

TESIS DOCTORAL

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

Isabel del Arco Bravo



Dirigida por: Dr. Joaquín Gairín Sallán

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA.

UNIVERSIDAD DE LLEIDA. AÑO 1999

Capítulo XI.
DESARROLLO DE LA PROPUESTA ESPECÍFICA. -FASE II-
LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO Y LA
INTERVENCIÓN CON LOS PADRES

1. INTRODUCCIÓN.....	603
2. LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO.....	604
2.1. Análisis de la situación inicial. Etapa preactiva.....	608
2.1.1. <i>Pretest: cuestionario-escala de actitudes</i>	608
2.1.2. <i>Análisis de los resultados</i>	609
2.2. Aplicación del programa de intervención con los alumnos. Etapa interactiva ...	614
2.2.1. <i>Objetivos genéricos</i>	614
2.2.2. <i>Actuaciones concretas</i>	616
2.3. Análisis de la situación final. Etapa postactiva.....	619
2.3.1. <i>Postest: cuestionario-escala de actitudes</i>	619
2.3.2. <i>Análisis de resultados</i>	619
2.3.3. <i>Cambios actitudinales como efecto del programa de intervención</i> <i>intercultural</i>	624
2.4. Concluyendo, con relación a los alumnos.....	632
3. LA INTERVENCIÓN CON LOS PADRES.....	633
3.1. La necesaria implicación de las familias en la escuela.....	633
3.2. Desarrollo de experiencias concretas.....	634
3.2.1. <i>ONGD y Escuela de Padres</i>	634
3.2.2. <i>La Escuela de Padres como Grupo de Reflexión</i>	636
3.2.3. <i>La participación de los padres en el aula</i>	637
3.3. Análisis de la realidad a través de entrevistas semiestructuradas. Temas explícitos.....	638
3.3.1. <i>Sobre las actitudes manifiestas</i>	640
3.3.1.1. <i>Asimilacionismo</i>	640
3.3.1.2. <i>Segregacionismo</i>	641
3.3.1.3. <i>Actitud de implicación hacia una educación intercultural</i>	642
3.3.2. <i>Sobre el papel de la escuela</i>	644
3.3.2.1. <i>La percepción sobre la diversidad cultural</i>	644
3.3.2.2. <i>Suspicias manifiestas</i>	646
3.3.3. <i>Sobre la implicación de los padres en lo intercultural</i>	648
3.3.3.1. <i>Participación regulada</i>	648
3.3.3.2. <i>Participación asumida</i>	648
3.3.3.3. <i>Demandas de participación: disposición</i>	649
3.4. Análisis de los temas emergentes.....	650
3.5. Concluyendo con relación a los padres.....	652
4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.....	654



1. INTRODUCCIÓN.

Teniendo en cuenta que una de las vertientes claves para introducir cambios y poder desarrollar la idea de la interculturalidad, hace referencia a la figura del profesorado, en el capítulo anterior vimos cómo se había realizado la intervención desde este terreno.

Sin embargo, nosotros partimos de que la interculturalidad debe implicar a toda la comunidad educativa y por ello, completar la acción anterior con una intervención a nivel de padres redundaría irremediabilmente en la figura del alumnado, que en última instancia es el verdadero destinatario del proceso de enseñanza-aprendizaje, llevado a cabo desde la escuela.

Así, en el presente capítulo analizamos la realidad vista desde estos dos ámbitos diferenciados: el alumnado y los padres, siguiendo el siguiente esquema de trabajo.

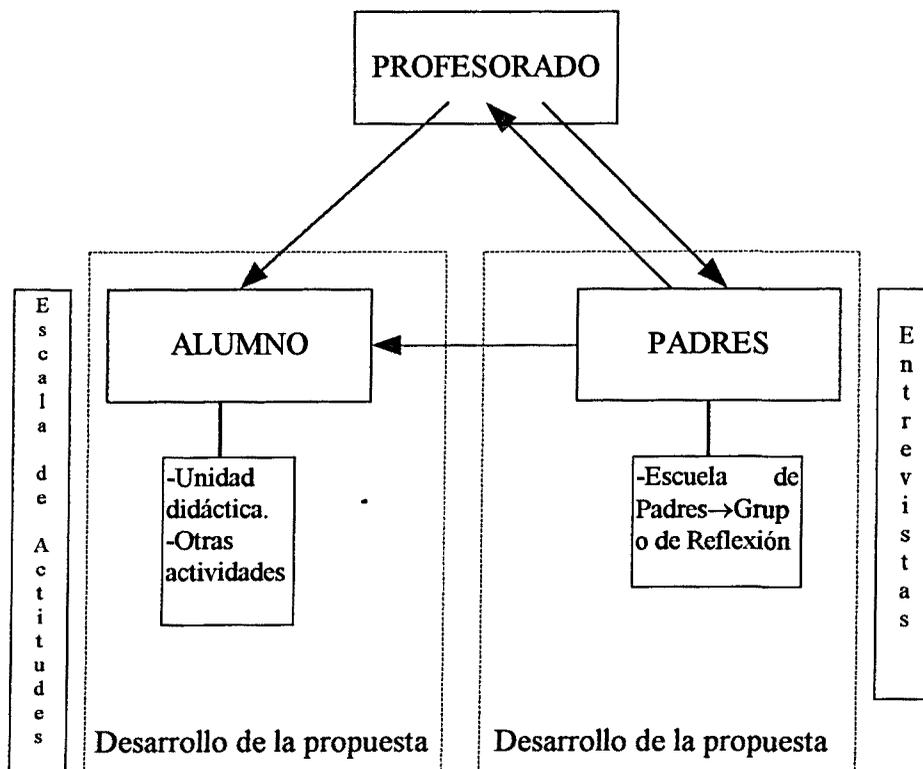


Fig. 75: Esquema sobre la intervención con el alumnado y con los padres

No queremos entrar en los detalles específicos de las experiencias, unidades didácticas¹²⁵ o reflexiones que se realizaron a nivel de alumnado o de grupo de padres, pero si analizar la situación real en la que nos encontramos.

Por ello a nivel de alumnado planteamos la realización de un diagnóstico inicial en un momento preactivo, a través de una escala de actitudes; resultados que con posterioridad contrastamos con los obtenidos en un momento postactivo, después de diseñada y desarrollada una experiencia concreta con un grupo de alumnos, elegido, éste, como muestra representativa.

Entre los padres se obtuvieron resultados a partir de una serie de entrevistas semiestructuradas que intentan completar los datos apuntados en el cuestionario, que una amplia muestra de familias de la escuela contestaron y que utilizamos para definir la tipología escolar del centro.

Por eso, el presente capítulo se divide en dos bloques principales: uno que recoge los resultados de la intervención con el alumnado, procediendo a un análisis de la realidad, y un segundo bloque donde estudiamos la intervención con los padres. En último extremo trataremos de triangular resultados y apuntar una prospectiva adecuada.

2. LA INTERVENCIÓN CON EL ALUMNADO.

A lo largo de los dos cursos académicos que duró nuestra investigación en el centro, se realizaron intervenciones paralelas entre los diferentes niveles educativos, con el equipo de profesores y con un grupo de padres.

Por lo que hace referencia al alumnado, en nuestra investigación, tendremos en cuenta una muestra representativa y por ello, consideramos que los alumnos del último nivel de Ciclo Superior podían aportar, a este estudio, datos mucho más significativos, entre otras razones porque las posibilidades que ofrecen estos alumnos pueden ser mucho más ricas –siempre en relación al tema estudiado–.

¹²⁵ En el anexo incluimos un ejemplo de unidad didáctica llevada a cabo con un grupo-clase de alumnos.

Así, en una primera fase preactiva, antes de pasar a la puesta en práctica de alguna experiencia concreta, unidad didáctica o actividad que tuviera una intencionalidad claramente intercultural, este grupo contestó a un cuestionario-escala de actitudes interculturales que fue elaborado siguiendo el modelo de Sales (1998), quien realiza una investigación, similar a la que llevamos a cabo, según una metodología quasiexperimental, con el objetivo de constatar si se pueden cambiar las actitudes de los alumnos de primaria después de haber seguido un programa intercultural.

En nuestro estudio partimos de un único grupo constituido por 19 alumnos del último nivel de Ciclo Superior.

Pretendemos comparar las actitudes manifiestas en un momento inicial –variable dependiente- con las que se derivan, después de haber pasado por el desarrollo y aplicación del programa intercultural –variable independiente-.

Tal vez, hubiera sido más correcto haber comparado los resultados de este grupo experimental, con los obtenidos por otro grupo –grupo control- que no hubiera sido sometido a la variable independiente considerada, pero en nuestra situación era difícil hacer dos grupos que guardaran cierta equivalencia, ya que los grupos niveles son reducidos y sería difícil conseguir dos muestras disponibles y representativas correspondientes a un mismo grupo natural –grupo-clase-; no obstante esta limitación creemos que no es causa suficiente para invalidar el estudio.

El cuestionario, como hemos dicho, fue elaborado teniendo como punto de partida el presentado por Sales (1998) sin embargo sufrió algunas variaciones en función a los siguientes criterios:

- Se presentaron una serie de afirmaciones para que el alumno pudiera opinar sobre las mismas. En total 39 afirmaciones y una pregunta abierta.
- La escala de estimación del cuestionario inicial quedó reducido de cinco valores a cuatro, porque pensamos que podía darse la inercia de que el alumno contestara a los diferentes reactivos siempre con el valor intermedio, en este caso *indiferente*, y no decantara su posición hacia una actitud positiva o negativa. Por ello consideramos que la escala de estimación más adecuada para dar respuesta a los reactivos

presentados era: *muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.*

- El cuestionario inicial estaba muy centrado en averiguar las actitudes hacia la cultura gitana y hacia la cultura paya. Sin embargo, en nuestra situación no creímos conveniente decantarnos por esta intencionalidad explícita, ya que, en el centro educativo en el que nos encontramos existe una equivalencia en la representación de grupos minoritarios: gitanos, magrebíes, africanos, etc. Por eso formulamos los ítems haciendo referencia, de forma genérica, a cualquier tipo de cultura.

Una vez superada esta primera fase, en la cual se perfiló el cuestionario, en función de las características del grupo experimental y de los objetivos a perseguir, se pasó a la validación del mismo. Para ello realizamos una validación por jueces y, así, contamos con la colaboración de dos profesores y dos alumnos.

La validación se llevó a cabo en función a criterios de univocidad y grado de importancia de cada reactivo. Después de las opiniones recogidas se elaboró el cuestionario definitivo, tras haber reformulado algún ítem. El cuestionario final está integrado por 40 ítems de los cuales 39 son afirmaciones concretas y una pregunta abierta.

Como este instrumento de recogida de información ya fue presentado en el Capítulo VI, aquí nos limitaremos a recordar las preguntas formuladas para facilitar una mejor comprensión del análisis de los resultados que presentamos en el siguiente apartado de este capítulo.

1. Conozco niños/as de cultura diferente a la mía. Y son....
2. Las personas de otras culturas deben aprender a vivir como nosotros cuando viven en nuestro país.
3. Me gustaría tener amigos gitanos, marroquíes, africanos...
4. Mis padres se enfadarían si llevara a casa a un niño/a gitano/a, árabe o negro/a
5. Mi escuela sería más divertida si hubiera niños de diferentes culturas: árabes, judíos, gitanos... porque me enseñarían muchas cosas.
6. Ayudaría a un compañero árabe, gitano... a hacer los deberes, si lo necesitara.
7. Me molestaría estar en una clase donde hubiera muchos niños/as de otras culturas.
8. Defendería a un niño/a árabe, gitano/a... si alguien se burlara.
9. No me gustan las personas que tienen maneras de vivir -vestidos, comida, religión- diferentes a la mía.
10. Si viviera en otro país me gustaría vivir como la gente de allí, siguiendo sus costumbres.

11. Mis profesores se alegrarían si trabajara en equipo con niños de otras culturas - árabes gitanos...-
12. Invitaría a mi fiesta de cumpleaños a compañeros de clase de diferentes culturas.
13. Mis vecinos me criticarían si llevara a casa niños gitanos, árabes o negros.
14. Si tuviera que vivir en otro país no cambiaría mis costumbres ni la manera de vivir que tengo ahora.
15. Las personas de otras culturas tienen el mismo derecho a vivir en nuestro país.
16. Eligiría como delegado de clase a un niño/a de otra cultura -árabe, gitano..-
17. Me gustaría que en la escuela se enseñara muchos idiomas para poder hablar con las personas de diferentes culturas.
18. Me negaría a ir a casa de un compañero gitano, árabe o negro.
19. Mis padres estarían orgullosos de mí si aprendiera cosas nuevas sobre la cultura gitana, árabe...
20. Me gustaría tener profesores gitanos, árabes, chinos...
21. Me gustan las personas de otras culturas porque son diferentes a nosotros.
22. Un/a niño/a gitano/a, árabe o negro/a podría ser mi mejor amigo.
23. Me molestaría que trataran de expulsar de mi barrio a las familias gitanas, árabes..
24. No me importa ir a una escuela donde mis compañeros fueran todos árabes, gitanos o de cualquier otra cultura.
25. Me gustaría que mis compañeros árabes, gitanos...me ayudaran a hacer los deberes si lo necesitara.
26. Me haría amigo/a de niños/as gitanos/as, árabes...pero sólo en la escuela
27. Me molesta que alguien me llame gitano
28. No me gusta que mi barrio se llene de gente como los gitanos o los marroquíes, etc.
29. Pienso que si cada uno respectara al otro resultaría más fácil convivir todos juntos.
30. Me gustaría que alguien me explicara las características de la cultura árabe, gitana...
31. En mi escuela es mejor no tratar los temas de los gitanos, árabes...porque no me gustaría que vinieran.
32. Hemos de ser solidarios con los otros en cualquier momento, no solamente cuando lo están pasando mal.
33. Los racistas son los que crean problemas, no los árabes, negros, gitanos..
34. Prefiero niños marroquíes que gitanos, en la escuela.
35. Me gustaría que ningún niño fuera pobre y pasara hambre, sea gitano, árabe...
36. En casa, mis padres me enseñan que es igual un amigo gitano que un amigo payo
37. Prefiero que todos los niños gitanos, marroquíes, árabes, etc. estén en una escuela para ellos solos y no en la mía.
38. Tengo vecinos gitanos, o marroquíes, o... y son muy simpáticos y tengo muy buena relación con ellos.
39. No importa la raza, todos tenemos que cuidar la Tierra que es la casa de todos.
40. Me gusta que en la escuela trabajemos estos temas porque así aprendemos a conocer mejor a las otras culturas y ser respetuosos con ellas.

