en el curriculum. Parámetros a considerar para una verdadera Educación Intercultural en el centro. Reflexión y toma de decisiones conjunta.
	9-12-97	El PEC del centro bajo una dimensión intercultural. Revisión y propuestas.
	20-1-98	Los objetivos del PEC desde la interculturalidad

Fig. 68: Programación del curso de asesoramiento. Primer bloque

BLOQUE	SESIÓN	TEMAS
	27-1-98	El interculturalismo curricular: el PCC del centro desde una dimensión intercultural
	18-2-98	Equipos de ciclo: la interculturalidad curricular en el área de Coneixement del Medi Social i Cultural -sin asesora-

Fig. 69: Programación del curso de asesoramiento. Segundo bloque

BLOQUE	SESIÓN	TEMAS
SEGUNDO CUATRIMESTRE SEGUNDO BLOQUE	25-2-98	Comisión de Educación Intercultural del Centro: puesta en común del área de conocimiento Coneixement del Medi Social i Cultural. Orientaciones y propuesta para el diseño de otra área de conocimiento. Evaluación de experiencias concretas.
	4-3-98	Equipos de ciclo: la interculturalidad curricular en el área de Matemàtiques -sin asesora-
	11-3-98	Comisión de Educación Intercultural del Centro: puesta en común de las aportaciones en el área de Matemàtiques. Orientaciones y propuestas para el diseño de otra área de conocimiento. Evaluación de experiencias concretas
	15-4-98	Equipos de ciclo: la interculturalidad curricular en el área de Llengües -sin asesora-
	22-4-98	Comisión de Educación Intercultural del Centro: puesta en común de las aportaciones en el área de Llengües. Organización, orientaciones y propuestas para el diseño de otras áreas de conocimiento. Evaluación de experiencias concretas
	6-5-98	Equipos de ciclo: la interculturalidad en el área de Coneixement del Medi Natural. Profesores especialistas. la interculturalidad en su especialidad: Ed. Física, Ed. Musical y Ed. Plàstica y Pretenologia -sin asesora-
	13-5-98	Comisión de Educación Intercultural del Centro: puesta en común de las aportaciones en las áreas de Coneixement del Medi Natural, Ed. Física, Ed. Musical y Ed. Plàstica y Pretenologia. Evaluación de experiencias concretas.
	27-5-98	Claustro de profesores: reflexión sobre cuestiones metodológicas y de organización intercultural. Evaluación de experiencias concretas.
	10-6-98	Claustro de profesores: reflexión sobre materiales y recursos interculturales. Evaluación de experiencias concretas. Video-forum: experiencia práctica sobre E.I.

Fig. 69: Programación del curso de asesoramiento. Segundo bloque

BLOQUE	SESIÓN	TEMAS
TERCER CUATRIMESTRE: TERCER BLOQUE	27-10-98	- Presentar el plan de y trabajo del presente cursos escolar - Aprobar el documento eje-transversal realizado el cursos pasado.
	17-11-98	- Establecer criterios básicos para la elaboración de U.D. desde la interculturalidad
	24-11-98	- Unidades didácticas desde la interculturalidad en Educación Infantil. Su elaboración y aplicación
	1-12-98	- Unidades didácticas desde la interculturalidad en Primaria: Ciclo Inicial. Su elaboración y aplicación.
	15-12-98	- Unidades didácticas desde la interculturalidad en Primaria: Ciclo Medio. Su elaboración y aplicación.
	12-1-99	- Unidades didácticas desde la interculturalidad en Primaria: Ciclo Superior. Su elaboración y aplicación

Fig. 70: Programación del curso de asesoramiento. Tercer bloque.

En este último bloque, la asesora sólo participará en las dos primeras sesiones a nivel de gran-grupo. No se recogen datos en el diario de campo ya que el objetivo central de estas reuniones es el diseñar el encargo para cada ciclo sobre unidades didácticas a elaborar. Después cada equipo de ciclo funcionará independientemente trabajando algún contenido intercultural, actual, relevante y contextualizado. La asesora en este caso sólo asiste a las reuniones en calidad de orientadora en cuestiones didácticas. En última instancia la Comisión Intercultural será la que aglutine las diferentes propuestas a realizar en cada ciclo.

No obstante, el curso de asesoramiento, así programado, persigue unos objetivos claros, que en determinados momentos convergen y que desde un primer momento son conocidos por los participantes:

- Adquirir una formación producto de una información y reflexión crítica sobre el tratamiento de la diversidad cultural.
- Contextualizar y diseñar una propuesta transversal de actuación intercultural para el propio centro educativo reflejado en un programa de Educación Intercultural, perfilándose como un rasgo de identidad.

- Obtener datos para la realización de una investigación etnográfica que arroje resultados significativos en el campo de la E.I.

3.1.1. Nivel de implicación y propuestas consensuadas.

Cuando se trata de delimitar el grado de implicación del profesorado en el curso de formación iniciado, hay que constatar que si éste se determina en función a la asistencia a las diferentes sesiones, podemos afirmar que el grado de implicación, así entendido, es máximo ya que la asistencia siempre fue completa.

Sin embargo, analizando con detenimiento esta participación nos damos cuenta rápidamente que, es un grupo de profesores -cinco o seis- los que con mayor frecuencia manifiestan opiniones, establecen propuestas, toman la iniciativa, etc., dinamizando, por consiguiente las reuniones.

Existe un segundo grupo de tres profesores que no participan nunca¹¹¹ ni en opiniones, ni hacen propuestas ni se implican en sacar adelante el trabajo en grupo.

Y por último aparece un tercer grupo, de cuatro profesores de forma esporádica y puntual manifiestan alguna opinión o explican alguna experiencia personal, asumiendo al igual que el anterior grupo las propuestas realizadas por el primer grupo presentado, quien delimita la verdadera dinámica general del claustro con relación al tema de discusión.

En una primera etapa del curso se lleva a cabo una reflexión¹¹² conjunta sobre el significado de cultura, de E.I., el posicionamiento por parte del claustro con relación a estas cuestiones y se mantienen los primeros contactos con mediadores o representantes de culturas minoritarias presentes en el contexto y en la propia escuela.

El documento final surge como consecuencia del trabajo en equipo del claustro y se fundamenta en una serie de principios básicos, consensuados previamente, como resultado de las primeras sesiones de reflexión, y que de alguna forma otorgan singularidad a este texto en base a la especificidad del centro donde nos encontramos:

¹¹¹Es interesante para la investigación conocer sus opiniones y entre otros motivos por ello se acudió a las entrevistas semiestructuradas, con la idea de que tal vez estos profesores se sentían más cómodos ante una interacción más personal. Sin embargo, de entre estos tres profesores uno de ellos se negó a realizar la entrevista bajo la excusa de que sus opiniones eran las que ya se habían comentado en el gran grupo y otro profesor rechazó la grabación magnetofónica de la entrevista que mantuvimos.

- Cuando nos referimos a cultura nos estamos refiriendo a un conjunto de simbolismos, abstracciones que comparte un grupo determinado, que facilitan su supervivencia como tal y que existen en tanto en cuanto existe el grupo. A la vez la cultura es cambiante y dinámica, recibe influencias de otras culturas y a la vez influye, se mantiene viva gracias a los sujetos que la cultivan y la hacen cambiar.
- Existen una serie de valores universales válidos para cualquier cultura. Somos conscientes que son relativos en el tiempo y a veces en el espacio, pero entendidos desde una relativa relatividad, creemos necesarios su existencia para no tener que relativizar todo lo que hacemos en el centro. Los niños necesitan unos puntos de referencia claros y estos pueden ser los Derechos Humanos.
- Cuando buscamos un modelo para atender a la diversidad cultural, nos situamos ante una interculturalidad, como opción que entendemos que está basada en la simetría cultural, desde donde se respeta la diversidad cultural promoviendo la comunicación y el diálogo entre los diferentes grupos culturales presentes en nuestro centro y en nuestro contexto inmediato. Buscamos educar en el respeto, la solidaridad, eliminando el posible racismo existente, cuidando por la no transmisión de valores y conductas racistas y estereotipadas y manteniendo, si así le interesara al alumno y a su familia, el derecho a ser indiferente.
- Cuando hablamos de interculturalidad en nuestro centro, no nos referimos exclusivamente a atender a los niños minoritarios, muy al contrario perseguimos una dimensión más amplia del concepto intercultural y sobre todo llevar a cabo una intervención educativa compensadora hacia nuestros alumnos, ya que su situación social-económica y familiar podría situarlos en desigualdad de oportunidades educativas con relación a otros niños. Por ello la interculturalidad la entendemos, también, como el evitar que nuestros alumnos se conviertan en sujetos pertenecientes a las nuevas minorías culturales que señala Flecha (1990;1997) y que son el resultado del progreso y de los avances tecnológicos del momento. Así, las nuevas tecnologías y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde los primeros años de escolaridad cobran, en nuestro centro una especial relevancia.
- Siempre hemos tenido claro una serie de pautas concretas a la hora de acoger a un nuevo alumno -de escolarización tardía, perteneciente a otro grupo cultural, castellano-hablante, etc.,- Sin embargo esta forma de actuar que desde hace años venimos llevando a cabo pertenecen al curriculum oculto. no existiendo constancia de tales cuestiones en ningún documento de gestión. Por ello sería interesante plasmar y consensuar por escritos el proceso de acogida y recepción más adecuado.

¹¹²Para ello la asesora presentó un documento bibliográfico que cuya lectura y discusión sirvió de referencia para posicionarse sobre el tema. Este documento se haya en el anexo

- Será interesante que se cree una comisión sobre interculturalidad que vele por este tema y ayude al profesorado en canalizar experiencias, materiales, actividades extraescolares, etc.
- Pretendemos huir del folclorismo en el que se suele caer fácilmente cuando se trabajan estos temas. La interculturalidad debe ser trabajada en el día a día, como también trabajamos otras cuestiones como la coeducación, hábitos de higiene, etc.
- Buscaremos la implicación de los padres en este proyecto intercultural ya que estamos convencidos que la vinculación de las vivencias en el seno familiar con lo que se trabaja en la escuela garantizará un aprendizaje significativo, sólido y coherente.

Fig. 71: principios básicos asumidos por el claustro

Así, se da forma al guión de trabajo a seguir para dar cuerpo al documento-marco del Eje Transversal en E-1¹¹³:

<p>EJE TRANSVERSAL: CONOCER OTRAS CULTURAS. CEIP G. DE LLEIDA.</p> <p>ÍNDICE.</p> <p><u>A. PRIMERA PARTE.</u></p> <p>1. CONCEPTUALIZACIÓN DE CULTURA</p> <p>2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA.</p> <p> 2.1. Modelos de atención a la diversidad cultural.</p> <p> 2.2. La Educación Intercultural.</p> <p><u>B. SEGUNDA PARTE.</u></p> <p>1. LA TRANSVERSALIDAD EN EL CURRÍCULUM</p> <p> 1.1. Conceptualización.</p> <p> 1.2. Análisis del contexto de nuestro centro.</p> <p> 1.3. Determinación de un eje transversal significativo: <i>Conocer Otras Culturas.</i></p> <p>2. CONCRECIONES EN EL PEC.</p> <p> 2.1. Rasgos de identidad del CEIP G.</p> <p> 2.1.1. <i>Tipo de hombre en formación.</i></p> <p> 2.1.2. <i>Concepto de educación.</i></p> <p> 2.1.3. <i>Concepto de escuela.</i></p> <p> 2.2. Principios reflejados en el PEC.</p>

¹¹³El documento: Eje Transversal: CONÈIXER ALTRES CULTURES, lo presentamos completo en el anexo.

3. CONCRECIONES EN EL PCC.
 - 3.1. Objetivos interculturales a reflejar en el PCC.
 - 3.2. Conceptos, procedimientos y actitudes de las diferentes áreas curriculares.
 - 3.2.1. *Area de lenguas.*
 - 3.2.2. *Area de matemáticas.*
 - 3.2.3. *Area del conocimiento del medio social y cultural.*
 - 3.2.4. *Area del conocimiento del medio natural.*
 - 3.2.5. *Area de educación artística: visual y plástica.*
 - 3.2.6. *Area de educación artística: música.*
 - 3.2.7. *Area de educación física.*
 - 3.3. Orientaciones metodológicas.
 - 3.3.1. *Estrategias metodológicas.*
 - 3.3.2. *Agrupamiento de los alumnos.*
 - 3.3.4. *Organización espacio-tiempo.*
 - 3.3.4. *Criterios de selección de materiales y recursos.*
 - 3.3.5. *Recursos escolares y extraescolares: el centro y la comunidad*
4. ESTRATEGIAS DE EJECUCIÓN.
 - 4.1. Acogida y recepción de los nuevos miembros a nuestro centro.
 - 4.2. Adaptaciones curriculares.
 - 4.3. Orientaciones y tutorías.
 - 4.4. Organización del profesorado: la comisión intercultural.
 - 4.5. Acciones para con los padres.
 - 4.6. Actividades extraescolares.
 - 4.7. Lenguas y nuevas tecnologías en nuestro centro.
5. LA EVALUACIÓN.
 - 5.1. Criterios de evaluación.
 - 5.2. Instrumentos de evaluación.
 - 5.3. ¿Cuándo se evaluará?

Fig. 72: Guión del eje transversal.

3.1.2. Líneas claves de actuación.

Durante este curso de asesoramiento se perfilan unas líneas claves de actuación:

- Revisión de los documentos de gestión del centro para dimensionarlos desde la perspectiva intercultural asumida.
- Contextualizando el enfoque intercultural en el entorno en el que nos encontramos. El claustro busca consolidar actuaciones como: compensación de posibles desigualdades manifiestas e inherentes a las desventajas que el contexto socioeconómico y cultural puede imprimir en el discente: conocimiento y dominio de nuevas tecnologías, aprendizaje de lenguas extranjeras, etc.

- Diseño de propuestas preventivas que definan la forma de actuación concreta ante un posible incremento de la diversidad cultural en el centro o en el contexto inmediato: mecanismos de acogida y recepción, etc.
- Elaboración de un documento-marco que sirva de punto de referencia, que esté adaptado, sea flexible, realista y que tenga unidad de diseño a través de una relación coherente entre todos sus elementos
- Concreción práctica de la intervención intercultural a través de unidades didácticas, experiencias extraescolares, selección de materiales, concreción de estrategias didácticas específicas, etc.

3.2. Equipos de trabajo.

Bajo la concreción de un cronograma de actuación, se contemplan tres momentos diferenciados:

- Un trabajo en gran-grupo con todo el claustro de profesores en donde se diagnosticará la situación, se establecerán líneas generales de intervención y se atenderá a una formación permanente del equipo docente. Se trata de crear un espacio de debate y reflexión conjunta.
- Trabajo en equipos de ciclo, con el fin de llegar a concretar acciones coherentes a las necesidades de cada ciclo.
- Constitución de una comisión intercultural, con una composición multiciclo, donde se establecerá el espacio de confluencia de las aportaciones específicas de cada ciclo, llegando a perfilar la intervención intercultural en el conjunto del centro y su comunidad.

La concreción de unos equipos de trabajo para llevar a cabo la propuesta planteada responde a:

- Operativizar la acción.
- Acercarse a las necesidades reales de cada ciclo, además, la existencia de una tradición consolidada de trabajo en equipos de ciclo hace oportuno el aprovechar estas fuerzas operativas funcionales.

- La creación de una comisión específica sobre interculturalidad se plantea como una opción para vertebrar la transversalidad en el centro. Iniciada con este tema, que deberá consolidar con su desarrollo y aplicación buscará la interrelación con otras alternativas en materia transversal.
- La metodología de trabajo en estos equipos se inserta desde la perspectiva de la investigación-acción, para derivar en una mejora educativa desde y en la práctica educativa concreta.

3.3. Comisión Intercultural. Comisión ad-hoc.

La Comisión intercultural responde a una alternativa de trabajo organizado descentralizado, flexible y que busca una dinamicidad en las respuestas a los requerimientos y búsqueda de eficacia en la solución de las cuestiones planteadas.

Con una composición multiciclo, cuyos componentes no tienen porque ser los coordinadores de cada ciclo, posibilita nuevas interacciones entre los elementos del claustro, aporta eficacia a la forma de actuar y rompe con la posible rutina establecida en la organización.

La presencia de una figura del equipo directivo servirá como elemento que ayudará a coordinar la actuación de esta comisión dentro de la dinámica del centro: compaginando horarios de reuniones con relación a otros grupos de trabajo del centro, etc.

Así entendida, la Comisión Intercultural creada, tiene como objetivos el integrar las aportaciones de cada ciclo, coordinar las diferentes experiencias escolares y extraescolares que se realicen con relación al tema considerado y estudiar alternativas que promuevan un intercambio de experiencias con otros centros educativos, en otros ámbitos de la comunidad educativa y con el contexto inmediato, en donde se tendrá en cuenta la intervención de otros agentes: padres, ONGs, etc., y velar por la formación del profesorado sobre el tema aquí estudiado.

También será la encargada de custodiar el mecanismo de recepción y acogida de nuevos miembros al centro y de evaluar el desarrollo y aplicación del programa intercultural a lo largo de los diferentes cursos escolares.

Su actuación se verá sometida a criterios de flexibilidad y se desarrollará con una periodicidad susceptible de cambio en función de las necesidades planteadas. Su consolidación en el tiempo facilitará su derivación hacia una interrelación con otras materias transversales.

3.4. Análisis de los datos obtenidos del diario de campo y de las observaciones realizadas. Temas explícitos.

A lo largo del curso de formación fuimos recopilando datos a través de un *diario de campo* con el fin de, partiendo de la misma realidad concreta, descubrir qué cuestiones van inherentes a la elaboración de un Programa de Educación Intercultural en el centro considerado.¹¹⁴

Llevamos a cabo una transcripción escrita de lo ocurrido en cada sesión¹¹⁴, siguiendo el protocolo del diario de campo que ya fue comentado en el Capítulo VII, en el Diseño del Estudio.

Con posterioridad fijamos una serie de unidades analíticas en el mismo texto, es decir, procedimos al establecimiento y separación de fragmentos del escrito que aludían al mismo tema.

Algunas de estas unidades hacen referencia a temas preestablecidos y sobre los cuales queríamos indagar y otras unidades surgen de forma emergente como una nueva temática que no habíamos previsto, pero que por su significación sobre los acontecimientos, sobre el tema o porque se reiteraban sucesivamente han sido estudiadas.

Posteriormente formulamos una serie de categorías, es decir, las unidades analíticas establecidas las reunimos en categorías globales que permitían unificarlas en temas concretos. A cada categoría le asignamos un código.

En la codificación de todo el texto surgieron nuevas categorías y otras se reformularon nuevamente. Finalmente los códigos utilizados y las categorías correspondientes fueron las siguientes:

¹¹⁴Transcripción escrita que se encuentra en el anexo.

- A: Actitud asimilacionista.
- AC: Actitud compensadora.
- AD: Actitud defensiva.
- AR: La acogida y la recepción.
- C: Contextualización y vinculación con el entorno.
- CU: Curriculum.
- DI: Evaluación Inicial
- E: Encargo institucional.
- EC: Escasa implicación.
- EP: Evaluación procesual.
- ES: Estrategias metodológicas para la interculturalidad.
- F. Familias
- FO: Formación genérica del claustro.
- LA: Limitaciones de la propia Administración Educativa.
- NM: Necesidad de materiales
- P: Programación de la acción intercultural.
- PA: Problemas al llevar a cabo la intervención educativa.
- PD: Dificultades para programar la intervención intercultural.
- PS: Programas y Servicios de Apoyo a la escuela.
- PV: Ventajas de programar.
- S: Selección de materiales y recursos interculturales.

