

Convivencia en los Centros Educativos

Contigo

Módulo 2: Convivencia en la Interculturalidad

La Convivencia en los Centros Educativos

MÓDULO 2. LA CONVIVENCIA EN LA INTERCULTURALIDAD

Departamento de Educación, Cultura y Deporte - A.D.C.A.R.A

Autores

ADCARA:

Elena Giner Monge, Socióloga

Teresa Grasa Sancho, Trabajadora Social

Marta López Cebollada, Psicóloga

Francisco Royo Mas, Orientador y Psicólogo

Equipo Coordinador

ADCARA:

M^º Jesús de Mur Larramona, Trabajadora Social

Elena Giner Monge, Socióloga

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE:

Máximo Pastor Andreu, Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad e Innovación

José Luis Soler Nages, Jefe de la Unidad de Orientación

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Carmen Elboj Saso, Departamento de Psicología y Sociología

Equipo Asesor

Mariñe Abad Calvo, Asesora de Atención a la Diversidad del CPR1 de Zaragoza

Begoña Arenaz Villalba, Coordinadora del Servicio de Mediación del CAREI

Carmen Ezpeleta Aguilar, Directora del CAREI

Jesús Garcés Casas, Asesor de Atención a la Diversidad de la UPE de Zaragoza

Sonia Jiménez Burgos, Directora de Primaria del Centro Cantín y Gamboa

Carlos Hué García, Asesor Técnico de Formación Profesional y Educación Permanente

M^º José Lago Mateo, Directora del CP Santo Domingo

Javier Martínez Diestre, Orientador del I.E.S. Pablo Serrano

Manuel Pinos Quílez, Coordinador del Programa de Interculturalidad en Huesca

Agradecimientos

Queremos agradecer a quienes viven la Educación Intercultural como una pasión, creen en ella y demuestran que la diversidad cultural es un hecho enriquecedor. Un agradecimiento especial a todo el profesorado por su esfuerzo diario en la adaptación a las nuevas realidades de los centros educativos.

Deposito Legal: Z-3591-2006

Imprime: GORFISA. Zaragoza

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación | 7 |
| 1. La diversidad cultural en los centros educativos | 11 |
| 1.1. Comprender la multiculturalidad | 13 |
| 1.2. Cultura y construcción social de la diferencia | 20 |
| 1.3. Los valores culturales dominantes en los centros | 26 |
| 1.4. Modelos de relación en la diversidad cultural | 29 |
| 1.5. La Educación Intercultural | 35 |
| 2. Propuestas para favorecer la convivencia en la Interculturalidad. | 43 |
| Cuadro-resumen de recursos y opciones | 45 |
| 2.1. Recursos y opciones disponibles en la organización del centro | 46 |
| 2.2. Recursos y opciones disponibles para trabajar en el aula | 63 |
| 2.3. Recursos y opciones disponibles desde los apoyos especializados | 74 |
| 2.4. Recursos y opciones disponibles para las familias | 84 |
| 2.5. Recursos y opciones disponibles en el entorno | 88 |
| 2.6. Experiencias de convivencia en la Interculturalidad en centros educativos de Aragón | 100 |
| 3. Los conflictos multiculturales | 105 |
| 3.1. Claves para entender el conflicto multicultural | 107 |
| 3.2. Detección y análisis | 114 |
| 3.3. Propuestas de actuación ante un conflicto multicultural | 122 |
| 4. Materiales de trabajo y anexos. | 157 |
| 5. Bibliografía. | 223 |
| 5.1. Referencias bibliográficas | 224 |
| 5.2. Para saber más | 230 |

PRESENTACIÓN



Uno de los retos a los que se enfrenta en nuestros días el sistema educativo, así como la sociedad en su conjunto, es el de la atención, en condiciones de igualdad, a un alumnado cada vez más diverso, lingüística y culturalmente. Por este motivo, la **Convivencia en la Interculturalidad** es el tema que vamos a abordar en el Módulo 2 de la **Guía Cuento Contigo para la Convivencia en los Centros Educativos**.

El **objetivo** de este Módulo es el de sensibilizar acerca de la riqueza que supone la diversidad cultural en los centros educativos, y ofrecer ideas y pautas de actuación para abordar dicha diversidad desde el enfoque de la Educación Intercultural. Es un material para todos los centros educativos, que pretendemos que sirva no sólo para cuando se da un conflicto de convivencia multicultural, sino desde el primer momento de planificación del curso escolar, haciendo énfasis en la prevención y el fomento de un buen clima intercultural.

Este módulo está estructurado en cuatro capítulos. El contenido del primero pretende contextualizar los posteriores en la realidad de **la diversidad cultural en los centros educativos**. En él se aportan claves teóricas para comprender la multiculturalidad en los centros educativos y los mecanismos psicosociales que se ponen en marcha cuando interaccionan personas y grupos de diferente origen cultural. También se exponen las bases de la Educación Intercultural, apuesta pedagógica que guía todo el Módulo.

El segundo capítulo recoge una serie de **propuestas para favorecer la convivencia en la Interculturalidad** en los centros educativos, dife-

renciando varios niveles: las actuaciones que se pueden llevar a cabo y los recursos con los que cuenta el centro en su organización, los disponibles para trabajar en el aula y desde los apoyos especializados, las actuaciones y recursos disponibles para las familias y los que ofrece el entorno en el que se inserta el centro. En este capítulo también se recogen algunas experiencias de convivencia en la Interculturalidad puestas en marcha en nuestra Comunidad Autónoma.

El tercer capítulo aborda en concreto **los conflictos multiculturales** que pueden surgir en los centros educativos, aportando claves para su comprensión y análisis. Hemos recogido diversas propuestas para intervenir ante una situación de conflicto multicultural, haciendo hincapié en que la actuación que realicemos incida en el verdadero foco del conflicto y éste pueda resolverse de forma constructiva.

Por último, el capítulo cuatro recoge una serie de **materiales de Trabajo y Anexos** que pretenden facilitar la tarea de los agentes educativos aportando materiales complementarios y ejemplos concretos de cada una de las actuaciones y recursos propuestos en los diferentes capítulos.

Este Módulo va acompañado de un **directorio de recursos para la convivencia en la interculturalidad**, que recoge las direcciones y formas de contacto de los recursos externos que pueden contribuir, de una forma más o menos directa, a mejorar la convivencia en la Interculturalidad en los centros educativos.

Del mismo modo que para la elaboración del *Módulo 1 Convivencia entre Iguales*, hemos querido partir de **la realidad de los centros educativos aragoneses** y de las muchas experiencias de fomento de la convivencia en la Interculturalidad que se están poniendo en marcha en todo Aragón. Para ello hemos contado con las inestimables aportaciones de un equipo de asesores y profesores que han contribuido a crear este material con sus experiencias y reflexiones.

1. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

1.1. Comprender la multiculturalidad.

- 1.1.1. La multiculturalidad en la sociedad actual.
- 1.1.2. La multiculturalidad en los centros educativos.

1.2. Cultura y construcción social de la diferencia.

- 1.2.1. Concepto de cultura.
- 1.2.2. La construcción social de la diferencia.
- 1.2.3. Estereotipos, prejuicios y discriminación.

1.3. Los valores culturales dominantes en los centros.

1.4. Modelos de relación en la diversidad cultural.

- 1.4.1. Procesos de aculturación.
- 1.4.2. Modelos de gestión de la diversidad.

1.5. La Educación Intercultural.

- 1.5.1. Comparación entre los enfoques compensatorio e intercultural.
- 1.5.2. Características de la Educación Intercultural.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

La realidad social actual se caracteriza por la diversidad cultural creciente. Debido al fenómeno migratorio, pero no sólo, España es también hoy un país culturalmente diverso, multiculturalidad que está a su vez presente en los centros educativos de Aragón.

Es importante que la comunidad educativa en su conjunto participe en la reflexión sobre todas las culturas que la integran, poniendo el acento en lo positivo de cada una de ellas, a la vez que anime a adoptar unos modelos de relación que favorezcan un clima de convivencia democrático, rechazando la exclusión social y defendiendo la igualdad de oportunidades y derechos de todos los ciudadanos.

Desde el marco de la Educación Intercultural se reconoce la complejidad de la multiculturalidad y se intenta dar una respuesta a ésta, desde los principios de igualdad en la diversidad y de justicia social. Los miembros de la comunidad educativa asumen el compromiso de trabajar por una educación cívica, intercultural, que favorece la integración.

1.1. Comprender la multiculturalidad

1.1.1. La multiculturalidad en la sociedad actual

Nuestra sociedad es y ha sido multicultural: diversas culturas compartimos un mismo territorio. Asociamos la multiculturalidad con la nueva situación social ocasionada por la sucesiva llegada al país de inmigrantes de procedencia diversa. Sin embargo, la diversidad cultural en España no es una novedad, lo que es nuevo es la variedad de culturas y el número de sus representantes.

Las migraciones han sido una constante en el desarrollo de la humanidad. Constituyen un fenómeno tan natural como el deseo de prosperar o de ser libre, tan humano que es recogido como derecho inalienable para las personas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Definimos la migración como el desplazamiento de una persona o un grupo desde su lugar habitual de residencia a otro, para permanecer en él un determinado período de tiempo y con la intención de satisfacer alguna necesidad o mejora.

La especie humana posee una gran capacidad para desplazarse y adaptarse. Cada ecosistema posee una variedad limitada de especies animales y vegetales. Sin embargo, el ser humano ha ocupado todos los espacios geográficos: costas,

llanuras, bosques, montañas y desiertos. La capacidad de adaptación al medio de los seres humanos es tanto de origen genético como cultural. La decisión de emigrar se debe a varios factores, entre los cuales destacamos los económicos (desempleo o escasa cobertura social, deseo de un mejor nivel de vida para sí mismo y la familia...) y los políticos e ideológicos (falta de libertades, violencia o represión...), que en ocasiones se mezclan. Muchos de los inmigrantes que actualmente migran a nuestro país lo hacen por motivos de tipo económico y de mejora de su calidad de vida.

En cuanto al destino elegido también hay preferencias, no se emigra al azar. Los territorios de destino suelen ofrecer algún atractivo: demanda de mano de obra, existencia de una red social de apoyo, proximidad lingüística o geográfica.

Las migraciones laborales entre dos países tienen una doble trayectoria: la permanencia en el territorio de recepción y la vinculación del migrante con su contexto de origen, las visitas esporádicas y, en algunos casos, el retorno. El conjunto del ciclo migratorio incluiría ida, vinculación y retorno.

La aportación económica y sociocultural de los migrantes es sustancial tanto en el país de origen como en el de destino y, por lo general, contribuyen en ambos a su desarrollo. En Aragón la llegada de inmigrantes ha supuesto una ayuda importante para el mantenimiento y desarrollo de pequeñas y medianas empresas agrícolas, hosteleras y de construcción. También ha aumentado la población en algunas zonas rurales despobladas y ha colaborado en el mantenimiento o incremento de sus servicios sociales.

Las migraciones son un indicador del nivel de vida en el país o región de destino. Cuando las personas deciden dejar su espacio natural para alcanzar mayores cotas de bienestar, elegirán territorios con mejores condiciones de vida y que les ofrezcan mayores garantías para alcanzar sus objetivos.

El auge de las migraciones actuales es un fenómeno estructural condicionado por un contexto mundial en proceso de globalización. Los medios de comunicación permiten un mayor conocimiento entre los pueblos y hacen deseable a muchos alcanzar un lugar en las sociedades más desarrolladas. Aunque pueda parecer lo

contrario, no emigran los más pobres o los menos formados, sino los que tienen suficientes recursos personales y materiales para emprender el viaje hacia un lugar extraño y lejano: fortaleza física, juventud, dinero suficiente para costear el viaje o habilidades para salir de un apuro.

Los movimientos migratorios, grandes o pequeños, de entrada o salida, del campo a la ciudad, han sido una constante en la estructuración de los territorios y también en Aragón. Basta para ello recordar la variedad de pueblos y culturas que han vivido en nuestra comunidad y que han contribuido a formar nuestra peculiaridad.

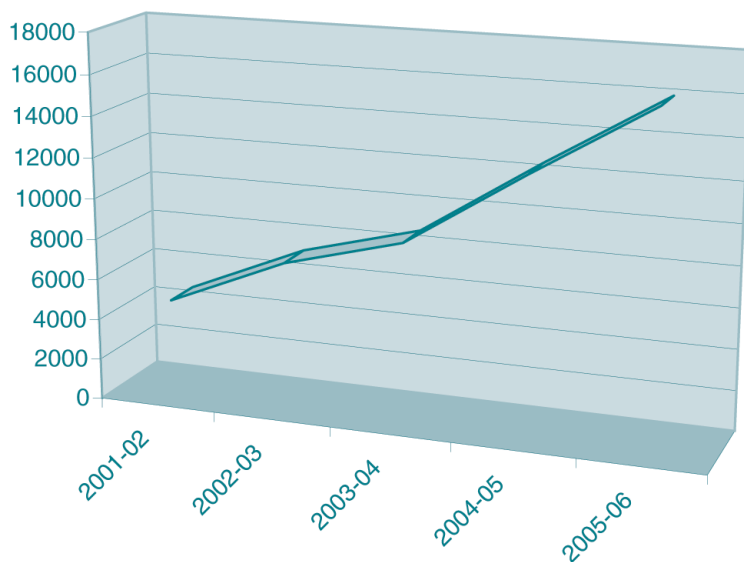
La actual estructura mundial seguirá produciendo movimientos migratorios que, de una u otra forma, nos afectan a todos. Llevan implícito algo inherente a los seres humanos, el deseo de progreso. Personas de todos los continentes viven y trabajan lejos de su lugar de origen, buscando alternativas que no logran satisfacer en su propio país. Nos ha tocado vivir una época en la que cada día es más fácil recorrer grandes distancias, en la que los territorios parecen estar cada vez más próximos, y en la que lo razonable es aprender con el otro, hacerle sitio y convivir.

1.1.2. La multiculturalidad en los centros educativos

En los centros educativos de Aragón, la presencia de alumnos y alumnas de diversas culturas hace tiempo que es una realidad que se asienta con firmeza. En el momento actual, la cifra de alumnos inmigrantes en Aragón puede estimarse entorno a los 17.000. Hay que tener en cuenta que estas cifras son variables, ya que la escolarización se produce a lo largo de todo el curso escolar.

En el siguiente gráfico se muestra la evolución del número de alumnado inmigrante en Aragón en los cinco últimos cursos. Como puede observarse, el crecimiento ha sido continuado e importante, y se seguirá produciendo, a buen seguro, en los próximos cursos.