Fig. 76: Preguntas correspondientes al cuestionario pasado a los alumnos

2.1. Análisis de la situación inicial. Etapa preactiva.

2.1.1. Pretest: cuestionario-escala de actitudes.

A principios del curso 1998-99 los alumnos de sexto realizan un cuestionario para determinar sus actitudes hacia la diversidad cultural. Si bien es cierto que unos días antes se trabajó con ellos sobre la significación de una escala de estimación como la que se presentaba en el cuestionario, pero con relación a otros reactivos diferentes, el objetivo era familiarizar al alumnado con la utilización de un instrumento de estas características y controlar, de alguna forma, las desviaciones que pudieran darse en los resultados como consecuencia de un desconocimiento del alumnado en esta práctica.

Las actitudes manifiestas por los alumnos en un diagnóstico inicial se aglutinaron, siguiendo a Sales (1998) en una serie de núcleos actitudinales, considerando respuestas de riesgo aquellas en las que al menos un 20% de los alumnos muestran su desacuerdo con los ítems que expresan actitudes positivas y su acuerdo con aquellos ítems que expresan actitudes negativas hacia otros grupos culturales. También se consideró como objeto de estudio aquellas respuestas que mostraban un equilibrio entre el acuerdo y el desacuerdo, independientemente de que el ítem expresara actitudes positivas o negativas.

Indiscutiblemente, el cuestionario sirvió de instrumento de evaluación del programa, y en una fase preactiva los resultados obtenidos constituyeron los puntos de referencia para orientar el programa y hacer más hincapié en unos objetivos o en otros.

Los núcleos actitudinales que se consideraron fueron los siguientes:

Núcleos actitudinales	Reactivos
Amistad con personas de diferentes culturas	3, 12, 16, 18, 22, 26, 38
Interés por conocer otras culturas	5, 17, 19, 30, 40
Convivencia con grupos minoritarios	7, 20, 23, 24, 28, 31, 34, 37
Cooperación intercultural	6, 8, 25, 32, 39
Respeto por las diferencias culturales	2, 9, 10, 14, 15, 21, 29, 33, 35
Influencia de los demás	4, 11, 13, 19, 27, 36

Fig. 77: Relación entre los diferentes núcleos actitudinales considerados y los reactivos

2.1.2. Análisis de los resultados.

Los datos obtenidos en una fase inicial fueron:

ÍTEMS	Muy de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
PREG2	4	21%	5	26%	7	37%	3	16%
PREG3	6	31,5%	6	31,5%	6	31,5%	1	5%
PREG4	2	10,5%	3	16%	6	31,5%	8	42%
PREG5	9	47%	7	37%	3	16%		
PREG6	12	63,5%	5	26%	2	10,5%		
PREG7			11	58%	7	37%	1	5%
PREG8	10	53%	8	42%			1	5%
PREG9	1	5%	2	10,5%	10	53%	6	31,5%
PREG10	4	21%	6	31,5%	6	31,5%	3	16%
PREG11	14	74%	4	21%	1	5%		
PREG12	12	63,5%	4	21%	2	10,5%	1	5%
PREG13	2	10,5%	6	31,5%	8	42%	3	16%
PREG14	5	26%	5	26%	5	26%	4	21%
PREG15	13	69%	4	21%	1	5%	1	5%
PREG16	13	69%	4	21%	1	5%	1	5%
PREG17	13	69%	6	31,5%				
PREG18	1	5%	3	16%	8	42%	7	37%
PREG19	4	21%	7	37%	8	42%		
PREG20	8	42%	9	47%	1	5%	1	5%
PREG21	8	42%	6	31,5%	4	21%	1	5%
PREG22	12	63,5%	5	26%	2	10,5%		
PREG23	5	26%	5	26%	5	26%	4	21%
PREG24	5	26%	5	26%	4	21%	5	26%
PREG25	10	53%	6	31,5%	1	5%	2	10,5%
PREG26	3	16%	2	10,5%	9	47%	5	26%
PREG27	7	37%	6	31,5%	1	5%	5	26%
PREG28	2	10,5%	7	37%	6	31,5%	4	21%
PREG29	11	58%	7	37%	1	5%		
PREG30	12	63,5%	6	31,5%	1	5%		
PREG31	1	5%	10	53%	6	31,5%	2	10,5%
PREG32	10	53%	6	31,5%	1	5%	2	10,5%
PREG33	12	63,5%			5	26%	2	10,5%
PREG34	4	21%	9	47%	3	16%	3	16%
PREG35	15	79%	4	21%				
PREG36	4	21%	7	37%	3	16%	5	26%
PREG37	2	10,5%	7	37%	5	26%	5	26%
PREG38	3	16%	6	31,5%			10	53%
PREG39	15	79%	4	21%				
PREG40	14	74%	4	21%	1	5%		

Del análisis de los datos representados anteriormente se desprenden los siguientes aspectos a considerar:

- De la PREG1, podemos destacar que, de los 19 encuestados 18 afirman conocer a niños de una cultura diferente a la propia. Curiosamente de estos 18, 15 nombran a gitanos y a magrebíes que, por otra parte, son las culturas representadas en el ámbito escolar. Se hace mención a otras culturas como la inglesa, la americana, la china y existe una confusión entre raza y etnia ya que en varias ocasiones se mezclan ambos conceptos: negros, magrebíes, chinos, etc.

Otro dato a tener en cuenta es que, en las respuestas dadas, se utiliza, en múltiples ocasiones, la palabra moro en lugar de magrebíes, ello denota que este estereotipo social se encuentra arraigado entre el alumnado

- Atendiendo a los núcleos actitudinales establecidos podemos considerar:

A...Con relación al núcleo actitudinal: Amistad con personas de diferentes culturas: de la PREG3 se desprende que el 36,5% de los encuestados no son partidarios de mantener amistades con niños de otras culturas, respuesta que podemos considerar de riesgo si tenemos en cuenta el criterio de análisis que establecimos priorísticamente. No obstante, las PREG12, PREG16, PREG18, PREG22, arrojan resultados distintos. Así, los encuestados consideran que mantener una amistad con niños minoritarios, invitarles al cumpleaños, elegirlos como delegados, ir a su casa o considerarlos como unos buenos amigos es algo que no está en correlación directa con sus características culturales.

De la PREG26 podemos extraer una matización con relación al núcleo actitudinal considerado, y es que un porcentaje del 26,5% mantendría las relaciones de amistad con niños de otras culturas solo en el ámbito escolar, dato que se complementa cuando analizamos la PREG38 donde 53% considera que tener vecinos gitanos, o marroquíes, o...etc., no es algo deseable.

Por consiguiente, podemos concluir que se percibe una cierta desconfianza en establecer relaciones de amistad con niños de otras culturas siempre que sea fuera del ámbito escolar. Es decir, la amistad viene como consecuencia de una convivencia y aceptación desde el contexto educativo pero nunca como algo que se busque y se desee de forma explícita y espontánea fuera de este ámbito.

B... Con relación al núcleo actitudinal: Interés por conocer otras culturas: el interés generalizado por conocer otras culturas se hace evidente a través de las respuestas de los encuestados. Así, el 84% manifiesta que sería divertido que en la escuela hubiera niños de diferentes culturas para así poder aprender muchas cosas sobre ellos, o entre el 95% y el 100% están de acuerdo con que en la escuela se enseñara diversos idiomas para poder comunicarse con las personas de diferentes culturas, o que explicaran las características culturales del pueblo gitano, o que en general se trabajaran estos temas en la escuela para aprender a conocernos mejor y a ser respetuosos mutuamente.

No obstante, un 42% de los alumnos encuestados considera que este posible conocimiento sobre los rasgos culturales de otros grupos no sería valorado de forma satisfactoria por los propios padres, dato que nos hace reflexionar sobre la influencia de los adultos en la percepción y actitud que en definitiva tienen nuestros alumnos hacia los grupos minoritarios.

C... Sobre el núcleo actitudinal: Convivencia con grupos minoritarios: sobre este tema aparecen muchas respuestas consideradas de riesgo.

En la PREG7, el 58% se muestra de acuerdo en manifestar su incomodidad ante la presencia en su clase de muchos niños de otras culturas, dato que es corroborado cuando el 48% de los alumnos manifiestan, en la PREG24, que no les gustaría ir a una escuela donde los compañeros fueran mayoritariamente niños de otras culturas, o en la PREG31 cuando un 42% responde que es mejor que en la propia escuela no se toquen los temas de los gitanos, árabes, etc. porque no les gustaría que vinieran. Esta actitud manifiesta llega al extremo de que un 48% considera, en la PREG37, que sería adecuado que estos grupos minoritarios se concentraran en escuelas para ellos solos, diferentes de la propia.

Con relación a la presencia de grupos minoritarios en el barrio, las respuestas siguen la misma línea, así, en la PREG23 y en la PREG28 un 48%, respectivamente, no se sentiría molesto ante la acción de expulsar del barrio a las familias minoritarias ya que no les gustaría que en el barrio se asentaran un número elevado de colectivos de diferentes culturas.

Curiosamente, cuando se trata de convivir con un docente de otra cultura, la percepción no es la misma, y así el 89% manifiesta su agrado ante la posibilidad de tener un profesor perteneciente a una cultura distinta de la propia.

Otro dato de interés es que cuando en la PREG34 se cuestiona sobre la preferencia entre gitanos o marroquíes como compañeros en la escuela, un porcentaje del 68% prefiere a los segundos. Esta pregunta, hemos creído que es interesante, ya que nos delimita la diferente predisposición ante un colectivo u otro, dado que son los que actualmente se hallan representados en la escuela.

D...Sobre el núcleo actitudinal: Cooperación intercultural: el sentimiento cooperativo hacia compañeros de otras culturas parece ser evidente a raíz de los resultados obtenidos.

De la PREG6 el 89,5% se muestra a favor de ayudar a un compañero culturalmente distinto a hacer los deberes, si lo necesitara, además este porcentaje se inclina a favor del muy de acuerdo en un 63,5%. Estos datos confirman los obtenidos en la PREG25 donde un 84,5% muestra su agrado porque los compañeros minoritarios le ayuden a hacer los deberes en caso que lo necesitara.

De la PREG8 el 100% afirma que defenderían a un niño minoritario si alguien se burlara de él, con respuestas a favor del muy de acuerdo en un 53%.

Y cuando la forma de cooperación se expresa en términos genéricos, sin implicar a un colectivo u otro, la unanimidad de las respuestas se evidencia. Por ello, en la PREG32 y en la PREG39 un 84,5% y un 100%, respectivamente, se muestran de acuerdo con la idea de ser solidarios en cualquier momento, no solamente cuando existe una causa, y con la afirmación de que no importa la raza, ya que la Tierra es la casa de todos -todos somos ciudadanos del mundo-.

E...Sobre el núcleo actitudinal: Respeto por las diferencias culturales: de nuevo aparecen respuestas de riesgo.

Existe un porcentaje del 47% que manifiesta una clara tendencia asimilacionista ya que considera que las personas de otras culturas debe aprender a vivir como nosotros cuando se instalan en nuestro país. Sin embargo, estas exigencias de adaptación al país de acogida no parecen ser tan evidentes cuando es el alumno quien debería cambiar su cultura al instalarse supuestamente en otro país.

Así, las respuestas a favor de una adaptación o de un mantenimiento de los propios rasgos culturales se equilibran, pero entre el 47,5% y el 48% opinan que si vivieran en otro país no les gustaría vivir como la gente de allí, siguiendo sus

costumbres, y por consiguiente no cambiaría su propia forma de hacer y en definitiva su *modus vivendi*.

Cuando pretendemos indagar en el encuestado, sobre la idea de las diferencias culturales y su parecer al respeto, obtenemos que en la PREG9 un 84,5% manifiesta su agrado por las personas que tienen maneras de vivir -vestidos, comidas, religión..- diferentes a la propia; sin embargo, este dato choca con los obtenidos en la PREG21 donde aparece un 26% de alumnos que no valoran positivamente las características culturales de aquellos grupos diferentes al propio. Ello puede indicar que existe una cierta suspicacia entre los alumnos con relación a la diversidad cultural social.

En las PREG15, PREG29, PREG33 y PREG35, se pretende indagar sobre la actitud personal hacia los derechos de los grupos minoritarios y las posibles causas de conflicto. Así, un 90% está de acuerdo al afirmar que las personas de otras culturas tienen el mismo derecho a vivir en el país de acogida que la población autóctona, y este derecho se garantizaría si todos nos respetáramos mutuamente, como así afirman el 95% en la PREG29, pregunta que, por otra parte, recibe una alta puntuación en el valor *muy de acuerdo*, con un 58%.

Además, el 100%, entre éste el 79% están *muy de acuerdo*, en considerar que la pobreza y la marginación no deberían existir ni relacionarse con ningún grupo cultural concreto.

El 63,5% se muestra muy de acuerdo en considera que los causantes de los problemas entre colectivos culturalmente diferentes, son principalmente aquellos sujetos que manifiestan conductas racistas. Sin embargo, en esta pregunta, la PREG33, aparece un porcentaje de riesgo ya que el 36,5% se muestra en desacuerdo con la afirmación en la que se sostiene que los racistas una causa de conflicto.

F...Sobre el núcleo actitudinal: Influencia de los demás: hemos considerado este núcleo actitudinal porque así podremos obtener información de hasta qué punto las opiniones y actitudes de los alumnos pueden estar influenciadas con relación a lo que se espera de ellos y a las opiniones de aquellas personas que le rodean.

Así, aparecen una serie de ítems que hacen referencia a los padres y a la reacción que el alumno cree que tendrían éstos con relación al tema de la diversidad cultural y que, seguramente, va a tener alguna incidencia en su actitud.

De la PREG4, obtenemos un porcentaje del 26,5% de los encuestados que afirman que sus padres se enfadarían si llevaran a su casa un niño de otra cultura, dato que, por otra parte se complementa con lo expuesto en la PREG36 donde el 42% afirma que en casa sus padres no les enseñan que es igual un amigo gitano que un amigo payo. También, en la PREG19 un 58% considera que los padres no estarían muy de acuerdo conque aprendieran cosas nuevas sobre las culturas minoritarias.

Cuando el adulto que se analiza es el profesor, el alumno percibe una actitud diferente. Así, el 95% coincide en afirmar que los profesores se alegrarían si trabajaran en equipo con niños de otras culturas.

Si nos paramos en el contexto inmediato -vecinos- la percepción vuelve a ser parecida a la que se tiene cuando hablamos de padres. Las respuestas no son tan unánimes como cuando se hacía referencia a los maestros, por ello el 41% sostienen que los vecinos harían críticas si, de forma habitual, los alumnos minoritarios fueran a casa de los alumnos encuestados.

2.2. Aplicación del programa de intervención con los alumnos. Etapa interactiva

2.2.1. *Objetivos genéricos.*

Superada la etapa preactiva, en la cual pretendíamos delimitar las características específicas de los alumnos con relación a sus actitudes interculturales manifiestas, procedimos a la etapa interactiva fundamentada en la intervención directa sobre el alumnado, en el marco del programa intercultural asumido por el centro educativo.

No obstante, en un primer momento se establecen los objetivos generales a conseguir en función del análisis previo realizado en la etapa preactiva.