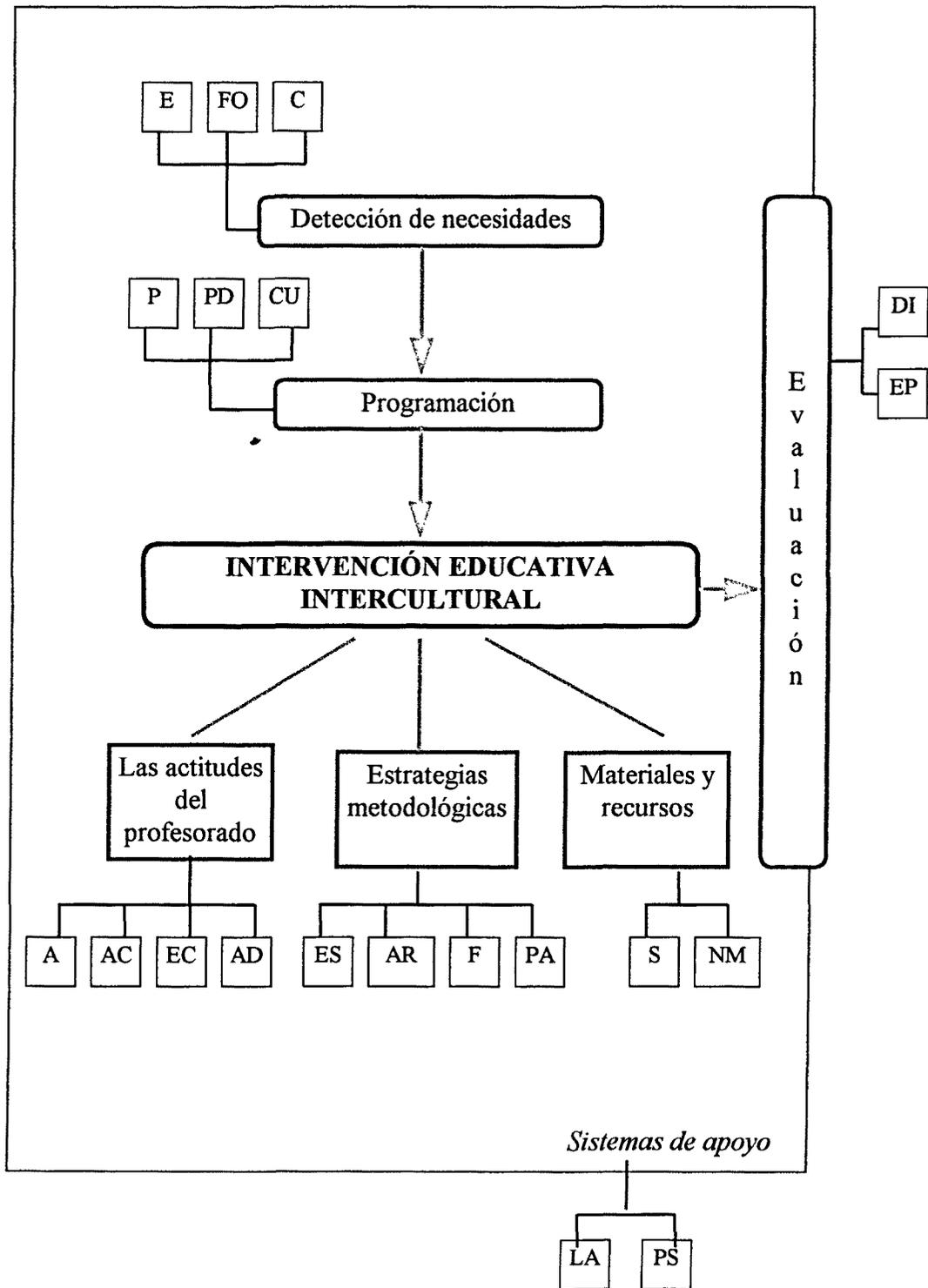


Fig. 73: Relación entre categorías y megacategorías. Diario de campo.

3.4.1. Sobre la detección de necesidades.

Todo proceso instructivo y formativo se genera para cubrir una serie de necesidades y por ello lleva implícita una intencionalidad en sí mismo.

En este apartado pretendemos analizar el por qué se inicia un tema, como el que aquí venimos estudiando, en un centro educativo, qué necesidades se pretenden cubrir, o más bien, buscamos establecer qué premisas, a priori, están ligadas a la consideración de un programa de E.I.

3.4.1.1. Encargo institucional.

- Constatamos que el profesorado asume la elaboración de un documento -Eje Transversal- por imposición de la misma Administración¹¹⁵. Conciben, por lo tanto, que el diseño y redacción de este documento es una necesidad en sí misma para ser asumida por el centro.

Se dibuja, aquí, una doble gestión educativa: la acción educativa en el aula, que implica una interacción directa entre el alumno y el profesor y donde se lleva a cabo el verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Y una segunda que implica la vinculación de los docentes con la Administración Educativa, con la que deben desempeñar un papel formal, cargado en ocasiones de formulismos burocráticos y del cumplimiento de imperativos establecidos desde fuera: elaboración de documentos, papeleo de matriculación, papeleo relativo a la evaluación externa e interna del centro, etc.

Es decir, la elaboración de un documento-marco que señale las directrices a seguir desde una transversalidad curricular en un tema determinado es un encargo que se convierte en una necesidad a asumir por el equipo docente.

“La gran mayoría del claustro considera importante que durante este curso quede perfilado el documento”(D.8)

“La verdad es que porque nos dicen que tenemos que hacer un eje, pero lo que aún no entiendo es ¿por qué vamos a trabajar este tema en la escuela?”(D.10)

“Es algo que ahora está de moda y que ahora toca hacer...Ejes Transversales...y por eso nos marean con esto”(D.30)

¹¹⁵Cuando nos referimos a la Administración Educativa, nos referimos a las exigencias marcadas por el propio sistema y que suelen estar canalizadas a través de demandas realizadas por los equipos técnicos: Inspección..

“Un miembro del equipo directivo apuntó la necesidad de redactar los acuerdos tomados en cada una de las áreas en materia intercultural y así se elaboraría el documento que servirá como Eje Transversal del centro” (D.28)

- En esta primera fase, y después de aceptar la propuesta-demanda canalizada a través de los equipos técnicos de la Administración, surgen una serie de necesidades que podríamos considerar como subnecesidades de la primera que hemos comentado: elaborar el documento de un Eje Transversal. Así, se cuestionan aspectos como:

- Buscar un tema de trabajo adecuado a los intereses del centro.
- Trabajar esta cuestión a partir de una adecuada contextualización.
- Necesidad de formación del profesorado.

- A la hora de establecer el tema de trabajo se opta por la E.I. aunque se cuestione su idoneidad en un centro donde el porcentaje de alumnos minoritarios es bajo y donde el nivel de conflicto que puede generar una diversidad cultural es prácticamente nulo.

Entre una gran mayoría de docentes existe el convencimiento de que la E.I. sólo es factible en centros donde existe realmente un conflicto generado por la presencia de diversos grupos culturales en contacto

“...¡además! si no tenemos niños de estos parece que nos estamos preparando para algo que no tenemos, que si bien es cierto que podemos llegar a tener, pero que tampoco está tan claro” (D. 10)

“Una profesora cuestionó el tema intercultural en esta escuela ya que en realidad el porcentaje de alumnos que provienen de otras culturas es minoritario, aproximadamente de un 10%. Además la misma profesora cuestionó la idoneidad de trabajar otras culturas cuando muchos de estos alumnos que están en la escuela quieren pasar desapercibidos.” (D.11)

3.4.1.2. Formación genérica del claustro.

- La formación del profesorado en este campo es la primera demanda; formación continua, en el propio centro y a partir de los problemas concretos que por un lado puedan surgir del encargo asumido por el equipo docente y a la vez de la enseñanza con los alumnos pertenecientes a diferentes grupos culturales matriculados en el centro.

Se trata de lograr una formación que dote al docente de las estrategias para hacer frente a los diferentes estilos de aprendizaje y motivaciones peculiares de estos alumnos. Comprobamos que se valora la importancia de adquirir un conocimiento de cierta amplitud sobre cada una de las culturas minoritarias presentes en el centro y en el contexto más inmediato. Predominó un interés general por cuestiones como:

- Costumbres de los diferentes grupos culturales estudiados.
- Prácticas religiosas.
- La figura de la mujer en estas sociedades.
- La familia: roles
- La emigración: causas y perfil del emigrante.
- Cuestiones legales relacionadas con la entrada de emigrantes a nuestro país.
- El sistema educativo de los países de origen.

Curiosamente, los temas que menos interés inicial produjeron entre los docentes fueron los relacionados con: motivaciones de estos alumnos ante nuestro sistema educativo, problemas con los que se encuentran, necesidades que manifiestan, que esperan las familias de estos alumnos con relación a la escuela, etc. Es decir, el interés fue casi general por conocer y reflexionar sobre los rasgos culturales intrínsecos de estos grupos y sus costumbres.

- Al delimitar la demanda de asesoramiento y asignar un título al documento a realizar, vemos que existe un total acuerdo entre el profesorado en no etiquetar este ejercicio con la nomenclatura E.I., porque consideran que se trata de una conceptualización que estigmatiza al centro e induce a sospechar en la presencia de alumnos pertenecientes a otras culturas, cosa que a juicio del claustro no beneficiaría a la escuela y tampoco responde a la realidad actual:

“...me da cierto respeto el hablar en nuestra escuela de E.I. ya que después se cataloga a esta escuela de intercultural, cuando en realidad no tiene este problema...una compañera de otra escuela al comentarle que estábamos trabajando en claustro este tema me preguntó sorprendida si en el G. había muchos gitanos....La E.I. es muy comprometida y es mejor no hablar...mejor es referirse al programa que estamos trabajando y elaborando como Conocer otras culturas, pero no de E.I.” (D.26)

La reticencia manifiesta por algunos profesores del claustro al trabajar la E.I. está ligada a la etiqueta peyorativa que se le puede imponer al centro, y no sólo a nivel social

sino también a nivel de Administración Educativa quien, al parecer del equipo docente, podría optar por adjudicar a esta escuela, teórica y aparentemente más sensibilizada con estas cuestiones, alumnos emigrantes. Ratifica este hecho la siguientes afirmación:

“...debemos pensar bien lo que estamos haciendo con esto del eje transversal sobre interculturalidad, solamente faltaria que nos colocaran la etiqueta y a partir de este momento debamos estar abiertos a admitir a todos los alumnos rebotados de otros centros sean o no de otras culturas” (D.43)

3.4.1.3. Contextualización

- Surge la necesidad de contextualizar el tema y ello lleva a dimensionar la E.I. hacia parámetros que le son propios pero que, en ocasiones, se omiten en beneficio de cuestiones que se centran exclusivamente en situaciones conflictivas con grupos minoritarios: gitanos, magrebíes, etc.

No se percibe la diversidad cuando se habla de sujetos de otros países europeos o de subculturas dentro de la propia cultura como consecuencia de los avances tecnológicos, etc. Sin embargo, cuando nos encontramos ante una realidad donde el choque entre culturas no se ha generado, se hace viable el descentralizar estas cuestiones y ampliar el punto de mira.

“... es una necesidad trabajar estas cuestiones ya que nuestros alumnos son hijos de emigrantes que deben encontrar su espacio entre la comunidad catalana y a la vez ser tolerantes con los que llegan nuevos a este barrio y que pertenecen a culturas diferentes.” (D.10)

“no deberíamos caer exclusivamente en las culturas que aquí están unidas a marginación social, sino tocar también las culturas europeas...y para que nuestros alumnos no sean parte de un grupo de subcultura, por eso ya desde el P3 se les inicia en las nuevas tecnologías” (D.28)

“...no se debería considerar como otras culturas exclusivamente las del Tercer Mundo o las que de algún modo sufren marginación social y económica...hay que ampliar a diferentes culturas del Primer mundo, culturas que conviven con nosotros o culturas que derivan del propio avance tecnológico - analfabetismo funcional-” (D.9)

“al interrogarnos desde cada área de aprendizaje podemos conocer diferentes formas de hacer la materia que puedan asegurar, al menos, una no transmisión de conductas o posturas racistas o etnocéntricas” (D.36)

3.4.2. Sobre la programación.

Una vez que se ha asumido el encargo y que se ha dimensionado, en función al consenso llevado a cabo por el equipo docente, el siguiente paso radica en cómo se diseñará la acción educativa intercultural que se pretende. No hemos de olvidar que la intencionalidad y sistematización es una característica de la educación formal y ello lleva a una reflexión y estructuración como fase previa a la propia intervención educativa.

Cabe preguntarse, en este caso, si el docente programa con el objetivo de atender a una diversidad cultural, cómo lleva a cabo las programaciones, qué obstáculos encuentra a la hora de programar desde criterios interculturales. Pretendemos estudiar estas cuestiones analizando la realidad a través de los datos obtenidos.

3.4.2.1. Programación de la acción intercultural.

- Se repite la idea de que al elaborar el documento -el eje transversal- al menos el equipo educativo tiene un motivo para reflexionar sobre su práctica, es decir, el realizar esta programación les sirve como guía de sus intervenciones, les ayuda a trabajar aspectos que durante el momento interactivo es fácil olvidar, y sobre todo con relación a las cuestiones que aquí estamos analizando.

Además, en este caso, el programar desde la interculturalidad ayudará a delimitar una línea de escuela que permita definir la propia identidad del centro.

“la necesidad de cuestionarnos a nivel profesional sobre estos temas porque ello nos lleva a pensar en algunos comportamientos que a veces de forma inconsciente se producen y que son de un racismo declarado” (D.36)

“...no hemos hecho nada más que explicar por escrito lo que venimos haciendo desde hace tiempo.” (D.50)

“...la gran mayoría del claustro considera importante que durante este curso quede perfilado el documento que enmarcará la forma de actuación en materia intercultural del propio centro (D.8)...se trata de crear una línea de escuela...” (D.27)

3.4.2.2. Sobre el currículum.

Tratamos de entender qué orientaciones pedagógicas se asumen a la hora de diseñar el modelo curricular que se seguirá en el centro desde los planteamientos interculturales consensuados.

- De las afirmaciones que presentamos a continuación podemos extraer algunas ideas al respecto:

“...recoja a nivel curricular y organizativo todos aquellos puntos que garantizarán que se puedan atender a las n.e.e. que se puedan derivar de la diversidad cultural.” (D.15)

“...se debería trabajar de forma que todas las áreas pudieran ser vistas desde la perspectiva intercultural, ya que ahora sólo se hace en el conocimiento del medio social y cultural.” (D.28)

Parece claro que la intención inicial del claustro desde un punto de vista curricular consiste en darle un enfoque de transformación al curriculum. El objetivo que persiguen es el permitir a todos los alumnos del centro el poder contemplar los conceptos, temas y problemas curriculares desde diferentes perspectivas culturales, buscando distintos sistemas de referencia igualmente válidos.

“...podemos conocer diferentes formas de hacer esa materia que puedan asegurar, al menos, una no transmisión de conductas racistas.” (D.36)

“Una profesora reconoció la necesidad de trabajar, por ejemplo, el mapa mundi visto desde diferentes países” (D.39)

Pero a la vez se reflexiona sobre la necesidad de dar al curriculum un enfoque social buscando como objetivo el diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje que ayuden a los alumnos a reflexionar, tomar decisiones y asumir compromisos respecto a situaciones injustas en el terreno de la diversidad cultural.

“Sería más interesante cultivar un espíritu crítico en los alumnos y que de forma creativa definieran y argumentaran posibles soluciones a estas cuestiones.” (D.38)

Se trataría de estimular el sentido crítico entre el alumnado al estudiar variables que no son inherentes al hecho cultural pero que sin embargo socialmente se vinculan: la pobreza, marginación, etc.

“ Este tema debe estar conectado con otras cuestiones como por ejemplo la desigual distribución de las riquezas mundiales, la marginación y la pobreza, el consumismo, etc. Por que está claro que el racismo no existe cuando el nivel económico es bueno, es decir, cuando uno es rico ya no existe el color de la piel.” (D.37)

- Sin embargo, a pesar de esta intencionalidad clara, a la hora de diseñar el documento desde donde se establecerá la línea curricular seguida por la escuela, no

dejan de aparecer opiniones bastante generalizadas, por parte del profesorado, en considerar el curriculum desde un enfoque de contribuciones exclusivamente.

Vemos que a la hora de trabajar las diferentes áreas curriculares en el eje transversal y por parte de los equipos de trabajo, las culturas son incluidas mediante referencias a personajes célebres, tipos de viviendas, música, vestidos, etc. Comprobamos que, esta forma de considerar la interculturalidad es más asequible al claustro para incluirla en la dinámica escolar y, de esta forma, el curriculum ordinario y diario, queda afectado de forma muy superficial.

“...lo que hace todo el mundo es trabajarlo como si fuera un centro de interés durante unos días.” (D.26)

- La constante reflexión por parte del equipo docente sobre los contenidos concretos que deben darse en la escuela desde la perspectiva intercultural lleva a manifestaciones del tipo:

“...deberíamos tener claro qué es lo que realmente hemos de dar en la escuela con relación a las otras culturas, porque si también adoptamos la postura de dar a conocerlas sin una reflexión crítica, parece que les estamos enseñando a los niños que todo depende, las cosas en esta vida son relativas, está en función del grupo cultural al que perteneces. Todo depende del cristal con el que se mira, y creo que esto no es correcto ya que el niño necesita un sistema de referencia claro.” (D.16)

De tal afirmación se desprende que existe una preocupación por no caer en un declarado relativismo cultural y curricular.

Resumiremos los elementos genéricos que alumbrarían el curriculum en el centro, después de las discusiones planteadas en el equipo de profesores:

- Cuando se trabajen diferentes puntos de vista con relación a un tema determinado, los Derechos Humanos serán el patrón a considerar para el análisis y la crítica reflexiva de estos hechos.

“...todo lo que se aleje de los Derechos Humanos fundamentales, es criticable sea de la cultura que sea.” (D.17)

“En las sociedades democráticas los Derechos Humanos son valores a tener en cuenta como punto de referencia.” (D.17)

“...incorporar el conocimiento y el estudio de la Declaración de los Derechos Humanos que está por encima de cualquier manifestación cultural, grupo étnico, etc.” (D.38)

- La cultura mayoritaria será la predominante, nunca se asentirá ante la posibilidad de hacer *curriculum a la carta* dependiendo del alumno que se incorpore.

“Todos son partidarios de buscar fórmulas que acojan y recepcionen adecuadamente...., pero nunca hacerle un curriculum a la carta” (D.16)

- La E.I. es ante todo educación en valores y por ello cobra importancia los contenidos de actitudes, valores y normas y los contenidos procedimentales sobre los conceptuales.

“..el trabajar E.I. consiste principalmente un educar en valores: de solidaridad, de respeto, de convivencia, de tolerancia, etc.” (D.10)

“Se discutió, que la E.I. era una educación en valores y que debían quedar bien claros en este documento -el PEC- qué valores primaremos entre nuestros alumnos.” (D.32)

- Trabajar E.I. se hace más factible desde áreas de conocimiento concretas, especialmente desde el conocimiento del medio social y cultural, mientras que en otras áreas curriculares el profesorado considera que tocar esta cuestión se convierte en un *postizo* realmente poco operativo y sin sentido.

“Se empieza por el área de conocimiento del medio social y cultural porque todos creen que es más fácil de tratar desde un punto de vista intercultural.” (D.36)

“La matemática es la más difícil de contemplar interculturalmente....se puede decir que lo más intercultural que se hacía hasta ahora era cuando se estudiaban los números romanos.....No creo que la reflexión realizada cambie en gran cosa la forma de hacer las matemáticas, se trata de una asignatura que da poco juego.” (D.39-40)

- La lengua materna del alumno no será considerada como lengua vehicular de aprendizaje. El equipo de profesores considera que la escuela no debe desempeñar, en ningún momento, la función de conservación de los rasgos y características culturales propias de los alumnos minoritarios que se encuentran escolarizados. La cultura dominante un tanto más flexibilizada y versatilizada sería la ideal desde la perspectiva intercultural asumida

“...el conservar los rasgos y características propias de otras culturas minoritarias en la escuela no deja de ser algo fuera de lugar: no se estudiará la lengua árabe en nuestra escuela, o la religión musulmana.” (D.12)

“Y con relación al cultivo de la propia lengua materna, se consensuó que la

escuela no puede hacer más de lo que hace, aquí se da todo en catalán. En todo caso se podría estar dispuestos a que si el número de alumnos con otra lengua fuera lo suficientemente grande, montar clases extraescolares para el aprendizaje de su lengua y que alguien de su colectivo, suficientemente preparado, se encargara. (D.44)

- Adquiere importancia en el curriculum la dimensión de las nuevas tecnologías y el aprendizaje de lenguas extranjeras, como una alternativa vinculada a la dimensión intercultural iniciada.

“-en el PEC- ...se introdujeron las cuestiones relativas a las nuevas tecnologías y al aprendizaje de lenguas extranjeras.” (D.32)

3.4.2.3. Dificultades para programar.

- Entre los docentes, se entiende la realización de la programación en general y de la programación sobre E.I., como un protocolo teórico e inoperante que resulta obligado por imperativo de la propia administración pero que, en muchas ocasiones, se realiza como algo inconexo de la práctica concreta, reflejando aquello que es lo correcto técnicamente y pedagógicamente, aunque no se esté realizando explícitamente en la clase.

Además, perciben que al realizar una programación no se puede atender a todas las variables que se puedan dar en el momento interactivo, la intervención en sí misma es mucho más rica en matices que lo que se puede preceder en un primer momento al realizar la programación.