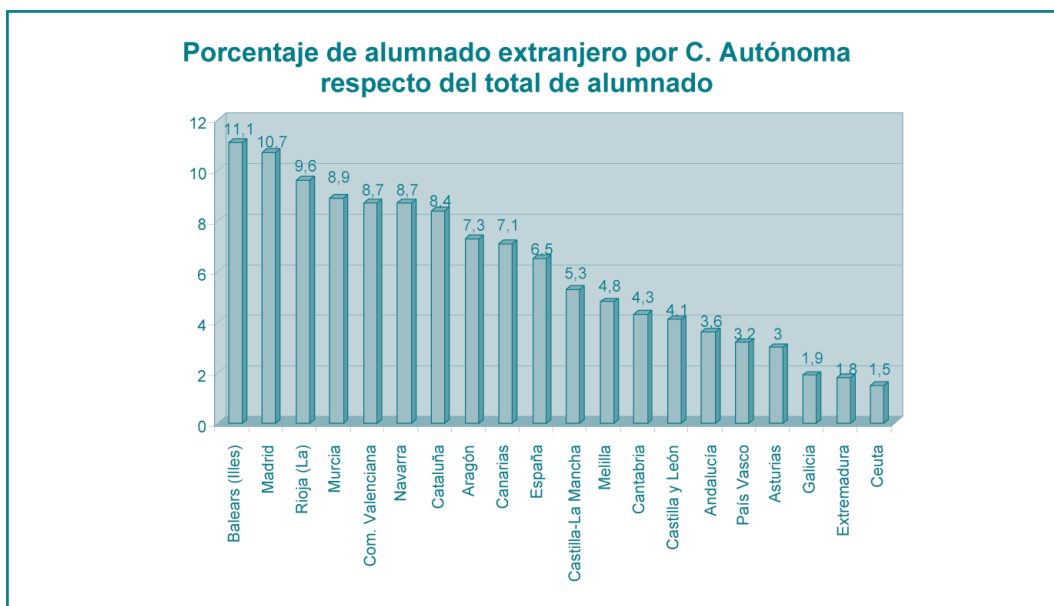
Alumnado de origen extranjero en Aragón



| 2001-02 | 2002-03 | 2003-04 | 2004-05 | 2005-06 |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| 4767 | 7216 | 8763 | 12517 | 16074 |

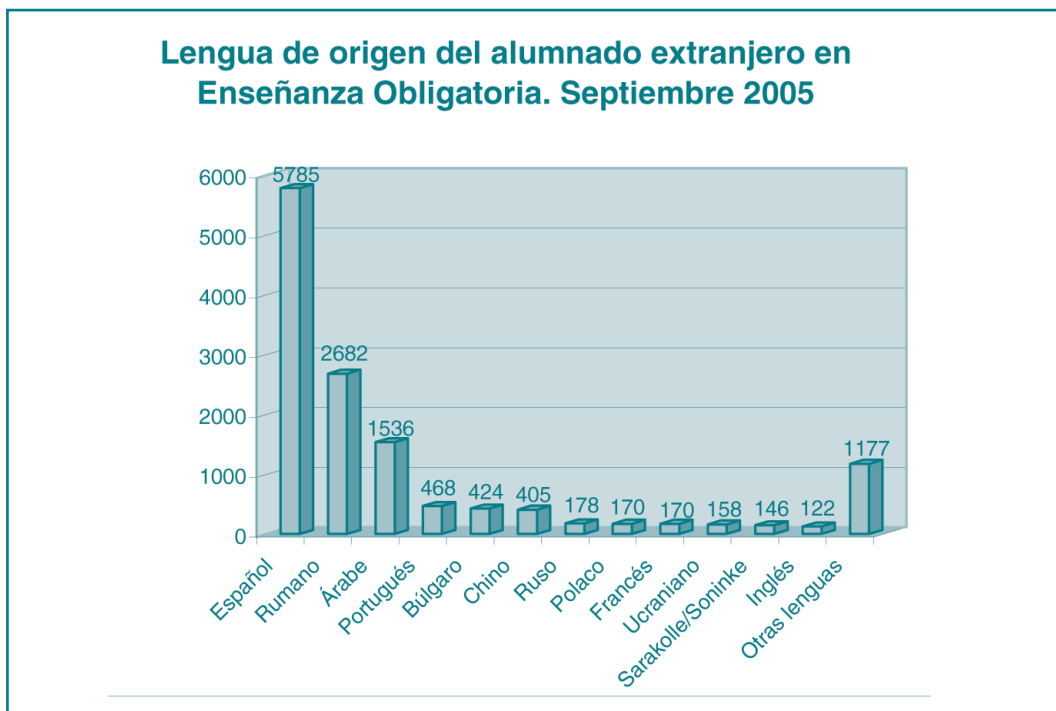
Fuente: Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Junio de 2006.

En relación con otras comunidades autónomas, el porcentaje de alumnos extranjeros respecto al total de alumnado en Aragón ocupa una posición intermedia (7,3%), ligeramente por encima de la media española (6,5%).



Fuente: Ministerio de Educación y Cultura. Curso 2004-2005.

Respecto a la lengua de origen del alumnado extranjero, podemos observar en la siguiente tabla que la lengua mayoritaria hablada por los alumnos extranjeros es el español, seguida de lejos por el rumano y el árabe. Esta tabla muestra igualmente la pluralidad de lenguas y orígenes que conviven en el momento actual en nuestras aulas.



Fuente: Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Septiembre 2005.

Desde su autonomía, los centros educativos han dado diferentes respuestas a la presencia de alumnado extranjero. En general, la multiculturalidad se ha tratado en relación con el bilingüismo y el rendimiento escolar. Las respuestas más habituales han sido la elaboración de protocolos de acogida o la puesta en marcha de programas de compensación educativa.

Relacionado con la multiculturalidad surge el fenómeno de la distribución del alumnado inmigrante en los centros sostenidos con fondos públicos. El reparto no es regular ya que unos pocos centros públicos y privados concertados acogen una gran proporción del total del alumnado inmigrante. Este agrupamiento no se debe, exclusivamente, a la concentración de población inmigrante en determinados barrios, también es consecuencia de los estereotipos y prejuicios de las familias autóctonas hacia los inmigrantes, que les llevan a matricular a sus hijos en centros donde la existencia de alumnado de origen extranjero es escasa.

No es, por tanto, un problema exclusivamente administrativo de distribución del alumnado, también es social y urbanístico, y desde estos ámbitos habría que intervenir para favorecer la convivencia intercultural.

Los resultados alcanzados por el alumnado inmigrante en el sistema educativo van a depender de su bagaje educativo inicial, de su grado de conocimiento de la lengua, de la actitud y recursos educativos de sus familias y de la acogida y planteamiento educativo del centro. En general, cuanto antes se incorporen a las aulas más fácil será la escolarización. Una vez dentro del sistema, e igual que entre los alumnos autóctonos, entre el alumnado extranjero hay desmotivación, fracaso escolar, medios y excelentes resultados académicos.

La actual Ley Orgánica de Educación plantea entre los fines del sistema educativo español, en su artículo 2, *“la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”*. Asimismo, en el artículo 17, recoge como objetivo de la educación primaria, entre otros, *“conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”*. Para la educación secundaria también refleja en el artículo 23 el objetivo de *“asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”*.

1.2. Cultura y construcción social de la diferencia

1.2.1. El concepto de cultura

Uno de los conceptos básicos para comprender la multiculturalidad y los tipos de relación que se establecen en contextos multiculturales, como los centros educativos, es el concepto de cultura.

La noción de cultura ha tenido y sigue teniendo muchas acepciones, y en la actualidad podemos identificarla con un conjunto de manifestaciones artísticas, el nivel de formación de una persona o el conjunto de valores a través de los cuales se define un grupo (desde una categoría profesional a una nación).

Una de las definiciones de cultura que suele tomarse como referencia conceptual para acotar el término es la formulada por Plog y Bates (1980:19). Según estos autores, la cultura es *el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.*

Sin embargo, para poder entender las implicaciones que la cultura tiene en las relaciones y dinámicas que se generan en la interacción entre personas y grupos de origen cultural diferente, es importante hacer énfasis en algunos componentes clave de este concepto, y su aplicación al fenómeno de la convivencia multicultural. Así, Malgesini y Giménez (2000) destacan las siguientes características:

Es conducta aprendida.

La cultura no es innata, y se aprende a través de los procesos de socialización, por los que la persona interioriza las formas de hacer y de ser. La familia es el principal agente de socialización, pero también lo son la escuela, el grupo de iguales o, en nuestra sociedad actual, los medios de comunicación.

Esta característica implica que las culturas no son estáticas y que son variables históricamente. Se transforman en el tiempo y, sobre todo, en el espacio. Así, en el caso de los niños y adolescentes que se socializan en un contexto distinto al de pertenencia del grupo familiar, el modo en el que interpreten la cultura de origen diferirá del modo en el que la han interiorizado sus padres.

Es un modo de interpretación de la realidad.

Además de conducta, la cultura constituye un conjunto de ideas, creencias y valores. Es el instrumento que el individuo utiliza para interpretar la realidad y su posición en el mundo, y así darle sentido.

Este aspecto cognitivo de la cultura implica que, ante un mismo hecho, cada persona pueda dar diferentes interpretaciones, según la cultura a la que se adscriba, y según cómo interiorice ella misma dicha pertenencia.

Es simbólica.

La forma de transmisión de la cultura no es genética, sino que se produce a través de sistemas simbólicos, como el lenguaje o la comunicación no verbal. Estos sistemas están compuestos de elementos arbitrarios, fruto de convenciones y cambiantes según el contexto.

Es un todo integrado.

El conjunto de costumbres, instituciones, valores y creencias que la conforman crean entre sí un sistema integrado y los cambios en uno de ellos provocan transformaciones en el resto, en mayor o menor medida.

Dentro de este sistema integrado, hay valores centrales que distinguen una cultura de las demás. El énfasis en uno u otro aspecto para diferenciarlas puede variar según el momento histórico y el contexto socio-político.

Se comparte diferencialmente.

En el seno de cada cultura se diferencian grupos y subgrupos que interpretan el hecho cultural de forma distinta, unidos por otros aspectos como la generación, el género o la clase social. Se podría decir incluso que cada persona interpreta su pertenencia al grupo de manera diferenciada, adaptando esta interpretación a su propia construcción coherente de la realidad.

Partir de esta consideración de las culturas como internamente diversas, permite evitar posturas esencialistas que puedan caer en el culturalismo y atribuir a la pertenencia cultural determinados comportamientos individuales. Así, el hecho de ser de una nacionalidad, o pertenecer a un determinado grupo étnico, no es en sí mismo un factor explicativo de una conducta determinada.

El determinismo biológico está superado (al menos como formulación explícita) en nuestros días, y nadie piensa que la raza o el sexo determinan la capacidad intelectual o el comportamiento de las personas por naturaleza. Este determinismo ha sido sustituido sin embargo por otro, el cultural, que tiende a atribuir a este aspecto una importancia excesiva a la hora de explicar los comportamientos y las relaciones en contextos de multiculturalidad.

Es un dispositivo de adaptación.

Como ya se ha destacado, las culturas no son cerradas y estáticas, sino abiertas y dinámicas. La interpretación que las personas dan de su mundo y de su identidad se recrea continuamente en las interacciones y responde a una adaptación continua; tanto a nivel individual como a nivel colectivo, de relación con el entorno y de percepción que ese entorno le devuelve sobre sí mismo.

1.2.2. La construcción social de la diferencia

Hemos visto cómo la cultura se aprende y constituye una herramienta para interpretar la realidad y su posición en ella. Para entender cómo se producen las relaciones entre personas de diferente pertenencia en el seno de una misma sociedad, es necesario prestar atención a los procesos por los que se construye la diferencia y se determinan los límites entre inclusión y exclusión.

Esta construcción de la diferencia se produce a través de la **categorización**, un proceso cognitivo básico que constituye la forma de simplificar y organizar la realidad para hacerla comprensible, para auto-identificarnos y encontrar nuestro lugar en ella. A través de la categorización identificamos una persona como mujer, como perteneciente a una generación o como miembro de un grupo cultural, y tendemos a atribuirle características que suponemos comunes a esos grupos.

Estos procesos cognitivos no son neutros; para establecer esas categorías, y que sean sostenibles, es necesario diferenciar, poner el énfasis en lo distinto. Implica mecanismos de identificación y de diferenciación entre el *nosotros* y el *otros*. En los procesos de identificación, la representación de los otros, que se crea y recrea principalmente a través del discurso, es un aspecto central.

Además, como señala Terrén (2001:86), *la producción de la diferencia y de la auto-identificación se produce siempre en el marco de una determinada configuración de las relaciones de poder*. Es decir, en contextos multiculturales en los que una sociedad mayoritaria convive con otros grupos minoritarios, la *definición de la situación* del grupo mayoritario, que utiliza como mecanismo de representación y auto-identificación, se impone como objetiva y real, debido a la posición asimétrica de poder en la que el grupo mayoritario se encuentra.

Estos procesos de construcción social de la diferencia, en este caso cultural, se producen siempre que entran en contacto grupos que se auto-definen o son definidos desde el exterior como culturalmente distintos. A través de estos mecanismos

se generan discursos de inclusión-exclusión que definen la *distancia cultural* que media entre *nosotros* y *ellos*.

Del análisis que Terrén (2001) realiza sobre la producción de la diferencia cultural en los centros educativos, se desprende que el profesorado juega un papel importante en estos procesos de categorización y de definición de la distancia cultural. Por una parte, forma parte del grupo mayoritario y, por otra, tiene la legitimidad para definir la situación como figura de autoridad. El profesorado está en una posición de poder para definir el sentido de la relación multicultural.

Hay otros aspectos que contribuyen a la construcción social de la diferencia en el caso de los centros educativos. Por una parte, Terrén destaca que la información que reciben los profesores sobre los distintos grupos culturales está muy sesgada por imágenes distorsionadas. Por otra, y según Jordan (1988)¹, *los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros los perciben*.

Es importante ser consciente de estos procesos de asignación de atributos identitarios, porque pueden ser generadores de exclusión y repercutir en las expectativas depositadas en los alumnos diferenciados culturalmente.

1.2.3. Estereotipos, prejuicios y discriminación

Los procesos de construcción social de la diferencia pueden explicarse también a través de tres conceptos básicos, que vienen utilizándose de forma generalizada para diferenciar en qué nivel se producen (cognitivo, emotivo y comportamental) y como herramienta para sensibilizar en dinámicas de grupo. Se trata de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación.

¹ Citado en Terrén (2001).

En el plano cognitivo, el **estereotipo** es el conjunto de atributos que se reconocen a una persona por el hecho de pertenecer a un grupo determinado, al que se atribuyen dichas características de manera socialmente compartida. Suele tratarse de características muy simplificadas fundadas en meras suposiciones. Sin embargo, generan expectativas que no se modifican a pesar de contrastarlas con la realidad opuesta.

Cuando al proceso cognitivo se le añade un componente emotivo, nos encontramos ante un **prejuicio**. El prejuicio implica establecer una valoración (positiva o negativa) fundada en una generalización errónea y que no parte de datos de la realidad. A través de los prejuicios categorizamos a las personas y atribuimos una valoración subjetiva respecto a las características que asumimos que tienen.

Cuando entra en juego la dimensión comportamental, podemos hablar de **discriminación**. Si esas características o estereotipos que atribuimos a una persona y que nos hace valorarla positiva o negativamente nos conducen a actuar de cierta manera, estamos discriminando.

Aunque se habla tanto de conductas positivas como negativas, lo cierto es que la discriminación suele producirse, la mayoría de las veces, por una valoración negativa del otro y muchas personas son discriminadas por motivos de etnia, sexo, orientación sexual, discapacidad o enfermedad.

La siguiente tabla resume, a través de varios ejemplos, la diferenciación entre los tres niveles:

| Ante un alumno extranjero | | |
|--|---|---|
| Cognitivo: <i>Pienso</i> | Emocional: <i>Siento</i> | Comportamental: <i>Actúo</i> |
| Problema <i>Puede conmigo</i> Dificultad de aprendizaje No me puedo comunicar Riqueza cultural | Pena Miedo Lástima Curiosidad Atracción | Lo aísla No me acerco Le protejo Le estimulo Juego con él |

Fuente: elaboración propia.

Los estereotipos y los prejuicios no tienen por qué traducirse automáticamente en prácticas discriminatorias. Dependerá de los procesos cognitivos que cada persona desarrolle y de los agentes socializadores y los contenidos que éstos transmitan.

1.3. Los valores culturales dominantes en los centros

La existencia de realidades culturales diversas constituye una característica ineludible de la realidad educativa cotidiana. Si un centro educativo persigue el enriquecimiento y comprensión cultural recíprocos entre los diversos grupos sociales a los que acoge, llevará a cabo el pleno ejercicio de la convivencia y tolerancia, encontrando en ellas la solución a los diferentes conflictos que surgen en las relaciones interpersonales y grupales.

Los centros educativos en su mayoría, desde el punto de vista organizativo y pedagógico, se han configurado como un instrumento de asimilación dentro de la cultura dominante. Este etnocentrismo cultural impide que los grupos sociales minoritarios vean reflejada su cultura en la escolaridad, limitando de este modo la igualdad de oportunidades.

La integración de minorías étnicas y de alumnado de origen extranjero en los centros educativos implica modificar la forma de practicar y vivenciar la cultura dominante en la enseñanza.

Pero no siempre somos conscientes de los valores que culturalmente transmitimos, porque suelen ser los valores de la cultura dominante a la que pertenecemos. Construimos la cultura a diario, al expresarnos, con lo que compramos, lo que vemos en la televisión, la ropa que llevamos o la forma en que decoramos el centro. Todos somos agentes de cultura, reforzamos o combatimos determinados aspectos con cualquiera de nuestros comportamientos. En este sentido, cada miembro de la comunidad educativa es transmisor de cultura. Acoger la diversidad nos obliga a analizar en qué medida conservamos, eliminamos o incorporamos la

identidad cultural de todo el alumnado y valoramos o no de forma positiva las relaciones interculturales.

Gimeno (1992) plantea que comprender y atender la diversidad cultural que vivimos en los centros educativos, conlleva analizar y cuestionarnos los valores que transmitimos a nuestro alumnado, así como los contenidos de enseñanza. ¿Imponemos una cultura dominante a través de ciertas actitudes como el relativismo, las discriminaciones encubiertas o la exclusión, entre otras? En el ámbito educativo propone analizar los siguientes elementos:

| Currículo y Diversidad Cultural | |
|--|---|
| Elementos | Características |
| Currículum escolar real | Hace referencia al conjunto de aprendizajes que tienen lugar durante el proceso de escolarización, como resultado de la influencia del entorno educativo, que impone no sólo contenidos de conocimiento que hay que asimilar sino también un sistema de comportamientos y de valores. |
| Currículum semi-elaborado: materiales | Los materiales pedagógicos utilizados por el profesorado y el alumnado son mediadores de la cultura, al determinar qué y cómo se presenta la cultura. |
| Currículum social extraescolar | Alude al bagaje previo de conocimientos, significados culturales, creencias, valores, actitudes y patrones de comportamiento adquiridos fuera de los centros educativos. La multiculturalidad trasciende el currículo escolar. |

Fuente: Gimeno, 1992.