Núcleo actitudinal	Diagnóstico -en función del % de respuestas de riesgo-	Objetivos.
A	<ul style="list-style-type: none"> - Suspicias a mantener amistad con niños de otras culturas, en todo caso esta amistad sólo se admitiría en el ámbito escolar. - Rechazo a la convivencia vecinal 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar las relaciones de amistad entre los alumnos, pertenezcan o no a grupos minoritarios. - Conseguir una integración socioafectiva del alumnado minoritario en la dinámica

	con grupos culturales minoritarios.	escolar y social. - Desarrollar expectativas positivas hacia la diversidad social en el propio contexto.
B	- Interés por conocer los rasgos culturales de diferentes grupos minoritarios.	- Dar a conocer las características culturales de los grupos minoritarios representados en el contexto inmediato. - Empatizar -entendido como comprender desde dentro- con los valores, creencias y comportamientos de otras culturas.
C	- Intolerancia manifiesta ante la convivencia con diversos grupos culturales, tanto en la escuela como a nivel social. - Baja estima del colectivo gitano. - Rechazo a la concentración elevada de grupos minoritarios en el propio contexto.	- Valorar los aspectos positivos de otras culturas. - Descubrir las semejanzas culturales. - Educar en una ciudadanía intercultural de ayuda y compromiso hacia aquellos colectivos desfavorecidos. - Aumentar las expectativas hacia el colectivo gitano a través de un conocimiento y valoración crítica de su realidad como grupo cultural distinto al nuestro pero que pertenece a nuestro país. - Descubrir la riqueza que aporta la diversidad cultural.
D	- Se manifiesta una tendencia hacia la cooperación intercultural	- Reforzar la cooperación entre los alumnos en el marco de la diversidad cultural, mediante trabajos cooperativos.
E	-Tendencia hacia el asimilacionismo cultural. - Poca tolerancia hacia la diversidad cultural vista, además, con suspicacia. - Tendencia a considerar que el racismo no es un problema cuando se tratan estos temas.	- Consolidar el respeto hacia otras formas culturales distintas a la propia. - Reflexionar sobre el racismo y sus consecuencias. -Valorar de las diferencias culturales por sí mismas. - Facilitar la interacción, la comunicación y el intercambio de los referentes culturales. - Instrumentalizar el antirracismo como compromiso ético e ideológico.
F	- La percepción que tienen sobre las expectativas de los padres y colectivo social con relación a la diversidad cultura, es negativa.	- Analizar de forma crítica las causas de la percepción negativa que provoca la diversidad cultural en el contexto social. - Adquirir un compromiso para impulsar cambios y dar soluciones a situaciones injustas dentro del propio contexto social inmediato.

Fig.78: Definición de objetivos a trabajar desde un punto de vista intercultural en función al diagnóstico inicial.

Todos estos objetivos están planteados para ser trabajados en diferentes tipos de actividades y para un trimestre. Pretenden, en última instancia, el provocar un cambio significativo en las actitudes de los alumnos hacia una predisposición positiva para la

convivencia con personas de otras culturas, fuera y dentro del ámbito escolar, y todo ello en el marco del programa intercultural asumido por el centro educativo, que propugna la eliminación de actitudes racistas y xenófobas, con la mirada puesta en una igualdad de oportunidades y en un respeto por la diferencia.

2.2.2. Actuaciones concretas.

Las actuaciones llevadas a cabo con el grupo de alumnos estaban encaminadas a trabajar los valores de la tolerancia y el respeto hacia otras formas culturales, reforzando la convivencia en el centro y a nivel de barrio y enriqueciendo la propia cultura mediante el conocimiento de los rasgos característicos de otros grupos culturales representados en el entorno inmediato o no.

Pretendíamos un conocimiento crítico y reflexivo, por parte del discente, analizando semejanzas entre culturas diferentes y puntos en común que podían acercarnos a ellas. Buscamos eliminar estereotipos culturales que tanto perjudican al conocimiento y respeto mutuo y crear una conciencia de compromiso y denuncia de situaciones injustas que vienen dadas por cuestiones culturales.

Definitivamente, el objetivo general se dirige a la consolidación de actitudes interculturales, propiciando la formación e información necesarias que consoliden una mayor tolerancia, respeto hacia la diferencia, predisposición a la cooperación intercultural y hacia un intercambio cultural enriquecedor.

Sin ánimo de entrar en todos los detalles de la intervención, que además fue llevada en el día a día a través de un compromiso explícito por parte de los profesores participantes, si podemos citar las experiencias más destacables y que las clasificaremos en tres bloques de actuación diferenciados.

Bloque A: Unidad Didáctica: desde donde se abordan contenidos del curriculum ordinario de las áreas de Lenguas -catalán y castellano-, Lenguas Extranjeras -inglés- Ciencias Naturales, Matemática y Plástica.

El tema central de la unidad didáctica fue consensuado por argumentación entre el grupo-clase concluyendo en el tema de *El huracán Mig y sus consecuencias*.

Esta unidad didáctica se planteó con una temporización de dos semanas y el objetivo genérico era el trabajar actitudes de solidaridad, respeto y valoración de las diferencias culturales. A través de esta unidad didáctica se realizaron

ejercicios de reflexión crítica sobre la respuesta social de ayuda y la realidad existente en nuestro contexto ante la marginación social de algunos colectivos en concreto.

En esta unidad didáctica, y con el fin de alcanzar los objetivos específicos, se utilizaron estrategias didáctico-organizativas como: trabajo cooperativo, el role-playing, la discusión en grupo, la foto-palabra, la comprensión crítica de textos y artículos de prensa, la técnica de murales, etc.

Bloque B: *Actividades fuera del aula:* que facilitaron un conocimiento sobre las características culturales de algunos grupos minoritarios: marroquíes, indígenas de la amazonia, etc. Todas las actividades fuera del aula estaban en conexión con experiencias trabajadas previamente y merecían de una reflexión conjunta, en gran-grupo, cuando se retornaba al aula.

Así se participó en varias exposiciones y actividades extraescolares que sobre el tema de la interculturalidad habían organizado el Ayuntamiento, la UdL y alguna ONG.

Bloque C: *Actividades a nivel de tutoría:* es en donde se analizó más en profundidad las cuestiones relacionadas con el contexto inmediato. Para ello en las sesiones de tutoría se trabajaban sobre estos temas siguiendo las siguientes fases:

- Vivencia individual y grupal respecto al tema: la marginación en nuestro barrio, los prejuicios, la convivencia con unos u otros colectivos culturalmente diferentes, etc.
- Discusión grupal, donde el profesor dirigirá el discurso intencionadamente con el propósito de que afloren los sentimientos y las vivencias personales: ¿qué opinas que haya gitanos en el barrio? ¿describe tus vivencias?...
- Proporcionar información oportuna. El maestro en algunas ocasiones utilizó la técnica del video-forum para poder enriquecer la discusión y generalizar las experiencias a situaciones lejanas del contexto inmediato.

- Comentarios finales y definición de compromisos, eliminando la posibilidad de que aparezca el síndrome de exención (Jordán, 1997) que crea en la conciencia del sujeto la incapacidad de poder hacer alguna cosa eficaz a nivel personal por problemas, que si bien indignan, son de envergadura tal que resultan imposibles de atajar desde el compromiso individual: la marginación, la pobreza, el racismo, etc.

A nivel de tutoría se realizaron dos intervenciones con dos mediadores - representantes de las dos culturas minoritarias escolarizadas en centro: magrebíes y gitanos-. El objetivo genérico de estas actuaciones, consistió en un mayor y mejor conocimiento de los rasgos culturales de estos grupos, buscando puntos de encuentro, y de manos de expertos. La experiencia fue presentada de forma coloquial y al final los alumnos realizaron murales sobre aquellos aspectos relevantes de las culturas estudiadas.

Todas estas actividades se insertaron en el quehacer educativo cotidiano del grupo-clase y además, se afirmaron actividades que desde el programa de E.I. se había planteado como alternativas para compensar las posibles deficiencias con las que estos alumnos podrían encontrarse debido a su inserción en un contexto sociocultural y económico desfavorecido.

Nos estamos refiriendo a la organización de grupos flexibles para el aprendizaje de las nuevas tecnologías, actividad que se vio reforzada con la programación de un horario extraescolar en el cual se ponía a disposición de los alumnos la sala de informática.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras, que en este curso escolar se había incrementado con la oferta de la segunda lengua extranjera -el francés- en horario extraescolar, en un afán de atender a las demandas del alumnado por estudiar diversas lenguas extranjeras.

No obstante, la dimensión que cobra la enseñanza de estas lenguas extranjeras se hace desde un conocimiento de la cultura donde están insertas, del ámbito geográfico, características de la población que las utilizan, su dimensión como lenguas vivas, su influencia sobre las propias lenguas, etc. Se trata de entender interculturalmente el estudio de idiomas.

2.3. Análisis de la situación final. Etapa postactiva.

2.3.1. Postest: cuestionario-escala de actitudes.

En una etapa postactiva, el alumnado volvió a cumplimentar el mismo cuestionario-escala que fue utilizado para llevar a cabo el diagnóstico inicial. Con los datos obtenidos se realizará un análisis comparativo en función a los que ya se obtuvieron en la etapa preactiva y de esta forma podremos argumentar si han existido o no cambios significativos en las actitudes de los alumnos, tras la aplicación del programa intercultural, determinando, también, en qué cuestiones se debe hacer más hincapié ya que no han sido susceptibles de cambio hacia una mejora, interculturalmente hablando.

El cuestionario, en esta ocasión, es presentado al grupo clase tres meses después del inicial y dos semanas después de haber realizado la última experiencia programada sobre este tema, en concreto una clase de tutoría con un mediador.

Consideramos que para que los resultados no estuvieran contaminados en extremo por la realización de esta última experiencia, una espera de una semana sería prudencial para comprobar si las actitudes y valores que durante el curso se habían trabajado, habían quedado consolidados.

Nuevamente, para el análisis de los datos consideramos los mismos núcleos actitudinales y determinamos que aquellas respuestas con un porcentaje del 20% o superior, de alumnos que se mostraban disonantes con una actitud verdaderamente intercultural, eran consideradas de riesgo y, por consiguiente, deberían ser estudiadas para la puesta en práctica de futuras intervenciones educativas.

2.3.2. Análisis de resultados.

A continuación se presentan los resultados del postest, indicando cada reactivo y su correspondencia en frecuencias absolutas y porcentajes en función de la escala de estimación considerada.

ÍTEMS	Muy de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Muy en desacuerdo	
PREG2	1	5%	4	21%	9	47%	5	26%
PREG3	7	37%	9	47%	3	16%		
PREG4	2	10,5%	2	10,5%	7	37%	7	37%
PREG5	9	47%	8	42%	1	5%		
PREG6	14	74%	5	26%				
PREG7			3	16%	9	47%	7	37%
PREG8	10	53%	9	47%				
PREG9	1	5%	1	5%	11	58%	6	31,5%
PREG10	3	16%	6	31,5%	6	31,5%	4	21%
PREG11	16	84%	3	16%				
PREG12	13	69%	5	26%	1	5%		
PREG13	2	10,5%	4	21%	8	42%	5	26%
PREG14	5	26%	6	31,5%	4	21%	4	21%
PREG15	16	84%	3	16%				
PREG16	8	42%	8	42%	3	16%		
PREG17	15	79%	4	21%				
PREG18	1	5%	1	5%	8	42%	9	47%
PREG19	9	47%	8	42%	2	10,5%		
PREG20	10	53%	7	37%	1	5%	1	5%
PREG21	8	42%	9	47%	1	5%	1	5%
PREG22	14	74%	5	26%				
PREG23	11	58%	4	21%	3	16%	1	5%
PREG24	7	37%	5	26%	6	31,5%	1	5%
PREG25	11	58%	7	37%			1	5%
PREG26	3	16%	1	5%	10	53%	5	26%
PREG27	5	26%	7	37%	3	16%	4	21%
PREG28	1	5%	5	26%	9	47%	4	21%
PREG29	17	89,5%	2	10,5%				
PREG30	13	69%	6	31,5%				
PREG31			1	5%	10%	53%	8	42%
PREG32	13	69%	5	31,5%	1	5%		
PREG33	17	89,5%	2	10,5%				
PREG34	4	21%	6	31,5%	4	21%	5	26%
PREG35	18	95%	1	5%				
PREG36	7	37%	9	47%	1	5%	2	10,5%
PREG37	2	10,5%			9	47%	8	42%
PREG38	4	21%	10	53%	4	21%		
PREG39	15	79%	4	21%				
PREG40	14	74%	4	21%	1	5%		

A la luz de estos resultados procederemos al análisis de los mismos siguiendo los núcleos actitudinales prefijados:

A...Con relación al núcleo actitudinal: Amistad con personas de diferentes culturas: la PREG3 que plantea el agrado por tener amigos de otras culturas, obtiene un porcentaje del 84% que están de acuerdo y un 16% que se muestran en desacuerdo con la afirmación. Estas respuestas son confirmadas por las PREG12, PREG16, PREG18 y PREG22, en donde se obtienen unos resultados que nos indican que un 95% invitaría a la propia fiesta de cumpleaños a compañeros de la clase aunque fueran de diferentes culturas, un 84% de los encuestados, considerarían en su elección como delegado de curso a cualquier compañero, incluso a los que pertenecen a otras culturas diferentes a la propia, un 100% afirman que no habría ningún impedimento a que cualquier niño gitano, árabe, etc. fuera su mejor amigo e incluso en un 89% se afirma que no le importaría ir a casa de cualquier niño minoritario.

Sin embargo, en la PREG26 se produce un cierto cambio pero no es muy significativo. Sigue existiendo una respuesta de riesgo ya que el 21% se manifiesta de acuerdo con la afirmación de que la amistad con los niños minoritarios sólo la admitiría en el ámbito escolar. Y para comprobar si este dato se corrobora con la PREG38, vemos que nuevamente el riesgo vuelve a aparecer, ya que 31% sigue manifestando que el hecho de que en el barrio se incremente el número de grupos minoritarios es algo no deseable.

B...Con relación al núcleo actitudinal: Interés por conocer otras culturas: la valoración positiva hacia un conocimiento por los rasgos y características de otras culturas parece evidenciarse.

Los alumnos demandan un trabajo, al respecto, en la escuela, dato que es confirmado por los resultados de las PREG5, PREG17, PREG30 y la PREG40, donde respectivamente, se obtienen unas respuestas que colocan al 89% de los encuestados de acuerdo con la afirmación de que la presencia de compañeros de diferentes culturas en el centro enriquecería el conocimiento mutuo y de su propia cultura, un 100% se manifiesta a favor de una enseñanza de diversos idiomas como premisa para poder comunicarse con una mayor diversidad de personas, y el mismo porcentaje se muestra a favor de que les expliquen las características de la cultura gitana, árabe...etc..

Finalmente un 95%, con una inclinación importante hacia en baremo del *muy de acuerdo*, considera interesante trabajar estos temas en la escuela ya que así se adquiere un mejor conocimiento de las demás culturas derivando en un mayor respeto intercultural.