“...el plasmar todo esto en objetivos o contenidos que la mayoría de las veces no volvemos a revisar, a veces es inútil.”(D.36)

“...luego estará en el cajón guardado y nadie se lo mirará, al igual que el PEC o el PCC y tantos otros papeles que solamente enseñamos cuando viene el inspector...pero que poco ayudan a la labor diaria.”(D.48)

“... resulta engorroso que además todo esto deba quedar por escrito. No se puede escribir todo lo que se hace en cada momento sobre el respeto al otro, porque es algo que lo puedes trabajar en clase, a la hora del patio, en el comedor, etc. Por eso creo que cuando se debe plasmar en el papel a veces queda muy limitado, es mucho lo que se hace y lo que estamos haciendo ya.” (D.36-37)

- La falta de tiempo es otro inconveniente que argumenta el claustro cuando debe enfrentarse a la cuestión de elaborar el programa.

“...no hay tiempo para tantas cosas y podemos caer en el riesgo de dejar a un lado la docencia, cosa nada positiva” (D.45)

- El peso que adquieren los libros de texto y las programaciones que las propias editoriales facilita al profesorado, convirtiéndose en único proyecto estandarizado válido para organizar el acto didáctico en la clase, es otra variable a tener en cuenta cuando se trata de elaborar un programa.

Todo aquello que venga programado desde el libro de texto es válido, en todo caso se añadirán actividades o algunos contenidos muy puntuales, que puedan contextualizar el propio proceso en la realidad concreta en la que se produce la enseñanza-aprendizaje (del Arco y Balsells, 1999).

Es decir, cuando se trata de diseñar un programa sobre E.I. rápidamente se recurre a argumentar la idoneidad de los libros de texto donde los profesionales que han participado en su elaboración ya han tenido en cuenta esta dimensión de la educación.

“Una profesora dijo que no sabía para que hacer tantas historias si todo lo que odiamos decir en el terreno intercultural ya está dicho y hecho ya que existe mucho material.” (D.29-30)

“Los libros de texto ya tienen en cuenta estos temas en sus explicaciones.” (D.26)

“...todo esto que estamos haciendo del eje ya está reflejado en los libros, sólo hace falta seguirlos, está todo hecho..” (D.48)

“En la mayoría de los casos se siguen los libros de texto y si éstos hacen referencia, pues también se hace, pero si no tocan la cuestión, también se omite” (D.38)

“...no creo que la reflexión realizada cambiará en gran cosa la forma de hacer las matemáticas, se trata de un área en la que se sigue con exactitud lo enunciado por los libros de texto y sólo se harán aportaciones complementarias respecto al tema intercultural cuando se introduzcan algún concepto cuyo origen sea de otra cultura: los números romanos, la numeración árabe, teorema de Pitágoras, etc.” (D.40)

- Aparece otra cuestión de interés y vinculada al tema de programar desde la perspectiva intercultural y radica en la duda manifestada entre los docentes con relación al respeto que la Administración ejerce, hacia su propia autonomía.

Para algunos, el programar desde un segundo nivel de concreción o un tercer nivel no garantiza que se respeten las decisiones consensuadas por la propia comunidad educativa, ello hace que vean inútiles sus esfuerzos ante la aplastante dinámica de la propia Administración. Por ello el elaborar un programa sobre interculturalidad puede

resultar contraproducente para el centro si externamente no se respetan los acuerdos consensuados internamente.

“...además, por muy escrito que esté, cuando hay algún problema como lo del alumno X se pasan los acuerdos tomados en nuestro PEC o incluso en este eje, no sé por donde... ¡ya veis! ¿se miran nuestros acuerdos, acuerdos consensuados y aprobados por el consell?” (D. 48)

- Otra dificultad a la hora de abordar la elaboración del programa radica en la disyuntiva manifiesta entre el equipo al abordar el tema; se cree que estas cuestiones deberían desarrollarse a través de un programa que implicara una intervención puntual y asistemática, llevada a cabo durante una semana o un día determinado en donde se realizaran diversas actividades relativas a una perspectiva intercultural.

“...se podría hacer como una actividad más, propia de una diada o semana dedicada a tal cuestión...” (D.11)

“...¿porqué se tiene que tocar este tema en todas las áreas? cuando lo más correcto y además lo que hace todo el mundo es trabajarlo como si fuera un centro de interés durante unos días...” (D.26)

“...podríamos montar un taller para que hagan cestas -oficio realizado antes por los gitanos-, o que venga alguien, como hicieron en la última escuela donde estuve, que se montó un taller para hacer peinados africanos -trecitas, etc.- a los niños les gustó mucho.” (D.52)

El percibir la E.I. como una filosofía educativa es algo que desborda los planteamientos programáticos del equipo docente, en principio parece resultar más fácil concretar en experiencias puntuales, pero se corre el riesgo de que se encuentren totalmente desconectadas de la dinámica global del centro y además que se obtenga un resultado contrario a una intenciones originarias, es decir, que buscando eliminar, por ejemplo, estereotipos se caiga en un folclorismo que los acentúe.

3.4.3. La intervención educativa intercultural.

En este apartado queremos analizar la propia intervención educativa desde una intencionalidad intercultural manifiesta. Cuando se pasa a la acción concreta, hemos creído interesante estudiar cuáles son las actitudes latentes entre el profesorado, qué estrategias metodológicas plantean y qué criterios establecen a la hora de seleccionar y utilizar materiales y recursos bajo la perspectiva considerada en esta investigación.

3.4.3.1. Las actitudes latentes entre en profesorado.

Numerosas investigaciones realizadas sobre el tema (Alkan y Vreede, 1989; Grant, 1983, 1981; Calvo, 1990; Washington, 1981; Cueva, 1990; Kodron, 1990; Tarrow, 1990; Zimmermann, 1978) nos demuestran que en relación a las actitudes manifiestas por el profesorado a la hora de abordar estas cuestiones en el ejercicio de la docencia aparece una constante o denominador común y que consiste en la discontinuidad o incoherencia entre lo que los educadores manifiestan a nivel formal y que pueden llegar a plasmar en el diseño del programa y lo que piensan y comentan en la realidad a nivel informal. Analizando los datos del diario de campo aparece sucesivamente esta constante.

- La actitud asimilacionista es la que, de forma más evidente, se manifiesta entre el profesorado. No parece distinguirse entre asimilación e integración. Cuando se habla de integración se concibe desde la perspectiva de inmersión y asimilación al menos formal y explícita del alumno minoritario a la cultura mayoritaria y dominante. Es más, el profesorado considera que solamente cuando se ha producido una integración de las formas explícitas de la cultura mayoritaria es cuando se puede considerar que el alumno se encuentra en el mismo punto de partida, educativamente hablando, que el resto de sus compañeros, es decir, será cuando podemos programar el intentar alcanzar una igualdad de oportunidades educativas entre todos los alumnos ya que a priori todos cuentan con los mismos rudimentos.

“ Es utópico hablar de una igualdad de oportunidades a nivel educativo, sobre todo para aquellos que no pertenecen a la cultura dominante.” (D.12)

“...jamás la escuela debería impartir la enseñanza en la lengua de origen del alumno de aquella u otra realidad cultural diferente a la mayoría” (D.14)

“...cuando un extranjero, de otra cultura, viene a nuestro país debe acomodarse a lo que se encuentra y en ningún momento la escuela debe asumir el papel de conservadora de sus propias tradiciones” (D.16)

“Todos son partidarios de buscar fórmulas que acojan y recepcionen adecuadamente al niño emigrado, pero nunca hacerle un curriculum a la carta.” (D.16)

- La E.I. es entendida con una fuerte dimensión compensadora, así aparece una clara actitud compensadora entre el profesorado cuando se manifiestan sobre el tema que aquí analizamos. Se trata de trabajar educativamente para que los alumnos del

propio centro, pertenecientes a la cultura mayoritaria o no, al acabar la escolaridad puedan tener opción a las mismas alternativas que cualquier otro niño de otro centro.

El profesorado no se cuestiona, en estos momentos, la procedencia cultural del alumno cuando hablan de compensar siempre está en función del origen socio-económico pero nunca en relación con las costumbres culturales, existiendo un compromiso por respetar su peculiaridad cultural. Si bien es cierto que, el dominio de la lengua vehicular de aprendizaje no deja de ser un pre-requisito para que aquellos alumnos de otros grupos culturales puedan competir en igualdad y por lo tanto se constituye en una acción compensadora inicial a llevar a cabo.

“...en materia intercultural se debe compensar, pero compensar tanto a los que pertenecen a culturas minoritarias como a quienes siendo de la mayoría, como es el caso de nuestros alumnos, pueden entrar en el terreno de la subcultura.” (D.13)

“...el problema ya se ha tenido aquí, cuando nos ha llegado a la escuela algún castellano...la escuela podía atenderle si dispusiera de personal, durante los primeros meses hasta que el niño aprenda el catalán y pueda integrarse completamente al quehacer cotidiano de su propia clase.” (D.14)

- Constatamos que, si bien el equipo docente está sensibilizado con estas cuestiones ya que inicialmente se ha elegido como tema de reflexión, emerge una cierta actitud de escasa implicación a la hora de tomar decisiones operativas concretas.

Esta escasa implicación creemos que puede responder a diversas variables contextuales: nos encontramos en un reciente proceso de iniciación, el tema asusta al profesorado ya que exige la reformulación de los propios planteamientos personales, de los propios valores y actitudes, la existencia de un porcentaje bajo de alumnos minoritarios en el centro puede generar la sensación entre el equipo de profesores de que el tema puede ser considerado de forma superficial ya que se vinculan estas cuestiones a la necesaria existencia de conflicto, la incertidumbre que puede producir entre los docentes el escaso conocimiento y la manifiesta escasa formación sobre el tema, etc.

Lo cierto es, que a pesar de formular el programa de trabajo bajo parámetros de implicación y compromiso por parte de toda la comunidad educativa, de forma implícita, en el transcurso del asesoramiento, se manifiestan reacciones que pronostican una baja dedicación en el aula, limitándose a actuaciones concretas mediante actividades esporádicas como ya comentamos en apartados anteriores. Es decir, que podemos

considerar que queda mucho trabajo por hacer para que el profesorado haga cambios en su propia filosofía educativa hacia una verdadera dimensión intercultural.

“Quieren hacer E.I. pero sin implicarse profundamente en lo que ello significa ya que consideran que no es absolutamente necesario ya que en esta escuela no existe conflicto entre diferentes culturas.” (D.13)

- Esta actitud de escasa implicación puede ser el resultado, por otra parte, de la desconfianza manifiesta ante la predisposición del *otro*. A nivel general, comprobamos que existe una creencia en el claustro de que existe un escaso esfuerzo, por parte de algunos grupos culturales, por acercarse a la mayoría y aceptarla, es decir, se considera que estos colectivos suelen tender a un autoproteccionismo evitando la comunicación con los que no son iguales que ellos y eso fuerza a una mayor desintegración y al desencanto por parte de los que intentan, de alguna forma, ayudar en el proceso de integración y de respeto por las diferencias

“Ellos son los que se aíslan. a veces cuando vienen las madres a buscarlos al colegio, no se relacionan con nadie, van a la suya. Lo magrebíes, por ejemplo, tienen fama de ser un colectivo muy cerrado, no ponen mucho de su parte que digamos..” (D.16)

“Las escuela para árabes que hoy en día comienzan a aflorar en algunas ciudades grandes...son un error...no ayudan en nada a que este colectivo se integren la realidad social y cultural del país de acogida...estas escuelas surgen cuando ya aparece una cierta estabilidad económica por parte de estos colectivos, y eso hace pensar en que nunca han estado integrados en nuestra sociedad, al menos superficialmente...una vez alcanzada -la estabilidad económica- afloran los verdaderos sentimientos de estas personas...y crean sus propias escuelas.” (D.16)

- Y por último, lo que más llama la atención es la aparición de una actitud entre el profesorado que hemos catalogado como actitud defensiva ante la inclusión en la escuela de un alto porcentaje de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios.

La explicación la podemos encontrar si estudiamos cualquier análisis estadístico acerca de la distribución de los alumnos minoritarios en las escuelas. Así, se constata una tendencia a concentrarse prioritariamente en centros públicos situados en barrios más o menos desfavorecidos desde el punto de vista sociocultural, añadiéndose a su propia realidad peculiar la problemática que podía generar el choque cultural. Recordemos que nos encontramos en una escuela con estas características y que paradójicamente es la escuela del barrio que menos porcentaje de alumnos

pertenecientes a otras culturas acoge¹¹⁶. Por ello siempre aparece una cierta precaución a la hora de abordar la E.I., detectándose:

- Temores de que al trabajar la E.I. se etiquete a la escuela como escuela donde existen conflictos, por ello se buscan otros títulos al referirse a la línea de trabajo emprendida.
- Temores ante la idea de que la Administración Educativa tenga la excusa de completar la matrícula del centro ubicando a aquellos alumnos que no son aceptados en otras escuelas.

“Y sólo falta que además te pongan el pie en el cuello y te obliguen a admitir alumnos rebotados... ¡que los aguanten otros, que nosotros ya tenemos los nuestros -rebotados- y no nos quejamos y los aguantamos como podemos!” (D.49)

- Concienciación de que existe un porcentaje determinado de esta tipología de alumnos para que la escuela pueda sobrevivir sin excesivo índice de conflicto: cuotas de reparto de estos alumnos.

“ Todos sabemos que cuando a un centro se le empiezan a colar niños así se viene abajo el trabajo que los profesores hayan podido realizar hasta el momento, perdiendo además matrícula, porque rápidamente se dan cuenta los padres de que es un centro degradado, convertido en un gueto.” (D.43)

“...está bien admitir niños de otras culturas pero en un número adecuado, que haga factible su integración y una perfecta disolución -lo comparó con las disoluciones químicas-. Cuando sobrepasan de un número determinado entonces aparece el conflicto y es cuando la matrícula baja, los niveles, etc...los padres no querrán traer aquí a sus hijos ¿mira lo que está pasando con la otra escuela?... cuando en un principio nos quitó mucha matrícula porque era la nueva.” (D.45)

Vemos que entre el profesorado existe una preocupación por la supervivencia¹¹⁷ de la escuela en un entorno que no ayuda mucho: barrio marginal, índice de natalidad

¹¹⁶Recordemos que la otra escuela pública del barrio tiene matriculada una población más diversa culturalmente; más del 50% son gitanos, magrebies y africanos.

¹¹⁷Queremos hacer constar de forma complementaria que estos mismos datos se obtienen al trabajar con un centro educativo rural -escuela pública- que en la actualidad -curso 1998-99- ha asumido la matriculación de un contingente amplio de niños emigrados de Marruecos. En los trabajos que en el momento presente estamos realizando en esta escuela se detecta una preocupación importante por parte del profesorado por el hecho de que este exceso de matriculación de estos alumnos provoque una reacción de las familias autóctonas trasladando a sus hijos hacia las escuelas de una ciudad situada a cinco kilómetros del pueblo y a donde irremediablemente deberán ir tarde o temprano a realizar la ESO. Ello provocaría una reducción grande en la matriculación de la escuela del pueblo con todo lo que ello supone. Remarcamos que esta es la reticencia más clara del profesorado a admitir niños culturalmente diferentes en la escuela.

muy bajo y competencia por la matriculación con otros centros -otra escuela pública y una escuela privada concertada ubicadas en el mismo barrio-.

A la luz de experiencias cercanas son conscientes que deben trabajar la E.I. porque su contexto cada vez se torna más diverso, culturalmente hablando, y como dice alguno de ellos:

“...debemos estar preparados para estas cuestiones porque tarde o temprano nos llegará.” (D.5).

Evidenciamos una actitud sensible y comprometida hacia la educación del alumno diferente, no detectamos sensación de impotencia pedagógica cuando el número de alumnos minoritarios es el adecuado en el centro, es más reiteradamente se manifiesta que no importa su origen cultural, lo que importa es el niño como persona y otras cuestiones como por ejemplo su conducta.

“...no es tan importante que sea gitano, o magrebi o africano o francés, lo que importa es que no sea un niño problemático - un cabroncete- y que influya negativamente en la convivencia de la comunidad educativa” (D.25-26)

- Aparición de una doble moral, a pesar de que se piensen ciertas cosas, a nivel formal y explícitamente no es correcto que se manifiesten o que queden escritas.

“...todos podemos opinar interiormente lo mismo sobre esto, pero no se puede decir, ni tampoco debería quedar escrito en un documento de la escuela ya que los porcentajes de repartimiento no son muy interculturales que digamos, aunque todos pensemos que es lo más beneficioso para todos.” (D.25)

“...si la escuela se llena de niños gitanos o magrebies, la matrícula caerá en picado, una cosa es trabajar todo esto de la tolerancia, el respeto hacia el otro y otra cosa es tenerlos en la escuela en gran número, aunque no sean conflictivos y a nosotros nos afecte, para los padres resultará algo negativo” (D.52)

3.4.3.2. Estrategias metodológicas.

Llegados a este punto, creemos que es oportuno indagar en el hecho de si una propuesta intercultural en el centro implica algún cambio sustancial en las estrategias metodológicas asumidas por el profesorado.

Los datos recogidos en el diario de campo nos dan noticia de cómo no sólo a nivel explícito los profesores se plantean estrategias metodológicas que permitan una atención a la diversidad en el aula, sino que implícitamente, fruto de sus manifestaciones

en conversaciones informales, aparece de nuevo esa preocupación por adecuar continuamente el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los alumnos.

- Se reflexiona sobre la necesidad de buscar nuevas estrategias que permitan una educación en valores desde la interculturalidad. Sin acudir a una terminología técnica, los docentes cuando se manifiestan al respecto hacen referencia a trabajar estrategias sociomorales como: de comprensión crítica, de discusión de dilemas, de autorregulación y autocontrol; estrategias socioafectivas como: el proporcionar situaciones positivas de contacto vicario, principle-testing, etc.

Todo ello para producir un cambio de actitudes entre el alumnado a la luz de las informaciones de actualidad o de los acontecimientos que puedan pasar en su contexto inmediato.

Hemos de remarcar que cuando se hace referencia a buscar otras formas de intervenir educativamente contemplando la interculturalidad surge el consenso de que tales estrategias son más fácilmente aplicables en determinadas áreas de aprendizaje: conocimiento del medio social y conocimiento del medio natural, o si se hace algún ejercicio de comentario de textos o en las sesiones destinadas a tutoría, que en otras áreas como las matemáticas.

“... no hay que dar una visión paternalista y de compasión hacia aquellos grupos marginados, castigados con la pobreza... hay que cultivar el espíritu crítico en los alumnos y que de forma creativa definieran y argumentaran posibles soluciones.” (D.38)

“ Enfocar las ciencias sociales desde un punto de vista más diverso, no desde el único ángulo de nuestra cultura.” (D.38)

- La acogida y la recepción en este centro es un tema con el que ya se contaba antes de que se iniciara la reflexión sobre la interculturalidad.

El hecho de que en cursos pasados tuvieran que asumir la atención educativa de un gran número de alumnos pertenecientes a contextos sociales y a veces culturales diferentes hizo que se articularan una serie de estrategias para poder dar respuesta a las necesidades de estos alumnos.

Además, el absentismo de ciertos grupos hace necesario este dispositivo en el centro. Si bien es cierto que no es hasta este preciso momento, cuando se habla de llevar a cabo un programa intercultural en el centro, cuando se reflexiona, se hace



explícito y se plasma por escrito lo que supone la recepción y la acogida en esta escuela.

Se articulan las siguientes acciones al respecto:

- El nuevo alumno se adscribe al grupo-clase que le corresponde por edad cronológica.
- -En un primer momento accede a la clase de Educación Especial -clase de acogida- donde recibirá una atención individualizada que le permita ponerse al día en cuanto al dominio de conocimientos básicos con relación a las materias instrumentales o en el aprendizaje de la lengua vehicular.
- La permanencia en la clase de Educación Especial será temporal y se combinará con permanencias a tiempo parcial en la clase ordinaria donde trabajará con el resto de sus compañeros todas las áreas que no sean las instrumentales básicas.
- La acogida se hace extensiva al núcleo familiar abriendo canales de comunicación y facilitando una información clara sobre cuestiones referentes al funcionamiento del centro, referente a cuestiones de burocracia del propio sistema educativo, referente a los estudios posteriores después de la primaria, etc. El centro lleva haciendo desde hace varios años una función de gestor y tutela, con todas aquellas familias que lo deseen, a la hora de atender a las fechas establecidas y a la cumplimentación de papeles para la matriculación de sus hijos a la ESO¹¹⁸.

“ Cosa que venimos haciendo con nuestros alumnos cuando pasan a la ESO, que estamos encima, recordando fechas e incluso acompañando al instituto del barrio para formalizar la prescripción y la matrícula” (D.51)

- Un problema latente e inherente a la presencia de alumnos minoritarios en el aula y que influye considerablemente en la práctica diaria, lo constituye el fuerte absentismo escolar entre estos grupo.