En relación con los elementos descritos anteriormente, proponemos analizar diversos aspectos de la práctica educativa, que nos permitirán valorar en qué medida atendemos la diversidad cultural en los centros educativos. Estos aspectos quedan recogidos en la tabla que presentamos a continuación.

Aspectos que se deben analizar: ¿en qué medida atendemos la diversidad cultural?

En relación con el currículo escolar real:

- Decisiones acerca de qué modelos de gestión de la diversidad adopta el centro, globalmente.
- Elaboración, puesta en práctica y seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad.
- Tratamiento de la Interculturalidad en las programaciones de aula.
- Vinculación de la vida interna del aula y los contenidos de enseñanza con el mundo exterior.
- Tipo de materiales, metodología, agrupamientos, prácticas de evaluación.
- Actitudes del profesorado hacia las minorías.
- Motivación y formación del profesorado en la Interculturalidad.
- Existencia de prejuicios y estereotipos.
- La normalización de procedimientos administrativos básicos, como la notificación de información por escrito a las familias.

En relación con los materiales:

- Elaboración, búsqueda o utilización de materiales específicos para objetivos concretos relacionados con la Interculturalidad.
- Revisión de contenidos, ejemplos, ilustraciones, evitando visiones etnocéntricas y discriminatorias de otras culturas.
- Existencia de prejuicios y estereotipos.

En relación con el currículo social extraescolar:

- Análisis de estereotipos culturales, prejuicios y discriminaciones acerca de las diferentes culturas, presentes en:
 - El cine.
 - Los medios de comunicación.
 - La literatura infanto-juvenil.
 - El lenguaje cotidiano de los adultos y del grupo de iguales.

Fuente: elaboración propia basada en Gimeno (1992).

1.4. Modelos de relación en la diversidad cultural

Existen distintas tipologías que explican las formas de relación que se establecen en contextos de diversidad cultural. Aunque en la realidad no suelen darse en estado puro, su análisis permite profundizar en las diferentes actitudes que se manifiestan ante la presencia de distintas culturas en un mismo espacio.

En este apartado vamos a desarrollar dos clasificaciones distintas. La primera, propuesta por Berry (1984), recoge los procesos por los que puede atravesar una persona o grupo que entra en contacto con otro sistema cultural, centrándose principalmente en el punto de vista del que llega. La segunda, planteada por el Colectivo Amani (2004) refleja los modos en que se puede gestionar la diversidad cultural.

1.4.1. Procesos de aculturación

Berry (1984, 1988) estudió los procesos psicológicos, conductuales y sociales por los que pasa un individuo o un grupo perteneciente a una cultura cuando entra en contacto con otra. A la relación que se establece entre ambas le asignó el término de *aculturación*. En sus trabajos hace hincapié en el punto de vista del que llega, aunque el proceso estará influido en todo momento por la cultura receptora. Para llevar a cabo su estudio utilizó dos factores principales y un tercero que modula los anteriores. El primer factor analiza si se valora o no mantener la identidad cultural y las costumbres por el grupo que llega; el segundo analiza si se valora o no relacionarse con otros grupos culturales; el tercer factor se refiere a la manera en que el grupo cultural dominante de la sociedad receptora permitirá o modulará la actuación del nuevo grupo. Uniendo los dos primeros factores se obtienen cuatro tipos de reacción que podemos ver en la tabla siguiente:

| | | ¿Se valora mantener la identidad cultural y las costumbres? | |
|--|----|---|-------------|
| | | SÍ | NO |
| ¿Se valora relacionarse con otros grupos culturales? | SÍ | INTEGRACIÓN | ASIMILACIÓN |
| | NO | SEPARACIÓN | MARGINACIÓN |

Fuente: Berry, 1988.

Asimilación: se produce cuando no se valora conservar la identidad cultural y las costumbres, pero se buscan y valoran las relaciones con la cultura dominante o mayoritaria.

Separación: es uno de los efectos del relativismo cultural. Se produce cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres pero se evitan las relaciones positivas entre las diversas culturas. Una variedad de separación es la segregación, que se produce cuando es el grupo dominante el que impide las relaciones entre ambos grupos y mantiene a la nueva cultura a distancia.

Marginación: se produce cuando no se conserva la identidad cultural, ni se potencian las relaciones positivas con las diferentes culturas. Cuando este proceso está provocado por la cultura dominante, forzando el abandono de las tradiciones culturales de la minoría o forzando su exclusión, algunos autores lo denominan *deculturación* o *etnocidio*. Algunos hijos de inmigrantes corren el riesgo de sufrir esta posibilidad, debido al hecho de encontrarse entre dos culturas. Por un lado, en su hogar no terminan de comprender su gusto por las costumbres de la cultura receptora y, por otro, ciertos ámbitos de la sociedad receptora los margina por ser hijos de inmigrantes, aun dándose el caso de que hayan nacido y posean la nacionalidad de la cultura receptora.

Integración: se produce integración cuando se conservan la identidad cultural y las costumbres y se buscan y valoran las relaciones positivas con otros grupos culturales, así como la participación activa en la nueva sociedad. Esta opción se

puede dar cuando la cultura receptora es abierta y comprende las necesidades y deseos de los diferentes grupos culturales o minorías étnicas.

El concepto de integración es, junto con el de inclusión, el que más se acerca a la noción de Interculturalidad.

Estas categorizaciones son generales, hay que tener en cuenta que en la práctica se realizará una mezcla de los procesos en los diferentes ámbitos de la vida. Por ejemplo, una persona puede buscar la *asimilación* económica mediante un puesto de trabajo, a su vez la *integración* lingüística mediante el bilingüismo y la *separación* en el ámbito del matrimonio, manteniendo la endogamia con su grupo.

1.4.2. Modelos de gestión de la diversidad

El Colectivo Amani (2004) plantea las actitudes básicas que caracterizan los diferentes modelos de gestión de la diversidad. A continuación, vamos a desarrollar esta tipología, aplicándola a los centros educativos.

A modo de síntesis, incluimos a continuación una tabla-resumen de esta clasificación:

| Modelos de gestión de la diversidad | |
|--|---|
| Tipos | Características |
| Inhibición | Ignorar a los alumnos diferentes. |
| Marginación | Rechazar a los diferentes. La diversidad representa un peligro. |
| Asimilación | Asimilar las minorías culturales a un modelo cultural único. |
| Multiculturalismo | Aceptar el pluralismo cultural sin favorecer la convivencia. |
| Interculturalidad | Igualar las oportunidades en la diversidad cultural. |

Fuente: elaboración propia basada en Colectivo Amani (2004).

Inhibición: éste es más bien un modelo de no gestión de la diversidad cultural. Está caracterizado por la actitud de ignorar las diferentes realidades socioculturales que se dan en un centro educativo. Ignora el conflicto multicultural, no hace nada ante la diversidad. Podemos confundirlo con una aparente neutralidad ante la diferencia pero, en realidad, no hacer nada perpetúa la desventaja de las minorías culturales y las desigualdades que viven en relación con la cultura dominante.

La diversidad cultural es una realidad que los centros educativos no pueden ignorar desde un modelo de convivencia democrático y tolerante.

Marginación: en este modelo subyacen actitudes racistas que justifican la superioridad de unas razas sobre otras y que segmentan la sociedad. Se caracteriza por el rechazo y exclusión de los diferentes. Mantiene separadas a las diferentes culturas, profundizando las desigualdades y manteniendo el desequilibrio de poder a favor de la cultura dominante.

Un modelo educativo que margina favorece la creación de espacios y tiempos distintos para excluir a minorías y grupos de origen extranjero, limitando su acceso a los recursos. Todo ello provoca el aumento de estereotipos y prejuicios que pueden dar lugar a actitudes discriminatorias.

Asimilación: la asimilación pretende ser un modelo de gestión de la diversidad cultural. Propone la inmersión de extranjeros y minorías étnicas en la cultura que les acoge, de modo que se adapten plenamente a la nueva sociedad en la que viven sin tener en cuenta su cultura, costumbres, necesidades e intereses.

Este modelo exige que la otra persona renuncie a su cultura como paso inevitable a su integración en el grupo social dominante. O entra en la cultura mayoritaria o se queda fuera. Por lo tanto, esta forma de gestionar la diversidad produce conflictos de socialización en las familias recién llegadas así como en los hijos de inmigrantes de segunda generación, que se debaten entre comportarse de acuerdo a los parámetros de la sociedad en la que viven y que consideran que es suya y entre la exigencia de mantenerse fieles a determinados aspectos de su cultura de origen.

Como modelo educativo, la asimilación pone en contacto a los distintos grupos culturales que acoge el centro educativo en posiciones desiguales. Este tratamiento de la diversidad cultural no potencia la igualdad, la convivencia y la tolerancia de las diferentes culturas presentes en el centro y sí las relaciones de dominación y subordinación.

La asimilación tiene que ver con el **etnocentrismo**, actitud que manifestamos al relacionarnos con grupos diferentes. Consiste en analizar otra cultura desde nuestro prisma y compararla con la nuestra, a la que consideramos superior (mayor inteligencia y mejores actitudes). El etnocentrismo está muy arraigado en nuestra sociedad aunque pocas personas lo reconocen, pero es fácil encontrar manifestaciones sutiles como la falta de comprensión hacia el otro y el paternalismo, actitudes que demuestran, ya por sí mismas, una desigualdad en la relación.

Multiculturalismo: pone el énfasis en el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas en un mismo territorio. Desde esta concepción se valora de lo diferente, el respeto por la diversidad cultural.

El inconveniente es que respetar no implica necesariamente acabar con las desigualdades sociales de los que están en desventaja como minoría, frente a una cultura dominante. Tampoco asegura el contacto y la interacción entre los diferentes grupos. Además, no afronta el conflicto multicultural, pues se queda en el mero respeto por la diferencia, sin favorecer el verdadero encuentro e interdependencia entre culturas.

Este modelo de gestión de la diversidad puede dar lugar al **relativismo cultural** que propone el reconocimiento de diferentes culturas pero adolece del auténtico encuentro entre las mismas así como del objetivo de conseguir la igualdad de oportunidades para todas ellas. Algunas consecuencias del relativismo cultural son aparición de **guetos**, en los que la mayoría cultural respeta las minorías pero no se mezcla con ellas o viceversa y **el romanticismo**, que presenta una visión deformada de la realidad que exagera los aspectos positivos de una determinada cultura. Esta actitud suele derivar en la pérdida del sentido crítico, y sus actuaciones a favor de la integración son poco realistas.

Interculturalidad: apuesta por la convivencia en la diversidad. Los destinatarios del modelo intercultural Interculturalidad son tanto las minorías como los grupos sociales mayoritarios. Defiende un concepto de cultura en el cual:

- Ninguna cultura es homogénea ni estática.
- La diversidad también existe dentro de una cultura.
- El diálogo que surge en la convivencia actúa como motor de cambio.

Existen **valores comunes** que hacen posible la convivencia intercultural puesto que:

- Favorece el encuentro y el intercambio entre culturas, el conocimiento mutuo y la aceptación de la diferencia como algo enriquecedor.
- Promueve la toma de conciencia de una sociedad interdependiente, que trabaja para superar la discriminación y la exclusión.
- Entiende el diálogo para la resolución del conflicto multicultural como parte inherente a la convivencia y estimulador de cambios para construir una auténtica convivencia en la diversidad.

Los **principios metodológicos** que inspiran los objetivos de la Interculturalidad (Duarte, 2000) son:

- El principio de ciudadanía, que implica la igualdad de derechos y oportunidades.
- El principio del derecho a la diferencia, que defiende la igualdad de todas las culturas.
- El principio de unidad en la diversidad, responsabilidad compartida por minorías y mayorías culturales.

La práctica de la Interculturalidad hace posible una verdadera integración de la diversidad cultural. Desde esta perspectiva queremos recoger la noción de **integración** tal y como la define Carlos Giménez, ya que a menudo este concepto ha sido mal interpretado y se identifica con la asimilación:

La generación de cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre dos sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, mediante los cuales a) las personas de origen extranjero se incorporan en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la población autóctona, sin por ello per-

der su identidad y culturas propias; y b) la sociedad y el Estado receptor introducen paulatinamente aquellos cambios normativos, organizativos, presupuestarios y de mentalidad que se hagan necesarios. (Giménez, 2003:73).

Es importante saber qué entendemos por integración porque de ello se desprenderán los modelos de gestión de la diversidad cultural en las políticas sociales y educativas. La integración va acompañada de la cobertura paulatina de varios ámbitos: jurídico, laboral, familiar, vivienda, educativo, sanitario, cívico y cultural.

La inmigración en Aragón llega de manera gradual y en menor medida que en otras comunidades como Cataluña, Madrid o Andalucía, o en el resto de Europa. Ante esta realidad, cabe preguntarse qué actitudes se han generalizado en otros territorios en su relación con otras culturas, máxime cuando los tradicionales modelos europeos están siendo cuestionados. La actual situación de la inmigración en nuestra comunidad nos sitúa en un ventajoso escenario para aprender de los aciertos y evitar las sinrazones.

La integración precisa la participación de todos los ciudadanos, foráneos y extranjeros, instituciones públicas y privadas. La integración necesita tiempo, diálogo, deseo de comprenderse y de construir un futuro habitable para los ciudadanos de hoy y de mañana.

1.5. La Educación Intercultural

La educación tiene una justificación social, transmitir una cultura común a un determinado colectivo para darle cohesión y sentido de pertenencia. Si los centros educativos son un instrumento para socializar e incorporar a las generaciones jóvenes a una sociedad determinada, estas funciones son todavía más decisivas para los alumnos de origen extranjero. La educación acompaña y estimula el desarrollo de todos los ciudadanos, les prepara para el mundo del trabajo y la vida social y para reducir, en la medida de lo posi-

ble, las desigualdades de origen, tanto si obedecen a causas físicas como sociales, económicas o culturales.

El alumnado de origen extranjero y procedente de minorías culturales en nuestras aulas nos ofrece la posibilidad de hacer una pedagogía inclusiva, de transmitir una cultura más amplia y representativa, de estimular un aprendizaje más rico y funcional. La sociedad que ha de llegar será plural y para ella tenemos que empezar a prepararnos. La Educación Intercultural propone dotar al alumnado de herramientas que le permitan entender los fenómenos sociales, tomar decisiones justas y razonadas y combatir cualquier forma de racismo. Al mismo tiempo una Educación Intercultural debe asegurar la adquisición por parte de todo el alumnado de los conocimientos y habilidades necesarias para superar cada nivel académico.

Como hemos visto, el concepto de **Interculturalidad** no se reduce a la mera presencia en un centro de alumnos de diferentes orígenes culturales. Se refiere al hecho educativo por el cual alumnos de culturas, lenguas y religiones distintas conviven, respetan mutuamente sus diferencias y aportan lo mejor de su cultura para que los valores predominantes sean el respeto, la igualdad y la tolerancia. Promueve y favorece el valor de todas las culturas y la igualdad de oportunidades mediante:

- El conocimiento y valoración de la identidad cultural propia.
- El reconocimiento y valoración de la identidad cultural del otro.
- La valoración de la identidad cultural surgida de ambas.
- La adquisición de los mejores aprendizajes en todas las materias

Aplicada al ámbito educativo, la Interculturalidad se plantea como meta que alcanzar y se aborda desde el modelo pedagógico de la Educación Intercultural.

El Consejo de Europa define, ya en el año 1989, la **Educación Intercultural** como *un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía* (Consejo de Europa, 1989).

Así mismo, en el Informe de Expertos sobre Políticas de Inmigración e Integración Social de los Inmigrantes en la Comunidad Europea (1990), se opta por la Educación Intercultural por ser *la estrategia más coherente para la integración de los inmigrantes*.

Para Aguado y otros (1998:40), la Educación Intercultural es *un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales*.

1.5.1. Comparación entre los enfoques compensatorio e intercultural

Llevada a la práctica educativa, la Educación Intercultural es una herramienta útil para evitar las respuestas segregadoras, aunque a veces no hay otra solución como, por ejemplo, sucede con las clases de español.

Para conocer mejor sus implicaciones, en el siguiente cuadro podemos ver algunas diferencias entre el enfoque educativo compensatorio, que es el más difundido, y el intercultural.