C... Sobre el núcleo actitudinal: Convivencia con grupos minoritarios: al plantear la convivencia con otros grupos minoritarios, aparecen algunos datos que podríamos seguir considerando de riesgo. Si bien un 84% de los discentes no se sentirían molestos con una presencia elevada de alumnos minoritarios en la clase -PREG7-, este dato aparece contrarrestado cuando en la PREG24 un 36,5% declara su incomodidad ante el hecho de acudir a una escuela donde la mayoría de los compañeros pertenecieran mayoritariamente a diferentes grupos culturales.

Parece como si entre el alumnado se hubiera creado una situación de duda ante esta cuestión ya que al considerar las PREG31 y la PREG37, vemos que un 95% se manifiestan en desacuerdo ante la afirmación de que el tratar estos temas en la propia escuela es negativo ya que puede inducir a una escolarización de estos colectivos en el propio centro educativo. También, el 89% se manifiesta totalmente en contra de que los niños minoritarios sean escolarizados en escuelas específicas para ellos.

Cuando analizamos la convivencia en el barrio vemos que en la PREG23 unos indicativos de riesgo ya que un 21% no se molestarían si trataran de expulsar del propio barrio a las familias minoritarias, dato que es corroborado por la PREG28 donde un 31% expresa su rechazo a un incremento de los grupos minoritarios en el barrio.

Más adelante, al demandar que se inclinen por la preferencia hacia el colectivo gitano o bien hacia el colectivo magrebí, las respuestas se equilibran en torno del 53% de acuerdo con la afirmación planteada y 47% en desacuerdo.

No hay ningún problema cuando la convivencia se debe llevar a cabo con un docente perteneciente a otra cultura, ya que el 90% manifiesta su agrado ante la idea de tener profesores de otras etnias.

D...Sobre el núcleo actitudinal: Cooperación Intercultural: el espíritu cooperativo hacia los compañeros de otras culturas en el aula, se consolida. Esta afirmación la hacemos al comprobar los datos de las PREG6, PREG25 y PREG8, donde el 100% manifiesta que ayudaría a hacer los deberes a un compañero de otra etnia, un 95% no les importaría ser ayudados por un compañero étnicamente diferente a hacer los deberes, si lo necesitase y un 100% defendería a cualquier niño con las características citadas anteriormente si alguien se burlara de él.

La cooperación a nivel genérico, PREG32 y PREG39, se consolida ante una respuesta masiva entre el 95% y el 100% que apoyan tal postura.

E...Sobre el núcleo actitudinal: Respeto por las diferencias culturales: vuelven a aparecer respuestas de riesgo.

El respeto por las diferencias culturales sigue pasando por una adaptación del otro a la propia cultura pero, a la vez, por no cambiar la propia en el caso hipotético de vivir en otro país. Las PREG2, PREG10 y la PREG14 arrojan datos que confirman esta aseveración. Respectivamente un 26% considera que las personas de otras culturas deben aprender a vivir como nosotros cuando viven en nuestro país, y posteriormente aparece un equilibrio entre las respuestas en las dos últimas preguntas consideradas, ya que un 52,5% se muestra en desacuerdo a que si viviera en otro país debería vivir como la gente de allí, siguiendo sus costumbres y un 42% manifiesta abiertamente que no cambiarían sus costumbres si les tocara vivir en otro país.

Se valora la diversidad cultural, ya que, sobre la base de los resultados de la PREG9 y de PREG21, un 90% manifiesta su agrado por las personas que tienen maneras de vivir diferentes a la propia.

Al analizar las PREG15, PREG29 y PREG35, constatamos que se ha producido unanimidad en un 100% en defensa de los derechos de los grupos minoritarios y a favor de la eliminación de variables sociales como la pobreza, la marginación, etc.

La PREG33 se decanta en un 100% de encuestados que ven en las conductas racistas la causa principal de conflictos entre los colectivos culturales.

F...Sobre el núcleo actitudinal: Influencia de los demás: la PREG4 sigue indicando que los alumnos perciben que sus padres no aceptarían de buen agrado el hecho de que llevaran niños minoritarios a casa, así lo expresan el 21% de los encuestados.

Sin embargo, cuando analizamos los datos de la PREG19 y de la PREG36, vemos que aparece un cierto cambio. De esta forma un 90% de los encuestados consideran que sus padres aprueban el hecho de que aprenda sobre las diversas culturas, mientras que aproximadamente un 16% afirman que en casa sus padres les enseña que es igual un amigo gitano que un amigo payo.

La percepción que se tiene del contexto redonda, nuevamente, en una dimensión negativa de la diversidad. Así, en la PREG13, aproximadamente, el 32% manifiesta que sus vecinos le criticarían si fuera con niños gitanos, magrebíes, etc. y los llevara a casa.

La percepción que tienen del profesor, PREG11 es buena, ya que un 100% considera que los docentes se alegrarían si trabajara en equipo con los niños de otras culturas.

2.3.3. Cambios actitudinales como efecto del programa de intervención intercultural.

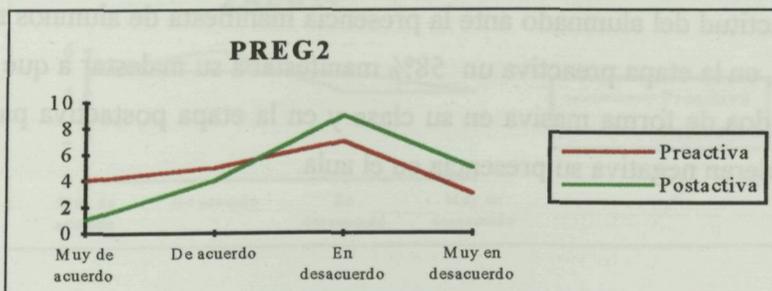
Dado que aparecen una serie de respuestas consideradas de riesgo en la etapa preactiva y que, después de aplicado el programa intercultural, aún persisten algunas de esas respuestas de riesgo, pretendemos realizar un análisis comparativo de algunos ítems de interés y que han experimentado un cambio con relación a la primera fase preactiva y la fase postactiva, aunque, en algunas ocasiones, tal cambio de actitud no haya supuesto un salto del margen de riesgo en el que nos encontrábamos en la preactiva.

ÍTEMS	Pretest	Postest
	X	X
PREG2	2,47	2,94
PREG3	2,1	1,78
PREG4	3,05	2,89
PREG5	1,15	1,47
PREG6	1,47	1,26
PREG7	2,47	3,21
PREG8	1,57	1,47
PREG9	3,1	3,15
PREG10	2,42	2,57
PREG11	1,31	1,15
PREG12	1,57	1,36
PREG13	2,63	2,84
PREG14	2,42	2,36
PREG15	1,47	1,15
PREG16	1,47	1,73
PREG17	1,31	1,21
PREG18	3,1	3,26
PREG19	2,21	1,63
PREG20	1,73	1,63
PREG21	1,89	1,73
PREG22	1,47	1,26
PREG23	2,42	1,68
PREG24	2,47	2,05

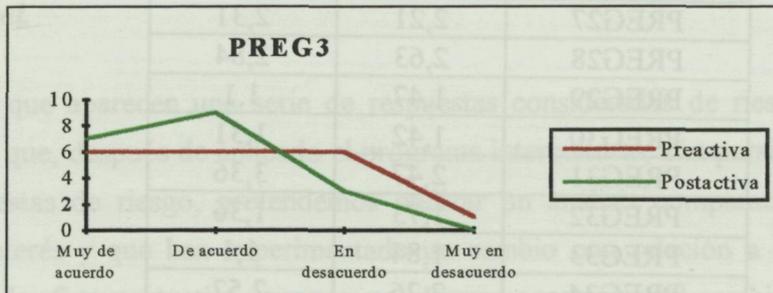
ÍTEMS	Pretest	Postest
	X	X
PREG25	1,73	1,52
PREG26	2,84	2,89
PREG27	2,21	2,31
PREG28	2,63	2,84
PREG29	1,47	1,1
PREG30	1,42	1,31
PREG31	2,47	3,36
PREG32	1,73	1,36
PREG33	1,84	1,1
PREG34	2,26	2,52
PREG35	1,21	1,05
PREG36	2,47	1,89
PREG37	2,68	3,21
PREG38	2,89	1,89
PREG39	1,21	1,21
PREG40	1,31	1,31

Realizando una comparación de las medias en las respuestas dadas en cada una de las preguntas, consideraremos aquellas que hayan sufrido una importante diferencia en la media de las respuestas dadas, y desestimaremos analizar aquellas preguntas cuya media no ha variado significativamente. Para realizar la media se han dado valores cuantitativos al baremo cualitativo considerado; así, Muy de acuerdo =1; De acuerdo = 2; En desacuerdo =3 y Muy en desacuerdo = 4.

•PREG2: se produce un incremento de los encuestados en contra de que las personas de otras culturas deban aprender a vivir como los habitantes del país de acogida. Con ello constatamos que, la actitud asimilacionista manifiesta parece haber derivado hacia una actitud más intercultural, sin embargo, este cambio no aleja a un 26% del alumnado de consideraciones asimilacionistas

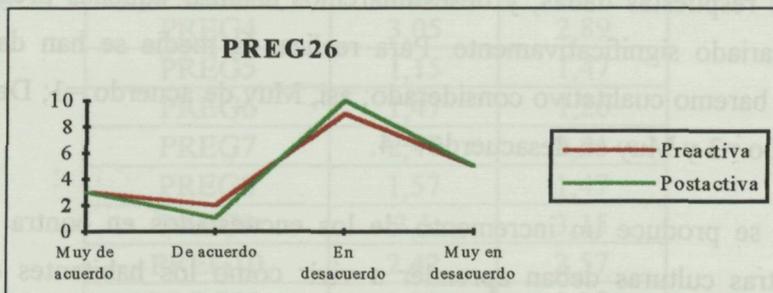


• PREG3 y PREG26: evidenciamos un cambio de actitud entre el alumnado, que pasa de un 63% a un 84%, en la PREG3 en considerar que la amistad intercultural es positiva.

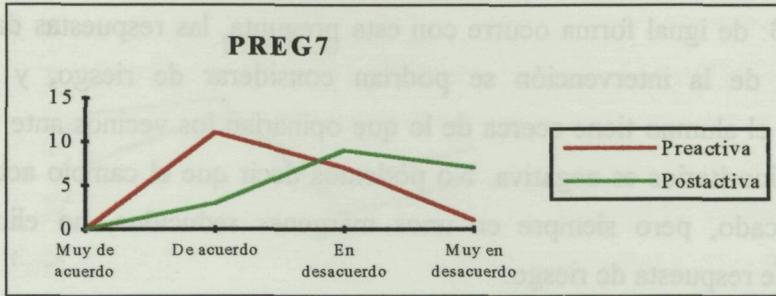


No obstante al analizar los datos del pretest en la PREG26 un 26,5% mantendrían relaciones de amistad con niños minoritarios en el ámbito escolar. Esta actitud cambia sensiblemente, pero aún obtenemos un 21% que confirman la aseveración.

Las relaciones de amistad son mejor valoradas en general, pero aún existe una inclinación a consolidar estas relaciones exclusivamente en el ámbito escolar.



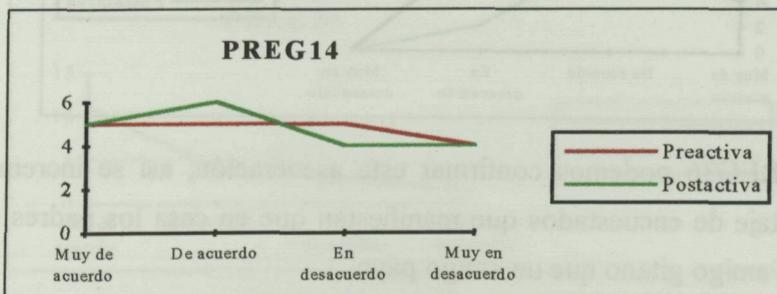
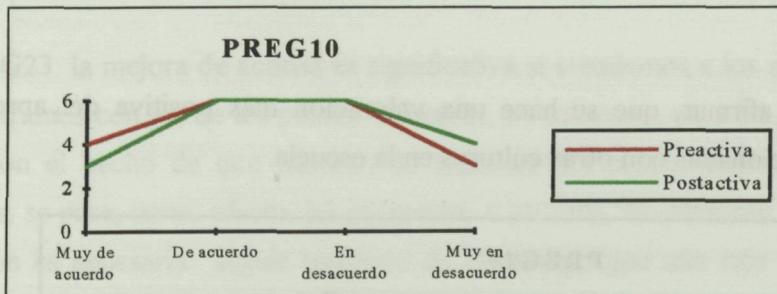
•PREG7: como se aprecia en la gráfica, la aplicación del programa intercultural ha modificado la actitud del alumnado ante la presencia manifiesta de alumnos minoritarios en la clase. Así, en la etapa preactiva un 58% manifestaba su malestar a que estos niños sean escolarizados de forma masiva en su clase y en la etapa postactiva pasamos a un 16% que consideran negativa su presencia en el aula.



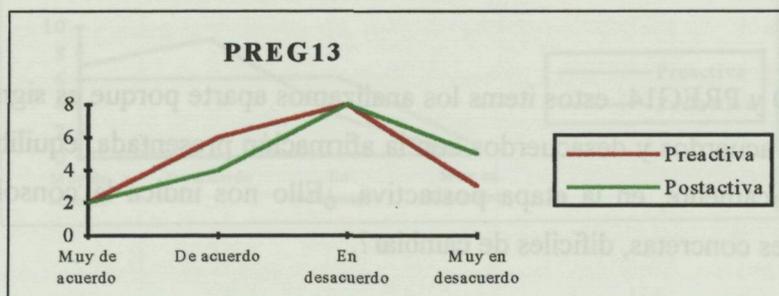
• PREG10 y PREG14: estos ítems los analizamos aparte porque es significativo el equilibrio entre acuerdos y desacuerdos con la afirmación presentada, equilibrio que no se rompe prácticamente, en la etapa postactiva. ¿Ello nos indica la consolidación de algunas actitudes concretas, difíciles de cambiar?.

Tanto en el primer ítem como en el segundo los encuestados siguen sosteniendo su duda a cambiar sus costumbres por el mero hecho de tener que vivir en un país diferente.

Se produce un equilibrio entre los que opinan que si cambiarían sus costumbres y los que opinan todo lo contrario, postura que prácticamente es la misma después de haber desarrollado el programa intercultural.