El equipo de profesores considera que el absentismo es, sin duda, un problema añadido a la presencia de estos niños, distorsionando el ritmo instructivo habitual y

¹¹⁸ Hoy en día el equipo directivo se responsabiliza incluso de acompañar personalmente a los padres al instituto para formalizar la prescripción y la matrícula de sus hijos, siempre que la familia lo solicite.

dificultando la integración. Ello lleva a replantear nuevas estrategias metodológicas, organizativas, etc. en función a la situación: cuando están en clase o cuando no están.

“Tenemos que pensar que el verdadero problema que generan es su absentismo. Vienen cuando les parece y todo lo que llevas hecho con ellos, lo pierdes en cuanto faltan. Luego tienes que volver a empezar” (D.18)

- Se articulan otras estrategias que son llevadas a la práctica y que están en consonancia con conseguir que la escuela compense las posibles desigualdades que de entrada pueden tener los alumnos del centro como consecuencia de los avances tecnológicos.

Así, se organizan grupos flexibles que desde P.3. hasta el C.Superior aprenden utilizando las nuevas tecnologías, e incluso la sala de informática es ofertada fuera de horario lectivo para aquellos alumnos que lo precisen, al igual que la biblioteca o el acceso a Internet.

- Otra estrategia consensuada y puesta en práctica durante el curso de asesoramiento, consistió en iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el primer nivel del Ciclo Inicial, trabajando esencialmente en este primer año vocabulario básico y la dimensión cultural de esta lengua. Esta alternativa se presenta, también, como una acción encaminada a compensar desde la escuela, como dimensión asumida desde la interculturalidad planteada.

- Se flexibilizan estructuras y se crea una comisión intercultural -organización ad-hoc- que será la encargada de coordinar todas aquellas actividades que a nivel de escuela se llevarán a cabo, relativa a las cuestiones que aquí venimos analizando.

- Otra estrategia llevada a cabo desde hace varios años y que denota la sensibilidad del centro ante la diversidad cultural existente consiste en el compromiso real y operativo de adecuar la alimentación de los alumnos en función a sus peculiaridades culturales -a los niños magrebíes de centro en el comedor se les respeta sus costumbres alimenticias-.

- Cuando los docentes hablan de formas concretas, o estrategias, para llevar a cabo la intervención educativa intercultural, aparece una cuestión básica: *las familias*. Todos coinciden en considerar que se deben establecer estrategias de intervención con las familias ya que son consideradas como las primeras responsables en la transmisión de estereotipos y prejuicios en sus hijos hacia otros grupos culturales.

“...educar en valores...si desde el ámbito familiar no se hace nada nunca se conseguirán resultados firmes...es necesario formar a los padres, sensibilizarlos...y a la vez buscar su participación.” (D.12)

“...se debería trabajar con los padres ya que los niños asimilan los prejuicios que les comunican los propios padres... Deberíamos pensar en algunas fórmulas para llegar a los padres y que tomen conciencia...todos sabemos que algunas veces han venido diciendo que no quieren que a su hijo lo sentemos al lado de tal niño porque es gitano.” (D.29)

Por ello se inicia a través de la Escuela de Padres una serie de conferencia-coloquios con la participación de ONGD, como lugar de encuentro y reflexión que cultive un cambio de actitudes.¹¹⁹

- A la hora de concretar estrategias de intervención, los profesores consideran, de forma general, que no se debe caer en un activismo sin sentido e incluso en una ansiedad desmesurada por lo de *atender a la diversidad cultural* que haga que en un sin sentido de diferenciar caigamos en un desigualar cuando lo que en realidad puede buscar el alumno minoritario es la indiferencia. Es decir, que antes de intervenir es preciso analizar cuidadosamente la situación particular y actuar en consonancia con los intereses y necesidades individuales y reales de los alumnos del centro.

“...en nuestra escuela los gitanos están asimilados y quieren pasar desapercibidos, no ser reconocidos como tales por los demás niños.” (D.21)

- Otras estrategias contempladas entre el claustro y puestas en práctica en actividades concretas llevadas a cabo durante los cursos académicos pasados consisten en buscar un intercambio de experiencias con otros centros, colaborando en programas como el COMENIUS o participando en todas aquellas actividades sugeridas por el Ayuntamiento, Departament d'Ensenyament, Asociación de Vecinos, etc. donde se consideren estas cuestiones.

3.4.3.3. Los materiales y recursos.

Los materiales y los recursos se convierten en un aspecto a tener en cuenta cuando se trata de implementar una acción educativa intercultural.

¹¹⁹Sobre esta experiencia ya hablaremos cuando nos dediquemos a analizar la intervención con los padres.

Durante todas las sesiones, aparece entre el profesorado la necesidad de contar con material complementario a los libros de texto, que permitiera tener unos puntos de referencia y que complementen la función desempeñada por los materiales y recursos ya existentes en el aula.

- Durante los diferentes momentos en los que se estableció contacto con los mediadores culturales, a excepción de cuando se trabajó con el mediador gitano, los materiales, recursos o estrategias educativas pasaron a un segundo plano, el interés generalizado del claustro era conocer y discutir algunos aspectos de la cultura allí presentada y, en muchas ocasiones, sobre temas que chocaban frontalmente con una visión europeizante: la figura de la mujer, la familia, la poligamia, rituales religiosos, etc.

Suponemos que este desinterés inicial por conocer materiales o recursos sobre la cultura árabe o la africana, pasa por una aproximación y conocimiento de estas culturas. Sin embargo, la cultura gitana resulta más familiar y entonces entre el profesorado aparece la necesidad de encontrar materiales y recursos adecuados, estrategias metodológicas concretas o actividades formativas, como percibimos ante la situación presentada a continuación.

“...interesó mucho la información que el mediador facilitó sobre cursos de formación para las niñas gitanas, sobre corte y confección, como una forma de ayudarlas en el papel que van a realizar como amas de casa o como vía para poder encontrar trabajo.”(D.22)

- Existe un sentir general entre el profesorado sobre el tema de que la escuela no puede dar una respuesta más adecuada a la diversidad cultural entre otras razones por la falta de personal y materiales. Así la enseñanza en la lengua materna, en un primer momento, sería factible si se dispusiera de personal adecuado, incluso la información y formación que pudiera darse a los padres minoritarios pasaría por este requisito.

“la escuela podría atenderle, en caso de que dispusiera de personal adecuadamente formado en cuanto a la lengua de origen del alumno, durante los primeros meses, hasta que el niño aprendiera el catalán...” (D.14)

- A la hora de establecer qué materiales y recursos serían los más adecuados y qué criterios de selección se consensuan como punto de referencia, aparece un aspecto de interés.

“... si todo lo que podamos decir en el terreno intercultural ya está dicho y hecho ya que existe mucho material: carpetas de Intermon, etc., que se pueden

solicitar para trabajar el tema durante unos días.”(D.30)

“...en la mayoría de los casos se sigue los libros de texto, y si éstos hacen referencia, pues también se hace...” (D.38)

“Los libros de texto que tenemos ya tienen cuidado con el tema intercultural...” (D.40)

Los libros de texto son los materiales y recursos por excelencia, además el profesorado confía en ellos, sin necesidad de cuestionarse nada sobre posibles omisiones, europeísmo, prejuicios en sus textos, estereotipos en sus imágenes, etc. Es decir que el hecho de haber sido elaborados por un colectivo de técnicos pertenecientes a las diferentes editoriales asegura, de antemano, la fiabilidad y validez de tales textos escolares.

Un sector muy pequeño del profesorado consideró que los libros con los que en aquel momento se estaba trabajando eran unos textos poco interculturales donde además de importantes omisiones existía una clara tendencia europeizante.

No obstante, la propuesta de revisar los textos escolares pasa por una doble premisa: establecer una misma línea de editoriales en cada área de aprendizaje y durante toda la escolaridad y, por otra parte, llevar a cabo el menor número de cambios posibles en la petición de unos textos en lugar de otros, sobre todo por cuestiones económicas entre las familias. Es decir, estudiar la interculturalidad en los textos queda en segundo término frente a las premisas referidas con anterioridad. Se trata de un material básico en el aula, pero en la actualidad incuestionable ya que en este último curso se ha llegado a un consenso en cuanto a la línea editorial escogida, cosa que ha producido cambios muy recientes.

“...tal vez se deberían revisar los materiales que tenemos...completarlos con fichas o cambiar de libros. Esta última propuesta no es aceptada ya que se considera que por primera vez desde hace tiempo ya existe una unidad en cuanto a los libros que se trabajan ...en toda la primaria” (D.40)

...¡sólo hace falta ahora que los cambiemos!, además debemos pensar que los padres de esta escuela aprovechan los libros para los diferentes hermanos o se los pasan entre amigos, y un cambio de libros es volver a iniciar un proceso que, en este centro es lento hasta que se han unificado la línea de libros en una misma área.” (D.40)

- La idea de realizar o utilizar material complementario al libro de texto y relativo a cuestiones interculturales se desestima ya que la organización y el curriculum marcado

por el texto deja pocas oportunidades para flexibilizar el quehacer formativo con la introducción de material que, por otra parte, es visto como algo adicional.

“ Seguir los libros de texto ya come mucho tiempo, además están hechos por especialistas y no hace falta complicarnos la vida con material complementario que carga más el quehacer de la clase... todo esto ya está reflejado en los libros, sólo hace falta seguirlos, está todo hecho.” (D.48)

- Resulta difícil para el profesorado delimitar criterios claros a la hora de abordar la selección de material intercultural. Tal vez por esta razón se omite el concretar criterios y sólo se consensua, a partir de los textos escolares ya existentes, el comentar aquellas imágenes o párrafos que puedan inducir a la reflexión en materia intercultural. Lo que sí parece estar claro es que se trata de enfrentarse al material utilizado desde diferentes perspectivas y que los espacios, también, deberían reflejar tales cuestiones, mediante la decoración de aulas, pasillos, etc. con los trabajos realizados por los alumnos.

“...la necesidad de trabajar, por ejemplo el mapa mundi, visto desde diferentes países y sobre todo exponer en los pasillos y clases todo lo que se está haciendo, el espacio, dice, también debe ser intercultural y la decoración...los niños también aprenden de lo que ven colgado por los pasillos, sobre todo aquellos que no lo han trabajado pueden familiarizarse con estos temas.” (D.39)

3.4.4. El marco establecido por la Administración Educativa: los Sistemas de Apoyo.

El papel que juegan los servicios de apoyo y los diferentes programas en la escuela, es algo importante.

El profesorado los percibe desde un punto de vista concreto que es interesante considerar a la hora de fijar los objetivos que deben plantearse y la forma más correcta de intervención. Se trata de un tema explícito en las diferentes manifestaciones de los docentes.

3.4.4.1. Programas y Servicios de Apoyo a la escuela.

- El profesorado no conoce con exactitud cual es la funcionalidad de los servicios y programas que el Sistema Educativo diseña para ayudar a la escuela con relación al tema que aquí venimos estudiando. Mas bien tales servicios son entendidos como una extensión técnica de la propia Administración que en algunas ocasiones tiene la función

de fiscalizar las actuaciones llevadas a cabo en los diferentes centros. Su intervención parece de poca ayuda, inoperativa en algunos casos, y distorsionante en otros.

Tal vez, lo más valorado es el aporte económico a la escuela, y para algunos alumnos en concreto, que acompaña el establecimiento de un programa u otro en el centro. Por ejemplo, el Programa de Compensatoria, puede ayudar a la escuela, mediante unos presupuestos asignados a tal efecto, a paliar las deficiencias económicas de algunos alumnos.

“...EAPs y Programa de Compensatoria, se comenta que no se tiene muy claro cuál es su función en este tema, porque quien en realidad tiene a los niños en el aula es el profesor. Los responsables de estos servicios vienen a teorizar, muchas veces e incluso a crearte mala conciencia, cuando tú estás haciendo todo lo que puedes.”(D.51)

“...es necesario que sean programas que estén conectados con la realidad cotidiana en el aula: ...tal vez si hubiera más personal podrían llegar a todos y no hacer las cosas a salto de mata, porque fichas y material, si se lo pides ya te lo facilitan, ¡ya!, pero nada más. No acabo de verle la operatividad, a veces vienen y enredan más.”(D.51-52)

La demanda del profesorado, al respecto, se centra en: una mayor implicación de los responsables de estos programas y servicios, más recursos y especialistas en la materia y en definitiva una mayor incidencia operativa y de ayuda a los profesionales de la enseñanza que son los que realmente tienen que hacer frente a la diversidad en el aula.

3.4.4.2. Limitaciones.

Se perfilan una serie de limitaciones que el contexto, en ocasiones burocratizado del propio Sistema Educativo, hace difícil poder asumir en toda la extensión el planteamiento intercultural.

- Así, un índice alto de profesores coinciden en afirmar que resulta difícil abordar tantos temas en la escuela, es decir, además del currículum establecido, el Sistema Educativo apunta otros temas como el de la interculturalidad, consumo, educar en la sexualidad, etc. Se considera que no se puede hacer frente al reto de la interculturalidad en la escuela si no se atiende primeramente a nivel de Administración Educativa, de Servicios de Apoyo y en general a nivel social.

La escuela no puede asumir la resolución de aquello que no es asumido por lo social y que además entra en contradicción con las prácticas políticas diarias, con decisiones administrativas¹²⁰, etc.

“...ahora está de moda. ¡Bastante tenemos que hacer ya! ahora toca lo de la interculturalidad, luego la educación para la Paz o para el consumo, etc., la verdad es que la escuela está cogiendo la bandera de muchas utopías, porque es difícil cambiar cosas cuando la reacción contraria está tan arraigada en lo social.” (D. 11)

¡Ah! claro, es como cuando se habla de que la diversidad es rica... ¡eso no es así! si socialmente y políticamente esto se creyera no sería necesario poner cuotas para la entrada de emigrantes, y sin embargo esto se hace. Creo que estamos en una contradicción. (D.11)

- Otra limitación manifiesta por los docentes es la se expresa a través de afirmaciones como:

“...¡bien! ahora pedimos un asesoramiento sobre estos temas y después ya veremos si los de arriba nos atienden o no. Yo creo que si la escuela se plantea estas cuestiones y quiere empezar a hacer algo, se tiene que estar alerta a lo que la escuela demanda es más incluso deberíamos tener la oportunidad de poder buscar a las personas que mejor nos pueden ayudar, los materiales que mejor se adecuan a nuestra realidad...¡no sé!., a veces creo que pides cosas y luego tus peticiones se encasillan en la oferta institucional, si hay cabida bien, si no nada.” (D.6)

Es decir, ante la puesta en marcha de un programa intercultural, que implica, hasta cierto punto un alto compromiso por parte de los docentes, se exige un mayor grado de autonomía, las demandas deben aflorar desde la escuela y los técnicos deberían facilitar, coordinar, y estimular aquellas propuestas creativas que conduzcan a una verdadera interculturalidad.

Sin embargo, los profesionales de la enseñanza manifiestan que una limitación con la que se encuentran es que, en algunas ocasiones, no se obtiene la respuesta concreta a su demanda o que la misma está descontextualizada. Aparece una incomodidad con los técnicos, cuya operatividad no acaba de encajar con las expectativas que sobre ellos tiene el profesorado.

“...¡hombre! lo ideal sería que la escuela tuviera la suficiente autonomía

¹²⁰No se puede abogar en la teoría por una interculturalidad cuando se implanta una nefasta Ley de Extranjería, por ejemplo, o cuando se reducen a guetos escolares a determinados colectivos, concentrando el problema, parece que así está más delimitado y controlado.

como para poder iniciar actividades en este campo, de acorde a las necesidades, resulta un tanto peligroso cuando trabajas cosas como la interculturalidad, entonces ya tienes que contar con compensatoria, ice, etc., que quieren saber ...y a veces en vez de ayudar, dificultan.” (D.6)

3.4.5. La Evaluación.

Este tema es necesario, cuando se diseña y aplica un programa, evidentemente la evaluación resulta ser una cuestión insoslayable.

Queremos, entonces, conocer cuándo y de qué modo se plantea el docente esta cuestión al trabajar bajo parámetros interculturales. Cabe hacer mención de que a nivel de claustro la evaluación no es considerada en profundidad, por ello en la entrevista intentaremos profundizar sobre el tema.

3.4.5.1. Sobre la Evaluación Inicial.

Tal vez sea la cuestión más clara para el profesorado. Se hace una evaluación inicial para detectar necesidades y dar la respuesta adecuada en función a este análisis previo.

- A nivel de programa está claro entre el equipo docente que hay que contextualizarlo partiendo de la realidad inmediata del centro.

“Se argumenta por parte de varios miembros del claustro sobre la necesidad de considerar la Ed. Intercultural en referencia al contexto social en el cual se encuentra el propio centro y no caer en un activismo con relación a este tema...” (D.9)

- A nivel de alumnado, existe un sentir general sobre la necesidad de realizar un diagnóstico inicial del nuevo alumno recepcionado, pertenezca o no a un grupo cultural u otro, como mínimo para garantizar una adscripción correcta al curso correspondiente y para detectar cuáles son sus necesidades que de alguna forma modularán una intervención educativa precisa y operativa.

“...lo primero es realizar un diagnóstico para comprobar cómo está el alumno, es decir cuál es su nivel y qué debemos hacer para ayudarlo. Esto lo hacemos con todos los niños, pero ¡claro! con los castellanos-hablantes o con los que nos han venido de fuera...” (D.50)

No se explicita ni cómo ni quien llevará a cabo el diagnóstico inicial aunque si se reconoce su importancia en el proceso.

3.4.5.2. Sobre la Evaluación Procesual.

- La evaluación procesual queda difuminada en el propio proceso de intervención, no se explicita concretamente ni forma, ni estrategias, ni criterios, etc. Si es cierto que, se comenta que será una cuestión enmarcada dentro de los criterios establecidos en el PAC, de acorde a las actividades planteadas y que en la MAC se analizarán los resultados obtenidos tras la realización de las actividades propuestas.

Esta idea la confirma la afirmación:

“Se aportaron criterios muy generales y se concluyó diciendo que esta depende de las circunstancias e incluso de las decisiones de cada ciclo. Es más se terminó el documento diciendo que con relación a la evaluación será en el PAC donde se decidirían anualmente las actividades que en materia intercultural se realizarían y desde la MAC se evaluarían los resultados, según criterios especificados previamente y con la aportación de propuestas alternativas para cursos futuros.” (D.51)

- Se suele practicar, a nivel de alumnos, una evaluación diferenciada, valorando los aprendizajes en función de los progresos en los procesos, más que con relación a contenidos. Esta forma de considerar la evaluación procesual es genérica, sin tener en cuenta el grupo cultural al que pertenece el alumno.

“ Si sigue o no sigue el alumno eso se ve cada día, cuando pongo las notas me fijo en si ha avanzado o n. El problema, a veces lo tengo, con aquellos que faltan hoy y mañana también, se hace más difícil hacer una evaluación de su progreso, entre otras cosas porque lo que aprenden cuando se marchan, se les olvida y luego tienes que volver a empezar.”(D.51)

3.5. Análisis de los temas emergentes.

A lo largo de las sesiones surgen una serie de temas que no habíamos previsto pero que dan noticia de eventos que preocupan al profesorado y que indiscutiblemente van a influenciar en el tema intercultural.

- El tema de la Evaluación Interna y Externa del centro copa gran parte de la atención entre el profesorado. El sistema, a veces fiscalizador, llevado a cabo por los técnicos de la Administración con relación a esta cuestión, hace que la mayor parte de

la actividad desempeñada en los diferentes equipos de trabajo docentes esté encaminada a la cumplimentación de una serie de premisas obligadas para poder pasar de forma satisfactoria la evaluación de centro.

“ Sale el tema de la evaluación del centro, tema que preocupa al profesorado, la jefe de estudios comenta que ha asistido a una serie de reuniones para ponerse al día de cómo se tiene que trabajar esta cuestión en el centro. Se habla de que se evaluará a los alumnos en las áreas instrumentales básicas: en lengua catalana y castellana se realizarán unas pruebas de velocidad lectora para comparar los datos con los obtenidos en años pasados y cada tutor llevará a cabo pruebas de comprensión oral y escrita. En matemáticas se realizarán pruebas de cálculo....

El tema de la evaluación acapara la atención de todo el profesorado, quienes parecen estar más interesados por esta cuestión que por el trabajo del tema intercultural.” (D.41)

“ Compruebo que existe mucha ansiedad con el tema de la evaluación de centro. A este respecto una profesora comenta: ¡si! es cierto, además nos marean con papeleo como lo de la evaluación, que ni ellos saben de qué va y ¡arréglatelas! Luego no ayudan, sino que lo único que vienen a hacer, ¡cuándo vienen!, es a fiscalizar si has hecho o no lo ordenado.” (D.49)

Podemos afirmar que se trata de un encargo institucional que crea ansiedad en el docente y que empaña cualquier propuesta conjunta de cualquier otra índole, a realizar en el centro.