Comparación entre los enfoques compensatorio e intercultural

| | Planteamiento | Respuesta |
|----------------------|--|---|
| COMPENSATORIO | Los alumnos de minorías tienen grandes carencias. Es necesario hacer un diagnóstico para detenerlas. | Detectar sus dificultades, sus puntos débiles para diseñar acciones compensatorias: asistencias sociales, apoyos. |
| | No tienen adquiridos a una edad determinada los conceptos o valores adecuados. | Igual tratamiento y exigencia para todos. |
| | Suelen tener mayor fracaso escolar por sus dificultades de aprendizaje. | Necesidad de aulas o centros especiales para una correcta atención: recuperaciones, repetición de actividades, menos exigencias, reducción de mínimos, menos estímulos... |
| | Planteamiento | Respuesta |
| INTERCULTURAL | El alumnado de diferentes culturas tiene capacidades, intereses, necesidades educativas, potencialidades, valores, conocimientos, costumbres, expectativas..., unas comunes y otras diferentes que evaluar. | Evaluar sus potencialidades e intereses. Respeto de cada uno e intercambio y enriquecimiento mutuo. Relación con el alumno y sus familias. |
| | No tienen que tener los mismos contenidos adquiridos en el mismo momento. Todos tienen que desarrollar unas capacidades: motoras, sociales, cognitivas | Trabajar todo tipo de <i>capacidades</i> . Trabajar distintos tipos de contenidos y actividades, según las necesidades e intereses de cada uno, incluyendo contenidos de las diferentes culturas. |
| | Se da la misma heterogeneidad en cuanto a capacidad de aprendizaje en el alumnado de minorías que en el resto. El fracaso es debido, entre otras, a la gran distancia que hay entre su realidad y la escuela y a bajas expectativas. | Partir de su realidad. Experiencias. Puntos fuertes. Expectativas positivas. Diversas estrategias metodológicas. Variedad de agrupamientos. Diferentes tipos de actividades. Enriquecimiento. |

Fuente: Jaussi y Rubio (1998).

1.5.2. Características de la Educación Intercultural

La Educación Intercultural es para todos: alumnado, profesorado, familias y resto de agentes educativos.

La diversidad cultural en los centros educativos está compuesta por el conjunto del alumnado, los que vienen de otros países junto con los de aquí. Una idea muy generalizada y que se transmite frecuentemente a través del currículo oculto es la de que *es el alumnado extranjero y sus familias los que tienen que adaptarse*. Sin embargo, como señala Carbonell (1998:103), uno de los objetivos principales de la Educación Intercultural debe ser el de *conseguir que los miembros del grupo mayoritario estén dispuestos a aceptar como iguales a los de los grupos minorizados*. Partiendo de esta base, la Educación Intercultural no sólo es necesaria en los centros donde hay un alto porcentaje de alumnado perteneciente a distintas culturas, ya que los destinatarios principales de la Educación Intercultural deberían ser los miembros del grupo mayoritario.

La Educación Intercultural no es otra cosa que sinónimo de buena pedagogía. Es la mejor apuesta.

Es un modelo relativamente reciente, las líneas metodológicas y de intervención están en construcción. Hasta ahora los docentes y profesionales del ámbito social han trabajado la Interculturalidad con voluntarismo y, a veces, con improvisación. La mayoría de los centros educativos ha tratado el tema bajo la presión de lo urgente y ha dejado en un segundo plano las actuaciones preventivas. Es importante establecer procesos para conocer las situaciones problemáticas y las respuestas ofrecidas. El análisis de las soluciones facilitará el modelo intercultural. Los pequeños cambios llevarán a otros cada vez más acertados. Es un camino que hay que recorrer donde lo importante es recoger las buenas experiencias y compartirlas.

La Educación Intercultural es un factor de cohesión social.

La Educación Intercultural pretende cohesionar la diversidad cultural y evitar la fragmentación social. Para ello es necesario ver la diversidad cultural como algo que nos beneficia a todos, que nos enriquece tanto a los que estamos aquí, como a los que vienen. En la práctica escolar para lograr este cambio de actitud es preciso:

- Afirmar la propia cultura en relación con las otras, valorarla y tener sentido crítico para reconocer los aspectos de mejora que precisa.
- Reconocer la diversidad cultural como riqueza.
- Cambiar de actitud ante el otro, ponerse en su lugar y superar el etnocentrismo.
- Permitir el conocimiento mutuo por medio de la convivencia.

La Educación Intercultural equivale a integración.

La integración es el proceso que permite incluir a los excluidos. Para muchos alumnos de origen extranjero los centros educativos son su espacio de formación, de relación y de integración, de ahí su importancia. La diversidad cultural en la que vivimos no es percibida por la mayoría de ciudadanos como una riqueza, y no lo será hasta que no aprendamos a gestionar adecuadamente la convivencia multicultural.

La tendencia actual es *europizar* a las personas de origen extranjero, llegando, incluso, a hacerles percibir sus costumbres como atrasadas. Sin embargo, cuando terminan su formación no tienen las mismas oportunidades laborales que los autóctonos. La integración plena llegará cuando el empleador valore por igual, ante similar preparación, a un trabajador nacido en España y a otro nacido fuera de nuestras fronteras o hijo de inmigrantes. Para que esto ocurra es preciso que el futuro empleador sienta, desde temprana edad, al inmigrante como su igual.

El reto educativo de la Educación Intercultural es el de educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice la diversidad cultural como justificación de la exclusión social. Se trataría de permitir, al mismo tiempo, la defensa del derecho

a la diferencia y el posible enriquecimiento que supone, y la igualdad de oportunidades a través de la integración.

Sin embargo, no debemos perder de vista ciertos riesgos que este reto supone, y que Terrén identifica como sigue: *...que el reconocimiento de los particularismos étnicos pueda traducirse en un freno a la integración y en formas culturalistas de naturalizar la exclusión; o, más en relación con lo que aquí se trata, que el horizonte de la Interculturalidad como meta política se disuelva en una práctica superficial de la tolerancia sin un examen exhaustivo de los procesos cognitivos y sociales a través de los que se produce la diferencia étnica.* (Terrén, 2001: 89).

La llegada de inmigrantes a los centros educativos de Aragón se ha producido más tarde y en menor proporción que en otras comunidades autónomas, lo que nos sitúa en un excelente punto de partida para desarrollar la Educación Intercultural en toda su expresión:

- *Educar en y para la diferencia*, haciendo de ésta un valor.
- *Educar para la rebeldía*, fomentando la actitud crítica.
- *Educar para la utopía*, creyendo que otra escuela es posible.

2. PROPUESTAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN LA INTERCULTURALIDAD

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

2.1. Recursos y opciones disponibles en la organización del centro

- 2.1.1. Concreción curricular.
- 2.1.2. Plan de Atención a la Diversidad.
- 2.1.3. Programas de Lengua y Cultura de Origen.
- 2.1.4. Voluntariado.
- 2.1.5. Trabajo por Comisiones.
- 2.1.6. Formación-Sensibilización del Profesorado.

2.2. Recursos y opciones disponibles para trabajar en el aula

- 2.2.1. Transversalidad.
- 2.2.2. Dinámicas para el Plan de Acción Tutorial.
- 2.2.3. Orientaciones metodológicas.

2.3. Recursos y opciones disponibles desde los apoyos especializados

- 2.3.1. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamento de Orientación.
- 2.3.2. Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural.
- 2.3.3. Asesores de Interculturalidad y de Atención a la Diversidad de los Centros de Profesores y Recursos y de las Unidades de Programas Educativos.
- 2.3.4. Profesores de español.
- 2.3.5. Programa de Interculturalidad.
- 2.3.6. Programas de Mediación Intercultural en el ámbito educativo.

2.4. Recursos y opciones disponibles para las familias

- 2.4.1 Participación de las familias en la vida del centro.

2.5. Recursos y opciones disponibles en el entorno

- 2.5.1. Agentes externos que pueden afectar de manera positiva o negativa a la convivencia en la Interculturalidad.
- 2.5.2. Recursos del entorno para la Interculturalidad.
- 2.5.3. El ocio como espacio y tiempo privilegiado de socialización e integración.

2.6. Experiencias de convivencia en la Interculturalidad en centros educativos de Aragón

RESUMEN DEL CAPÍTULO

El centro educativo, las familias y el entorno en el que se asientan cuentan con diferentes recursos para trabajar y promover la Convivencia en la Interculturalidad. La mayoría de ellos se vienen utilizando de forma habitual para fomentar la adquisición de valores de tolerancia e igualdad y para crear climas que favorezcan la convivencia entre las diferentes culturas que entran en contacto en nuestros centros educativos.

En la siguiente página podemos ver una tabla con un resumen de propuestas y recursos que pueden ayudar a crear ese clima de convivencia. Para poder utilizarlos convenientemente será necesario partir de un análisis previo de la situación en la que se encuentra cada centro educativo, tanto de su entorno, del tipo de alumnado y su procedencia, como de las habilidades y formación del profesorado. Una vez realizado ese análisis, los agentes educativos podrán optar con mayor seguridad y confianza a los diferentes recursos educativos de que disponen y encarar su puesta en práctica de una forma positiva y exitosa.

Las propuestas y recursos se han organizado en los siguientes ámbitos o niveles principales de actuación:

- En la organización del centro.
- En el aula.
- Desde los apoyos especializados.
- Para las familias.
- En el entorno.

Desde cada uno de ellos se puede incidir en la mejora del clima de nuestros centros. Por un lado, de forma preventiva, implementándolos para propiciar un ambiente inclusivo, en el que todo el alumnado, sea cual sea su procedencia cultural, encuentre su espacio en el centro; por otro lado, aplicándolo una vez que se ha detectado un conflicto y se decide desde el centro poner en práctica un plan de actuación.

CUADRO-RESUMEN PROPUESTAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA EN LA INTERCULTURALIDAD

| | |
|--|-----------|
| EN LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO | 46 |
| – Concreción curricular. | 46 |
| – Plan de Atención a la Diversidad: | 48 |
| – Acogida: | 50 |
| – Protocolo de acogida. | 50 |
| – Tutoría de acogida. | 51 |
| – Aula de español. | 53 |
| – Acciones de apoyo. | 54 |
| – Programas de lengua y cultura de origen. | 56 |
| – Voluntariado. | 58 |
| – Trabajo por Comisiones. | 60 |
| – Formación y sensibilización del profesorado. | 61 |
| EN EL AULA | 63 |
| – Transversalidad. | 63 |
| – Dinámicas para el Plan de Acción Tutorial: | 65 |
| – Conocimiento mutuo. | 65 |
| – Cohesión grupal. | 65 |
| – Comunicarse. | 65 |
| – Nivel de Interculturalidad en el grupo-clase. | 65 |
| – Estereotipos, prejuicios, discriminación. | 65 |
| – Orientaciones metodológicas: | 66 |
| – Aprendizaje cooperativo. | 67 |
| – Aprendizaje dialógico: grupos interactivos. | 70 |
| – Programaciones por tareas. | 72 |
| DESDE LOS APOYOS ESPECIALIZADOS | 74 |
| – Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Departamento de Orientación. | 74 |
| – Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. | 77 |
| – Asesores de Interculturalidad y de Atención a la Diversidad de los Centros de Profesores y Recursos de las Unidades de Programas Educativos. | 79 |
| – Profesores de español. | 80 |
| – Programas de Interculturalidad. | 81 |
| – Programas de Mediación Intercultural en el ámbito educativo. | 82 |
| PARA LAS FAMILIAS | 84 |
| – Participación de las familias en la vida del centro. | 85 |
| EN EL ENTORNO | 88 |
| – Agentes externos que pueden afectar de manera positiva o negativa a la convivencia en la Interculturalidad. | 89 |
| – Recursos del entorno para la Interculturalidad. | 91 |
| – Ocio y Tiempo Libre. | 98 |

2.1. Recursos y opciones disponibles en la organización del centro

2.1.1. Concreción Curricular

Las líneas de actuación del centro educativo con respecto a la igualdad de derechos y oportunidades de todo el alumnado, así como el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores, deben quedar reflejadas en los distintos niveles de concreción curricular:

- Proyecto Educativo de Centro.
- Proyecto Curricular de Etapa.
- Programación Didáctica de Aula.

Uno de los ámbitos desde el que se incide en la igualdad es la **Educación Intercultural**, cuyas bases hemos descrito en el capítulo anterior. Para trabajar este valor transversal los miembros de la comunidad educativa desarrollan y fomentan la competencia intercultural, que a su vez redundará en un enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas que entran en contacto y sienta las bases para una mejor convivencia en una sociedad multicultural como la nuestra.

Algunos de los objetivos que persigue la **Educación Intercultural**, son:

- Conocer, comprender, respetar y valorar críticamente las diversas culturas.
- Promover la integración de los diferentes grupos culturales en igualdad de condiciones educativas dentro de la cultura mayoritaria.

- Aumentar la competencia de los alumnos en desventaja pertenecientes a grupos culturales minoritarios.
- Defender y desarrollar el pluralismo cultural de las sociedades como un elemento enriquecedor.
- Aumentar los aprendizajes.

Estos objetivos, previo análisis de la situación social y cultural del centro educativo y su entorno, se pueden operativizar y quedar plasmados en los diferentes niveles de concreción mencionados anteriormente. Es importante que las actividades de centro que se consideren más apropiadas y viables queden a su vez reflejadas en la Programación Anual. Así mismo es conveniente indicar los contenidos y actividades específicas que se trabajan en cada etapa y en el aula. A modo de resumen, podemos ver a continuación algunos de los diferentes tipos de contenidos que se pueden desarrollar:

- **Conceptuales:** para favorecer el conocimiento y la comprensión de las diversas culturas, así como la valoración de los aspectos positivos de todas ellas.

Objetivos específicos:

- Búsqueda de valores mínimos comunes a través del conocimiento y el diálogo, evitando en la medida de lo posible, los prejuicios y conflictos culturales (Sales y García, 1997; Quintana, 1992).
- Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible.

- **Procedimentales:** resulta necesario desarrollar comportamientos adecuados ante la multiculturalidad.

Objetivos específicos:

- Eliminar aquellos comportamientos que reflejen un desequilibrio de poder en las relaciones interculturales.
- Eliminar comportamientos que impliquen discriminación y/o exclusión.
- Aprender a resolver los conflictos por medio del diálogo y la cooperación.

- **Actitudinales:** para favorecer la apertura y acogida de los grupos de origen extranjero y de minorías étnicas.

Objetivos específicos:

- Cultivar actitudes positivas que permitan la convivencia y la tolerancia en un entorno multicultural: respeto, tolerancia, aceptación interpersonal e intercultural, actitud crítica ante la desigualdad y la discriminación, superación del etnocentrismo y corresponsabilidad social, entre otras.

Habitualmente, estos contenidos aparecen escritos en este orden: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, esto no indica una secuencia temporal ni prioridad en su tratamiento. Al trabajar con el alumnado contenidos relacionados con la Interculturalidad, debemos atender por igual el desarrollo de estas tres dimensiones (conceptual, procedimental y actitudinal). Diferentes experiencias educativas han constatado que una vez que el alumnado alcanza una actitud favorable hacia la diversidad cultural, resulta más fácil trabajar en los niveles procedimental y conceptual. Dependiendo de la orientación educativa diseñada por el propio centro educativo se pueden priorizar las actitudes para, a través de ellas, llegar a los conceptos y procedimientos.

2.1.2. Plan de Atención a la Diversidad

La **Atención a la Diversidad** implica un conjunto de intervenciones educativas que, partiendo de la base de un currículo común a todo el alumnado, trata de ofrecer una respuesta diferenciada y ajustada a sus características individuales. Intervenciones que tendrán que tener siempre como objetivo final la igualdad con sus compañeros.

Atender la diversidad supone trabajar con un modelo educativo de enseñanza personalizada y adaptativa, aplicable y válido tanto para los alumnos poco motivados, con dificultades de aprendizaje y/o con necesidades educativas especiales como para los alumnos que, aun estando motivados, sin tener dificultades de

aprendizaje y sin necesidades educativas especiales, tienen sus propias necesidades educativas individuales.

La Atención a la Diversidad implica tratar de individualizar al máximo la enseñanza. Para ello, debemos prestar atención a las diferencias del alumnado respecto a los siguientes aspectos:

- Origen sociocultural.
- Ritmos de aprendizaje.
- Estilos de aprendizaje.
- Capacidades.
- Intereses.
- Motivaciones.

Para llevar a cabo una enseñanza común para todos a la vez que individualizada, cada centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria debe elaborar un **Plan de Atención a la Diversidad**, que es el instrumento que permite a los miembros de la comunidad educativa atender las necesidades de todo el alumnado. Para facilitar la elaboración de dicho documento, los centros educativos sostenidos con fondos públicos deben basarse en la ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. En el artículo quinto de esta Orden quedan recogidos los apartados del Plan de Atención a la Diversidad, en caso de existir alumnado de compensación educativa.

La implementación de diversas medidas de atención a la diversidad cultural, así como la detección de las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de las diferentes minorías culturales y su atención, pueden contribuir a un mejor clima de convivencia en el aula y en el centro.