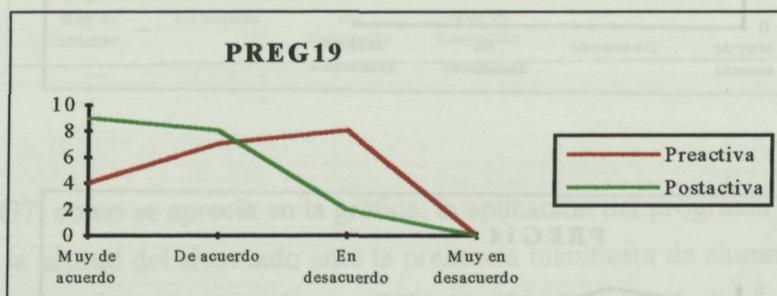


• PREG13: de igual forma ocurre con esta pregunta, las respuestas dadas en los dos momentos de la intervención se podrían considerar de riesgo, y es que la percepción que el alumno tiene acerca de lo que opinarían los vecinos ante su relación con alumnos minoritarios es negativa. No podemos decir que el cambio actitudinal no se haya provocado, pero siempre en unos márgenes reducidos, no eliminando la consideración de respuesta de riesgo.

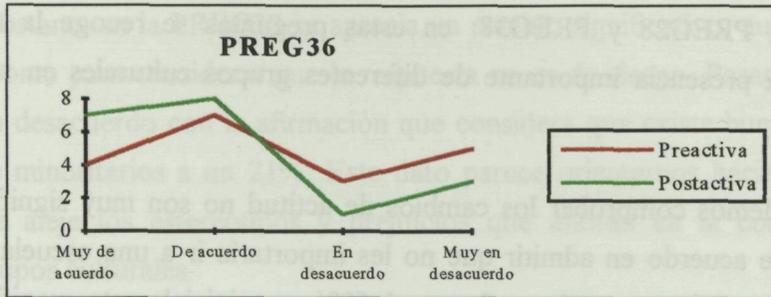


•PREG19 y PREG36: obtenemos datos que confirman un cambio de actitudes en cuanto a la percepción que el discente tiene con relación a sus padres. Así, se pasa de una respuesta de riesgo representada por un 42% que manifestaba que los respectivos padres no se sentirían orgullosos de que en la escuela aprendieran cosas nuevas sobre diferentes culturas, a un 10,5%, saliendo, de esta forma, del margen de riesgo preestablecido.

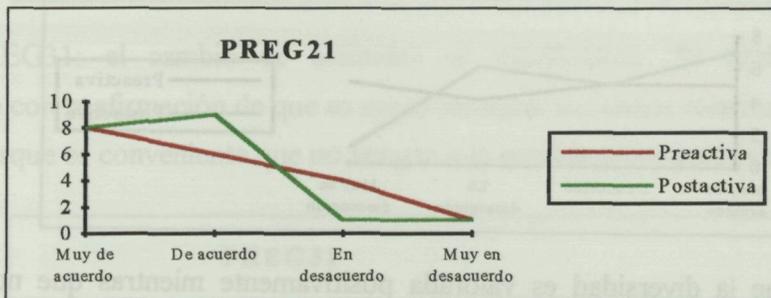
Podemos afirmar, que se hace una valoración más positiva del aprendizaje de cuestiones relacionadas con otras culturas en la escuela.



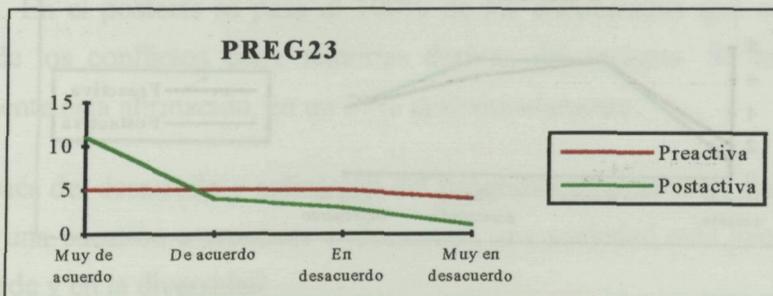
Con la PREG36 podemos confirmar esta aseveración, así se incrementa en un 26% el porcentaje de encuestados que manifiestan que en casa los padres les enseñan que es igual un amigo gitano que un amigo payo.



• PREG21: la valoración que se hace sobre la diversidad cultural también experimenta un cambio. Así, en la fase preactiva el 26% mostraba su desagrado ante la existencia de la diversidad cultural y en una fase postactiva se valora positivamente estas diferencias entre los individuos, en un 90%.

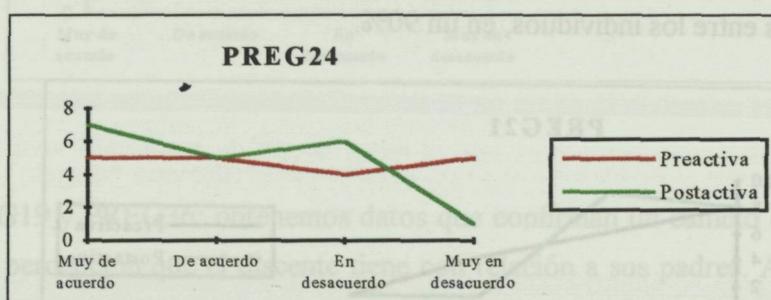


•PREG23: la mejora de actitud es significativa si atendemos a los datos de pretest y los comparamos con los de los postes. Mientras, inicialmente, un 47% no se mostraba molestos con el hecho de que trataran de expulsar del propio barrio a las familias minoritarias, se pasa, como efecto del programa, a un 21%, no obstante se trata de una cuestión que es necesaria seguir teniendo en cuenta porque aún nos situamos en el margen de respuesta de riesgo.



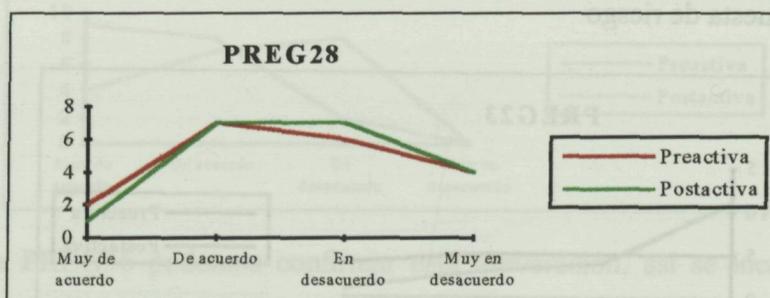
•PREG24, PREG28 y PREG38: en estas preguntas se recoge la actitud del discente ante la presencia importante de diferentes grupos culturales en su entorno: escuela y barrio.

Como podemos comprobar los cambios de actitud no son muy significativos, el 63% estarían de acuerdo en admitir que no les importaría ir a una escuela donde los compañeros fueran de otra cultura frente al 52% que inicialmente manifestaban no importarles esta cuestión en el pretest. La variación oscila en un 9%, hecho que hace reflexionar sobre la necesidad de trabajar más estas cuestiones para producir un cambio de actitudes que si bien se percibe aparentemente, parece ser que implica un proceso lento.

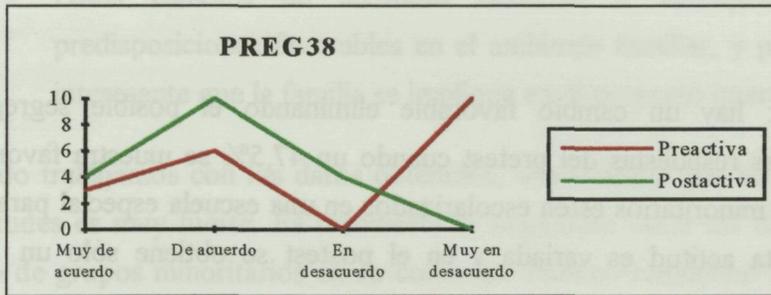


Parece que la diversidad es valorada positivamente mientras que no afecte en sobremanera al propio contexto. La actitud de rechazo hacia un incremento importante de grupos minoritarios en el barrio está consolidada y permanece inalterable prácticamente después de la intervención.

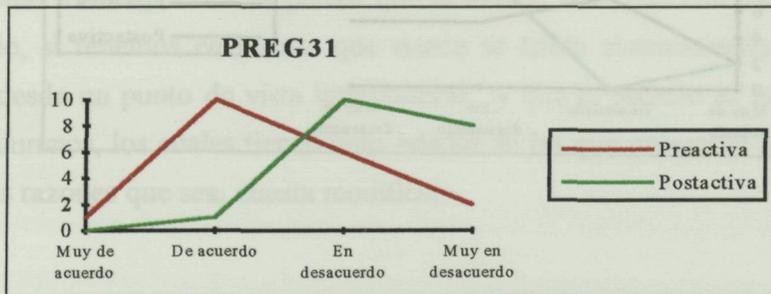
Esto nos vuelve a señalar que afloran una serie de actitudes en las que son más difícil provocar cambio, tal vez porque existen variables que ayudan a su fijación: influencia de los demás, opiniones del colectivo social, vivencias personales, etc.



No obstante en la PREG38 se aprecia un cambio significativo, aunque aún no es suficiente como para considerar que la respuesta no es de riesgo. Pasamos de un 53% que está en desacuerdo con la afirmación que considera que existe buena relación con los vecinos minoritarios a un 21%. Este dato parece orientarnos hacia un cambio de actitud que aleje los estereotipos y prejuicios que afloran en la convivencia entre diversos grupos culturales.

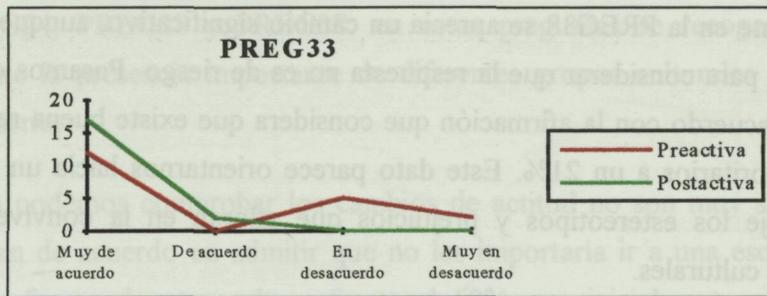


- PREG31: el cambio de actitudes es significativo. Se acaba estando en desacuerdo con la afirmación de que es mejor no tratar los temas relacionados con otras culturas porque es conveniente que no vengan a la escuela estos grupos minoritarios.

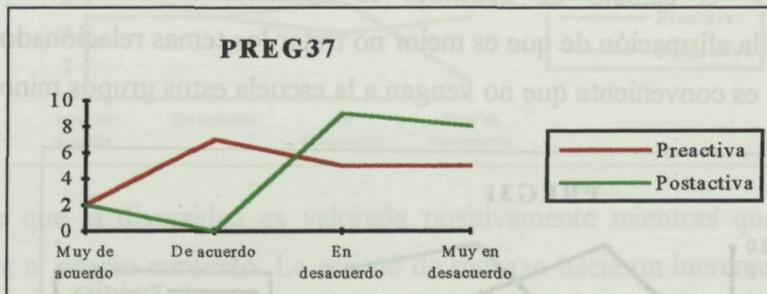


- PREG33: la dimensión antirracista del programa ha dado sus resultados. Los datos obtenidos señalan un cambio significativo y favorable hacia una dimensión antirracista. En el postests se pasa al 100% de los encuestados que considera que el problema de los conflictos entre minorías derivan del racismo. Se ha incrementado favorablemente esta afirmación, en un 27% aproximadamente.

Después del desarrollo y aplicación del programa intercultural, nadie duda que el racismo es una cuestión a erradicar si deseamos una sociedad más justa y en pacífica armonía desde y en la diversidad.



• PREG37: hay un cambio favorable eliminando el posible segregacionismo manifiesto en las respuestas del pretest cuando un 47,5% se muestra favorable a que todos los niños minoritarios estén escolarizados en una escuela especial para ellos y no en la suya. Esta actitud es variada y en el postest se obtiene sólo un 10,5% que mantienen esta actitud. •



2.4. Concluyendo, con relación a los alumnos.

Los datos obtenidos ratifican nuestra postura de que las actitudes de los alumnos pueden ser variadas.

Hemos apreciado que algunas actitudes son más reacias al cambio y ello nos indica que el proceso puede resultar lento, aunque los resultados pueden ser satisfactorios si:

- Se prolonga la intervención pedagógica intercultural y si el programa se hace evidente en todas las áreas de aprendizaje y, en definitiva, en el quehacer cotidiano de la escuela.

- Si esta formación de actitudes interculturales se inicia desde el primer momento de la escolarización del niño y se hace de forma continuada durante todo el proceso educativo; de esta forma, seguramente, tendremos que hacer frente a menos actitudes prefijadas de antemano y que resultan difíciles de cambiar.
- Estos cambios de actitudes deberían ir acompañados de unas predisposiciones favorables en el ambiente familiar, y por ello creemos interesante que la familia se implique en el proyecto intercultural.

Cuando trabajamos con los datos obtenidos, observamos que la influencia social en las actitudes es muy fuerte. Es manifiesta la suspicacia entre los discentes ante un incremento de grupos minoritarios en su contexto. Pueden considerar que es buena la diversidad mientras esta diversidad no sea excesiva en su entorno. Esta postura la hemos encontrado entre los docentes y, como veremos más adelante, también entre los padres.

De todas formas, hemos de pensar que el trabajo realizado con este grupo-clase es satisfactorio, si tenemos en cuenta que nunca se había sistematizado la intervención educativa desde un punto de vista intercultural, y que el estudio se ha llevado a cabo con unos alumnos, los cuales tienen unas edades en las que presentan algunas actitudes que, por las razones que sea, cuesta modificar.

3. LA INTERVENCIÓN CON LOS PADRES.

3.1. La necesaria implicación de las familias en la escuela.

Uno de los aspectos a tener en cuenta en el proceso formativo es la relación que se establece entre los diferentes contextos educativos del niño, especialmente entre la familia y la escuela. Este principio adquiere una gran importancia ya que se trata de evitar la discontinuidad horizontal que frecuentemente se puede presentar con relación a cuestiones educativas.

Para garantizar tal continuidad, consistirá en potenciar la implicación y el compromiso de los padres en la escuela, así como, su participación en actividades escolares y en el centro (Pourtois, 1991; Bastiani, 1987), ya que, como afirman

Dowling y Powel (1996), para alcanzar el desarrollo armónico del niño es necesario que éste vea a sus padres y a los profesores implicados en una empresa de cooperación respecto a él.

Esta participación y relación, que de una manera u otra se inicia en el momento en que se inicia la escolaridad, tiende a decaer a medida que ésta avanza y además, alcanza sus cuotas más bajas en las escuelas situadas en medios socioeconómicamente desfavorecidos, ya que se ofrecen pocas posibilidades de colaboración a los padres, al existir entre el profesorado la percepción de que la competencia de estos padres con relación a la formación de sus hijos es baja.

En nuestro país, y en los últimos años, la legislación regula la participación de los padres en la escuela pero de una manera burocrática que conduce en la mayoría de las ocasiones a una rutina en las relaciones familia-escuela, por el hecho de que éstas siempre se dan en el marco de lo establecido por la ley, produciéndose, en ocasiones, algún requerimiento de la escuela hacia las familias ante situaciones problemáticas o excepcionales, hecho que contribuye a que los padres vean la participación como algo negativo.