- Otro tema emergente durante el proceso lo constituyó la cuestión de la posible incorporación de un nuevo alumno en el centro. Esta cuestión no hubiera tenido nada de extraordinario sino fuera por los imperativos que acompañaron a tal acción:
 - El niño en cuestión había sido exalumno del centro, en su momento había creado graves conflictos debido a su actitud, a su escasa integración en la realidad escolar, escasa motivación, desarraigo del contexto como consecuencia de una serie de problemas entre la familia y los vecinos del barrio. En un momento dado la familia decide marchar del barrio y con ello desaparece la problemática creada en el ámbito escolar y vecinal. El claustro de profesores, conjuntamente con profesionales técnicos, EAP, etc. deciden que su nueva aceptación en este centro resultaría poco adecuada mientras no hubiera solución a una serie de conflictos sociales entre el propio barrio y la familia.

- Una conducta claramente disruptiva por parte de este alumno obliga a diferentes centros educativos de Lleida a optar por la expulsión del mismo, hecho que deriva en un continuo proceso de cambio en la escolarización del alumno.
- Llega un momento que la Inspección educativa de zona decide imponer la escolarización de este alumno en el centro educativo objeto de estudio bajo las siguientes argumentaciones claras:
 - a) Estamos ante un centro de Atención Educativa Preferente y que por ello recibe unas prestaciones concretas que posibilita la atención educativa a alumnos como el citado.
 - b) No están llenos los cupos de matrícula para el curso solicitado.
 - c) Se trata de un exalumno del centro y por consiguiente el profesorado conoce cómo actuar ante esta nueva situación.
 - d) Ante un claustro que trabaja de forma manifiesta la cuestión de la interculturalidad, se supone que el equipo de docentes será más receptivo, será más acogedor y coherente con la línea de trabajo iniciada, con lo cual facilitará la admisión de un alumno de estas características -que conste que no pertenece a ningún colectivo cultural concreto-.

Esta situación provoca reacciones entre el equipo de profesores del tipo:

“Todos los profesores manifiestan su negativa a admitir alumnos rebotados de otros centros y que todo el mundo se quita de encima porque nadie los aguanta...en cursos pasados se tuvo que admitir a otros alumnos que aún tenemos y ya no se está dispuesto a tragar más.” (D.42)

“Una profesora lamenta que al realizar un trabajo sobre interculturalidad nos etiqueten de esta forma y llega a decir: debemos pensar bien lo que estamos haciendo con esto del eje transversal sobre interculturalidad, solamente nos faltaría que nos colocaran la etiqueta y a partir de este momento debemos estar abiertos a admitir a todos los alumnos rebotados de otros centros sean o no de otras culturas.” (D.43)

“En nuestro PEC decimos que no admitiremos niños rebotados de otros centros siempre y cuando ello no beneficie a nadie, ni al niño, ni a nosotros, ni a sus compañeros. Este caso es uno de ellos, este niño no se encuentra bien ni en esta escuela ni en este barrio.” (D.43)

“ Debemos ponernos fuertes en nuestra postura, no podemos dejar colar cualquier niño por eso de que estemos sensibilizados por lo intercultural y además ¡este no es el caso!, parece que cuando hablan de otras culturas cuelean rápidamente a inadaptados como este.” (D.43)

“A muchos les molestó la posición de la Administración representada por el inspector que hacen que temas como la interculturalidad sea mejor no tocarlos no sea que estigmatice a la escuela.” (D.45)

“Además por muy escrito que esté, cuando hay algún problema como lo del alumno X se pasan los acuerdos tomados en nuestro PEC o en nuestro Eje, no sé por donde, porque nosotros tenemos en el PEC eso de que no se admitirán aquellos alumnos que puedan estar desarraigados del contexto inmediato y que puedan ocasionar distorsión y conflicto, es decir, primero velar por los niños que tenemos en el centro, ver si a nuestros niños un chico así puede o no perjudicarles, pero ¡ya veis! ¿se miran nuestros acuerdos consensuados y aprobados en el Consell? “. (D.49)

“ Y ¡sólo falta que además te pongan el pie en el cuello y te obliguen, bajo amenaza, a admitir alumnos rebotados! ¡qué los aguanten otros, que nosotros ya tenemos los nuestros-rebotados- y no nos quejamos y los aguantamos como podemos!. ” (D.49)

Haciendo un análisis de estas reacciones podemos afirmar que:

- Parece hacerse real la sospecha del claustro que desde el primer momento del asesoramiento sostuvo ante el hecho de que asumir el tema de la interculturalidad como eje transversal podría derivar en un verdadero estigma para la escuela, pudiendo ser la excusa para la Administración a la hora de ubicar un determinado tipo de alumnado.
- El desaliento del claustro ante la poca significación que adquiere para la Administración los documentos que han sido consensuados y aprobados desde el mismo centro. La burocratización por la burocratización parece tener su máximo exponente, cuando el encargo es diseñar un proyecto educativo poco asumido y valorado por la misma Administración que hace el encargo.
- Los docentes reconocen la distancia real que existe entre las necesidades e intereses de los centros educativos y la Administración educativa representada a través de sus técnicos.
- El poco grado de autonomía real que tienen los centros, quienes no pueden asumir un proyecto educativo específico sin que la interferencia de la

Administración limite las posibilidades de diseño y desarrollo del mismo proyecto.

- La poca sensibilidad de la Administración para escuchar las demandas de la escuela y atender a las mismas. El profesorado percibe que las demandas siguen una línea descendente en sentido vertical desde el extremo del poder hasta la escuela, cuando lo realmente operativo sería que las demandas emanaran desde la base¹²¹, las escuelas, y la Administración fuera receptiva a las mismas y a su satisfacción.

4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS.

4.1. Procedimiento de análisis: análisis de contenido de citas textuales.

Como ya explicamos en el Capítulo VII correspondiente al Planteamiento de la Investigación, llevamos a cabo una serie de entrevistas de carácter semiestructurado ya que respondían a un protocolo de preguntas de ítems abiertos, buscando una nula o mínima restricción en cuanto a las posibles respuestas a dar y a la extensión de las mismas, por parte de los informantes.

Esta técnica de recogida de datos la proponemos con una doble finalidad: como complemento a las observaciones recogidas en el diario de campo, fruto de las diferentes sesiones de trabajo en equipo llevadas a cabo durante el curso de asesoramiento. Y además estas entrevistas pretenden complementar las aportaciones recogidas en el cuestionario inicial.

¹²¹Hemos de destacar que en los estudios que se están llevando en la actualidad con otros centros educativos, esta cuestión es un punto coincidente. Los equipos docentes consideran que es desde la escuela desde donde deben salir las demandas, en función de las necesidades reales, y la Administración debe articular los mecanismos necesarios para dar respuestas a las mismas. Así, por ejemplo, cada vez son más las escuelas que buscan asesoramientos concretos en los propios centros pero además determinando, desde el mismo centro, la figura del asesor que mejor puede responder a las necesidades que se les plantea. Por consiguiente se alejan de la modalidad tradicional de cursos externos al centro o de asesoramientos marcados desde fuera y guiados por asesores que no acaban de ajustarse a lo que realmente se precisa en ese momento.

El objetivo último radica en la triangulación de todos los datos obtenidos a través de diferentes técnicas con la intención de aumentar la validación de los mismos.

El número de entrevistados¹²² fue de 11 profesores, que no corresponde al total del claustro ya que dos profesores renunciaron a participar, no considerando que ello disminuyera en fiabilidad y validez la investigación aquí presentada.

Las entrevistas realizadas se desarrollaron siguiendo los siguientes pasos:

- Primero explicamos al entrevistado la finalidad de la entrevista y la importancia de los datos que podían obtenerse para el desarrollo de la investigación que se estaba llevando a cabo y de la cual ya era conocedor. a continuación se confirma las garantías de confidencialidad, se pacta el horario para la realización de la entrevista, el lugar y se explica un resumen de lo que se va a preguntar.
- En segundo lugar y ya durante el proceso de la entrevista, el entrevistador construyó el rapport, creando un clima distendido, de empatía, evitando un lenguaje excesivamente tecnicista, mostrando interés por todas las opiniones manifiestas por el entrevistado, etc.
- Los datos son recogidos por grabación magnetofónica y para ello pedimos permiso al entrevistado y buscamos crear un nivel de intercomunicación que hiciera que el informante se olvidara de este aparato, que por otra parte podía actuar de elemento extraño que distorsionara las respuestas dadas.
- Durante el transcurso de la entrevista estarán siempre presentes los objetivos planteados, controlándola y dirigiéndola en caso que fuera necesario y para ello el entrevistador puede recurrir a cambiar el orden de las preguntas, siempre que sea conveniente, ya que, por ejemplo, una y no otra pregunta se encuentra más al hilo de lo expuesto en ese momento por el profesor entrevistado.

Una vez recogidos los datos, éstos son transcritos literalmente y para proceder, al análisis del mismo seguimos las siguientes fases.

¹²² En el anexo se encuentra la transcripción literal de las entrevistas grabadas en cinta magnetofónica. a excepción de aquellos nombres que podían identificar al entrevistado, no garantizando su anonimato, o que pudieran implicar a terceras personas o instituciones.

- Primera aproximación a las unidades analíticas: mediante el establecimiento y la separación de fragmentos del texto que aludían a un mismo tema. Algunas de estas unidades hacían referencia a algún tema planteado a priori a través de las preguntas y otras unidades eran emergentes y se constituían, debido a su constante en las diferentes entrevistas, en un nuevo tema, que en un primer momento no se había previsto.
- Establecimiento de una serie de categorías: donde las diferentes unidades analíticas fueron reunidas en categorías globales que permitían englobarlas en una misma temática. A cada categoría se le asignó un código. Algunos de los códigos coinciden con los establecidos en el análisis del diario de campo ya que corresponden a la misma temática.
- Y por último, se procedió a la codificación de todo el texto. En este proceso de codificación surgieron nuevas categorías y otras se reformularon hasta que finalmente se establecieron las que se presentan a continuación:

A: Administración Educativa: Servicios de Apoyo.

AR: La acogida y la recepción.

C: Contextualización y vinculación con el entorno.

CO: Coordinación.

CP: Compensaciones y prerrequisitos.

CU: Curriculum.

EX: Expectativas.

ES: Estrategias metodológicas para la interculturalidad.

EV: Evaluación.

F: Familias.

G: Grado de integración.

L: Lengua materna.

P: Programación de la acción intercultural.

PO: Posicionamiento de la escuela frente a la diversidad cultural.

R: Reparto de los grupos minoritarios.

RM: Rasgos que molestan.

Tales categorías se hayan vinculadas a una serie de temas genéricos y explícitos. Podemos relacionar los temas trabajados y las categorías resultantes según el siguiente cuadro.

Para llevar a cabo el tratamiento de los datos se procederá a un análisis a través de citas textuales, tales citas textuales estarán identificadas a través de una referencia que se indicará entre paréntesis en la que se encontrará una letra en mayúscula que es la asignada, por orden alfabético, a cada uno de los entrevistados y la página del anexo en la que se puede encontrar la cita textual.

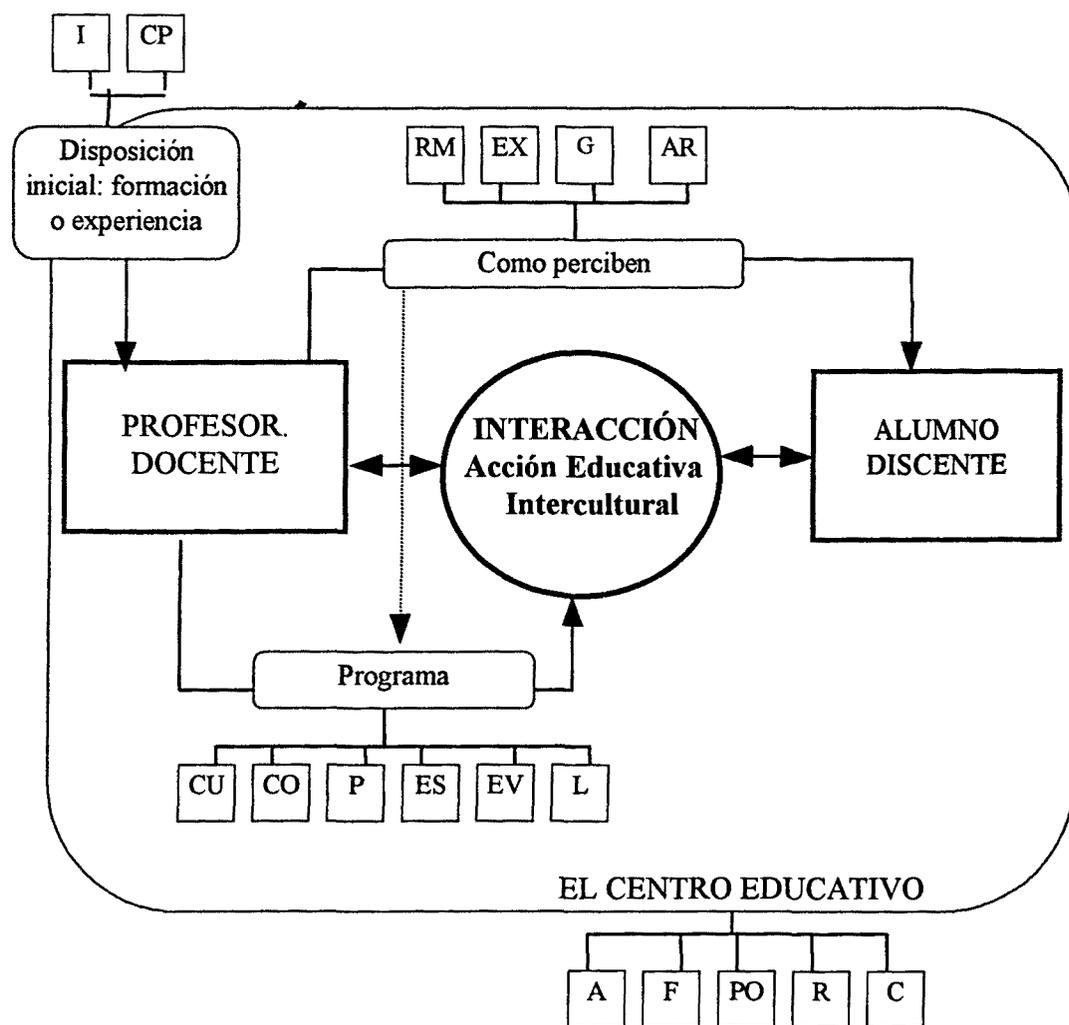


Fig. 74: Relación entre categorías y megacategorías. Entrevistas semiestructuradas a los docentes

4.2. Análisis de los temas explícitos.

4.2.1. Sobre la disposición inicial del profesorado: Formación o Experiencia.

Aquí tratamos de determinar que es lo que el docente considera importante a la hora de atender a la diversidad cultural en la clase. Nos movemos entre los parámetros establecidos por la formación del profesorado o por la experiencia previa como cuestiones principales y a ello añadimos la predisposición o actitud inicial manifiesta por el docente para hacer frente a estos temas en el aula.

4.2.1.1 Importancia: formación, experiencia o predisposición.

- Desde el punto de vista de los profesionales de la enseñanza, la cuestión prioritaria en un docente para hacer frente al reto educativo de la diversidad cultural es, claramente, el tener una actitud favorable, una buena predisposición.

Esta primera cualidad es expresada mayoritariamente por todos los encuestados en afirmaciones como:

“...se debe comenzar mucho por el convencimiento personal....Para mi lo más importante es que la gente quiera y esta ilusión es la que hace que se hagan las cosas, las harás más o menos bien, pero al menos tienes ganas.” (A.56)

- Cuando se refieren a esta predisposición favorable por parte del docente que se encuentra ante una clase pluricultural, la definen con expresiones como: voluntad de trabajar, voluntad personal, tener personalidad, interés por el trabajo, sensibilidad por estos temas, voluntad de atender a los niños minoritarios como se merecen, moral alta...

“Lo primero es tener voluntad de que estos niños sean atendidos tal como se merecen y que se respete su cultura, que en definitiva, se tenga la voluntad de enseñar a estos niños” (D.68)

“Lo primero es que el maestro tenga interés en trabajar estas cosas y pienso que su actitud deberá orientarse en esta dirección, porque si una escuela se encuentra con estos problemas y tú no estás sensibilizado será muy difícil que lo puedas entender.” (C.62)

“En principio pienso que lo más importante es una moral alta y una voluntad de trabajar con estos niños, con estos y con todos, lo importante es que el profesor tenga ganas de trabajar.” (G.77)

“Lo más importante es la voluntad. Si tienes la voluntad de trabajar te puedes formar e informar... y vas cogiendo experiencia” (I.83)

“...se necesita un maestro con personalidad, tranquilo, que el miedo al

alumno, que el miedo al padre no exista, o sea, que tenga una gran personalidad. “
(K.89)

El trabajo con grupos culturalmente diversos lleva consigo una mayor implicación del profesorado, es precisamente en estas situaciones cuando se debe tener una *actitud especial*. Esta es la opinión generalizada de todos los entrevistados, parece ser que la predisposición ha de ser mayor cuando el docente se enfrenta a grupos pluriculturales. Sólo uno de los encuestados generaliza esta supuesta mejor predisposición a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje.

“En principio pienso que lo más importante es una moral alta y una voluntad de trabajar con estos niños, con estos y con todos, lo importante es que el profesor tenga ganas de trabajar.” (G.77)

- Comprobamos que alcanzar una adecuada predisposición no puede ser objeto de formación, es decir, la opinión es que la actitud del profesorado es inherente a su personalidad y resulta muy difícil de modular a ciertas edades. La predisposición, se tiene o no se tiene.

“Aunque yo creo que la actitud del profesorado viene ya predispuesta, que es difícil de cambiar ya que ya se tiene el carácter consolidado, por eso creo que es un tema difícil, depende de las actitudes de los maestros, pero por otro lado creo que estas actitudes si no son favorables es muy difícil cambiarlas, no creo que se puedan formar, cambiarlas.” (H.81)

- Por otra parte, aparecen prácticamente aparejadas la formación del docente y la experiencia previa en centros pluriculturales. Para varios de los encuestados, el hacer frente a estos temas de forma satisfactoria está vinculado a haber ejercido la docencia con estos grupos, al menos que haya existido un contacto previo. La experiencia es, sin duda, un ámbito de formación para los profesores encuestados, ya que es donde se conjuga la teoría y la práctica.

“...lo importante es que el profesor tenga ganas de trabajar, y lo siguiente pienso, y que también es importante, es la experiencia y en todo caso una formación o conocimiento.” (G.77)

“...si el maestro se enfrenta por primera vez a un tipo de escuela como esta lo pasa mal, por eso la experiencia cuenta.” (K.89)

- Centrando la cuestión en la formación del profesor encontramos opiniones como:

“Tal y como van las cosas, la formación debería ser para todos, ya que cada vez más parece que hay más y entonces convendría que todos tuviéramos una

formación en este sentido...” (E.71)

“ Yo pienso que hoy en día deberíamos de pensar en hacerlo todos los maestros, porque pienso que es un problema que en poco tiempo estará en todos los lados y en todos los centros.” (F.74)

“ ...debería ser para todos los maestros, ya que cada vez hay más emigración y como su natalidad es más grande que la nuestra, la tortilla se girará y serán más ellos que nosotros.” (D.68)

Por ello afirmamos que entre los encuestados se considera que la formación en cuestiones interculturales deberá ser general para todo el profesorado, ejerza o no en centros pluriculturales. Esta necesidad es concebida como una necesidad para poder hacer frente a algo que se aventura problemático en esencia y que es la diversidad socio-cultural cada vez más evidente.

- Cuando intentamos descubrir qué temas de formación son los demandados por los profesores, constatamos que estos están relacionados prioritariamente con el conocimiento de las características culturales de los grupos representados en el contexto inmediato.

“Yo pienso que a muchos profesores lo que nos falta es conocer esas culturas para comprender mejor las costumbres y maneras de ser.” (G.77)

“ ...yo creo que como aún no se tiene suficiente conocimiento sobre estas culturas no se sabe si lo estás haciendo bien del todo.” (I.83)

“ ..lo que ocurre es que si tienes unos conocimientos previos de la cultura, si te has preocupado por saber sobre sus costumbres, eso te da estrategias para llegarlos a conocer y poder educarlos mejor.” (D.68)

Algún profesor manifiesta la necesidad de formar para orientar desde un punto de vista metodológico en la atención a la diversidad cultural en el aula.

“La formación se debe de tener para orientar un poco la propia metodología de trabajo.” (I.85)

- La modalidad de formación que se plantea de forma básica es el asesoramiento a través de expertos. Se deduce, en algunas de las opiniones manifestadas, que cuando se habla de expertos no se hace referencia exclusivamente a los teóricos sobre el tema, sino también, a la figura del *mediador* como experto en las características culturales y costumbres de su propia cultura y formado para orientar al maestro en el trato educativo con alumnos pertenecientes a su grupo cultural.