A continuación describimos algunas de las actuaciones y programas que han de ser contempladas en el Plan de Atención a la Diversidad y que hacen referencia

directa al tratamiento de la diversidad cultural, tales como el protocolo y la tutoría de acogida, las aulas de español o el plan de apoyo y refuerzo.

a) Acogida

La escolarización del alumnado inmigrante en los centros educativos se produce de manera permanente a lo largo de todo el curso escolar. En ocasiones, esta incorporación al centro educativo corresponde a la llegada a nuestro país. Así, hay muchos aspectos del funcionamiento del centro o del sistema educativo español que son desconocidos para ellos. Por este motivo, es conveniente que el centro dedique un tiempo a facilitar ese primer contacto, que favorecerá a su vez la rápida adaptación a la marcha del curso escolar.

a.1) Protocolo de acogida

Todos los alumnos nuevos que llegan a un centro experimentan un proceso de adaptación al nuevo entorno con sus espacios diferenciados, sus horarios y normas. Para ayudar a los alumnos en ese proceso, los centros elaboran acciones y actividades que se engloban dentro del protocolo de acogida, destinado a la recepción e integración de los alumnos procedentes de otros países.

El Protocolo de Acogida comprende el conjunto de actuaciones destinadas a la recepción en los centros educativos de alumnado inmigrante. Estas actuaciones se definen desde cada centro, ajustándose a la realidad del mismo y a sus recursos humanos y materiales. Se recogen en un documento que elabora el Claustro y aprueba el Consejo Escolar. Así mismo, debe estar reflejado en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular. Como documento, formará parte del Plan de Atención a la Diversidad del centro y por tanto pasará a formar parte de la Programación General Anual.

Para diseñar el Protocolo de Acogida, se ha de partir de una elaboración pedagógica de tipo integrador sobre el valor que tiene el inicio de la escolaridad en el

centro, tanto para el alumno que se incorpora como para el resto de la comunidad educativa.

Para el alumno que se incorpora, la llegada al centro implica el acceso a un nuevo espacio en el que va a poder desarrollar aspectos tanto personales como culturales y sociales. No se incorpora al aula, sino a la dinámica escolar. Por eso, hay que tener en cuenta sus peculiaridades y evitar que su incorporación al centro se reduzca a una mera rutina administrativa.

Para el resto de la comunidad educativa, la acogida debe significar bienvenida y, aunque un profesional se responsabilice de las actuaciones, todos deben participar en ella.

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte ha elaborado una primera propuesta de Protocolo de Acogida, que puede servir de modelo y de primer punto de referencia. Se trata de una sugerencia de trabajo y puede ayudar a definir la forma en que cada centro quiere realizar la acogida al alumnado de nueva incorporación. En Anexos recogemos los puntos principales de esta propuesta (ver **Anexo 1**).

a.2) Tutoría de acogida

Dentro de las diversas actividades de acogida, la tutoría ocupa un lugar destacado por el papel que desempeña en facilitar la adaptación de los nuevos alumnos en la dinámica del centro educativo. Esta función se puede llevar a cabo desde diferentes niveles, como podemos ver a continuación. Todos los miembros de la comunidad educativa se han de implicar en esta labor, aunque la persona de referencia será siempre el tutor del alumno.

Durante las primeras semanas, los nuevos alumnos pueden beneficiarse de una interesante ayuda en su adaptación, como la asignación de algún compañero de aula que le tutorice y se responsabilice de ayudarlo, acompañarlo y promover su aceptación e integración. También se puede realizar esta modalidad de ayuda con alumnos de cursos superiores que *apadrinan* a los recién llegados.

Todos los institutos de Educación Secundaria y algunos centros de Educación Infantil y Primaria, cuentan con un recurso especializado² para la acogida e integración de los alumnos inmigrantes: el tutor de acogida. Se trata de un profesor del centro designado por el director para esta labor, para la que cuenta con horas específicas de dedicación y cuyo objetivo principal será atender las necesidades derivadas de la adaptación al centro de los nuevos alumnos inmigrantes, principalmente durante su primer curso. Para ello deberá coordinarse con todo el profesorado, especialmente con los tutores, así como colaborar con el Departamento de Orientación o con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y, en su caso, con el Profesor del aula de español para inmigrantes. Sus funciones principales son:

- Acoger a los nuevos alumnos y colaborar con el profesor tutor del grupo al que se adscriban y, en su caso, con el profesor del aula de español para alumnos inmigrantes.
- Coordinar las evaluaciones iniciales y colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares.
- Colaborar con el equipo directivo del centro en la adscripción de los alumnos inmigrantes a un determinado grupo y nivel.
- Colaborar con el jefe de estudios, los servicios de orientación, el tutor de referencia y, en su caso, con el tutor específico en la organización y seguimiento de:
 - Inmersión lingüística.
 - Refuerzo de castellano.
 - Refuerzo de aprendizajes.
- Junto con el tutor o tutores del alumno, mantener un contacto fluido con éste y con su familia.
- Informar y orientar sobre los recursos de apoyo lingüístico, cultural o de servicios para el alumno y su familia, tales como materiales de apoyo, aulas de refuerzo de español, mediadores interculturales, formación de adultos y otros.
- Colaborar con los mediadores interculturales en la prevención del absentismo escolar de los alumnos inmigrantes.
- Participar en el seminario de Educación Intercultural de su zona.

En la relación de anexos proponemos una dinámica para trabajar la acogida con el alumnado (ver **Anexo 2**).

² Resolución de 28 de junio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa.

b) Aula de español

Las Aulas de Español³ surgen con la finalidad de atender al alumnado inmigrante de reciente incorporación al sistema educativo español que presente dificultades comunicativas importantes relacionadas con el desconocimiento del español y que requiera un plan de refuerzo lingüístico.

Se procura proporcionar una respuesta educativa teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas, intereses, características, experiencias y cultura del alumnado, para favorecer su incorporación al sistema educativo español.

Entre sus objetivos destacamos:

- Posibilitar la atención específica al alumnado inmigrante con desconocimiento del español, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante los oportunos ajustes curriculares.
- Facilitar la incorporación de este alumnado al sistema educativo aragonés, logrando que se integre en el entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.

Una cuestión importante que hay que tener en cuenta, a la hora de incluir al alumnado extranjero en el aula de español, es procurar que el número de horas no resulte excesivo y, si fuera posible, que asista a las clases de refuerzo de español que organiza el CAREI fuera del horario escolar, de manera que no perjudiquemos su proceso de integración en el aula ordinaria.

Se incluye como anexo una propuesta de ficha para llevar a cabo un seguimiento de los alumnos del aula de español, que permite valorar su evolución (ver **Anexo 3**).

³ Resolución de 25 de mayo de 2006, de la Dirección General de Política Educativa.

c) Acciones de apoyo

Cuando los alumnos tienen dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, motivadas por ritmos lentos o desfases curriculares, se pueden aplicar algunas de las medidas de Atención a la Diversidad adecuadas para estas situaciones, teniendo siempre presente el criterio de normalización. Lo mejor es aplicar medidas de carácter ordinario que supongan la menor variación posible de la rutina del alumno con respecto a sus compañeros de aula (por ejemplo, apoyo en pequeño grupo ordinario o apoyo individual dentro del aula) evitando en la medida de lo posible la diferenciación por niveles, los agrupamientos flexibles y las actuaciones fuera del aula. Sólo si la situación lo requiere, se pueden implementar otras medidas de carácter extraordinario. A continuación podemos ver algunas de las propuestas de trabajo que se están llevando a cabo:

Medidas Ordinarias:

- **Actividades de gran grupo:** indicadas para actuaciones de carácter preventivo con todo el grupo-clase o el tratamiento indirecto sobre determinado alumno o alumnos que presentan riesgo de generar un problema.
- **Un aula con dos docentes:** el grupo puede ser atendido y ayudado en el aula ordinaria por parte de dos docentes que, trabajando en equipo, adecuan la programación y la metodología a las necesidades del grupo.
- **Diferenciación por niveles:** en aulas con variedad de niveles, se trabaja un mismo tema para todo el grupo, pero haciendo propuestas de actividades diferenciadas a los alumnos por niveles de dificultad.
- **Agrupamientos flexibles:** se divide un grupo en dos o tres teniendo en cuenta las características de los alumnos tales como nivel madurativo, ritmo de aprendizaje, problemas conductuales o nivel de interacción con el grupo. Los alumnos pueden pasar de un grupo a otro en función de sus propios progresos, o formar parte de uno u otro en función de la actividad que se vaya a realizar.
- **Desdobles de los grupos ordinarios:** se forman dos grupos en los que una de las diferencias radica en el cambio de metodología y en los materiales de trabajo que se van a utilizar. Se pueden reducir algunos objetivos de la materia, siempre que no se modifiquen los objetivos generales de la etapa. Preferentemente para Educación Secundaria.

- **Apoyos individuales dentro del aula ordinaria:** el profesor de área o el profesor de apoyo trabaja con un único alumno o alumna determinados temas mientras el otro dirige al resto de la clase.
- **Apoyos a pequeños grupos dentro del aula ordinaria:** el profesor de área o el profesor de apoyo trabaja con un grupo reducido de alumnos un determinado tema mientras el otro dirige al resto de la clase.

Medidas Extraordinarias:

- **Apoyo individual fuera del aula:** supone que el alumno o alumna salga de su aula de forma individual y puntual para recibir un apoyo educativo especial.
- **Apoyo en pequeño grupo fuera del aula:** supone que un grupo de alumnos salga de su aula de forma puntual para recibir un apoyo educativo especial. Estos apoyos en ningún caso podrán superar las 15 horas semanales.

Para finalizar este apartado, queremos reseñar una importante iniciativa en esta línea de trabajo, auspiciada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Se trata del **PROA**⁴, Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo, que ofrece diferentes recursos a los centros educativos de las Comunidades Autónomas, para que, junto a las familias y el entorno, trabajen en una doble dirección, contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Sus principales objetivos son: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local. Está dirigido a centros de Primaria y Secundaria con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna igual o distinta a la del centro.

⁴ Para más información, se puede consultar la página del Ministerio de Educación y Ciencia www.mec.es/educa/proa y del Departamento de Educación, Cultura y Deporte www.educa.aragob.es/ryc/proa/inicio.htm

Se divide en tres programas:

- Programa de acompañamiento escolar en Primaria
- Programa de acompañamiento escolar en Secundaria
- Programa de apoyo y refuerzo en educación Secundaria

Una de las medidas educativas que ofrece este plan dentro de sus programas, es el refuerzo y apoyo fuera del horario escolar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y de integración, en dos modalidades, la primera impartida por estudiantes (ex-alumnos o estudiantes universitarios) y la segunda impartida por profesores del centro. Otras actuaciones que incluye son: transición entre Primaria y Secundaria; desarrollo de capacidades; bibliotecas escolares; convivencia escolar; colaboración entre las familias de alumnos y el centro educativo; mediadores socioeducativos; acompañamiento escolar; actividades extraescolares; absentismo escolar.

2.1.3. Programas de Lengua y Cultura de Origen

Los programas de Lengua y Cultura de Origen que se están desarrollando lo hacen en virtud de los Convenios de Cooperación Cultural existentes entre el Gobierno de España y los Gobiernos de los propios países de origen. En Aragón hay programas de lengua y cultura marroquí y portuguesa.

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte, promueve este tipo de Programas, a través de convocatorias para la realización de proyectos que fomenten las lenguas y culturas de acogida y de origen y que potencien la Educación Intercultural en centros educativos⁵. Estos proyectos deben estar relacionados con alguno de los siguientes ámbitos:

⁵ Para ver convocatorias vigentes, se puede consultar la siguiente dirección: <http://www.educaragon.org/impresos/formato7/convocatorias.asp>.

- a. Programas que faciliten el conocimiento y desarrollo de la lengua y cultura de origen y que colaboren a que en el centro se conozcan las culturas y costumbres de los diferentes países de procedencia de los alumnos.
- b. Programas que favorezcan los conocimientos esenciales sobre la sociedad de acogida: normas democráticas, formación para la participación activa, derechos y deberes, valores compartidos, conocimiento y estrategias de transformación hacia esos valores, problemáticas actuales y futuras en la convivencia multicultural, educación para la convivencia intercultural.

Aplicado a la práctica, reflejamos a continuación los objetivos generales que contiene un programa de estas características aplicado en un centro de nuestra Comunidad Autónoma⁶ son:

- Difundir la lengua y cultura de origen.
- Favorecer la integración, dentro de la comunidad escolar, de los alumnos procedentes de otros países.
- Colaborar para una mejor comunicación e integración de los vecinos de la comunidad local.
- Mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales de los alumnos de orígenes distintos y darlas a conocer al resto de los alumnos y a la comunidad educativa en general.
- Desarrollar un código de conducta basado en el respeto hacia las actitudes cívicas y morales, a fin de formar ciudadanos libres, de una Europa sin fronteras, responsables y democráticamente partícipes en la vida colectiva.
- Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y los signos extralingüísticos en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a lo que recibe.
- Dar a conocer a los alumnos la cultura del país de origen, dentro de un concepto intercultural.
- Facilitar el conocimiento de la actual situación del país de origen en sus múltiples aspectos.

⁶ Material aportado por el C. P. Santo Domingo de Zaragoza.

- Proporcionar vivencias culturales con respecto a los dos países (origen y recepción).
- Relacionar etapas históricas con acontecimientos relevantes.
- Conocer la proyección cultural de las lenguas de origen y la española.
- Despertar en los alumnos el gusto por la lectura de libros de su lengua y cultura de origen.
- Participar en las actividades complementarias del centro.

Como ejemplo, exponemos en anexos dos programas de lengua y cultura de origen que se imparten en un centro educativo de Aragón (ver **Anexo 4**).

2.1.4. Voluntariado

Otra vía por la que algunos centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma tratan de ofrecer una atención diversificada y adaptada a su realidad es a través de Programas de Voluntariado. Desde ellos se permite la entrada al centro y la participación en algunas de sus actividades a personal no remunerado que apoya la labor del profesorado y demás agentes educativos.

Esta participación debe estructurarse y organizarse de forma clara desde el inicio de la incorporación de los voluntarios. Deben definirse los siguientes aspectos:

- Persona que tutoriza cada voluntario (tutor o tutora, jefe o jefa de estudios...).
- De qué forma se controla su participación (por ejemplo, plantilla con horario).
- Coordinación con los tutores o con el equipo directivo, para que todos los agentes que intervienen con el alumnado lo hagan en la misma línea.
- Forma de certificación de las horas dedicadas. Es importante que tanto a los alumnos de prácticas como a las personas que participan a título particular se les certifique el trabajo que lleven a cabo en el centro.

Aplicada al fomento de la Interculturalidad en los centros, la participación de voluntarios en los centros educativos puede ser altamente positiva para todos los

implicados, y se puede dar de diversas formas. Algunos de los perfiles de los voluntarios que pueden contribuir al fomento de la Interculturalidad son:

- Familias de alumnos pertenecientes a diferentes grupos culturales. Esta posibilidad es muy enriquecedora, pues permite establecer relaciones más directas con las familias, conocer de cerca su realidad y hacer del centro un espacio cercano y abierto.
- Alumnos universitarios de formaciones especializadas en Interculturalidad o enseñanza del español. Pueden aportar sus conocimientos y adquieren la experiencia del trabajo diario en un centro.
- Agentes sociales del barrio o localidad pertenecientes a diferentes grupos culturales, o con amplio conocimiento sobre la Interculturalidad. Permite la apertura del centro a la realidad del entorno y establecer vías de colaboración y coordinación.
- Jóvenes y adultos pertenecientes a Asociaciones y ONGs que colaboran con el centro.
- Cualquier persona a título individual que tenga interés en colaborar con el centro.

Los espacios y tiempos en los que pueden colaborar son:

- En actividades puntuales: organización de eventos, carnavales, jornadas de orientación profesional o salidas extraescolares, entre otras.
- En actividades diarias del centro: desayunos, hora de comedor...
- En apoyo lectivo. Es una posibilidad que debe estar justificada y aprobada por la administración educativa, que puede aplicarse en centros que se constituyen como Comunidad de Aprendizaje. Es muy positivo en los casos en los que un alumno necesita, por ejemplo, refuerzo lingüístico, para evitar la separación del grupo-aula de referencia.
- En grupos interactivos.

2.1.5. Trabajo por Comisiones

El trabajo por Comisiones es una concepción novedosa en la gestión y organización de un centro educativo que se lleva a cabo en las Comunidades de Aprendizaje. El principio por el que se rige es el de la participación de todos los agentes educativos en la gestión del centro.