Conscientes de la dificultad de definir y establecer la participación y colaboración entre familia y escuela (Fernández Enguita, 1993) más allá de lo regulado legalmente, ésta debe ponerse en práctica, y por ello desde el programa intercultural diseñado partimos de una preocupación por crear los mecanismos necesarios para la cooperación de los padres como un recurso para incrementar el potencial escolar de los alumnos.

Sin embargo, en la mayoría de los programas interculturales no se plantea la intervención a nivel de familias, omitiendo que una coordinación de actuaciones entre el docente y los padres, ofreciendo vías de participación e implicación entre la escuela y las familias que redundará, inevitablemente, en el éxito de la intervención intercultural con los alumnos.

3.2. Desarrollo de experiencias concretas.

3.2.1. ONGD y Escuela de Padres.

Pretendemos concienciar a toda la comunidad educativa sobre el tema, trabajando en la eliminación de prejuicios, estereotipos y etnocentrismos, que en muchas ocasiones

afloran, buscando un cambio de actitud hacia una mayor tolerancia, una valoración de la diversidad cultural y el respeto a la diferencia.

Somos conscientes de que la educación que se puede proporcionar en el seno del propio sistema educativo institucionalizado constituye sólo una parte del proceso (del Arco, 1998); el niño aprende en cualquier lugar y habitualmente sus primeros profesores son sus padres.

Partiendo de estas premisas se organizó una experiencia en la Escuela de Padres del centro educativo. Para ello se contó con una ONGD implicada en programas por La PAZ y programas interculturales. La elección de una ONGD respondía a criterios de subsanar la escasez de servicios y recursos en relación con el volumen de necesidades que generalmente presentan escuelas como la que nos encontramos. Además, se trata de trabajar desde una coordinación de esfuerzos, rentabilizándolos, haciendo llegar a la escuela el nuevo clímax social que deriva en la creación de estas plataformas sociales de trabajo solidario.

La intervención de ONGD en el centro, iniciada en la Escuela de Padres atendió durante un primer momento a unos objetivos concretos:

- Informar y dar a conocer la estructura y funcionalidad de las ONGD.
- Acercar hacia el conocimiento de culturas diferentes a la propia y que bien conviven entre nosotros o bien están ubicadas en otros contextos.
- Tener un primer contacto con mediadores o personas del barrio que pertenecen a culturas diferentes a la mayoría dominante.

Desde la programación de charlas, grupos de discusión, talleres, coloquios y actividades diversas de formación e información, se pretende buscar una implicación de los padres en la actividad educativa intercultural, iniciando un debate claro entre los verdaderos implicados en la educación de los niños y niñas.

La ONGD que prestó su ayuda en la puesta en marcha de este programa, además de facilitar personas que aportaron sus experiencias y puntos de vista, sirvió de canal para acercar a personas de otras culturas a la escuela, facilitó material y en definitiva ayudó a estimular al grupo hacia una reflexión crítica sobre los temas planteados, desde una perspectiva de trabajo en red.

La ONGD buscó el abordar esta actividad educativa, su implementación y seguimiento, desde el concepto de *reciprocidad* (Ayerbe, 1997) entre los padres - autoayuda, ayuda mutua-: ellos debían ser no solamente receptores de recursos, informaciones, etc., con relación al tema intercultural, sino además donantes. Se planteó una intervención desde el fundamento de la solidaridad utilizando al grupo para la puesta en marcha de iniciativas sociales y culturales que vayan más lejos de la asistencia y que tengan incidencia en el contexto inmediato: centro educativo, comunidad de vecinos, barrio, etc.

La experiencia contó con la colaboración de un grupo de padres y madres - aproximadamente unas 30 familias de un total de 150-, que en este primer curso han asentado las bases para una puesta en acción futura desarrollando experiencias como: diseñar mecanismos de recepción y acogida a familias emigrantes llegadas a la comunidad educativa o a la vecindad, participar en la puesta en marcha de experiencias interculturales en el centro, buscar vías de asistencia a aquellos grupos más desfavorecidos que tienen dificultades económicas para integrarse al sistema educativo formal, ya sea por razones económicas, de idioma, etc., buscar alternativas para solucionar problemas que chocan con las costumbres de ciertos grupos culturales presentes en el centro educativo a la hora del comedor escolar, facilitar la integración, información y participación de las familias de grupos minoritarios en la vida escolar, etc.

3.2.2. La Escuela de Padres como Grupo de Reflexión.

Otra estrategia de intervención se desarrolló a partir de grupos de padres como grupos de reflexión acerca de temas relacionados con la educación de sus hijos.

Se plantearon cuestiones sobre el tratamiento de la interculturalidad, con la intención de provocar reflexión, intercambiar experiencias y sensibilizar sobre estas cuestiones: las diferentes dimensiones que adquiere el término *pobreza*, entender la tendencia al europeísmo o nortecentrismo, el racismo, la marginación, la convivencia en el barrio, etc. Estas sesiones estuvieron dirigidas por un responsable del grupo.

Un grupo de seis padres es el elemento nuclear de estas reuniones y esta iniciativa quiere consolidarse como una alternativa más, encaminada a buscar vías de participación y comunicación entre la escuela y las familias.

En los anexos se recoge una programación sobre una actividad desarrollada con el grupo de padres y un mediador, en este caso de la cultura árabe. Esta experiencia se presenta a modo de ejemplo para ilustrar lo que en este apartado se vienen explicitando.

3.2.3. La participación de los padres en el aula

Buscamos una operativa participación de los padres quienes pueden mostrar sus habilidades en diversos campos. La ayuda que éstos puedan aportar al aula se dirigió desde:

- Explicación de cuentos: en las aulas suele haber un espacio de lectura.
- Ayuda a organizar actividades colectivas: los disfraces del carnaval, en la organización de actividades de teatro, actividades de convivencia, etc.
- De forma especial pueden ser los propios padres los que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje aprovechando las propias competencias e intereses. Así algunos padres de grupos minoritarios se ofrecieron como mediadores para dar a conocer su cultura.

Para llevar a cabo esta intervención en el aula es necesario 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.

Sin embargo, nos queda mucho por hacer ya que es necesario consolidar en el aula espacios de conocimiento compartido. A pesar de que, frecuentemente, el aprendizaje se ha descrito como un proceso individual, es también una experiencia social con compañeros, padres y profesores. Crear este espacio requiere un cambio profundo en la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula.

En definitiva, establecer el principio de colaboración como cultura profesional. Según afirma Lieberman (1986) *las escuelas no pueden mejorar sin que las personas trabajen juntas.*

3.3. Análisis de la realidad a través de entrevistas semiestructuradas. Temas explícitos.

Las experiencias de intervención citadas anteriormente, se llevaron a cabo durante el curso 1997-98 y en total se realizaron tres sesiones del grupo de padres. Una con la ONGD y dos como grupo de reflexión y luego, en función de las necesidades, se fue posibilitando la participación de los padres en el aula, aunque, también hay que decir, que las cuotas máximas de participación se produjo en los niveles más bajos.

Se primaron aquellas experiencias encaminadas a un cambio de actitudes interculturales, y precisamente en estas actividades se demandó la participación y coordinación con las familias.

Los resultados, inicialmente, parecen resultar satisfactorios, sin embargo, una prolongación en el tiempo de este tipo de intervención pedagógica, seguramente, garantizará una consolidación e implicación de toda la comunidad educativa en el proyecto intercultural.

Estamos convencidos de que la existencia de un grupo nuclear entre los padres que coordine y dinamice este tipo de intervenciones facilitará la creación de vías de participación con el resto de la comunidad educativa, derivando en un mayor compromiso, de las familias, con la dimensión educativa, que desde aquí proponemos, para sus hijos.

Atendiendo al estudio que estábamos realizando, procedimos a realizar una serie de entrevistas semiestructuradas a padres, cuyos datos complementarían los obtenidos en el cuestionario sobre tipología escolar, presentado en capítulos anteriores.

Los resultados de las entrevistas nos dibujan cómo perciben los padres la diversidad cultural a nivel social y a nivel de escuela, delimitando qué papel esperan de la escuela al respecto y que nivel de participación demandan. Si bien, la muestra encuestada es baja, no por ello deja de ser significativa. Esta muestra la seleccionamos al azar y la constituyen cinco padres o madres, de entre los cuales algunos de ellos participó en algunas de las actividades mencionadas anteriormente y otros no.

El proceso seguido en la obtención de datos es similar al llevado a cabo en anteriores entrevistas realizadas: antecedemos una explicación de los objetivos de la entrevista, se construye el rapport, grabamos las entrevistas realizadas, procedimos a

una transcripción literal, establecimos una serie de categorías a tener en cuenta que atenderían a unos códigos definidos de antemano y que constituirían los temas explícitos y consecuentemente se anotarían aquellos temas emergentes que sin intencionalidad previa, surgen como cuestiones a tener en cuenta

El protocolo seguido en las entrevistas surge como consecuencia de una serie de interrogantes que se plantean al trabajar con el profesorado, y por ello queremos constatar si ciertamente la percepción que tiene el docente respecto a cómo entienden la diversidad cultural las familias, es cierta

Al ser una entrevista semiestructurada, se formulan preguntas abiertas poniendo el mínimo de restricciones sobre las respuestas dadas y su expresión

Para el análisis de datos se establecieron las siguientes megacategorías y las siguientes categorías, interrelacionadas entre sí

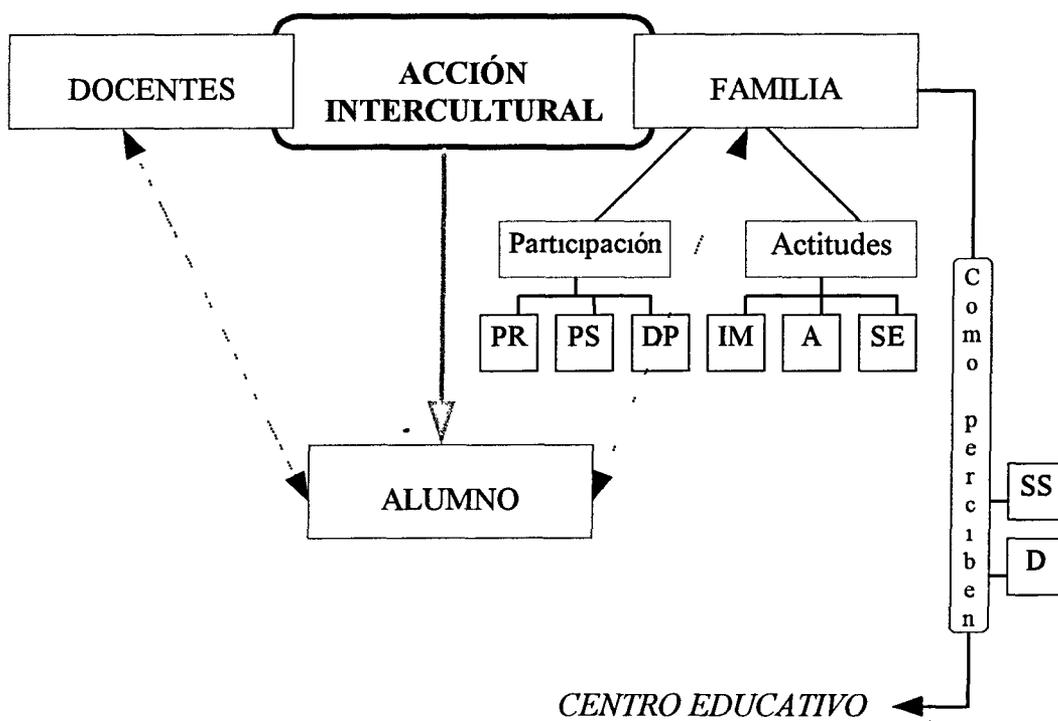


Fig 79 Relación entre categorías y megacategorías Análisis de las entrevistas semiestructuradas a los padres

Las categorías quedan definidas por los siguientes códigos preestablecidos:

- A. Asimilacionista.
- D. Sobre la diversidad cultural
- DP. Demandas de participación: disposición.
- Im. Implicación.
- PS. Participación asumida.
- PR Participación regulada
- SE. Segregacionismo.
- SS. Suspicias.

3.3.1. Sobre las actitudes manifiestas.

Como hemos mencionado anteriormente, las entrevistas tuvieron como objetivo básico el detectar si realmente las actitudes manifiestas por los padres eran las percibidas por los profesores, además, intentamos indagar sobre algunas de las matizaciones realizadas en las preguntas abiertas llevadas a cabo en el cuestionario inicial, planteado a todas las familias del centro, para descubrir la tipología poblacional, y también buscaremos despejar alguna duda que se había planteado cuando se realizaron las sesiones de intervención con los padres.

3.3.1.1. Asimilacionismo.

- Existe una clara tendencia entre los entrevistados hacia el asimilacionismo de aquellos colectivos culturalmente minoritarios a la cultura dominante. Este asimilacionismo es concebido desde una perspectiva defensiva y proteccionista de las propias costumbres y *modus vivendi*.

“Si, si quieren quedarse aquí tendrán que adquirir nuestra manera de hacer las cosas, acostumbrarse a lo de aquí” (B.95)

Siendo la escuela la vía más clara para que se produzca esta asimilación necesaria, que garantizará la convivencia.

“¡Claro! Van a la escuela para aprender y además es la forma de que sepan cómo se hacen las cosas aquí.” (C.97)

Los padres exigen una asimilación que podríamos etiquetar bajo parámetros de sumisión, en función de las exigencias de la mayoría dominante. Esto se percibe cuando se manifiesta que estos grupos exigen demasiadas cosas para su beneficio, cuando eso no debería ser así, y sobre todo si no ponen nada de su parte. El premio a la sumisa asimilación sería la consecución de una serie de recompensas fruto de una convivencia.

“Siempre que esas familias tuvieran una voluntad real de integración y siempre con relación a lo que he dicho antes, que sepan respetar los derechos básicos de las personas. Su voluntad sea, aunque continúen con lo suyo, que acepten lo nuestro, porque ellos siempre piden para ellos, para ellos y todo para ellos.” (B.96)

3.3.1.2. Segregacionismo.

- Algunos padres no descartan la posibilidad de que estos colectivos minoritariamente culturales se aglutinen en escuelas especiales para ellos. Su presencia en un alto porcentaje, en los centros educativos donde se hayan escolarizados sus hijos, es percibida de forma negativa, ya que suelen generar problemas de disciplina, se bajan los niveles y constituyen modelos de conducta poco adecuados y satisfactorios para la educación de sus hijos.