“..encuentro muy interesante la ayuda de expertos, que asesoren de cómo es su cultura, ya que puedes hacer cosas con la mejor voluntad del mundo y estás metiendo la pata. Los expertos te orientan, te ayudan y te informan sobre su cultura.” (A.54)

- Sin embargo, hay un maestro que considera que la formación sobre estos temas es más sólida cuando va acompañada de una experiencia concreta. Los cursillos, asesoramientos, etc. son iniciadores del proceso formativo, pero donde realmente se aprende es a través de la vivencia personal.

Ello puede indicar que un intercambio de experiencias es una alternativa formativa adecuada para aprender y reflexionar sobre posibles estrategias a llevar a cabo en situaciones como las analizadas aquí.

“ ...la formación para mí, hay dos formas de adquirirla, lo que tenemos que tener en cuenta es que la formación para estos maestros son vivencias, son experiencias, o se pasa uno por una época en la que has estado y aprendes, porque la formación de cursillos y tal es más complicada de hacer, es decir, el maestro no se da cuenta hasta que lo vive, y por eso para mí lo que hay que hacer es, ¡a ver! es motivar al claustro, hablar varias veces con el claustro, no hace falta que sea una cosa continua, pero de vez en cuando hacer cosas de interculturalidad...para que el maestro se vaya concienciando de que esto existe” (K.91)

4.2.1.2. Compensaciones y prerrequisitos.

En una fase inicial los encuestados plantean una serie de acciones que de alguna forma facilitarían la intervención intercultural en un centro educativo cualquiera.

- En primer lugar que no existiera concentración de alumnos minoritarios en centros concretos, ya que de alguna forma se dificulta de antemano una adecuada integración.

“ ¡Hombre!, yo lo que creo es que no han de estar todos juntos...Para que haya una integración de una cultura con la otra lo que no podemos hacer es estar aislados.”(A.55)

Afirmaciones como estas se repiten constantemente, y por ello más adelante haremos un análisis de cómo creen los profesores que debería hacerse para que los alumnos minoritarios estén *repartidos*.

- En segundo lugar, se apunta por parte de varios encuestados, alguna solución para que el profesorado que ejerce en centros pluriculturales tenga una disposición acorde a las necesidades que presentan estos centros.

“...los maestros que están allí, están voluntariamente para desarrollar este tipo de trabajo, trabajo que por otra parte es ingrato, ya que implica muchas horas y no creo que una compensación económica sea la solución...”(C.63)

“...la escuela que los tenga tendría que primar al profesorado que quiera ir, pero no por puntos o por méritos, ¡no lo sé!, hay gente que es sensible a estas cosas y hay gente que no... ¡a ver! quiero decir que no todo el mundo sirve para lo mismo.” (C.62)

“...lo importante es que los maestros que se encuentren en escuelas como estas de alguna forma se les incentive, no sé como, pero creo que es justo.”(E.70)

“Los profesores que están en escuelas así, debería de gustarles, que hubiera alguna forma de concurso para seleccionarlos, sino es difícil que un profesor que se encuentre incómodo en una escuela así, funcione.” (H.81)

Se suele apuntar algún tipo de incentivo al profesor que trabaja en escuelas pluriculturales, cosa que, por otra parte es una realidad en la actualidad, ya que se concede una mayor puntuación en méritos a los docentes que ejercen en centros donde existe una alta diversidad cultural.

Si es general que, de alguna forma, se considera que estos centros son más problemáticos y necesitan de una tipología de profesorado con una actitud favorable - esté más *sensibilizado*, como argumenta algún encuestado- y quiera ejercer su docencia de forma voluntaria en este tipo de centro. Ello conduce a un concurso de traslados especial para este colectivo docente.

- Otro requisito inicial es la necesaria reflexión por parte del profesorado sobre el tema de la interculturalidad.

“...tratar estos temas y hablar de ellos es positivo, esto servirá como una reflexión personal.” (C.65)

“...yo creo que lo hemos tratado hasta ahora muy intuitivamente, hasta ahora nos hemos salido con el tema, pero al menos ahora es la primera vez que reflexionamos sobre la cuestión...y estamos intentando...conciliar nuestras actuaciones y nuestra tarea con lo que nos dice la teoría.” (F.75)

“...el hecho de sentarnos todos juntos y comentar el tema ya es muy interesante...es un tema que choca con muchas actitudes personales, que nos cuesta incluso a nosotros posicionarnos sobre qué debemos hacer...” (G.80)

Se hace necesario el establecer espacios de encuentro entre los profesionales de la docencia del mismo centro para debatir sobre este tema. Indiscutiblemente esta iniciativa se convertiría en una ocasión de formación de actitudes.

4.2.2. ¿Cómo percibe el profesorado al alumno minoritario?

En este bloque pretendemos recoger las opiniones de los encuestados sobre cual es su percepción ante la presencia de alumnos pertenecientes a grupos culturales diferentes en clase.

Así, nos interesa confirmar si en realidad la presencia de estos alumnos en clase resulta ser algo negativo para el profesorado, qué grupo cultural es el menos aceptado, qué problemas añadidos a su presencia en el aula dificultan la convivencia e incluso pueden provocar conflicto, si existen realmente planteamiento de acogida y recepción, etc.

4.2.2.1. Rasgos que molestan.

- Aportamos una selección de citas textuales de las entrevistas que explicitan matices a considerar:

“...al maestro le crea angustia y ansiedad, por muchas razones, porque no sabe cómo afrontarlo, porque quiere evitar el racismo y a veces mete más la pata...” (A.53)

“... no suelen generar problemas de pequeños porque están escolarizados, pero al hacerse grandes asumen otros roles, y entonces es diferente.” (A.53)

“...en muchas ocasiones no se sabe cómo abordar el tema, por falta de información o por desconocimiento...” (B.57)

“Yo creo que se habla mucho, pero lo cierto es que es un problema que molesta mucho y abordarlo de cara me parece que.... ¡no lo sé!” (F.74)

“... el dilema que se crea es importante porque entonces se necesita un esfuerzo para estructurar mejor la clase, para diversificar todo,...ha de salir de la escuela normal, que ha de empezar a diversificarla.” (K.88)

Con estas afirmaciones comprobamos que la presencia de dicho alumnado heterogéneo crea ansiedad entre el profesorado.

La diversidad no es concebida bajo la utopía de un mayor enriquecimiento. La existencia de alumnos diferentes obliga al docente a buscar otras vías de interacción que tal vez no domine y donde la inseguridad se hace manifiesta.

- Cuando analizamos qué grupo cultural es el menos aceptado, obtenemos datos que demuestran que la gran mayoría es indiferente a un grupo u otro. Sin embargo, podemos pensar que ésta sea la respuesta formal que el entrevistado supone que espera el entrevistador, o que esta tendencia a responder en esta dirección se deba a factores superficiales, como por ejemplo, como consecuencia de que tienen pocos alumnos minoritarios en el centro, éstos están bien integrados y como consecuencia no les causan problemas abiertos de disciplina.

Al igual que manifiestan su preferencia inicial por aquellos alumnos que son del país, los gitanos de aquí y los de otras regiones, también aparece algún docente que manifiesta abiertamente su rechazo explícito a la etnia gitana.

“...puede ser que a los gitanos los escogería en último lugar...porque pienso que son los más difíciles, ya que cuando viene un emigrante aquí es mucho más receptivo, porque lo que quiere es ganarse la vida e integrarse en el país, y sin embargo los otros -los gitanos- como ya son del país pienso que son los más difíciles.” (C.66)

- En varias ocasiones surge la idea de que los emigrantes extranjeros, en principio, son los que menos problemas traen ya que cuando llegan a nuestro país buscan la integración, evitando el conflicto para pasar desapercibidos, cosa que no suele ocurrir con los gitanos ya que se encuentran en su país y se podría decir que no tienen que demostrar nada.

Además, existe una percepción generalizada por parte de los docentes de que las familias marroquíes tienen una percepción más positiva de la escuela¹²³ que los gitanos, por ejemplo. Esta concepción a favor de la escolarización de sus hijos hace que los alumnos marroquíes, en principio, sean menos conflictivos y se integren mejor a la cultura escolar.

¹²³Este dato es corroborado por algunos estudios llevados a cabo en la actualidad. Los docentes afirman que las familias marroquíes muestran mayor interés por la escolarización de sus hijos que las familias gitanas que ven en la escuela como un lugar donde se ejerce una influencia negativa en la cultura propia, induciendo a una asimilación de sus hijos a la cultura paya. Por ello los profesores prefieren alumnos marroquíes antes que alumnos gitanos.

De todas formas, tanto en un caso como en otro, si se trata de integrar niños de cualquier colectivo, que pertenece a una familia con unos recursos económicos estables y con una determinada posición social, los problemas desaparecen.

“...gente integrada que hace años que son del pueblo y que tienen unos ingresos económicos fijos, trabajan en la venta ambulante, estos no suelen generar problemas.” (A.53)

“¡Hombre! lo que está claro es que árabes y marroquíes son mejores que los gitanos, en el sentido de la escuela. Es que yo pienso que algún día, llegará un momento, que tendrán las autoridades que ponerse manos al asunto y analizar, porque están gozando de unos privilegios que en algunas ocasiones son abusivos - los gitanos-.” (K.92)

- Vemos que no es la procedencia étnica lo que más preocupa al docente, le preocupan otras cuestiones que son más frecuentes entre los colectivos minoritarios y que no tienen nada que ver con sus características culturales.

“...el hecho de ir sucios a la escuela provocaba el rechazo por parte de los demás.” (A.53)

“El problema podría venir si vinieran sucios...” (G.76)

“ El problema más grande es el absentismo y que el niño no acabe de seguir el programa y que se trabaja con el niño muy irregularmente, estás machacando la tabla del dos y cuando se la sabe el niño desaparece quince días, y cuando vuelve no se acuerda de nada mientras que los otros ya están por la del cinco.” (A.53)

“...por ejemplo, entre los gitanos que hemos tenido está el problema del absentismo, y si has trabajado algo con él, después resulta que te ha faltado tres o cuatro semanas y cuando vuelve tienes que volver a empezar, ese es el problema.” (G.76)

“De todas formas el problema principal es el absentismo, cuando tienes alguno en clase, ves que se va y viene y eso distorsiona al grupo y él no sigue, es difícil entonces.” (H.81)

El absentismo y la falta de higiene son dos factores que se convierten en elementos diferenciadores y que si no se toman medidas puede provocar la desigualdad y el rechazo.

- Otra cuestión que han manifestado la mayoría de los encuestados es el problema del idioma. La lengua materna como rasgo de identidad de algunos colectivos resulta, en nuestras escuelas, un factor distorsionante y cuanto menos susceptible de provocar conflicto. Es algo que incomoda al docente ya que la interacción comunicativa

posible entre éste con el discente se ve prácticamente impedida al no compartir el mismo código.

Este tema lo consideraremos más adelante, en un apartado especial, para indagar sobre qué soluciones aportan los docentes al respecto.

“...los niños que vienen a la escuela ya han nacido en Lleida, igual ya han ido a guarderías y por lo tanto el primer paso que deberíamos hacer ya lo tienen superado, me refiero a lo del idioma y todo eso.” (D.67)

“Lo único es el problema lingüístico, el problema del aprendizaje...” (E.70)

“A mi el primer problema que se presenta es la cuestión del lenguaje.” (F.73)

4.2.2.2. Nivel de expectativas.

- El nivel de expectativas entre los entrevistados parece no alterarse al variar la tipología del alumnado en función a la etnia. Si bien es cierto que el absentismo, como problema que se ha asociado principalmente a los gitanos, es una cuestión que afecta negativamente y que de forma explícita crea en el profesorado la ansiedad de no poder hacer todo lo que se debe y puede hacer educativamente con estos niños. No hemos de olvidar que de entre el 10% o el 12% de los alumnos minoritarios presentes en el centro, la gran mayoría son gitanos, y tal vez el profesorado opina al respecto porque conoce el tema.

“...entre los gitanos está el problema del absentismo, y si has trabajado algo con él, después resulta que te ha faltado tres o cuatro semanas y cuando vuelves tienes que volver a empezar, y eso es un problema, no lo superan y entonces suelen fracasar.” (G.76-77)

- Podemos decir que, entre los encuestados, las expectativas no están en función de la etnia sino de otras argumentaciones que acompañan, a veces, a estos alumnos y que les colocan en desigualdad con relación a los demás, cosa que hace que en el contexto escolar tengan dificultades añadidas: el nivel económico, la reacción personal de adaptación a una forma de hacer que no se ajusta a su estilo de vida, es decir discordancia entre lo que encuentra en la escuela y lo que encuentra en su ambiente familiar, escasa motivación, estatus social, etc.

“...los niños no son tontos, porque cuando tú vas a la escuela se tiene una dinámica y ellos no la siguen...estos niños han fracasado, y ja mi que no me

digam!...muchos dicen que no, pero yo pienso que si tú estás en un lugar donde no sigues, desde un primer momento, lo que haces es ponerte...¿cómo se dice?...contestatario y pasas de todo y aquí surgen los verdaderos problemas.”
(C.62)

Estos factores se anuncian como importantes para que el alumno funcione escolarmente y cuando se evidencian el profesorado manifiesta que es muy probable que aparezcan problemas. La idea de algunos profesores es que estos niños no se esfuerzan y por eso fracasan.

“...el problema no es tanto de etnia como de nivel cultural...¡ahora! si vienen gitanos de barraca o aquellos que llaman de T, jeso es otra cosa!, si los gitanos son de un nivel económico más o menos como el de los demás, no tendrán problema....¡ahora! el problema viene cuando es un problema de marginación...”
(C.64)

“Yo admitiría al niño que no fuera conflictivo, que tuviera ganas de estudiar, que estuviera motivado, que fuera inteligente, pero no tiene nada que ver ni la raza ni el sexo.” (G.80)

“También algunas veces te das cuenta que no les gusta esforzarse y sólo les falta eso.” (E.70)

4.2.2.3. El grado de integración.

“La verdad es que el problema se tiene hasta que se ha integrado, después ya es otro niño normal, cuando conocen el idioma y están adaptados, funcionan bien.” (F.75)

“ El año pasado o hace dos años, con uno de raza negra, pero ya estaba integrado, hablaba el catalán y no había problemas.” (A.53)

- El profesorado entiende que la integración es el primer paso para lograr que el alumno esté en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y que, en consecuencia, no caiga en el fracaso escolar. Pero ¿qué entienden por integrar?, parece que en sus manifestaciones confunden integrar con asimilar. Cuando los alumnos minoritarios dominan la lengua vehicular de aprendizaje y aceptan las normas de convivencia del barrio o de la escuela, entonces desaparecen los problemas ¿puede ser esto una asimilación?

“Yo los dos o tres gitanos que he tenido en la escuela... ¡ningún problema!...eran gente integrada al barrio y con los niños nunca tuvimos ningún problema” (C.64)

- Y para lograr esta integración, la escuela tiene una doble función, que analizaremos por separado a continuación: el acoger y el compensar. Los encuestados consideran que se trataría de igualar aquellas cuestiones que le colocan en desventaja para poder ser como los demás, aunque a veces esa igualación sea a costa de sus propias formas de entender la vida que no están de acuerdo con lo estándar.

“...la diversidad hay que compensar, compensar si esta diversidad trae consigo desigualdad.” (B.58)

“...si, porque si no más que tensiones, a veces lo que provoca es la risa hacia sus reacciones o costumbres.” (I.83)

4.2.2.4. La acogida y la recepción.

- Se plantea la recepción y la acogida como una de las funciones prioritarias de la escuela al trabajar con alumnos heterogéneos. Los encuestados ven la necesidad de que se les brinde un clima de cariño y aceptación, pero en ningún momento renuncian a la necesidad de que estos alumnos también deban esforzarse por integrarse-asimilarse.

“El papel que tiene que desarrollar es acogerlos a todos, tratarlos con cariño e intentar formarlos como personas, considerar al individuo como persona, pero nunca cómo vienen y de dónde viene, ni de qué cultura es, eso no tiene ningún sentido, la escuela la función que tiene es acogerlos a todos...” (G.77)

“...pienso que si los alumnos cuando llegan a la escuela, por parte de los profesores, se les hiciera un adecuado recibimiento y se les introdujera de una forma positiva, haciendo ver a los demás compañeros que se trata de un compañero más, pienso que en principio no tiene porqué haber ningún problema”.
(E.70)

- Ahora bien, como apuntamos anteriormente algunos profesores demandan en este proceso de integración un esfuerzo por parte del alumno, incluso algunos llegan a decir que resulta más fácil un esfuerzo de uno para aceptar a la mayoría que no un esfuerzo de una mayoría para aceptar a un alumno.

“De todas formas creo que si bien la escuela se debe adaptar al niño emigrante que viene, él también debe hacer un esfuerzo por adaptarse, es decir, que tanto por parte de la escuela como por parte del niño y su familia debería haber un acercamiento, a veces es más fácil que uno se adapte a muchos que no muchos a uno sólo, hay que conjugar más opiniones y costumbres.” (H.81)

- Además este mecanismo de acogida y recepción sería para cualquier nuevo miembro, pertenezca o no a un grupo cultural, sin diferenciar. Siempre delimitando unas normas mínimas de comportamiento que hagan factible la convivencia.

“...lo que no puede ser es que lleguen y hagan lo que quieran y se conviertan en los reyes del mambo, que es lo que en muchas ocasiones pasa. En principio sí, unos mínimos, ¡hombre a ver!, debe existir una convivencia, deben saber convivir todos juntos, deben tener las reglas para todos iguales, lo que quiero decir es que no puede ser que unos sí y otros no.” (F.73)

- Podemos constatar que todos los profesores encuestados practican alguna actividad de recepción o acogida, facilitando la incorporación del nuevo miembro.

Esta actividad se ha desarrollado a lo largo de su experiencia en este centro principalmente con alumnos recién llegados y que eran castellano-hablantes, no con alumnos pertenecientes a otra raza o cultura muy dispar a la mayoritaria, pero se manifiesta que las acciones a practicar son las mismas o al menos muy similares en los distintos casos.

“...aprovechando la experiencia con los castellano-hablantes y los catalanes, ya no nos será tan difícil afrontar el problema intercultural, ya que ya se ha pasado por ello.” (J.86-87)

4.2.3. El Programa Intercultural.

Cuando se plantea la propuesta intercultural es necesario programarla y tener en cuenta algunas premisas claves, ¿cuáles son?, ¿qué obstáculos se presentan?, ¿qué estrategias se pueden poner en práctica?, ¿cómo se evaluará?, etc. Queremos recoger las opiniones individuales de cada encuestado para poder así triangular la información obtenida sobre esta cuestión desde las diferentes técnicas utilizadas en la obtención de datos de esta investigación.

4.2.3.1. Programación de la acción intercultural.

- La necesidad de establecer un programa intercultural no se hace evidente en centros como el que nos ocupa donde los grupos minoritarios quedan difuminados entre la mayoría.

Los encuestados consideran que el haber iniciado un proceso de reflexión y elaboración del eje transversal responde a dos cuestiones claves: se trata de un encargo

institucional y es una forma de anticiparse y estar preparados a lo que con mucha probabilidad habrá que hacer frente como escuela pública. Por ello el grado de implicación del profesorado desciende ya que el programa no es considerado como un aspecto prioritario, en tanto en cuanto no se sufre directamente el problema.

“...cuando me siento en estas reuniones que hacemos, veo que mucha gente pasa, que cuando acaba la reunión respira fuerte y piensa que hasta dentro de tres semanas. Mucha gente está haciendo el eje transversal porque toca.” (A.56)

“este tema cuando lo votamos en el claustro, yo lo voté como algo a hacer en el futuro, pero no como una cosa inmediata...pero cuando hay que aplicarlo en clase las cosas cambian, porque aunque hagamos un eje transversal como una filosofía a llevar a la práctica, si no se puede aplicar correctamente, si no se tiene el problema, aunque si es cierto que de aquí a cinco años se nos presente el problema y se pueda aplicar todo esto en la escuela”. (C.66)

“Si porque nos encontraremos con el problema tarde o temprano y más viendo cómo está la otra escuela del barrio.” (I.85)

• La elaboración de un programa consensuado permitirá unificar actuaciones ya que hasta ahora se trabajaban estas cuestiones de forma intuitiva y sin planificación previa, es más, se llega a poner en duda que una programación previa garantice la puesta en práctica de la E.I.; todo puede quedar en papeles ya que el proceso es lento e implica un cambio de actitudes por parte del profesorado. En sus respuestas los encuestados aportan diferentes variables a considerar a la hora de planificar la intervención educativa intercultural:

- Se trata de una forma de hacer día a día.
- No hay que caer en el folklorismo y en actuaciones puntuales.
- Hay que intervenir en otros sectores y no exclusivamente en el alumnado; la formación e información de las familias se considera como un aspecto primordial a la hora de diseñar el programa.