Alumnado, profesorado, familias y voluntarios del centro participan en todas las comisiones en igualdad de condiciones. La organización del centro se reparte entre la comisión gestora, en la que se deciden las propuestas, y las comisiones específicas, en las que se proponen las actividades. La comisión gestora está compuesta por el equipo directivo y miembros del resto de comisiones. Algunas comisiones desde las que se puede abordar el trabajo en un centro pueden ser: nuevas tecnologías e informática, biblioteca tutorizada, ocio y tiempo libre, grupos interactivos, deporte y voluntariado, entre otras.

A principio de curso, en asamblea, se decide qué comisiones van a estar activas, si son suficientes con las del curso anterior o si es necesario incluir alguna de nueva creación. Cada comisión propone las actividades con los recursos humanos y materiales necesarios para su realización y la comisión gestora decide las actividades que se van a llevar a cabo. Para que la participación de todos los agentes educativos esté garantizada, en todas las comisiones (incluida la gestora) hay representantes del alumnado, profesorado, familias y voluntariado del centro.

El trabajo por comisiones permite que las tareas del aula hayan sido decididas no sólo por el profesorado, también por el alumnado, las familias y el voluntariado del centro. Este papel protagonista de los alumnos permite que se impliquen con mayor empeño en la realización de los objetivos y en su propio aprendizaje.

2.1.6. Formación y Sensibilización del Profesorado

La multiculturalidad creciente en las aulas implica que el profesorado tenga que introducir cambios en su práctica docente diaria. Esta realidad no es vivida por todos los docentes por igual, por lo que resulta necesario prestar atención a sus diferentes modos de enfrentarse a la diversidad cultural, ofreciéndoles las ayudas que demanden: ampliación de la oferta de cursos de formación continua relativos a la Educación Intercultural y a la enseñanza de español para extranjeros, así como recursos y estrategias que faciliten esta tarea.

El profesorado necesita adaptarse a la diversidad cultural de su alumnado, procurando el desarrollo integral de todos ellos. Los programas de formación y sensibilización deben permitir la adquisición de competencias no sólo cognitivas sino también actitudinales y procedimentales.

Una primera cuestión que hay que atender es la formación específica del profesorado en cuestiones relativas a la multiculturalidad y a la Educación Intercultural. Entre otros aspectos: el fenómeno de la migración en España, el conocimiento de la normativa sobre extranjería, qué es la multiculturalidad y la Interculturalidad, qué defiende la Educación Intercultural, qué caracteriza a un conflicto multicultural, cómo elaborar desde el centro un plan de trabajo que coordine la atención a la diversidad.

Otra cuestión fundamental es la preparación del profesorado para la atención directa de los alumnos de origen extranjero y las minorías étnicas, así como para la gestión de la convivencia entre las diversas culturas que conviven en el aula. Por ejemplo, qué ayudas demanda el profesorado dentro del aula, qué cambios hay que incluir en las programaciones de aula para integrar a este alumnado, cómo solucionar los conflictos entre alumnos de diversas culturas, qué actitud mantener ante los mismos, cómo prevenir el racismo y favorecer la convivencia intercultural, cómo interpretar comportamientos pautados culturalmente desde una óptica no etnocentrista.

Para fomentar estas actuaciones, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte convoca la realización de proyectos de formación del profesorado en centros en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural⁷.

En este apartado presentamos varios anexos:

- Un primer anexo incluye dos cuestionarios para rellenar por el profesorado del centro:
 - El primero valora los conocimientos previos del profesorado en temas relacionados con la multiculturalidad, a la vez que permite conocer sus demandas de formación (ver **Anexo 5 A**).
 - El segundo cuestionario valora el tratamiento que, en la práctica docente diaria, se da a la Interculturalidad (ver **Anexo 5 B**).
- Un segundo anexo versa sobre los procesos psicológicos y sociales que implican la adaptación de los inmigrantes y de sus hijos al nuevo contexto educativo, social y cultural (ver **Anexo 6**).
- En tercer lugar incluimos algunos aspectos que facilitan un primer acercamiento a la cultura gitana, por ser la minoría étnica de mayor arraigo en nuestro país (ver **Anexo 7**).

⁷ Para ver convocatorias vigentes, se puede consultar la siguiente dirección: <http://www.educaragon.org/impresos/formato7/convocatorias.asp>.

2.2. Recursos y opciones disponibles para trabajar en el aula

2.2.1. Transversalidad

El Currículo de la Comunidad Autónoma de Aragón contempla la incorporación de la Educación Intercultural de forma transversal, entre otros contenidos.

El desarrollo de la Educación Intercultural supone actuaciones globales que se concretan en proyectos educativos donde se tienen en cuenta y favorecen el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos que rompen con estereotipos y prejuicios, y que respetan la riqueza de la variedad cultural de la sociedad.

La Interculturalidad supone para los docentes la introducción de un nuevo factor en la concepción de las actividades: tener en cuenta la diversidad cultural del alumnado y tratar de utilizar sus potencialidades.

Para que la Educación Intercultural pueda lograr mejor sus objetivos, creemos que lo más adecuado es considerarla como un eje transversal que cruza y enriquece áreas, cursos y niveles. Se entiende, así, como una responsabilidad compartida por el conjunto del profesorado. Forma parte de sus programaciones didácticas ya que en todas ellas quedan definidos los objetivos relacionados con la Educación Intercultural, y llega al alumnado por medio de las diferentes materias.

Se vive así la Interculturalidad como un ambiente global en el que se desenvuelve el conjunto de la acción educativa, puesto que desde todas las áreas curriculares se contribuye a desarrollar su competencia.

Para plasmar estas actuaciones en el aula, se puede trabajar con distintos grados de implicación:

Empezando por el más básico, en el que cada agente educativo tiene en cuenta los contenidos en la forma de expresarse dentro y fuera del aula. Consistiría en utilizar un **vocabulario tolerante e igualitario** al referirnos a distintas personas, culturas o al introducir referencias a otros países mientras se explican los diferentes contenidos del área.

En un segundo nivel, el profesor realiza una **actividad puntual en su área**, relacionando los contenidos de su programación con el tema transversal de la Interculturalidad. Proponemos dos actividades para tratar la Interculturalidad en el área de Conocimiento del Medio o Ciencias Sociales (ver **Anexo 8**).

En un tercer nivel **profesores del mismo curso y diferentes áreas** colaboran para llevar a cabo una actividad relacionada con la Interculturalidad. Por ejemplo, desde Ciencias Sociales, Lengua e Inglés se organiza una actividad que relaciona la Interculturalidad con la lengua, la geografía y el idioma utilizando como eje actividades con cuentos del mundo.

Por último, el nivel más intenso es el que requiere la **participación de toda la comunidad educativa** o de profesores de diferentes cursos o etapas, de una o varias áreas. Ejemplos de este tipo se están aplicando con éxito en diversos centros de nuestra comunidad. Se trata de algunos Proyectos de Innovación que incluyen, entre otros ejes transversales, la Educación Intercultural. Ofrecemos un ejemplo que ilustra este nivel de intervención. Se trata del proyecto de innovación e investigación educativa que ha puesto en marcha el CEIP María Moliner de Zaragoza, desde el ámbito de la Educación Física: *Un mundo de alternativas* (ver **Anexo 9**).

Además existen programas ya elaborados ofertados por otras entidades o instituciones orientados al trabajo de los ejes transversales. En Anexos recogemos algunos de estos programas orientados a la Educación para la Salud y la Interculturalidad (ver **Anexo 10**).

En este sentido, el cine es un recurso didáctico muy útil y atractivo para trabajar en el aula, ya que resulta motivante para los alumnos y ofrece muchas posibilidades de trabajo. Recogemos un anexo con un listado de películas y el tema sobre el que se puede incidir con el alumnado (ver **Anexo 11**).

2.2.2. Dinámicas para el Plan de Acción Tutorial

La Tutoría ejerce un papel clave en el tratamiento de la atención a la diversidad. La realidad multicultural y plurilingüe condiciona la organización, gestión y planificación del Plan de Acción Tutorial, que se programa de cara a la consecución de algunos objetivos, entre los cuales destacamos:

- Facilitar la toma de contacto del alumnado extranjero con el centro y el aula, y promover las adecuadas relaciones con los compañeros del curso y el tutor.
- Diseñar actividades que favorezcan el mayor conocimiento del alumnado y del grupo, desarrollando correctas habilidades comunicativas.
- Promover actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación del alumnado en la vida del centro y del aula, desde la óptica de la Interculturalidad.
- Promover que el grupo adopte normas de conducta y funcionamiento maduras, ejercitando sus derechos y responsabilidades para consigo mismo, sus compañeros y el centro en su conjunto.
- Concretar, a partir de las normas generales del centro, las que procurarán la convivencia, el respeto y la tolerancia dentro del aula durante el curso.

El Plan de Acción Tutorial, en relación con la atención a la diversidad cultural, puede contemplar la planificación, desarrollo y evaluación de dinámicas sobre los siguientes aspectos:

- Conocimiento entre los alumnos (ver **Anexo 12**).
- Cohesión grupal (ver **Anexo 13**).
- Comunicación (ver **Anexo 14**).
- Valoración del nivel de Interculturalidad del grupo-aula (ver **Anexo 15**).
- Estereotipos, prejuicios, discriminación (ver **Anexo 16A, 16B, 16C**).

2.2.3. Orientaciones metodológicas

Los profesores, de acuerdo con las características específicas de su grupo de alumnos, pueden aplicar distintas metodologías, desde el nivel organizativo (espacios, tiempos y agrupamientos) y curricular (participación y cooperación) del aula hasta la adopción de enfoques metodológicos globales que requieren una mayor planificación.

En las **medidas curriculares**, es importante fomentar aspectos como la participación y la experiencia directa del alumnado en las actividades de aprendizaje, la cooperación entre ellos y la puesta en marcha de actividades graduadas en función de los niveles de aprendizaje existentes, entre otras. Los modos de trabajar deben adaptarse a las características y necesidades de los alumnos.

En las **medidas organizativas**, como criterio general, subrayamos atender la flexibilidad en:

- La organización de recursos personales, destacando la cooperación y coordinación entre el profesorado que atiende el grupo.
- La organización de recursos materiales, trabajando recursos variados en función de los objetivos y teniendo en cuenta los diferentes intereses y motivaciones del alumnado. Destacamos la importancia de la funcionalidad de los materiales y su accesibilidad, especialmente en las primeras etapas educativas.
- La organización del espacio, haciendo cambios en su distribución y su acondicionamiento, en función de las actividades planteadas. Otro aspecto que se puede modificar en función de las actividades, es el tipo de agrupamiento del alumnado, siendo posibles actividades individuales, en pequeño grupo o en gran grupo (toda la clase).
- La organización del tiempo, secuenciando las unidades didácticas y las actividades, en función de las necesidades del alumnado.

Entre los **enfoques metodológicos** que permiten optimizar los aprendizajes en entornos de diversidad cultural, destacamos los siguientes:

a) Aprendizaje cooperativo

Una de las propuestas más atractivas y prácticas que aparecen en el panorama educativo es, sin lugar a dudas, la planificación del aula desde una estructura cooperativa, que consiste en que los alumnos trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes. Un alumno consigue su objetivo si, y sólo si, aprende lo que el profesor le enseña y los demás también consiguen ese mismo objetivo, es decir, aprender lo que el profesor enseña.

El aprendizaje cooperativo consiste en *el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 14).

Los miembros de un equipo cooperativo adquieren una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. A su vez, los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una doble finalidad: aprender los contenidos curriculares y aprender a trabajar en equipo como un contenido más.

Para llevarlo a la práctica se estructura el aula en equipos de trabajo denominados *equipos base* que se caracterizan por su composición siempre heterogénea (género, pertenencia cultural, capacidad, rendimiento) y por la permanencia de sus miembros. Los *equipos base* una vez consolidados, son estables y pueden mantenerse durante un curso o incluso un ciclo formativo.

El número de componentes depende de su experiencia de trabajo de forma cooperativa. Un número muy adecuado es que el *equipo base* tenga cuatro componentes, aunque puede oscilar de tres a seis.

También se pueden utilizar otras formas de agrupamiento como los *equipos esporádicos* y los *equipos de expertos*. Éstos proporcionan la oportunidad de que todos los alumnos del aula trabajen y se relacionen con el resto de compañeros.

El aprendizaje cooperativo es un método, pero además es un contenido que se tiene que aprender. Hay que enseñar a los alumnos a identificar qué es lo que funciona y lo que no para que progresen en esta habilidad. El profesorado tiene que diseñar actividades que les enseñen a trabajar en equipo.

La mayoría del alumnado que aprende con este método mejora sus conocimientos, se muestra más colaboradores y desarrolla menos prejuicios hacia los demás. La propia dinámica de trabajar en grupo realizando una tarea común constituye por sí misma una actividad por la que los alumnos se interrelacionan de manera natural y espontánea.

El aprendizaje cooperativo es una técnica que puede utilizarse en cualquier nivel académico y en la mayoría de áreas y asignaturas, pero para que cumpla la función de dar cohesión al grupo tiene que contener algunos elementos considerados esenciales como:

1. El agrupamiento de los alumnos en distintas formas de equipos, fundamentalmente heterogéneos. La heterogeneidad entre los miembros de un equipo es entendida como fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje.
2. La interdependencia positiva. Los alumnos de un mismo equipo se animan unos a otros y se ayudan para aprender cada vez más. La ayuda mutua se fomenta y se considera algo esencial. Existen varios tipos de interdependencia positiva: de finalidad, tarea, recursos, rol, de recompensa y celebración.
3. La interacción estimulante cara a cara. Es el ánimo, aliento y los refuerzos mutuos que se dispensan los miembros de un equipo para realizar las tareas con la finalidad de alcanzar los objetivos compartidos.

4. La igualdad de oportunidades para el éxito. Todos los alumnos deben tener la oportunidad de contribuir al éxito de su equipo (equipo de trabajo y grupo clase) y avanzar en su aprendizaje. Si cada alumno aprende más contribuye a alcanzar el objetivo de su equipo, es decir, saber más de lo que sabían al inicio de una secuencia de enseñanza-aprendizaje. La igualdad de oportunidades supone que el profesor ajuste y personalice los criterios de éxito y exigencia en la tarea a las posibilidades de todos los alumnos del equipo incluidos los alumnos con necesidades especiales (A.C.N.E.E.S.).
5. La responsabilidad personal y el compromiso individual. Ambas se ponen de manifiesto cuando se evalúa el rendimiento individual de cada uno en relación con el equipo y se informa de los resultados de la evaluación (contribución del alumno al éxito de su equipo) al alumno y al equipo. Es muy importante que los miembros del equipo se conozcan y sepan quién necesita más ayuda, apoyo y aliento para completar la tarea asignada, y poder ajustar la tarea a las posibilidades de cada uno.
6. Las habilidades sociales y de pequeño grupo. Proponer a los alumnos que trabajen juntos no garantiza que sepan hacerlo. Conocerse y confiar entre sí, escuchar activamente, comunicarse y expresar con claridad lo que quieren decir, aceptarse y darse ánimos, resolver constructiva y creativamente los conflictos, son habilidades que requieren del docente que programe su enseñanza y motive su utilización. Cuanto mejores son las habilidades sociales y cuanto más atención se pone en enseñar estas habilidades y en recompensar su uso, más rendimiento se consigue de los equipos de aprendizaje cooperativo.
7. La revisión periódica del equipo y el establecimiento de objetivos de mejora. Los equipos y el grupo clase revisan periódicamente su funcionamiento. De esta manera identifican qué actuaciones y comportamientos dentro del equipo son eficaces para el funcionamiento y logro de sus objetivos y cuáles deben cambiar o mejorar. La puesta en común de los pensamientos metacognitivos acerca de lo que piensan, dicen o hacen facilita el aprendizaje de las habilidades cooperativas y permite hacer conscientes las conductas positivas tanto de los miembros como del equipo.

El aprendizaje cooperativo, entre otros efectos, estimula la comunicación entre el alumnado, favorece la aparición de lazos afectivos y el sentimiento de pertenencia al grupo entre sus componentes. Es muy recomendable su utilización en contextos educativos de diversidad cultural porque disminuye los prejuicios y mejora las relaciones interculturales.

b) Aprendizaje dialógico: grupos interactivos

La concepción comunicativa demuestra que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. En el caso del alumnado, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario con sus iguales, el profesorado, los familiares, amistades y otras personas.

El aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez (Flecha, 1997).

La aplicación práctica del aprendizaje dialógico exige plantear cambios en la educación y compartir y utilizar las habilidades comunicativas en los entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad y participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.

El papel de los educadores, profesores, investigadores consiste en el de facilitadores del diálogo, superando los límites de las propias fronteras culturales que no permite ver a los otros más que a través únicamente de nuestra propia cultura (Giroux, 1997). Desde la perspectiva comunicativa el profesorado ha de saber desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan en ellos, poniendo el énfasis en lo igualitario, lo intercultural y lo comunitario, en un conjunto de acciones donde la formación no se restringe a la relación profesorado-alumnado sino que engloba al conjunto del entorno social en una actividad global y unitaria.