“Todos sabemos que hay algunas escuelas que son sólo de gitanos, pues yo creo que no está mal eso de que si quieren que les enseñen su cultura, pues que monten escuelas para ellos y allí practiquen el culto y todo eso que ellos hacen. Tal vez sería más fácil para ellos y para nosotros.” (E.102)

“...a mi no me gustaría que mis hijos dieran una asignatura de árabe, por ejemplo...cada cual lo suyo...en la escuela del barrio se tiene que dar lo de aquí. Si estos niños hablan otra lengua o tienen otra religión, entonces eso es de casa...o si no que hagan unas escuelas para ellos solos..¡a mi no me importaría!...si ellos no se meten con nosotros, nosotros los tenemos que dejar hacer.” (C. 98)

“...porque luego aprenden cosas que ¡no te digo nada!, ¡claro! si lo ven constantemente, es lógico que alguna vez se les escape y te reaccionen como esos niños.” (D. 100)

- A la hora de decantarse por un colectivo u otros, mayoritariamente consideran que los gitanos son los que ocasionan mayor número de conflictos ya que no ponen de su parte para crear una atmósfera social de convivencia y respeto.

“Creo que de todos los que menos gracia me harías con los gitanos. Éstos

no se han adaptado ni se quieren adaptar, y por lo que tengo entendido traen muchos problemas.”(A. 93)

“Si que es cierto que a veces los gitanos son un poco suyos, traicioneros...”(C. 98)

“¿Qué colectivo es el que menos me gusta?, yo creo que los gitanos, hay de todo, porque también he conocido buena gente que eran gitanos, pero no te puedes fiar mucho, a la que pueden te la dan.” (D.100)

Los padres suelen vincular como características inherentes a ciertos grupos minoritarios cuestiones como la falta de limpieza, su actitud de rebeldía y de poca tolerancia hacia los demás exigiendo luego para ellos grados de respeto que ellos mismos no saben proporcionar; queda, por consiguiente manifiesta la consolidación de estereotipos y prejuicios con relación a ciertos grupos minoritarios.

“Los gitanos siempre están diciendo que los payos somos racistas y que los discriminamos, siempre ven racismo por todas partes y sin embargo, ya te he dicho que cuando vinieron aquellos niños de T, no quisieron que entraran en su escuela, les llamaban los pelones, y las madres se pusieron delante de la puerta manifestándose en contra de que entraran estos niños, y amenazando de que si entraban sus hijos no irían a la escuela ¿eso no es racismo? además racismo en contra de los suyos.” (D. 100-101)

“...porque no están socializados, la disciplina se rompe, los niveles bajan, no suelen venir limpios, etc....Me molestaría los magrebies y los gitanos sobre todo.” (B.95)

“A mi no me gustaría que se llenara la escuela de gitanos.” (E. 102)

“Cuando son muchos los gitanos o los árabes, etc. y hay tanto conflicto es porque empiezan a no tener respeto por nada ni por nadie, ni siquiera por el profesor. Son un mal ejemplo para los demás niños, si siempre se salen con la suya.” (A.94)

“En medio de todo esto están nuestros hijos, que en muchas ocasiones salen perjudicados, ya que tienen que ver un modelo de disciplina, fuertes, que en nada se ajusta a lo social.” (A.93)

3.3.1.3. Actitud de implicación hacia una educación intercultural.

Afirmaciones como las enunciadas a continuación nos dan noticia de:

“Si, todo eso de la tolerancia y de la solidaridad está muy bien. Los niños tienen que aprender a respetarse y a no pelearse, que sepan estar juntos sin discriminar a nadie. Cuando escuchas las noticias y ves lo que hacen en algunos

países con los que son de otras razas o de otra religión, te das cuenta que lo que realmente se necesita es que la gente aprenda a convivir unos con otros, que cada cual esté en lo suyo y que deje vivir al otro, si éste no molesta, pues que haga lo que quiera..” (E. 103)

“Los niños deben aprender a respetar a todo el mundo y de esta forma nos aguantaríamos mejor los unos a los otros. De todas formas eso ya lo hacen los profesores de todas las escuelas.” (C.97)

- Que los padres son partidarios de una educación en valores desde una perspectiva intercultural. Consideran que es importante educar en la tolerancia y en el respeto hacia uno mismo y hacia el otro, pero también suelen afirmar que esa educación en valores iniciada en la escuela debería tener continuidad en el ámbito familiar.

“Los padres tienen que dar ejemplo y ser tolerantes entre ellos, con sus hijos....Hay cosas que se aprenden en casa también.” (C.97)

- Es curioso detectar que cuando se refirieren a una educación en valores la gran mayoría afirma la necesaria bidireccionalidad del proceso, es decir que se debe concienciar a los alumnos de los grupos mayoritarios a respetar a las minorías pero éstas a la vez deben ser educadas de forma comprensiva hacia un respeto por las diferencias de los demás grupos.

“Todos deberíamos aprender eso. pero también los niños gitanos y los otros, a veces los más racistas son ellos y luego siempre están con eso de que no son aceptados, que son marginados...etc.” (A. 94)

“Se debería trabajar en una tolerancia hacia los demás grupos culturales, pero se trata de una dirección con dos sentidos, es decir que esto se debería trabajar con nuestros niños y con los suyos.” (B.96)

“Por eso te digo que cuando se trabaje la tolerancia se tiene que trabajar en dos direcciones: la tolerancia de nuestros hijos hacia ellos y la tolerancia de ellos hacia nosotros y los demás.” (D. 101)

“Si, pero claro, eso ha de ser por ambas partes” (E.103)

Existe la convicción generalizada de que los alumnos minoritarios no respetan a nadie, no ponen de su parte para ser tolerantes y que esta cuestión sólo se está exigiendo entre la población mayoritaria, quien es, por otra parte, la que está poniendo más empeño en el proceso de integración de estos colectivos.

3.3.2. *Sobre el papel de la escuela.*

3.3.2.1. *La percepción sobre la diversidad cultural.*

- La diversidad cultural no se percibe en ningún momento como enriquecedora, muy al contrario, los padres encuestados consideran que la existencia de diferentes grupos culturales en la escuela es algo que entorpece el normal funcionamiento académico. Esta sensación es más evidente si esta representación se produce en un porcentaje elevado. Así cuando el número de alumnos minoritarios es escaso, la escuela puede no verse afectada por tales circunstancias.

“En principio no me molesta, siempre y cuando luego no se junten aquí todos... La verdad es que si son pocos, pues bien, sino suelen dar muchos problemas a los maestros, son conflictivos y eso perjudica a los demás que no les dejan ir a un ritmo mejor.” (A.93)

“Dependiendo del número, sí. Un gitano es folclórico, pero diez ya se convierten en un problema para los demás” (B.95)

“Yo creo que si que me molestaría, si son muchos sí. En la escuela del otro barrio donde viví había bastantes gitanos, y yo sé que siempre había problemas, se peleaban, no obedecían a los maestros, no iban a la escuela, iban sucios, decían muchas palabrotas...” (D. 100)

“No, mientras no sean una avalancha. Creo que ya hay alguno, pero ¡claro! son pocos. A mi no me gustaría que se llenara la escuela de gitanos” (E. 102)

- Consideran que la escuela, en horario lectivo, no debería hacerse cargo de la enseñanza de la lengua y costumbres de las minorías. La escuela debe enseñar lo establecido por la Administración, que está de acorde con la forma de pensar de la mayoría dominante. Prácticamente, a la totalidad de los padres encuestados le parecía mal que sus hijos aprendieran costumbres, religión o lengua de otras culturas que no fueran la propia. Esta idea está relacionada estrechamente con la tendencia asimilacionista manifiesta y de la cual ya hablamos anteriormente.

“Sí, si la escuela es sólo para ellos sí. Pero claro, en una escuela como la de mis hijos, no lo veo tan claro, ya que si yo no quiero que mi hijo aprenda su religión o sus costumbres ¿ya me dirás cómo lo van a hacer los profesores?, Supongo que estas cosas tienen que trabajarlas en su casa y en la escuela lo que se debe trabajar es lo que es común a todos. No me imagino una escuela que si vienen moros se tenga que hablar en moro y trabajar su religión, si tienen chinos igual o si tienen ingleses se hable en inglés y se dé su religión, ¡eso es imposible!” (E. 103)

“Yo no veo bien que en la escuela se tenga que dar lo de los moros o lo de

los chinos. Si estamos aquí se tiene que hacer lo de aquí y si ellos vienen de fuera ¡supongo yo! Que se tendrán que adaptar... ¡no!... Creo que ...bueno, a mí no me gustaría que mis hijos dieran una asignatura de árabe, por ejemplo... cada cual lo suyo... en la escuela del barrio se tiene que dar lo de aquí.” (C.98)

“Lo que creo que tengo claro es que durante las clases ordinaria, esto es imposible. Supongo que lo que deben hacer es lo mismo que los demás, ¡no lo sé!” (A.94).

• En el caso de existir un consenso sobre el tema relacionado con trabajar las costumbres y lenguas de algún grupo minoritario, los padres entrevistados sostienen la idea de que tales contenidos de aprendizaje se deben hacer fuera del horario lectivo o bien facilitando espacios e instalaciones a aquellos colectivos que quieran desarrollar este proceso formativo específico.

“En el caso que tuvieran que trabajarse estas cosas, siempre fuera del horario lectivo, en sus centros propios y con sus profesores que hagan lo que quieran, pero en la escuela no lo veo bien.” (B. 96)

“Si los padres lo quisieran, sí. pero yo creo que en clases aparte, por que si a mí no me interesa que mi hijo aprenda su religión, no tengo porqué aguantarme con clases de su religión... Tal vez se les podría montar actividades extraescolares de su cultura, su lengua y su religión.” (D.101)

• La función de la escuela ante la diversidad cultural existente no sólo en sus aulas sino en el contexto social en general, se enmarca en unos parámetros de conservación y reproducción de los valores, tradiciones y costumbres de la mayoría. Los encuestados consideran que la principal misión de la escuela consiste en socializar al alumno para que pueda desarrollarse como individuo en una sociedad donde prevalecen unas formas de hacer concretas. Por consiguiente, todas aquellas manifestaciones culturales específicas quedarán al margen de los contenidos curriculares de los centros educativos y serán cuestiones a considerar principalmente en el ámbito familiar.

“Si, si quieren quedarse aquí tendrán que adquirir nuestra manera de hacer las cosas, acostumbrarse a lo de aquí y una forma de hacerlo es a través de la escuela.” (B.95)

“Van a la escuela para aprender y además es la forma de que sepan cómo se hacen las cosas aquí. Los niños aprenden a comportarse, pero todos, no sólo los gitanos o los moros... En la escuela se viene para ser personas ¡no!... Yo no veo bien que en la escuela se tenga que dar lo de los moros o lo de los chinos. Si estamos aquí se tiene que hacer lo de aquí y si ellos vienen de fuera ¡supongo yo! Que se tendrán que adaptar... ¡no!...” (C.97)

“Si, la escuela ayuda a hacer personas, y a estos niños los ayuda a entender cómo hay que ser, como se deben comportar, para convivir entre nosotros.” (E. 103)

3.3.2.2. Suspicias manifiestas.

- El trabajar temas relacionados con otras culturas se puede crear desconcierto entre los hijos, que deben insertarse en una sociedad catalana y se deben identificar primero con ella, ya que se tratan de niños procedentes de familias de emigrantes comunitarios -del propio estado español- que hablan habitualmente en castellano y que deben consolidar una identidad propia en el lugar que han nacido, independientemente de la procedencia de sus padres y abuelos.

“Creo que, por otra parte, eso confundiría a nuestros hijos, no sabrían cuál es su lugar exactamente en ese tutifrutí de culturas. Los nuestros deben aprender el catalán, porque es lo que se necesita para trabajar y para ser de Cataluña. Eso es lo importante ya que muchos de los del barrio hablan aún el castellano, si no saben el catalán sólo falta que además los liemos con otras culturas, otras lengua....” (E. 103)

“En clase no, nuestros hijos deben saber en donde viven y la lengua donde se encuentran. Nosotros hablamos en castellano, entonces necesita oír catalán en la escuela para aprenderlo, si además tienen clase de árabe... ¡no sé! creo que confundiríamos a nuestros propios hijos, no se sentirían de ningún grupo en concreto...” (A.94)

- Se elige la escuela en función a criterios claves como: los económicos, la proximidad a la residencia familiar y la tipología escolar con relación a la clase social. Cuando hacemos referencia al criterio económico nos orientamos en función de la dimensionalidad de gratuidad ofrecida por un centro público como el que nos ocupa y que además comprende una comunidad educativa perteneciente a una clase social media, media-baja, donde pocos o nadie destacan por encima o por debajo del otro. Se trata de un centro compensado con relación a los criterios nombrados anteriormente y, además, donde la dimensión pedagógica está de acorde con los mínimos exigibles por los padres encuestados: se considera que hay un cierto nivel académico, que los profesores están preocupados por la función docente y donde la disciplina y la convivencia en general están garantizadas.

“Al principio porque era la del barrio, es la que me cae más cerca de casa y además es la mejor del barrio... ¡a ver! Quiero decir que se trabaja, que los niños están controlados y además hay un equipo de profesores cumplidor. Al principio, cuando matriculé a mi hijo me informé un poco con la gente del barrio, pero la

cosa era bastante clara, en la privada no, porque no nos podemos permitir cada mes desembolsar esas cantidades de dinero, y más cuando son dos, de todas formas...aunque es concertada, me han dicho que cada mes se paga y luego las derramas y eso.” (C.97)

“¿Porqué esta escuela y no las otras del barrio? mira la privada no la puedo pagar, y la otra que es pública, pues también, ¡no sé! decidí ésta tal vez por que está más cerca de mi casa y es más fácil venirlos a buscar... El tipo de gente que vienen aquí son como nosotros, ni muy por arriba ni muy por abajo y eso me parece bien.” (D.99)

- Se percibe una cierta actitud de protesta entre los padres al sostener que los colectivos minoritarios han sido primados en el pasado y en el presente, con ciertos beneficios y sin contraprestaciones claras. Así se les ha facilitado recursos, viviendas, etc., algunos sostienen que para orientar su tendencia al voto, y ello ha provocado, según los encuestados, sobre todo entre el colectivo gitano, una no implicación en la vida social y una escasa valoración de todo lo social ya que ellos piensan que su idiosincrasia le hace merecedores de forma automática de una serie de beneficios que pueden malgastar sin aportar nada a cambio a la sociedad en general.

“Les dan muchas subvenciones, pisos, becas, etc. y no valoran nada, ellos no se adaptan a lo que hay en nuestra sociedad y entonces resulta difícil la convivencia ya que una parte no se esfuerza.” (E.103)

“...aunque continúen con lo suyo, que acepten lo nuestro, porque ellos siempre piden para ellos, para ellos y todo para ellos.” (B.96)

- Algunos encuestados manifiestan claramente que la actitud cerrada y poco participativa de estos colectivos dificultan su integración y el conocimiento mutuo, es decir, se tiene la sensación de que estos grupos quieren aislarse del resto mayoritario, entre otras razones para no contaminar su propia cultura.