“ Es básico que desde la escuela se eduquen también a las familias, para que exista una concordancia entre la casa y la escuela” (G.78)

“...hacer unas jornadas en concreto, no resuelven nada, porque pasan y después ya no te acuerdas de nada. Es una tarea de día a día, reflejado en el curriculum ordinario.” (D.68)

“...lo importante es formar personas, no trabajar el folklorismo de las diferentes culturas” (G.78)

“...puede ser que hasta ahora lo hayamos hecho de alguna manera, yo creo

que lo hemos tratado, hasta ahora, muy intuitivamente". (F.75)

La tónica general es que se han ido haciendo cosas puntuales, prácticas concretas: trabajar la tolerancia, los Derechos Humanos, etc., pero como algo desconectado del currículum ordinario y que no se ha programado previamente, se programa sobre la marcha a través de actividades puntuales, sobre estos temas *se ha ido tirando y se ha ido haciendo*.

- Por otra parte la puesta en marcha de un programa intercultural en un centro como el que nos ocupa, donde no hay un porcentaje elevado de alumnos minoritarios, es considerado por la mayoría de los entrevistados como una *acción de prevención* que intenta ser realista con una situación de diversidad cultural emergente en el contexto inmediato.

Parece que el asentamiento de colectivos de otras culturas en el barrio es vivido como algo que produce una cierta ansiedad y con lo cual se debe aprender a vivir y a actuar porque parece ser algo irremediable y que cada vez va a más, el profesorado asume, así, una actitud de suspicacia ante los posibles dilemas con los que se puede llegar a encontrar¹²⁴.

"...yo pienso que al maestro hay que motivarlo y...aprender...aprender a pescar por si algún día te toca ir a hacerlo...coge la receta y eso ya es positivo..." (K.92).

"...para que el maestro se vaya concienciando de que esto existe y de que cualquier día pueden venir, o pueden estar,...ir creando estrategias de si vienen cómo nos adaptariamos, hacer simulacros, para que si un día te encuentras, estés preparado." (K.91)

4.2.3.2. Sobre el currículum.

- El currículum será el que viene impuesto desde la Administración Educativa, sin embargo se trata de darle un enfoque diferente, esta es la opinión de muchos de los encuestados. Cabe hacer mención que son varios los que afirman que debería haber cambios en el currículum integrando a las demás culturas, sin omitirlas. Sin embargo la

¹²⁴Esta actitud también es manifestada por docentes de escuelas rurales quienes comentan con ansiedad que deben estar preparados ante el reto que supondrá el seguro aumento del índice de matriculados pertenecientes a grupos de emigrantes, ya que estos colectivos han aumentado considerablemente en las zonas rurales estudiadas.

integración aditiva de los contenidos de otras culturas no variará la esencia nuclear del currículum encargado, que es el verdaderamente socializará al sujeto para poder funcionar en la sociedad que ha seleccionado tales contenidos curriculares.

“...debería haber cambios en el currículum, integrar las demás culturas que hay en la escuela dentro del currículum.” (A.54)

“Si nosotros vamos a los EE.UU deberíamos hablar inglés y aceptar todo lo suyo ¡no!, pero eso sí, las costumbres integrarlas dentro del currículum, que las conozcan ellos y los demás, que sean respetadas, y que se vayan integrando en lo posible.” (A.55)

- Parece ser que el punto fuerte a la hora de desarrollar la interculturalidad a nivel curricular es todo lo relacionado con el cultivo de actitudes, valores y normas. No se hablan de conceptos ni de procedimientos.

“...lo fundamental que puede ser sea el trabajar el aprendizaje de todas aquellas cosas que tienen que ver con las actitudes y los valores, y esto es lo que deberíamos hacer” (C.63)

- Algún profesor considera que no es cuestión de contenidos, éstos ya están bien, lo importante en el diseño curricular es la metodología, que debe ser diversificada en función de las necesidades.

“No es cuestión de contenidos sino de metodologías para adaptarte a lo que necesitan” (J.86)

“Es la metodología, los contenidos todos los sabemos, pero cómo transmitirlos, me parece que está aquí el problema” (J.86-87)

- Aparecen propuestas para el desarrollo curricular a nivel extraescolar, la aditividad que implica el tener que considerar otros aspectos además de los marcados institucionalmente hace pensar al profesorado que eso sólo es factible en horarios no lectivos.

“La escuela debe dar lo básico para estar en esta sociedad, para integrarse, ahora, esto no quiere decir que una vez que se hayan adquirido todos los conocimientos instrumentales básicos pueda haber algún hueco dentro o fuera más bien, de la jornada escolar donde estos críos se den el gusto de poder trabajar su lengua, sus costumbres, etc.” (G.78)

4.2.3.3. Sobre la lengua materna.

Como comentamos anteriormente la lengua materna del alumno no deja de ser un primer handicap en la escolarización del niño y más en un centro educativo donde prevalece la inmersión en catalán.

“...nosotros lo que hacíamos era observar lo que ella hacía -una niña magrebi en el parvulario...y ¡lo que podíamos!, porque no entendíamos su lenguaje, ya que ella no sabía hablar ni catalán ni castellano, y las pocas palabras que le había enseñado su hermano, que tampoco sabía mucho, eran en castellano y aquí se hacía la inmersión en catalán....cuando estábamos explicando un cuento que ella no entendía, ella debía pensar ¿qué se han creído estas?, y se iba al lavabo, que está al lado de la clase y abría los grifos y nos encontrábamos con la clase medio inundada..” (C.60)

- El problema de la lengua es un obstáculo que genera ansiedad en el docente y que puede ser fuente de conflicto por parte del discente. Los encuestados al abordar esta cuestión manifiestan su negativa general a que la escuela tenga que respetar la lengua materna utilizándola de lengua vehicular de aprendizaje.

A pesar de que algunos dudan al respecto, ya que consideran que trabajar en los primeros años de escolaridad en la propia lengua ayuda a estructurar mejor el pensamiento. No obstante la lengua vehicular deberá ser en todo caso el catalán o la lengua mayoritaria.

“ Supongo que debería facilitar que se mantenga esta lengua, lo que pasa es que ¡claro!, la escuela no puede trabajar la lengua materna de cada minoría, porque supongo que sería algo imposible de hacer...si hay tres lenguas diferentes entonces no, no veo cómo trabajarlo en la propia escuela.” (B.58)

“La lengua materna a nivel de aprendizaje pienso que no, ya que si los quieres integrar deben aprender la lengua del país o del lugar donde están viviendo. (E.71)

- Muchos encuestados, al responder a esta pregunta optan por una postura defensiva, reclamando su derecho a enseñar en la lengua oficial y alejando, en todo caso, el fantasma de tener que aprender varias lenguas para ofrecer los aprendizajes *a la carta* en función a la lengua materna del alumno.

“...por ejemplo, para hablar en el idioma gitano, que ni ellos mismos lo conocen...o para hablar árabe u otro idioma, sería muy difícil...para mí el idioma debería ser el del país donde se va. Si nosotros vamos a los EE.UU. seguro que deberíamos hablar el inglés.” (A.55)

“ Mira yo creo que hasta cierto punto, porque yo veo que si aprovecho la

lengua materna como lengua de aprendizaje, lo situaremos en desventaja respecto a los demás, ya que después llegará el momento que tendrá que aprender la lengua del país.” (F.74)

“...de ahí a que si te viene un árabe tengas que hablar en árabe porque es su lengua materna, pues ¡eso no!. Si los emigrantes vienen aquí se deben adaptar, y lo mismo con los gitanos, ¿qué tendremos que hablar en caló?. Yo pienso que tiene que utilizarse la lengua de la mayoría de la sociedad.” (G.78)

“¡Hombre!, si viene un niño árabe ¿cómo le vas a hablar el árabe, ¡sólo nos faltaría eso!...” (J.86)

En todo caso serían los alumnos los que deberán aprender la lengua de la mayoría, y para ello se explicitan claras argumentaciones de peso que abalan tal propuesta:

- El aprendizaje de la lengua de la mayoría facilitaría una integración más rápida y satisfactoria.
- Si el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en la lengua materna, ayudará a aumentar las diferencias y no se atenderá a una igualdad de oportunidades en un contexto social donde existe una lengua diferente a la lengua materna de ese alumno; contexto en el que está inserto y donde debe aprender a funcionar.
- La escuela no puede asumir la conservación de las diferentes lenguas maternas de los diferentes alumnos minoritarios, entre otras razones por falta de recursos y personal preparado.
- Para mantener la identidad del país de acogida es necesario que la lengua vehicular de aprendizaje sea la de la mayoría, ya que si no se podría llegar a crear una sociedad plilingüística en extremo.

“Yo creo que lo más importante para el crío es que aprenda lo más rápidamente posible la lengua de la escuela y que después, fuera de la escuela, se articulen los mecanismos para que pueda ir aprendiendo su propia lengua.” (C.63)

- En la escuela, en consecuencia, la lengua vehicular es la lengua de la mayoría, los profesores coinciden que es la familia la encargada de enseñar y conservar las costumbres propias y la lengua materna.

Sin embargo, la escuela permanecerá receptiva, facilitando o creando espacios donde se pueda atender a estas cuestiones.

“...pienso que sí deben conservar su lengua materna...pero no sé si el vehículo deberá ser exclusivamente la escuela, supongo que ha de ser la familia en estos casos.” (B.58)

“La lengua materna ya la aprenderán con la familia y ellos en sus instituciones ya lo harán, pero pienso que se deben integrar en el lugar donde han de vivir.” (E.71)

“La familia es la que debe mantener los hábitos y las raíces culturales del niño utilizando la lengua materna como vehículo de aprendizaje, y en la escuela deberá existir una inmersión...y a la vez tener todos una mentalidad abierta, tolerante y con relación a la lengua de aprendizaje en la escuela”. (I.84)

Así, se considera que en horario extraescolar se pueden llevar a cabo actividades donde se trabaje en y la lengua materna de cada colectivo, siempre y cuando se cuente con recursos y personal especializado para tales fines.

Algunos profesores, incluso, apuntan la posibilidad de clases paralelas durante ciertas horas lectivas, no todas, donde los niños aprendieran su lengua materna, o establecimiento de actuaciones especiales si el alumno lo precisara.

“...lo que pasa es que entonces se podría llevar una clase paralela, y que ellos mismos, con sus propios profesores..., incluso dejándoles la escuela, las instalaciones, etc. puedan aprender y practicar la propia lengua y sus costumbres.” (D.68)

“Se deberían buscar unas horas extraescolares, o bien el sábado, buscar un horario determinado para hacer sus clases.” (D.68)

“...si hay algún niño que muestra unas dificultades especiales, que si no aprende en la lengua materna le costará mucho, entonces la escuela debería preveerlo y dar soluciones oportunas a estos casos concretos.” (I.84)

- En todo caso el aprendizaje de la lengua de la mayoría se considera el primer requisito para garantizar una integración satisfactoria y la posibilidad de reducir conflictos.

Un profesor llega a defender la inmersión lingüística llevada a cabo por el centro ya que es una forma de garantizar dicha integración y además las estadísticas realizadas en la misma escuela descubrieron que no era una alternativa errónea, ya que entre un 80 a un 85% de los alumnos consolidaban el aprendizaje de las dos lenguas oficiales, garantizando una igualdad de oportunidades.

“...nosotros empezamos con la inmersión en el 84 y nos trajo nuestras

dudas,...si los críos empiezan a tempranas edades, a los tres, cuatro años, es casi igual, no hay problema...entre el 80 o el 85% no había problema. El problema cuando no utiliza la lengua materna para el aprendizaje es que hay un 15% que tienen problema, pero a eso se le añade desastre, pobreza, hable la lengua que hable, estos no salen, sea la lengua que sea la que se utilice como lengua de aprendizaje....Entonces lo que reclamamos es la inmersión...hemos descubierto que si aprenden una lengua, aprenden la otra.” (K.90)

4.2.3.4. Necesidad de coordinación.

• Cuando se habla de programa intercultural en el centro aparece la cuestión de la coordinación desde tres perspectivas:

- Coordinación entre el profesorado.
- Coordinación entre las familias y la escuela.
- Coordinación entre aquello que se hace en la escuela y las exigencias sociales.

El asumir una dinámica intercultural obliga a todo el claustro de profesores a reflexionar, a comprometerse personalmente y a consensuar criterios de actuación, este es el sentir manifiesto por todos los docentes.

Esta coordinación garantizará que todos partan de los mismos puntos de vista, para garantizar que un tema como este, donde se ponen en juego actitudes personales, no se contradiga entre los múltiples posicionamientos de los diferentes profesionales de la enseñanza. Podemos decir que los docentes consideran que es el prerrequisito esencial para garantizar una educación diferenciada y eficaz.

“...se ha de comenzar por una concienciación de todo el claustro, que todo el claustro vea la necesidad d y estar convencido de que se debe trabajar para esto, si no haremos nada...Comenzar primero por las personas.” (A.55)

• Por otro lado, implica una coordinación con las familias, quienes deben estar informadas y formadas en cuestiones interculturales ya que a opinión de los docentes son las primeras responsables en la creación de estereotipos y prejuicios en sus hijos, cuestiones que luego suelen emerger en la escuela y enrarecen el clima entre los propios compañeros.

“...entre los niños ya te he dicho que no suele haber ningún problema, que éstos surgen cuando son las familias las que empiezan a diferenciar, etc.” (G.76)

- Y por último es preciso una coordinación entre aquello que la escuela enseña y lo que realmente ocurre en la sociedad. Los docentes manifiestan que es difícil trabajar la interculturalidad cuando la sociedad, en general, las administraciones, etc. no buscan la interculturalidad sino la desigualdad y la marginación.

“...yo creo que no depende tanto de los medios de la escuela, porque pienso que en las escuelas hay, la sociedad debe entenderlo, no solamente la escuela, no creo que sea sólo problema de la escuela. Al niño lo puedes hacer muy sociable, muy solidario en la misma escuela y cuando salga afuera no verá que la gente en general lo sea, sin embargo..., a pesar de todo la escuela lo tiene que hacer. A veces pienso que se encarga a la escuela que arregle los grandes problemas sociales para así descargar la conciencia social, y luego las Administraciones son las primeras que hacen todo lo contrario, ¡hay mucha hipocresía en estos temas!”
(C.62)

4.2.3.5. Estrategias metodológicas para la interculturalidad.

- Algunos de los profesores entrevistados manifiestan que son importantes las estrategias metodológicas a seguir para el tratamiento de la diversidad, es más, llegan a argumentar que éste es el principal tema a considerar en el curriculum antes que, incluso, los propios contenidos.

Sin embargo, muestran un desconocimiento por tales cuestiones y no se atreven a explicitar ningún método que pueda ajustarse a las necesidades manifiestas en un aula heterogénea. Esperan de los técnicos una respuesta para poder tratar la diversidad y para no caer en una no deseada desigualdad.

“Pues ¡no sé! si hay alguna forma especial de hacer todo esto. Yo creo que lo importante es hablar y hacer reflexionar. Pero, supongo que son los expertos los que nos tienen que decir cómo se hace, qué método es el más correcto, aunque creo que no lo tienen claro ni ellos.” (I.84)

“...lo único que podemos hacer es que convivan y aprendan a convivir.”(C.64)

“Con los niños, ¿no sé? si hay algún método eficaz, supongo que mucha paciencia.”(A.55)

“...pienso que tampoco puede hacer más la escuela al respecto, no tiene la fórmula mágica ¡ojalá!. No sé cuál es la forma mejor. Tal vez eso le corresponde a los expertos decirlo.”(C.61)

- Encontramos que algunos profesores se atreven a nombrar algún método para atender a la diversidad pero no están seguros ni de cómo se llevan a cabo ni si

ciertamente son adecuados. En líneas generales en el aula la forma de trabajar no varía si a ella entran niños de otras culturas. Seguramente ya se produce una multivariada metodológica, pero al reflexionar sobre esta cuestión el profesorado intenta concretizar en uno u otro método especial para estos casos.

“Poner al niño en clases normales, aquella que le toca por curso, proporcionarles la máxima ayuda necesaria para reforzarlos en aquellas cosas y deficiencias que puedan tener. Supongo que a eso te refieres porque ¡quieres decir que existe un método específico y que de buenos resultados. Yo creo que todo depende de la situación. De todas formas en el aula el maestro ya utiliza diferentes metodologías y nos adaptamos a lo que cada crío necesita, o al menos ¡eso intentamos!” (E.71)

“¡Hombre!, se dice que el trabajo cooperativo, grupos flexibles ¡puede ser!, ¡no sé!, en el aula cada cual ya se ajusta a lo que tenemos. Quien trabaja el día a día es el maestro. A nivel de centro, supongo que el método está en la reflexión y en trabajar todos en equipo, ¡no!” (F.74)

- Algunos apuntan la necesidad de estudiar métodos pero no para aplicar en el aula, sino para aplicarlos en la formación de los adultos que rodean al niño. Se tiene el convencimiento general de que el profesor ya está concienciado y sabe poner en práctica estrategias que garanticen una educación diferenciada y eficaz, el problema radica en cómo establecer una continuidad entre lo que se hace en la escuela y lo que se hace en casa.

“En el aula no hay problemas, ¡ya nos ajustamos ya!, lo importante es trabajar a los adultos, los niños no son racistas, no tienen estos problemas, se los creamos los adultos, lo que hay que hacer es saber cómo tenemos que hacer lo de los padres y lo de los profesores. En clase los métodos son los de siempre” (G.78)

4.2.3.6. La Evaluación.

“Si te refieres a hacer una evaluación inicial, si, pero eso lo hacemos con todos, para saber por donde van. No creo que tenga que ser algo diferente. Todos tienen que alcanzar unos mínimos que nos han marcado.” (B.58)

“Cómo a los demás, no creo que deba haber distinción.” (C.64)

“Debemos poner el mismo listón a todos por igual. Los mínimos son los que se deben alcanzar. Claro que ahora con eso de PA o del NM se valora más el progreso del alumno, pero lo cierto es que cuando acaban la primaria los de la secundaria te exigen que sepan unas cuantas cosas.” (I.84)

“...la evaluación es lo mismo, la escuela debe mirar al crío, y se evalúa en función de lo que progresa, nosotros tenemos experiencia con esto de los repetidores. Hicimos unas pruebas al final de octavo, para ver si aquellos que habían repetido de alguna forma seguían mejor, y no, el curso que habían repetido no les había servido para nada, o de poco. Repetir, no, hay que seguir al alumno y ver cómo es, hasta dónde llega, hasta dónde puede llegar, etc. y nada más nada especial, ni por su cultura, su étnia...” (K.90)

- De la evaluación tenemos pocas cosas que decir, apenas sale el tema, sólo tres encuestados lo mencionan y cuando aparece el tema sólo se contempla desde la evaluación inicial, para tratar de ubicar al alumno en el aula correspondiente en función de sus conocimientos.

Las posibles diferencias culturales no son motivo para pensar en buscar fórmulas de evaluación diferenciadas. Todos los alumnos son evaluados de acuerdo a sus progresos desde un diagnóstico inicial planteado, pero bajo el criterio marcado por unos mínimos a alcanzar por todos y de manera igualitaria.

En la actualidad el profesorado parece dar más importancia a una evaluación procesual que a una índica evaluación final, sumativa y de control.

“Una evaluación especial, ¡no!. Sólo se me ocurre si hace Educación Física, que ya sabemos que algunas niñas gitanas no quieren hacer según que cosas...la lateral o el espagueti...entonces no las evaluaría de eso, pero es que creo que si ya tienes estas niñas ya no te lo planteas que se haga como ejercicio de evaluación, ¡es tonto, no!” (D.68)

- Algún docente manifiesta la posibilidad de adecuar no la evaluación sino en realidad los contenidos en función de algunas costumbres culturales manifestadas por algún grupo y que pudieran entrar en conflicto con las prácticas escolares. En ningún momento la evaluación parece un punto a considerar.

- Pero, en resumidas cuentas, se trata de conseguir de forma igualitaria una serie de resultados que garanticen una igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos. Se apunta, tal vez, a la posibilidad de inferir en el proceso para alcanzar los mismos resultados.

“La evaluación debe estar de acorde a lo que progresa el alumno. Pero al final del ciclo todos tienen que llegar a lo mismo, sino donde está eso de la igualdad de oportunidades educativas, habría escuelas de listos y escuelas de no tan listos en función de los niños ¡no!” (J.87)

4.2.4. El Centro Educativo ante el reto de la Educación Intercultural.

En la entrevista buscamos indagar en la opinión del docente sobre qué es lo que creen que se espera de la escuela frente a la diversidad cultural manifiesta socialmente en nuestros días. Con relación al propio centro ¿cuál es la línea que debe tomar?, si es necesaria la E.I. en cualquier centro y ¿qué papel debe desempeñar la comunidad educativa?, ¿y la Administración?