En las Comunidades de Aprendizaje, el aprendizaje dialógico se asegura al trabajar en *grupos interactivos*. A través de la participación de las personas volunta-

rias dentro del aula en colaboración con el profesor y de la ayuda entre mismos compañeros es como se llega al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea este grupo de voluntariado, más rica será la interacción y más realidades culturales abarcarán. Por ejemplo, se puede encontrar una estudiante universitaria, un familiar magrebí, un ex-alumno, una profesora jubilada o una abuela gitana, todos ellos con un rico bagaje cultural que aportar a la comunidad educativa.

Cuando los alumnos trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo lengua y respeto a otras culturas (se pueden aplicar a todas las áreas curriculares). Ayudándose unos a otros y teniendo como objetivo que todo el alumnado consiga los niveles de aprendizaje requeridos.

Organizando el aula por grupos interactivos se mantiene el grupo clase, sin separar ningún alumno de su aula. Se forman grupos reducidos de 4 ó 5 alumnos, siempre teniendo en cuenta que sean heterogéneos tanto en género, como en nivel de aprendizaje y origen cultural y con una persona adulta en cada grupo (en muchas ocasiones son familiares), y se preparan actividades con un tiempo limitado (20 ó 30 minutos), dependiendo del nivel. De esta forma, cada cierto tiempo van cambiando de actividad sin aburrirse y realizando diversos ejercicios sobre una misma temática.

Las personas adultas que atienden a los grupos pueden seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los alumnos en relación a las actividades que se realizan, identificar las dificultades y fomentar que los mismos compañeros lleguen a resolverlas ayudándose mutuamente. La ayuda de las personas voluntarias en las aulas también supone más creatividad y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de una ayuda compartida entre profesorado y voluntariado. Este trato de tú a tú enriquece las interacciones incluyendo las culturales y facilita y acelera también el aprendizaje. En una misma dinámica se darán los dos desarrollos anteriormente mencionados, el de valores como la solidaridad hacia la diversidad, ayudarse entre sí el alumnado de diferentes culturas, y el del aprendizaje instrumental, pues tanto el alumno que explica a su compañero una actividad, como éste, están realizando un aprendizaje.

La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos se sientan responsables del aprendizaje propio, así como del aprendizaje del resto de compañeros. El alumnado se percibe mutuamente como necesario para resolver las tareas que se plantean en el grupo, lo que supone compartir recursos y roles específicos. En estos grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede “enseñar” y en otro momento “aprender” de sus compañeros. Sobre la base del diálogo igualitario, en los grupos interactivos el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios.

En palabras de tres profesoras que describen la experiencia del Colegio Cantín y Gamboa de Zaragoza:

En los grupos interactivos cada niña y cada niño de un grupo consideran un objetivo propio el éxito en el aprendizaje de todo su grupo. En él ve que hay gente de diferentes condiciones dispuesta a ayudarles. Alumnado y familias van progresivamente adhiriéndose al proyecto comunitario de aprendizaje y olvidando los problemas de conflicto y disciplina. Estos objetivos no pueden lograrse con dinámicas guiadas exclusivamente por personas expertas: requieren el apoyo entusiasta y la colaboración de toda la comunidad (Alcalde, Buitago y Odina, 2004:43).

c) Programación por tareas

La enseñanza mediante tareas es una metodología que pretende dinamizar las aulas y que los alumnos aprendan a su ritmo. Uno de sus principales objetivos es promover la toma de decisiones por consenso, la cooperación y la participación del alumnado. Los agrupamientos dentro del aula pueden ser diversos: gran grupo, pequeño grupo, por parejas o individual.

Los pasos esenciales para programar por tareas son:

Elección del tema sobre el que se va a trabajar. El tema es la excusa, el motivo, que nos permitirá introducir los contenidos. Por eso, es importante que los alum-

nos participen en su elección, si les gusta un tema es más fácil trabajar la materia. Cuanto más cercano sea el tema a la experiencia de los alumnos, más fácil será encontrar la tarea final.

Determinar la tarea final. Hay unas tareas previas que llevan a la tarea final. Las tareas previas son acciones de la vida cotidiana que se relacionan con la materia que se desea tratar. Por ejemplo, una tarea cotidiana relacionada con la enseñanza de la lengua puede ser hacer la lista de cosas que necesitamos cuando vamos de excursión. Las tareas finales deben ser motivadoras y cubrir las necesidades del alumnado. Un elemento importante de motivación es que tengan la posibilidad de materializarse, hacerse públicas o archivarlas como material de clase. Que los alumnos y alumnas puedan comprobar que han construido un material.

Especificar objetivos. El primer objetivo será la realización de la tarea final.

Especificar contenidos. Del análisis de la tarea final se extraen las conclusiones sobre qué conocimiento, función, lecturas, visionado de imágenes, es necesario consultar o desarrollar.

Secuencia de tareas que producen la tarea final. Consiste en realizar la planificación de las sucesivas tareas necesarias para llegar a la tarea final. Cada tarea tiene sus propios objetivos encaminados a la consecución de las actitudes, procedimientos y conceptos respectivos.

Evaluación. Es un elemento fundamental en la programación por tareas. Comprobar, desde el primer momento, que se van cumpliendo los objetivos de cada tarea.

Para facilitar la comprensión de la programación por tareas, incluimos parte de una unidad didáctica programada por tareas (ver **Anexo 17**).

2.3. Recursos y opciones disponibles desde los Apoyos Especializados

Uno de los rasgos característicos de la realidad educativa en la actualidad es la diversidad, derivada tanto de las diferentes capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, como de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos. En la actualidad, la presencia creciente de alumnado de diverso origen cultural, lleva a los centros a necesitar nuevos recursos en materia de atención a la Interculturalidad.

La comunidad educativa entera debe implicarse en el tratamiento de la diversidad cultural aunque, debido a la complejidad que ésta entraña, existen recursos especializados para apoyar su gestión.

A continuación vamos a describir con detalle las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (en adelante, EOEPs) y Departamentos de Orientación (en adelante, D.O.) en la atención a la diversidad cultural, sin olvidar la importante labor que realizan otros profesionales, como los maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, en el Programa de Integración.

2.3.1. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Primaria) y Departamentos de Orientación (Secundaria)

Las funciones que estos Servicios desarrollan en relación con la atención a la diversidad, incluyen el apoyo especializado para la adopción de medidas específicas

de atención a la diversidad, funciones en relación con el sector, colaboración en la atención de alumnos con necesidades educativas específicas, asesoramiento a tutores en la gestión de la diversidad cultural y orientaciones para las familias.

Entre sus funciones destacamos las siguientes, en relación con la atención a la diversidad y el tratamiento de la Interculturalidad⁸:

- Colaborar con los profesores tutores en el desempeño de su función tutorial, proporcionándoles técnicas, instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de dicha función.
- Asesorar al profesorado en la prevención y el tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje.
- Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la planificación de las actividades docentes, en el diseño y realización de actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración social del alumnado del grupo.
- Facilitar al profesorado, alumnado y familias, orientaciones relacionadas con estrategias que faciliten el desarrollo personal y social del alumnado, así como una mejora de la adaptación y convivencia escolar.
- Colaborar en el desarrollo de actuaciones que favorezcan la transición de una etapa educativa a otra.
- Colaborar en la elaboración de los Planes y otros documentos de Atención a la Diversidad de los centros educativos, a través de su participación en las Comisiones de Coordinación Pedagógica.
- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso, así como las medidas educativas oportunas.
- Asesorar al Equipo Docente y a las madres y padres sobre aspectos psicopedagógicos en relación con la respuesta educativa que precisen estos alumnos y alumnas.

⁸ RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para los Equipos de Atención Temprana, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y Equipo Específico de Motóricos y REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria.

- Participar en el diseño y aplicación del Programa de control de Absentismo Escolar.
- Apoyo especializado en los procesos de elaboración, desarrollo, evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares de etapa.
- Definición de criterios y procedimientos para la adopción de medidas de atención a la diversidad y asesoramiento al profesorado para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.

Otros profesionales dentro de los EOEPs y de los D.O., además de los orientadores, son los profesores de Servicios a la Comunidad.

Estos profesionales ejercen su labor en los EOEPs y en los D.O. Coordinan las diferentes actuaciones que, en materia de intervención sociofamiliar, se llevan a cabo en los centros educativos dirigidas a reducir y prevenir situaciones de riesgo o carencias sociales y personales que puedan afectar negativamente al proceso educativo del alumnado.

Entre sus funciones señalamos:

- Colaborar con los servicios externos en la detección de las necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja,

participando en los procesos de escolarización, a través de su coordinación con el E.O.E.P., los centros precedentes, los servicios municipales y la comisión de escolarización.

- Proporcionar criterios para la planificación de las actividades de compensación educativa que deben incluirse en el PEC y los proyectos curriculares.
- Proporcionar criterios para que el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
- Proporcionar criterios para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo.
- Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el centro, promoviendo acciones de información, formación y orientación a las familias.
- Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control del absentismo en colaboración con otros servicios externos.
- Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos ordinarios y complementarios del centro y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades.

2.3.2. Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural

El factor intercultural se ha convertido en uno de los más importantes en muchos de los centros educativos aragoneses y exige la puesta en marcha de acciones formativas que respondan a las necesidades de los centros en materia de atención a la diversidad y de Interculturalidad.

El Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (en adelante CAREI) es un centro de recursos creado por el Departamento de Educación del

Gobierno de Aragón en el curso 2001-02, que ofrece un apoyo especializado tanto en temas didácticos como en materiales educativos, para abordar el fenómeno de la inmigración en el contexto educativo desde la perspectiva de la Interculturalidad.

Detrás de las actividades del CAREI subyace su principal aspiración: dar a conocer la variedad cultural a los escolares para conformar una sociedad solidaria y no discriminatoria. Las actividades que realizan van dirigidas a todo el alumnado, no sólo a los alumnos extranjeros.

Entre las actividades que desarrolla destacamos las siguientes:

- Actividades de dinamización: promueven en los centros educativos las iniciativas del Gobierno Aragonés relativas a la Educación Intercultural.
- Actividades de coordinación: coordinan esfuerzos e intercambian información con aquellos departamentos, instituciones, organizaciones o asociaciones que trabajan aspectos vinculados con la inmigración.
- Actividades de documentación:
 - Sobre la atención educativa a alumnado inmigrante dentro y fuera de la comunidad (proyectos, actuaciones, recursos...).
 - Sobre las culturas presentes en los centros educativos, así como sus lenguas y sistemas educativos.
 - Sobre todo lo relacionado con la didáctica del español como segunda lengua (métodos y materiales complementarios, autoformación del profesorado, etc.).
- Asesoramiento: sobre todo tipo de cuestiones referidas a la Educación Intercultural.
- Formación del profesorado: contribuir a la elaboración de planes de formación que respondan a las demandas del profesorado. Promover y coordinar iniciativas que den respuesta a las múltiples cuestiones que plantea la escolarización de alumnado de origen extranjero.

En Anexos recogemos un listado de los recursos que ofrece este Centro (ver **Anexo 18**), que puede ampliarse accediendo directamente a la página del CAREI: http://www.carei.es/guia_recursos.htm

2.3.3. Asesores de Interculturalidad y de Atención a la Diversidad de los Centros de Profesores y Recursos y de las Unidades de Programas Educativos

El objetivo fundamental de los asesores de Interculturalidad, tanto de los Centros de Profesores y Recursos como de los asesores de las Unidades de Programas Educativos de los Servicios Provinciales de Educación, Cultura y Deporte, consiste en atender las necesidades de los centros en la atención de la diversidad e Interculturalidad y promover actividades que favorezcan la innovación educativa.

En todos los **Centros de Profesores y Recursos** (en adelante, C.P.R.) de Aragón existe un asesor de Atención a la Diversidad. Estos, a su vez, están coordinados a través de un seminario autonómico. Siguiendo las instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, por las que se establecen las líneas prioritarias de formación del profesorado, desarrollan planes de actuación con el objetivo de atender las necesidades formativas de los profesores, favoreciendo la mejora de la práctica docente.

Los asesores de los C.P.R., en la actualidad, prestan especial atención a la formación del profesorado para la atención a la diversidad. Convocan actividades formativas sobre el tema, pretendiendo involucrar a todos los docentes de la zona que trabajan con alumnado inmigrante. Los C.P.R. cuentan con recursos y materiales de interés relacionados con el tema que están a disposición del profesorado.

Las **Unidades de Programas Educativos** (en adelante, U.P.E.) son unas estructuras de las que dispone la Administración Educativa en los diferentes Servicios Provinciales de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma para desarrollar las políticas educativas y los programas que se consideran prioritarios en cada momento. En la actualidad, estos temas son la atención a la diversidad, la Interculturalidad, la formación del profesorado, las nuevas tecnologías, la con-

vivencia, bibliotecas, salud escolar, formación profesional y aprendizaje de idiomas, entre otros. Estas Unidades de Programas se adaptan a la realidad de cada provincia y dependen directamente del Director de cada Servicio Provincial. Su composición esta organizada por Asesorías Docentes y promocionan los diferentes programas educativos. Están en contacto con los centros educativos donde se desarrollan los mismos, apoyándolos en todos los niveles que sea necesario, coordinándose con otras estructuras del sistema, como Inspección Educativa o red de formación, para el buen desarrollo de los mismos.

2.3.4. Profesores de español

En España, la enseñanza del español para no hispanohablantes se ha denominado tradicionalmente Español como Lengua Extranjera (ELE). En la actualidad, el aprendizaje del español como segunda lengua lo denominamos EL2. Los profesores de español posibilitan el acceso a la cultura, a la vez que favorecen la autonomía de los alumnos no hispanohablantes en sus interacciones.

En Aragón, la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, establece en su artículo cuarto, que la administración establecerá *programas de adquisición y desarrollo de la lengua de acogida para el alumnado inmigrante* así como *facilitará los acuerdos necesarios con instituciones y entidades para el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura de origen de los inmigrantes residentes en la Comunidad Autónoma de Aragón.*

En Educación Infantil y Primaria, en las medidas organizativas contempla los agrupamientos flexibles e intervenciones puntuales fuera del aula con otro profesorado.

En Educación Secundaria, en relación con el alumnado inmigrante, recoge que *el aprendizaje instrumental de la lengua será un objetivo prioritario para su adecuada normalización. Las actuaciones específicas de cara a conseguir este objetivo tendrán un carácter transitorio limitándose al tiempo estrictamente necesario, y se llevarán a cabo, en su caso, por profesorado específico, a tiempo parcial y durante un período flexible dependiendo de las características de los alumnos.*

Los profesores de español:

- Posibilitan la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español, apoyando la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas, y desarrollando el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.
- Facilitan la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo aragonés y su proceso de integración al entorno escolar y social.
- Favorecen el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumnado.

2.3.5. Programa de Interculturalidad

Algunos C.P.R. de la Comunidad Autónoma desarrollan un Programa de Interculturalidad⁹ con los siguientes objetivos:

1. Favorecer la acogida e información al alumnado y sus familias por parte de los centros (asesoramiento sobre los diferentes rasgos culturales, tradiciones...). Así mismo impulsar la concreción y uso en los centros de los protocolos de acogida y observaciones o seguimiento que la Consejería indica en cada curso, como herramientas que ayudan en la acogida y diagnóstico inicial del alumnado recién llegado.
2. Dar a conocer experiencias, metodologías y recursos para una pronta y eficaz adquisición del español, así como estrategias para las diferentes áreas del currículo, de cara al profesorado en los diferentes ámbitos de trabajo (centro, seminarios, grupos de trabajo, cursillos...).
3. Facilitar y favorecer la participación en la comunidad educativa del alumnado, las familias y colectivos del entorno (encuentros con las asociaciones de madres y padres, colectivos de iniciativa social...).
4. Asesorar si procede en la revisión de los proyectos educativos y curriculares de cara a contemplar objetivos, contenidos, actividades... que potencien y generen la Interculturalidad como actitud necesaria.

⁹ Programa desarrollado por Manuel Pinos y Francisco Bailo.

5. Proveer de estrategias a los centros de cara a favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia activa, fomentando que los centros educativos sean núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del pueblo o barrio.
6. Colaborar en el impulso de planes de integración social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de distintas organizaciones (colaboración con organizaciones o colectivos ya existentes, Foro por la inmigración, plataforma de apoyo, Cruz roja, Caritas, El Puente, ayuntamientos, mancomunidades...).
7. Proveer de materiales o herramientas que hagan explícitos en los currículos la aparición de diferentes rasgos culturales que aporta este nuevo alumnado, motivar y facilitar la celebración y organización de jornadas interculturales, sugerir el trabajo de ciertos contenidos o procedimientos que nos aportan otras culturas (juegos del mundo, gastronomía, diferentes algoritmos, alfabetos, celebraciones...).