“Integrarse quiere decir aprender a vivir respetando las normas y siendo sociables, ¡claro que sí! Lo que pasa es que muchas veces los profesores ya lo intentan ya, pero ellos no quieren integrarse, dicen que ellos tienen su cultura y que no tienen porqué aprender la nuestra, entonces no obedecen y se rebotan siempre; no respetan nada que no sea lo suyo. Porque jeso sí, los del culto, ¡no te digo nada!, que nadie les toque sus creencias.” (D.100)

“De todas formas siempre hay colectivos que se separan ellos. No quieren saber de la cultura paya, etc. Y hacen su mundo. Incluso faltan bastante a la escuela y eso hace que luego cuando vuelven se tenga que adecuar todo.” (A. 93)

“Muchas veces son ellos los que no quieren, no se esfuerzan por convivir. Incluso los moros, ellos a la salida de la escuela hacían su vida. Los niños no salían a jugar con los demás, de casa al cole y del cole a casa. Las madres cuando

venían a recoger a sus críos siempre iban juntas y no hablaban con nadie, muchas veces hablaban entre ellas en otro idioma, y hacían su mundo aparte.” (D.101)

3.3.3. Sobre la implicación de los padres en lo intercultural.

3.3.3.1. Participación regulada.

- Salvo alguna excepción, la participación de las familias se reduce a la regulada administrativa: discusión de los informes con el tutor o la tutora en horario preestablecido de antemano por la propia escuela, reuniones pedagógicas, asistencia a festivales, etc. No se reconoce ninguna otra vía de participación de los padres en el centro educativo, percibiéndose la sensación de que asumen claramente el papel secundario ante los requerimientos de la escuela, incluso alguno de los entrevistados llega a manifestar que su participación se limita sobre todo en hacer efectivo al centro educativos, los pagos consensuados previamente.

Tal vez el índice de participación sea bajo, reduciéndose, la misma, a una captación de la información suministrada por los profesionales de la enseñanza pero sin una implicación directa en la educación de sus propios hijos.

“Si a participar se refiere a asistir a las reuniones que se montan, a las entrevistas con la profesora y a los festivales que suelen hacer, creo que sí.” (A. 94)

“Sí, religiosamente pago cada mes la cuota del comedor y del APA... ¡ah! y también leo todos los papeles que me llegan.” (B. 96)

“No, cuando hay reuniones, si puedo voy” (E. 104)

3.3.3.2. Participación asumida.

- Los padres que participan, manifiestan su acuerdo en intervenir en acciones como: asistir a las reuniones de un grupo de reflexión que además de informar, les formarán; ofrecer su colaboración a los docentes para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje; participar con su presencia en los actos preparados en la escuela en fechas señaladas...

“A las actividades que se organizan, sí. También voy a todas las reuniones que hacen, al menos intento ir... ¿a eso te refieres?... ¡Bueno! hace unos años que

me he apuntado a las charlas que hacen para los padres. Esta bien, es buena idea porque, al menos, conoces otras cosas sobre la educación de tus hijos y además puedes hablar con otras madres y te das cuenta que todas tenemos problemas parecidos.” (C.98)

“Sí. vengo a todas las reuniones, y a las actuaciones de la escuela. Si las profesoras de mis hijos me piden que venga a ayudarlas” (D.101)

- El centro educativo, sin ser un espacio extraño, no deja de ser un ámbito de actuación de unos profesionales en concreto, cosa que tienen clara los encuestados y por ello asumen su participación desde la premisa de que es el docente quien deberá decidir sobre la adecuación o no de esa participación de los padres.

“Yo, participar, participar, siempre que puedo y me necesitan voy, ahora, estar allí todo el día, en la escuela metida, ¡no!” (C.98)

3.3.3.3. Demandas de participación: disposición.

- Cuando se les interroga sobre su disposición a participar en algún tipo de actividad que ayude a las familias de otras culturas a integrarse en la escuela y en el propio barrio, la respuesta es prácticamente unánime; la disposición es buena, aunque algunos señalan matices en la colaboración que se intenta prestar. Así, siempre que por parte de estas familias haya un compromiso explícito de aceptación de unas normas básicas de convivencia, no parece existir ningún inconveniente en recepcionarlas y acogerlas adecuadamente.

“Sí. Si me lo pidiera la escuela no tendría ningún problema en ayudar a estas familias. Cuando cambias de país debe ser muy difícil. Yo me he cambiado de barrio y las dos primeras semanas me costó, y eso que estaba en la misma ciudad y mis padres cerca. O sea que supongo que lo deben pasar mal, pero a veces también son muy cerrados, se encierran en ellos mismos y solo van entre ellos, y ¡claro! eso no les ayuda mucho a conocer a los demás y a integrarse en el barrio.” (D. 102)

“Siempre que esas familias tuvieran una voluntad real de integración y siempre con relación a lo que he dicho antes, que sepan respetar los derechos básicos de las personas. Su voluntad sea, aunque continúen con lo suyo, que acepten lo nuestro...” (B.96)

“Sí, siempre que sea buena gente, no me importa ayudar.” (E.104)

- Por lo que hace referencia a la formación, los padres no descartan esta acción, aunque su respuesta no es demasiada comprometida. Consideran que una formación e

información sobre las culturas con las que convivimos en la escuela y en el propio barrio es una cosa más pero no esencial en la realidad en la que nos encontramos ya que el porcentaje de colectivos minoritarios, por el momento, es bajo.

“Toda formación e información no va mal. De todas formas en esta escuela no hay muchos gitanos, árabes.” (A. 94-95)

“Toda formación está bien. Ya se hace. En esos grupos que hacemos un día vino un chico que nos habló de otras culturas y fue interesante, además era de una ONG y al menos te enteras un poco de que es eso de una ONG y de qué es lo que hacen.” (C. 99)

“¡Bueno!, tampoco no creo que sea necesario en esta escuela ya que tenemos pocos niños gitanos, pero de todas formas dicen que el saber no ocupa lugar. También deberían enseñar a las familias de los gitanos.” (E.104)

Incluso algún padre apunta la posibilidad de que esta información sobre la diversidad cultural en el centro es necesaria para poder tomar decisiones en cuanto a la permanencia o no de su hijo en el mismo centro.

“Si, para saber lo que hay en la escuela y la forma de montarlo podría ser a través de alguna reunión, algunas fotocopias o a principio de curso cuando nos reúnen a todos los padres. ¡Ahora! sin necesidad de profundizar mucho. Yo creo que más bien a nivel informativo para saber cuántos hay y que los padres estemos informados para poder tomar decisiones.” (B.96)

Otros manifiestan un interés en la formación exclusivamente para averiguar aspectos de otras culturas que chocan frontalmente con las formas de hacer y de entender la vida de la propia cultura.

“No estaría mal. A mí me gustaría saber cosas de la mujer en las demás culturas. ¿cómo se sienten? no lo entiendo como pueden aguantar las gitanas o las mujeres de los moros. Yo me he divorciado y eso, por ejemplo, para ellas sería algo impensable ¿no?” (D.102)

Pero en todos los casos no buscan una forma de trabajar el tema que les comprometa desde una actuación intercultural.

3.4. Análisis de los temas emergentes.

En las entrevistas aparecieron una serie de cuestiones emergentes, que no se habían prefijado de antemano y que consideramos interesantes en la investigación que estamos llevando a cabo.

- La reticencia explícita hacia ciertas cuestiones culturales que se han convertido socialmente en rasgos claves y emergentes de una cultura determinada, cosa que hace que se produzca una repulsa por todo lo que supone esa cultura, y nos estamos refiriendo a ejemplos como la consideración de la figura de la mujer entre el colectivo musulmán, entre el colectivo gitano, etc. Los medios de comunicación, principalmente, han influido en difundir una imagen determinada de ciertos grupos culturales, bajo una perspectiva, en la mayoría de las ocasiones, occidentalista y cayendo en estereotipos y prejuicios que resultan difíciles de superar.

“No puedo ni quiero entender una cultura que desmerezca a la mujer, que haga ablaciones, que obligue a las mujeres a ponerse un velo...es decir que coarten los derechos fundamentales de la persona.” (B. 95)

“A mí me gustaría saber cosas de la mujer en las demás culturas. ¿cómo se sienten? no lo entiendo como pueden aguantar las gitanas o las mujeres de los moros.” (D. 102)

- Los Derechos Humanos se constituyen en el punto de referencia para todas las culturas. El respeto por las costumbre y formas de entender la vida de los diferentes grupos, pasa por el cumplimiento de tales derechos. No se cae en una postura relativista donde toda cultura es válida como respuesta de un grupo humano ante las exigencias del contexto.

“En principio me cuesta mucho respetar a una cultura que no respeta los Derechos Humanos.” (B.95)

- Otro tema que emerge es la importancia que adquiere, en centros como el que nos ocupa, la dirección. La figura de un director líder y que sea punto de referencia para las familias queda manifiesto en opiniones como:

“...el director controla muy bien, es un señor que lleva años en el barrio y se conoce a todos, y eso es de agradecer, cuida para que todo funcione y está muy encima, eso se nota” (A.94)

“...el equipo de profesores es bueno y la dirección también, y ellos estimulan a que los padres nos comprometamos, en un ambiente relajado. Si que es cierto que te facilitan la entrada en el centro, siempre está abierto para cuando queramos ir a preguntar algo, el director te atiende muy bien y la verdad es que controla mucho, conoce a todos los niños y es una persona asequible.” (E.104)

- Podemos detectar que una de las condiciones que los padres requieren para poder implicarse en las cuestiones de la escuela es el encontrar un ambiente de acogida y donde el profesorado y el equipo de dirección busque esta complicidad con los padres

con relación a la educación de sus hijos. En un ambiente distendido, sin hermetismos por parte de los profesionales de la enseñanza, y de interacción comunicativa entre ambas partes -docentes y padres-, es más probable que se incremente el índice de implicación de las familias, dejando a un lado las suspicacias.

“Te hacen sentir cómoda, el director está por allí pero es muy humano, habla con todos y está bien. Yo, al menos, cuando voy a la escuela no me siento como si fueras de otro sitio. Los profesores son amables y el director también.”
(C. 98-99)

3.5. Concluyendo con relación a los padres.

Si bien, como dijimos anteriormente, la muestra de entrevistados en el ámbito de los padres resulta pequeña, si es lo suficientemente significativa como para contrastar algunas de las percepciones que los profesores tienen con relación a las actitudes de las familias sobre el tema que nos ocupa y para poder triangular la información con los datos obtenidos del cuestionario inicial sobre la tipología escolar y al cual contestaron un número elevado de familias.

Podemos extraer entre otras las siguientes conclusiones:

- Como bien sospechaban los docentes, entre los padres la diversidad cultural en la escuela se entiende como una variable negativa, que perjudica en gran medida el desarrollo instructivo de sus hijos y que en un alto porcentaje obliga a la necesaria decisión de optar por otros centros donde esta diversidad pase desapercibida.
- Los padres son partidarios de una educación en valores desde una dimensión intercultural, siempre y cuando este tipo de intervención contenga exigencias bidireccionales, es decir que comprometa no sólo a la mayoría sino también a los grupos minoritarios.
- No existe una exigencia clara, por parte de los padres, que obligue a diseñar vías de participación que no sean las reguladas administrativamente: tutorías, reuniones pedagógicas, etc. Sin embargo, hacen hincapié en la necesidad de articular un clima de confianza y comunicación que facilite las interacciones entre los docentes y los padres y para ello la figura del director parece ser clave, como punto de referencia.

- Los padres esperan de la escuela que cumpla su función socializadora, reproductora y conservadora de los valores propios. Buscan en la misma que sus hijos consoliden su identidad y su pertenencia al grupo mayoritario, alcanzando los rudimentos que serán necesarios para poder responder a las exigencias del contexto. Desde este punto de vista, no están de acuerdo en desdibujar la finalidad explícita que le otorgan a la escuela con la introducción en su curriculum de contenidos y valores de otras culturas, ya que esto podría repercutir en una construcción inestable, relativista y confusa de la identidad cultural de sus propios hijos.
- Se hace evidente la consolidación, en las actitudes de los padres, de estereotipos y prejuicios hacia determinados grupos culturales - principalmente hacia el colectivo gitano- mostrando su reticencia a acogerlos ya que consideran que en realidad son estos colectivos quienes no se esfuerzan por integrarse, ante el supuesto que esgrimen de que quieren defender la integridad de su cultura minoritaria. Detectamos, también, la gran influencia de los medios de comunicación en la transmisión de estos prejuicios y de una visión occidentalista y etnocéntrica hacia las minorías culturales.
- Y por último, queremos apuntar que la demanda de formación e información sobre las demás culturas con las que se convive en la escuela o en el barrio, es baja. No preocupa el conocerlos y el entenderlos; para los padres encuestados cada cual es libre de hacer lo que quiera mientras no perjudique al otro. No es necesario este conocimiento mutuo y más en un ámbito en donde el porcentaje minoritario es bajo y por el momento pasan desapercibidos, aunque si surgen ciertos temas de curiosidad general que chocan frontalmente con las formas y costumbres propias: la figura de la mujer entre los gitanos o los magrebíes, la ablación, etc.

4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

Si actualmente no resulta fácil conseguir que un grupo de profesionales de la enseñanza aporten su opinión desde la investigación y la experiencia, sobre el tema que aquí nos ocupa, ya que aquello que parece resultar fácil si nos mantenemos en el terreno de las ideas y de los principios parece difícil llevarlo a la práctica real; más difícil resulta, todavía, el implicar a las familias con relación a cuestiones de atención a la diversidad cultural.

Sin embargo, una de las propuestas del programa que plantea la presente tesis radica en la intervención, no sólo con los docentes y los alumnos, sino también con los padres, ya que partimos de la premisa de que entre las actitudes explícitas sobre el tema estudiado en cada uno de estos ámbitos, existe una clara interrelación e interferencia.

En este capítulo hemos constatado como un programa intercultural debidamente reflexionado, diseñado, estructurado y aplicado de forma sistemática, en consonancia con el quehacer cotidiano de la clase puede llegar a provocar cambios significativos en las actitudes de los alumnos hacia parámetros de respeto, solidaridad y compromiso intercultural.

Las opiniones de los padres son un reflejo de cómo en el ámbito social es percibida la diversidad cultural, por otra parte, en la mayoría de las ocasiones entendida como algo relacionado con riesgo de marginación, privación socio-económica y conflictos. Esta realidad aleja la construcción de un discurso intercultural, sobre todo en ámbitos como el que nos ocupa, donde los márgenes de diversidad cultural son reducidos haciéndose innecesario tal discurso que puede incluso entrar en conflicto con procesos de consolidación de la propia identidad catalana.

Contextualizar la propuesta y partir de las actitudes manifiestas por los miembros integrantes de la comunidad educativa, nos ayudará a realizar los ajustes necesarios que garanticen, de alguna manera, el acercar el alegato teórico sobre interculturalidad al discurso de la vida e inducir al cambio desde un enfoque socio-crítico en la intervención educativa.