4.2.4.1. Contextualización y vinculación con el entorno.

“Debería ser una tarea tanto de la escuela como de la sociedad, aunque todos los maestros se pusieran de acuerdo, si el barrio no lo acepta, se irán a otra escuela. Por eso no sólo es función de la escuela sino además de la sociedad y de todas las administraciones, si la escuela trabaja en estas cosas pero a su alrededor no se está sensibilizado lo que pasará es que sacarán a los niños de la escuela, a los niños del barrio, me refiero, y se quedará la escuela sólo con los niños gitanos, negros, etc.” (C.63)

“A veces creo que la escuela quiere abarcar más de lo que le corresponde. A nosotros nos corresponden los niños y nada más.” (E.71)

- Entre el profesorado existe la sensación de que a la escuela se le encomienda una serie de encargos sociales que no le corresponden exclusivamente. El tema de la heterogeneidad cultural hace que socialmente se genere conflicto, y parece que la escuela deba ser la que ponga remedio a estos problemas, como a tantos otros que afectan a la sociedad en general: las drogas, el SIDA, la sexualidad, etc.

Así aparecen manifestaciones de los profesionales de la enseñanza argumentando que la escuela no puede hacer más de lo que hace y que también corresponde a lo social implicarse si quiere que se produzca cambio.

- En muchas ocasiones se vincula la consideración de los temas interculturales a la obligada presencia de grupos minoritarios bien en el contexto o bien en el centro educativo. La E.I., así entendida, parece ser una forma de trabajar para unos pocos, y bien podemos pensar que ello puede contribuir a crear más diferencias.

“Yo creo que actualmente al barrio y en nuestra escuela en particular no es un problema a tener en cuenta. Todo esto depende de dónde está ubicada la escuela; si en esa zona hay muchas familias gitanas, aparecerá el problema y el conflicto, pero donde no haya no se dará tal conflicto, pero, sin embargo eso no quita que todas las administraciones, todo el mundo en general, la sociedad en sí debería estar sensibilizada con estas cuestiones.... trabajar así es muy bonito

cuando no tienes el problema, pero cuando los tienes eso es otra cosa.” (C.65)

- Si es cierto que para un porcentaje alto de los encuestados la necesaria vinculación entre el contexto y la escuela se hace más evidente cuando se están trabajando temas como el que aquí nos ocupa. Así, por ejemplo, si se trabaja la tolerancia o la solidaridad, deberíamos empezar por los grupos minoritarios que están conviviendo en el propio barrio, en la misma ciudad; los profesores manifiestan en algunas ocasiones que *es muy fácil ser solidarios con aquellos que tenemos lejos, con quienes no convivimos y no nos molestan.*

“...colaborar un poco más con el entorno, implicarse, que es algo muy importante dentro de la escuela, el hacer llegar estos cambios que hay en la escuela a las asociaciones de padres o a los demás padres que no son de esta cultura u de otra....., debería ser como una especie de revolución.”(A.54)

4.2.4.2. Posicionamiento de la escuela ante la diversidad cultural.

- El papel de la escuela es eminentemente integrador, lo que en muchas ocasiones se confunde con un papel asimilador a la cultura mayoritaria. Esta idea se constata con expresiones como:

“Un papel integrador de estos niños, demandando una máxima integración posible en la sociedad.” (E.71)

“Se trata de compensar la escuela en todo lo que pueda, por ejemplo si por parte de la profesora o de alguien, se pueden agrupar estos niños y hacerles unas horas más..., o lo que sea, facilitarles las vías, pero tratarlos diferentes a los demás en cuanto aprendizajes, yo..., ¡no lo sé!”(F.74)

- A este papel integrador que le corresponde a la escuela hay que sumarle, a opinión de los docentes encuestados, un papel compensador de desigualdades de cualquier índole y que sitúe al alumno en desventaja con relación al resto de sus compañeros.

“...se ha de integrar como a un crío normal, según las necesidades que normalmente coinciden con pobreza...se va ayudar con el comedor, libros, etc. y lo que tengas...” (K.89)

- De todas formas, la escuela puede llevar a cabo tareas interculturales, pero está inmersa en un contexto que limita la acción intercultural que lleva a cabo. Algunos profesores creen que debería practicar con el ejemplo y así opinan:

“La escuela debería ser lo suficientemente generosa como para que en la matriculación solicitar a la propia Administración que nos enviaran magrebies, por ejemplo, esto es una acción positiva que deberíamos hacer, aunque no sea lo más conveniente para los otros críos, eso ya es otra historia, pero una persona o una escuela que predica, como la nuestra, el tema de la interculturalidad y no ha hecho el esfuerzo de pedir a la Administración niños de este tipo... ¡puede ser sería lo primero que debemos hacer!” (C.65)

¿Porqué no es lo más conveniente para los demás niños el tener compañeros magrebies o gitanos? Cuando habla este profesor nos deja ver en sus palabras la actitud de la mayoría de docentes y de la escuela en general, se trata de trabajar la E.I. mientras no lleguen a perjudicarnos de algún modo: aumentando el número de alumnos de otras culturas, etc.

“No debería estigmatizar a la escuela la tipología de niños, ya que deberían estar integrados en su barrio, pero claro, ya sabemos que estamos en una sociedad que ya sabemos lo que pasa...” (A.57)

- La diversidad cultural no es vista como algo enriquecedor, sino más bien al contrario, la escuela que posee mucha diversidad cultural está de alguna forma estigmatizada, y tal vez el trabajar la E.I. denota que en esa escuela está pasando algo en concreto.

4.2.4.3. Las familias.

- Las familias se convierten en un elemento clave cuando hay que trabajar la E.I., se demanda una mayor participación de los padres, una mayor compromiso, que se formen y estén sensibilizados con este tema, que apoyen y refuercen lo que se hace en la escuela y que entre ésta y la familia no se produzcan discontinuidades horizontales en el terreno de la educación de los niños. Sin embargo es curioso que el profesorado establezca unos límites en cuanto a la entrada de los padres, podemos denotar en ello:

- Poca tradición en la práctica de compartir y colaborar en la educación del niño.
- Resistencia entre el profesorado a estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que permita trabajar conjuntamente diferentes profesionales en la misma aula, así como otros adultos, y entre ellos los padres.

- Resistencia entre el profesorado a establecer el principio de colaboración como cultura profesional
- Resistencia a superar algunas de las características de la función docente como ha sido el aislamiento del profesor, hasta ahora la clase es el santuario de cada profesor. Esto es un elemento central de la cultura de la enseñanza que se preserva y protege por medio del aislamiento y que padres, directores y otros profesores dudan en violar.

“¡Claro! es básico. Sin que se entrometan mucho, claro, que a veces ¡ya sabes!, los tienes siempre por aquí. Pero es interesante que sabiendo donde tienen que estar cada uno, se trabaje conjuntamente.” (B.59)

“Si, lo que pasa es que tampoco interesa que estén aquí siempre. Se les debe formar e informar y ellos deberían colaborar cuando sea preciso.” (D.69)

“...enseñamos hábitos y luego en casa no los respetan, lo que aquí aprenden en casa lo desaprenden. A veces no vamos muy unidos en la educación de los niños. Y luego, el niño siempre tiene la razón, a veces veo a los padres como a la defensiva con relación al profesorado, no confían, cuando tú intentas hacerlo lo mejor que puedes. Supongo que falta mucha cultura y además...¡bueno! gracias que esto no pasa con todos.” (G-79)

- Ello hace que en escuelas situadas en medios socioeconómicamente desfavorecidos, como es el caso que nos ocupa y el de la gran mayoría de centros con una marcada heterogeneidad cultural, ofrezcan pocas posibilidades reales de colaboración a los padres, entre otras razones porque se considera entre el profesorado que a los padres no les suele interesar esta participación con la escuela, reduciéndose, la misma al envío de información y consejos acerca de la educación de sus hijos.

Si, lo que ocurre es que los padres de los alumnos de otras culturas pocas veces aparecen por la escuela. Trabajar con las familias es básico. (A.55)

Si, pero esto ya se hace, se pide siempre colaboración de las familias, lo que ocurre es que no participan, siempre son los mismos padres. A los padres de la F creo que los vi sólo una vez, no vienen. (C.64)

- La formación de los padres en interculturalidad es básica. El profesorado apunta estrategias a llevar a cabo para tal efecto como organizar escuelas de padres, tocar estas cuestiones en las diferentes reuniones pedagógicas que se llevan a cabo a lo largo del curso, etc. Lo importante es conseguir que los padres hagan suya la escuela, aunque siempre con limitaciones, cada uno en su lugar, como nos evidencian las respuestas siguientes.

“Si, la escuela debería de sensibilizar a las familias. La idea de la escuela de padres puede ser buena. Es una forma de formarlos, aunque es difícil. En cuanto a que los padres participen, ya sabemos lo que pasa unos siempre están dispuestos y luego siempre tienes que ir detrás de otros. Lo importante es que la escuela los acoja, vean en la escuela un lugar donde pueden acudir y donde se les escuchará, siempre manteniendo las posiciones, ellos no son maestros.” (F.74)

“...la sensibilización de los padres, a nivel de conferencias o sesiones, trabajos desde la escuela donde ellos vean que se trabaja el tema y que se sensibilicen. Una idea que yo pienso que sería interesante es que al principio de curso las reuniones pedagógicas que se hacen no sea siempre lo de siempre, de los hábitos o del funcionamiento general del centro-, sino que además si este centro por ejemplo está trabajando el tema de la E.I., intentar educar a los padres en el respeto y la tolerancia hacia los demás, en constatar que todos somos diferentes y respetar esa diferencia. y pienso que esas reuniones serían interesantes para empezar a sensibilizar a los padres en este tema. Es básico que desde la escuela se eduquen también a las familias, para que exista una concordancia entre la casa y la escuela.” (G.78)

4.2.4.4. Reparto de los grupos minoritarios.

“¡Hombre!, yo lo que no creo es que no han de estar todos juntos... Para que haya una integración de una cultura con la otra lo que no podemos hacer es estar aislados haciendo un gueto, por lo tanto no sé si se han de repartir, pero lo que sí es cierto es que no deben estar separados, aglutinados.” (A.55)

“Claro, lo que no se debe hacer es crear guetos y eso supongo que implica un reparto, no lo sé. deberá ser por cuestiones de domicilios, pero no crear guetos.” (B.58)

“Yo pienso que sí. estoy a favor de porcentajes tanto en la pública como en la privada.” (D.68)

“Si, todos en una misma escuela sería muy problemático. Si alguien se sale del porcentaje establecido entonces se puede estudiar el caso en concreto y si conviene se pone en esa escuela que solicitan los padres a pesar que ya tengan el porcentaje lleno.” (J.86)

“...no se trata de repartir así porque sí, si no que, por ejemplo si le toca un tanto por ciento y puede absorber una parte, la otra que miren de colocarla en otro sitio...hay que ser realista. lo que no puede la escuela es absorber más de lo que puede...(K. 90)...ya te digo que si hay demasiados no hay maestro que lo aguante. Eso se desborda y el curso se va abajo.” (K.88)

- Comprobamos que la gran mayoría de los encuestados son partidarios de cuotas de repartimiento de los colectivos minoritarios entre las diferentes escuelas, la posibilidad de concentrar a todos los niños de una misma cultura minoritaria en

algunos centros concretos aumenta las posibilidades de segregación, y evidentemente se dificulta una integración satisfactoria a la mayoría social.

- Entre las opiniones, aparece varias veces la palabra gueto y algunos llegan a identificar esta realidad como algo que está ocurriendo en la escuela pública, perjudicándola de alguna forma, ya que emergen conflictos como resultado del choque cultural que se produce, y en beneficio de la escuela privada en donde la población discente está más seleccionada y resulta ser monocultural -pertenecientes a la cultura mayoritaria-.

“...ya sabemos que estamos en una sociedad que ¡ya sabemos lo que pasa! La escuela pública está recogiendo lo que está recogiendo mientras que la privada recoge lo que recoge, las escuelas públicas se están quedando en escuelas de gitanos y magrebíes y, ¡pobrecitos!” (A.57)

- Curiosamente algunos matizan las características de este reparto a realizar. Se establece un porcentaje determinado a respetar tanto por las escuelas públicas como por las escuelas privadas, pero teniendo en cuenta, además, la clase social a la que pertenece el alumno a repartir, de esta forma se intenta evitar que las desigualdades sean extremas no sólo con relación a los rasgos culturales, sino también con relación al nivel socio-económico.

“Debe existir un reparto, pero de manera que allí donde vayan los niños no tengan diferencias exageradas con aquello que les rodea -niños humildes en ambientes ricos-.” (I.84)

- Tres docentes entrevistados manifiestan su negativa a la existencia de unos porcentajes de reparto de los colectivos minoritarios en las diferentes escuelas, sus argumentaciones son las siguientes.

“Pienso que deberían haber niños de este tipo en todas las escuelas, pero no siguiendo los criterios de un repartimiento, sino porque pueden tener acceso a todo tipo de escuela de manera normal, no porque ahora digamos que se deben repartir, tu vas aquí y tu vas allí, ¡no!. El hecho de repartirlos es como querer solucionar el problema, no lo encuentro ético, es algo sucio.” (E.71)

“No.., yo creo que de momento, al menos tal y como lo tenemos aquí en Cataluña y en Lleida en concreto de momento tal y como está ya está bien.” (F.74)

“No, ¡que va!. Hablar de porcentajes de repartimiento a mí eso no me gusta porque pienso que lo que se tiene que respetar es el derecho de los padres a elegir libremente la escuela. Eso de repartirlos da la sensación de que es como un problema que todos asumimos y por lo tanto hay que repartir el problema entre

todos un poco. ¿Porqué un padre de aquí puede llevar a su hijo donde quiera y otro de otra etnia si tiene el porcentaje cubierto en una escuela tiene que ir a la otra?, yo creo que esto va en contra de los derechos básicos, no tiene porqué establecer cuotas para estos colectivos, si se hiciera con nosotros ¿no sé?...por ejemplo sólo un 30% de hijos de funcionarios, seguro que no nos gustaría.” (G.77-78)

El comentario que tiene más peso del porqué no se deben repartir atiende a razones éticas, es decir, no es correcto que se repartan ya que es una forma de reconocer pública e institucionalmente que son un problema y por lo tanto repartiendo el problema, compartiéndolo entre la pública y la probada, éste será más pequeño. No es correcto para estos profesores admitir que el tener estos niños en la escuela es tener un problema añadido.

Sólo un profesor argumenta razones derivadas del derecho de los padres a poder elegir libremente el centro educativo de sus hijos, derecho que podía verse afectado si el cupo de alumnos minoritarios del centro elegido ya está cubierto.

4.2.4.5. La Administración Educativa: los Sistemas de Apoyo.

“No, ni en este ni en otros temas prioritarios, pero tampoco conozco demasiado el tema.” (A.56)

“Yo pienso que la Administración no sabe más que nosotros de estos temas. Los inspectores nos dicen que lo hagamos como podamos, porque ellos tampoco no tienen ni idea. Pusieron una persona de refuerzo para que aquel niño, el hermano de F, que ya era grande, se pudiera comunicar, pero por lo demás, creo, que es estar día a día con los críos, en las escuelas y en el aula; que hay muchas teorías, pero son eso, teorías; y si de una manera no te entiendes con el crío, lo intentas de otra forma, cambias y vas probando.” (C.64)

“No lo sé, eso de compensatoria no sé si ayuda o no, la verdad es que el maestro es quien tiene el problema.” (J.87)

- Aparece unanimidad al comentar esta cuestión. Los docentes desconocen lo que la Administración Educativa está haciendo para trabajar estas cuestiones. Creen que es insuficiente y que en realidad es el profesor quien está solo ante la situación y quien tiene que hacer frente al reto de una E.I.

- Se nombra algún programa, como el de compensatoria, pero no acaban de encontrar la operatividad a programas de estas características. Al final todo se reduce al

voluntarismo individual de cada docente y en definitiva a su predisposición a comprometerse con estas cuestiones.

“No conozco demasiado el tema pero me da la impresión que por el momento se trata de una cuestión sobretodo de voluntad personal que no de...”
(B.59)

“Pienso que la Administración aún no ha hecho suyos todos los problemas que este tema puede originar y de hecho origina, y que a medida que tome conciencia espero que vaya dando las ayudas concretas y específicas a los centros que lo solicite. De todas formas, se prevé que todo esto vaya a más, la Administración deberá formar e informar a todos los implicados, ayudando materialmente, con apoyo humano y técnico, cosa que creo que ahora no hace.”
(I.85)

- Pero nos preguntamos ¿qué exige en realidad el docente de la Administración?, y como en otras muchas cuestiones seguramente, surge la necesidad de que la Administración aporte muchos más recursos y personal especializado para las escuelas que tienen una población discente heterogénea, culturalmente hablando.

Se trata de contar con una serie de apoyos adicionales y realmente operativos, que de forma coordinada con el profesorado de la escuela puedan dar respuesta a las necesidades educativas manifiestas, e incluso posibilitara el poder llegar a ámbitos que necesariamente se deben trabajar desde la E.I. y que van más allá de las lindes de la enseñanza ordinaria en el aula.

“No sé si ayuda, pero me parece que no mucho, mejor nada. ¿Cómo lo podría hacer?...una vía podría ser el formar a los profesores, poniéndole al alcance materiales que seguramente existen, bien en el CRP, supongo, donde debe haber cosas... ¡yo no sé!, yo lo haría como pudiera, con los profesores compañeros, etc. Todo pasa por más recursos y por contar con especialistas o expertos en esas culturas, ¡no sé!” (E.72)

Algún profesor defiende una mayor autonomía para las escuelas como fórmula que garantiza que éstas se ajusten verdaderamente a las necesidades reales de la población discente que acoge, pudiendo, incluso, flexibilizar mucho más la propuesta educativa y acercarla a los rasgos culturales de los grupos minoritarios escolarizados. De todas formas, la desconfianza manifiesta por los docentes hacia la Administraciones se hace evidente ante respuestas como:

“Yo pienso que la Administración es Administración y nadie da, ni una ni otra. Ni va repartiendo ni va dando...yo pienso que lo más que tendría que hacer es dejar autonomía a las escuelas si quieres que empiecen a funcionar. Y creo que esta autonomía no te la va a dar nunca y creo que costará, hay aquello que dicen

que...¡a ver! ...que por mucha libertad que tengas siempre la escuela sigue la escuela del que gobierna, y así te dicen que tienes una autonomía, pequeña, que es la que te dejan y es la que tu puedes desarrollar... y a veces cuesta hacer cosas y salir adelante....” (K.91)

4.3. Temas emergentes.

A lo largo de las entrevistas surgieron una serie de temas emergentes que por su interés en el estudio destacamos a continuación:

- El tema de la Evaluación Externa del centro es una cuestión que vuelve a surgir y que indiscutiblemente parece crear ansiedad entre el equipo docente.
- El hecho de que los encargos institucionales sean asumidos por el profesorado como una tarea obligada y que en ocasiones entorpecen el correcto desarrollo del propio centro.

El docente debe asumir roles dispares entre los que no encuentra ningún tipo de vinculación: el docente como instructor y el docente como burócrata que debe cumplimentar una serie de papeles administrativos que, si bien en esencia, tienen como objetivo inducir hacia una mejora en su papel como instructor, en la realidad no implica tal mejora, si no más bien entorpecen.

“...esta actitud es por este tema en particular y por todo lo que se trata, tengo que decir que tocamos tantos temas,...lo que ocupa y preocupa más ahora es lo de la evaluación, es lo que más nos preocupa, ya que viene alguien por detrás que nos lo exige y puede ser que por ello nos lo tomemos más en serio.” (A.56)

- Surge el tema del derecho a la indiferencia como alternativa al exceso manifiesto hacia una forzosa atención a la diversidad cultural en el aula. Es decir, se considera que esa obligada tendencia a tener en cuenta la diversidad cultural por parte de algunos claustros ha hecho que se haya ciado en el extremo contrario y que no se tenga en cuenta el derecho de cualquier alumno a ser considerado igual que los demás, sin que tengan que percatarse de sus diferencias culturales, cuando lo que quiere es pasar desapercibido.

- Aparece el tema del desajuste entre la escuela y la sociedad en general. En la escuela se pretende un hombre solidario, cooperativo, etc., cuando en la realidad social lo que prima es la competitividad. ¿Es esto realmente una escuela para la vida?

“...no creo que sea problema de la escuela, al niño lo puedes hacer muy sociable, muy solidario, y cuando salga afuera no verá que la gente en general lo sea... ¡a ver! en una sociedad competitiva como es la actual ¿la escuela no debería ser competitiva?” (C.61-62)

- Emerge la cuestión del voluntarismo del profesor, quien en múltiples ocasiones asume roles que se escapan de lo que realmente debe desempeñar, pero que se considera necesario asumir si se busca que la escuela funcione y atienda a las necesidades individuales de cada alumno.