2.3.6. Mediación intercultural en el ámbito educativo

La mediación intercultural es una forma de intervención en contextos multiculturales que se ha ido generalizando en nuestro país a lo largo de la última década como opción válida para el fomento de la Interculturalidad. Es una modalidad de mediación social y, como tal, se fundamenta en la mejora de las relaciones humanas en las que existen tensiones y busca no sólo lograr acuerdo entre las partes, sino también promover una mejor comunicación e interacción.

Carlos Giménez (1997:142) nos propone la definición de mediación intercultural como *una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de con-*

flictos y adecuación institucional, entre actores sociales o instituciones etnoculturalmente diferenciadas.

Partiendo de esta definición, la mediación intercultural no sólo se aplica como forma de resolución de conflictos, sino que constituye un medio para promover el acercamiento y tender puentes entre personas y grupos de diferente pertenencia cultural.

Aplicada al ámbito educativo, la mediación social intercultural puede ayudar a mejorar la comunicación entre el centro y las familias del alumnado inmigrante y evitar malentendidos que pueden surgir de las distintas interpretaciones y significados atribuidos a un mismo hecho (Malik, 2001).

Hay dos modalidades de aplicación de la mediación social intercultural en el ámbito educativo:

- Formación de los distintos agentes de la comunidad educativa en mediación social intercultural, fomentando la adquisición de competencia intercultural.
- Implantación de la figura del mediador social intercultural, como agente externo que interviene en el fomento del acercamiento entre las distintas partes y la prevención y resolución de conflictos multiculturales.

En Aragón, la figura del mediador social intercultural se está implantando en el ámbito educativo. Las labores que estos profesionales desarrollan se pueden resumir en las siguientes:

- Intervención en la resolución de conflictos debidos a diferencias culturales.
- Asesoramiento al profesorado-alumnado.
- Fomento de las relaciones entre el centro y las familias.
- Traducción de documentos escolares.
- Servicio de intérprete.

Los destinatarios de estos servicios son todos los centros educativos, priorizando aquellos en los que existe la figura del tutor de acogida. El CAREI ofrece estos servicios, que también se desarrollan en el marco de otros programas de Educación Intercultural en el ámbito educativo.

2.4. Recursos y opciones disponibles para las familias

La cuestión de la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos debe contextualizarse dentro del debate más general sobre la participación de todas las familias en la vida del centro y la superación de dificultades a la hora de asumir su responsabilidad educativa, en colaboración con el profesorado.

La Educación Intercultural favorece la integración del alumnado inmigrante y sus familias en el centro educativo. La normalización ha de ser un principio que guíe las medidas para favorecer su participación y conseguir que los centros sean espacios abiertos y participativos. En este sentido, los recursos y actuaciones mencionados con anterioridad también son válidos y útiles en la relación entre el centro educativo y las familias.

Antes de planificar y poner en marcha diferentes estrategias para conseguir la integración y participación de las familias inmigrantes, conviene reflexionar sobre las dificultades que influyen en estos procesos y buscar nuevas estrategias. Algunos de los factores que se considera que dificultan la participación de las familias inmigrantes en los centros, a través de las AMPAS y el Consejo Escolar, son:

- Falta de tiempo de las familias para incorporarse a las acciones ofertadas por las AMPAS.
- Falta de información sobre la utilidad y programas de las AMPAS.
- Tendencia a usar la comunicación escrita como método de contacto.
- Ausencia de alternativas más creativas para contactar con los diferentes colectivos.
- Falta de estímulo para encarar la participación de los colectivos inmigrantes.
- Falta de formación e información de las AMPAS sobre esta temática.
- Ausencia de acciones de sensibilización sobre las ventajas de la multiculturalidad.
- Barrera del idioma.
- Ausencia de autocritica por parte de las AMPAS sobre su trabajo en esta área.

2.4.1. Participación de las familias en la vida del centro

A continuación planteamos una serie de propuestas para fomentar la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos. Tanto las AMPAS como los centros educativos comparten la responsabilidad de su planificación, puesta en marcha y seguimiento. Las Federaciones que agrupan distintas AMPAS (Confederación San Jorge-CONCAPA, FAPAR) pueden ser un buen recurso de apoyo a las Asociaciones de Madres y Padres a la hora de poner en marcha algunas de las actuaciones propuestas a continuación.

a) Sensibilización y formación en Interculturalidad

Desde el centro

- El centro educativo pondrá en marcha un Plan de Atención a la Diversidad, contemplando medidas para favorecer la integración del alumnado inmigrante y sus familias en la vida del centro.
- Atender la formación y sensibilización del profesorado y del alumnado en Interculturalidad, introduciendo los cambios necesarios en el currículo para atender la diversidad cultural existente en las aulas.
- El centro educativo pedirá asesoramiento a los mediadores culturales para poner en marcha las diversas actuaciones de formación y sensibilización.
- Organización de jornadas de puertas abiertas para informar y sensibilizar sobre la Interculturalidad.

Desde las AMPAS

- Promoción desde las AMPAS de actuaciones que sensibilicen sobre los intereses y necesidades de los colectivos inmigrantes.
- Diseño de Escuelas de Padres y Madres que impartan formación sobre este tema.
- Solicitar personalmente a las familias que participen en actividades interculturales.

b) Acogida a las familias inmigrantes

Desde el centro

- Diseño de un plan de acogida que contemple la recepción personalizada de los colectivos inmigrantes.
- En tutoría: dinámicas de presentación del grupo a los nuevos alumnos y sus familias.
- Los tutores cuidarán la acogida de las familias extranjeras, dedicando el tiempo necesario en su bienvenida y dando toda la información que demanden acerca del funcionamiento y organización del centro y del aula.
- Si es necesario, el tutor pedirá la colaboración del mediador intercultural, para optimizar su relación con las familias.

Desde las AMPAS

- Elaboración y puesta en práctica de un protocolo de acogida de familias inmigrantes.
- Organización de sesiones en las que se presentará el centro, su organización, funcionamiento y vías de participación.
- Organización de sesiones en las que se presentará la vida del aula, su organización, funcionamiento, normas de convivencia...

c) Conocimiento mutuo y comunicación

Desde el centro

- Traducción de la información que el centro distribuye a las familias a los diferentes idiomas: documento en lengua de origen que explique las normas del centro, los derechos y obligaciones de las familias, el calendario escolar, la organización y funcionamiento del centro.
- Facilitación de espacios y actividades donde los alumnos y las familias puedan hablar de sus culturas a toda la comunidad.
- Utilizar si es necesario la figura del mediador intercultural para favorecer la comunicación entre la familia y la escuela.

Desde las AMPAS

- Traducción de la información que el AMPA distribuye a las familias a los diferentes idiomas del centro.
- Utilización de las asambleas de principio de curso para presentar las AMPAS.
- Dar a conocer el funcionamiento y las ventajas de pertenecer a las AMPAS.
- Utilizar si es necesario la figura del mediador intercultural para favorecer la comunicación entre la familia y la escuela.
- Organización de escuelas de español¹⁰.

d) Normalización e integración: participación colectiva

Desde el centro

- Convocar encuentros comunes para las distintas culturas (actividades que refuercen la integración).
- Fomento del uso de las reuniones de tutoría por parte de las familias inmigrantes.
- Fomento de proyectos en los que haya colaboración entre todos los colectivos inmigrantes.
- Gestión de mecanismos de ayuda para la normalización de la igualdad de oportunidades escolares (becas, apoyos escolares, aulas de refuerzo con horarios amplios y flexibles, entre otros).
- Utilización de los mismos cauces de comunicación para todas las familias sin partir de la idea preconcebida de que por el hecho de ser inmigrantes no van a entender la información.
- Invitar a las familias inmigrantes y autóctonas a conocer el aula de sus hijos, explicándoles qué se hace, cómo se hace y por qué se hace.
- Promoción de la representación de familias inmigrantes en el consejo escolar.

¹⁰ Un ejemplo es la escuela de español para padres puesta en marcha por la FAPAR.

Desde las AMPAS

- Trabajo en coordinación con el profesorado para transmitir las preocupaciones y realidades de las familias inmigrantes.
- Convocar encuentros comunes para las distintas culturas (actividades que refuercen la integración).
- Ayudar a las familias a acceder a los mecanismos de ayuda (becas y apoyos escolares).

Adjuntamos en anexos un protocolo de acogida para familias inmigrantes (ver **Anexo 19**), una propuesta de participación con los centros educativos (ver **Anexo 20**) y un Taller de formación multicultural para las familias (ver **Anexo 21**).

2.5. Recursos y opciones disponibles en el entorno



La presencia de alumnado de diferentes procedencias en los centros educativos es una realidad a la que, como hemos visto, todo el sistema puede responder a través de diversas vías, desde la organización de los centros, el trabajo en el aula hasta la puesta en marcha de nuevos apoyos especializados y el trabajo con las familias.

En ese proceso de cambio, a veces perdemos de vista que la presencia de colectivos de diferentes procedencias es una realidad no sólo en los centros educativos, sino también en el resto de ámbitos de la sociedad. Desde cada área, las instituciones y la sociedad civil están en continuo proceso de adaptación a la realidad, diseñando nuevas actuaciones, adecuando las respuestas a las nuevas demandas, compartiendo espacios, reformulando la posición que cada uno ocupa en el entramado social.

En el *Módulo 1: Convivencia entre Iguales*, señalamos que es importante que el centro interactúe, se coordine, trabaje en común y coopere con el entorno en el que se inserta. En la cuestión de la diversidad cultural y la Interculturalidad, más si cabe que en ninguna otra, el centro debe abrirse a lo que está pasando y se está haciendo fuera. Por un lado, porque puede ser un buen ejemplo de convivencia intercultural y su experiencia puede servir a otros ámbitos; por otro lado, para apoyarse en las iniciativas y recursos que los distintos agentes sociales están poniendo en marcha, sin tener que inventar ante cada nueva necesidad una nueva respuesta.

2.5.1. Agentes externos que pueden afectar de manera positiva o negativa a la convivencia en la Interculturalidad

En el *Módulo 1: Convivencia entre Iguales* se presentaron una serie de agentes y factores que podían contribuir de manera positiva o negativa al clima de convivencia de un centro educativo. Consideramos que estos factores pueden también determinar la forma en la que se vive la multiculturalidad en los centros y las posibilidades de implantación de un modelo intercultural. Por este motivo, en la tabla que presentamos a continuación, mantenemos estos agentes y factores y añadimos otros que inciden directamente en la forma de gestionar la diversidad cultural y que será conveniente tener en cuenta, aunque no siempre se disponga de las herramientas adecuadas ni las competencias para hacerles frente.

| | |
|--|---|
| <p>Agentes y factores positivos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Existencia en el medio de redes sociales permeables, a través de las cuales se produzcan interacciones entre personas pertenecientes a distintas generaciones, culturas, estilos de vida o géneros. • Existencia de canales de participación ciudadana en el barrio o localidad: asociaciones de vecinos, asociaciones culturales y deportivas, instituciones implicadas, recursos de ocio. • Buena comunicación entre el centro educativo y los recursos del entorno. • Implicación del centro educativo en los problemas y en el devenir del barrio o localidad. • Buen clima de convivencia intercultural en el barrio o localidad. • Fomento de la Interculturalidad por parte de las instituciones del barrio o localidad. • Antecedentes de resolución constructiva de conflictos surgidos de la multiculturalidad. • Presencia de colectivos con diferentes pertenencias culturales en el barrio o localidad (es más fácil caer en prejuicios y estereotipos cuando no se conoce directamente y se piensa en abstracto). • Colectivos de inmigrantes organizados en torno a asociaciones, que se constituyen como actores sociales del barrio y participan en los temas que preocupan a toda la comunidad. |
| <p>Agentes y factores negativos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de permisividad elevado en relación con las actitudes y los comportamientos de los jóvenes. • Mitificación de valores sociales como el individualismo, la imposición (como forma de resolución de conflictos), la competitividad o el triunfo fácil por encima del esfuerzo personal. • Falta de recursos de ocio adaptados a los intereses de los jóvenes en el entorno, barrio o localidad. • Falta de motivación de los chicos para acudir a los recursos de ocio existentes. • Escasa coordinación con los recursos existentes: asociaciones, servicios sociales u otras instituciones. • Mensajes negativos acerca de la inmigración y la realidad de otras minorías étnicas transmitidos en los medios de comunicación. • Falta de posibilidades de acceso a determinados derechos por parte de familias inmigrantes, que fomentan las desigualdades. • Antecedentes de conflictos multiculturales no resueltos de forma positiva en el barrio o localidad. • Que no haya colectivos con diferentes pertenencias étnicas en el entorno. • Identificación de la presencia de minorías culturales con bajo nivel educativo y fracaso escolar. |

Fuente: elaboración propia.

2.5.2. Recursos del entorno para la Interculturalidad

Como hemos señalado, una buena relación y colaboración con los recursos que ofrece el entorno puede ayudar a los centros educativos tanto en las labores preventivas que fomentan la convivencia como en las de intervención ante el conflicto. Además, el entorno ofrece a los centros educativos posibilidades para el fomento de la Interculturalidad. En general, la colaboración y coordinación con los diferentes recursos es conveniente por varias razones:

- Intervienen desde otras áreas en la realidad del alumnado y de sus familias, y una buena coordinación permite un abordaje más global.
- Ofrecen información actualizada y especializada.
- Complementan la labor educativa al realizar actividades que cubren el desarrollo personal en todos los ámbitos (ocio, salud, servicios sociales, regularización).
- Procuran formación y sensibilización para el profesorado, el alumnado y las AMPAs.
- Facilitan la interacción con el entorno, acercan la realidad social a los centros educativos permitiendo su actualización en temas que, por ser de reciente incorporación, no se han desarrollado plenamente en el centro.

Para todo esto, es importante que los equipos directivos, tutores y orientadores conozcan los recursos de que dispone el barrio, así como los de su localidad o comarca.

Hay que tener en cuenta que el acceso a los recursos no se produce de igual forma en el ámbito urbano que en el ámbito rural. En el ámbito urbano todos los servicios especializados están al alcance (por cercanía y posibilidad de acceso) de cualquier ciudadano. Sin embargo, en determinadas zonas del ámbito rural, el acceso a determinados recursos especializados, e incluso de atención primaria y comunitarios, puede constituir un esfuerzo importante para la familia, el alumno o

el centro, por no encontrarse en la misma localidad y exigir un desplazamiento en transporte público o privado. Por otra parte, las formas de socialización y de establecimiento de redes sociales se producen de formas distintas según el tamaño de la localidad, lo que implica una mayor o menor necesidad de apoyo en redes formales o institucionales.

En la siguiente tabla se presenta una relación de los principales recursos que es interesante que los centros educativos conozcan y que pueden contribuir a la intervención que, en materia de convivencia, realizan los centros.

La mayoría de estos recursos se describieron en el *Módulo 1: Convivencia entre Iguales*, y se adjuntó un Directorio de Recursos en separata con las formas de contacto y direcciones de los mismos. En este apartado se describirán brevemente los recursos que tienen una relación más especializada con la realidad de la inmigración, la diversidad cultural y la Interculturalidad.

Así mismo, en separata se incluyen las direcciones y teléfonos de los siguientes tipos de recursos, que complementarán a la separata adjunta al *Módulo 1*:

- Asociaciones de inmigrantes y minorías étnicas.
- Sensibilización.
- Servicios de intérpretes.
- Servicios de mediadores.
- Aprendizaje de español.
- Asesoría y orientación jurídica y laboral.
- Casa de las Culturas.

| | |
|--|---|
| Servicios Sociales | Servicios Sociales Comarcales y Centros Municipales de Servicios Sociales. Educación de calle. Servicio Especializado de Menores. |
| Tiempo libre y dinamización comunitaria | Centros de Tiempo Libre. Casas de Juventud y Espacios Jóvenes. Asociaciones de Vecinos. Centros Cívicos y Culturales. Proyectos de Integración de Espacios Escolares (P.I.E.E.). Salud Joven. Asociaciones Juveniles. O.N.G.s y entidades de sensibilización. Asociaciones de inmigrantes y minorías étnicas. |
| Salud | Centros de Salud de Atención Primaria. Unidades de Salud Mental Infanto-Juvenil. Centro Municipal de Promoción de la Salud para jóvenes. Asesorías Psicológicas. Prevención y tratamiento de adicciones. Asesorías sobre sexualidad. Trastornos de la alimentación. Programas de Educación para la Salud. |
| Jurídico-policial | Juzgado de Menores. Fiscalía de Menores. Policía Nacional y Local. Guardia Civil. Atención al Ciudadano. Asesorías y orientación jurídica y laboral. |
| Otros | Servicios de interpretación. Servicios de mediación. Aprendizaje de español. Casa de las Culturas y otros centros homólogos en otras localidades. |

Asociaciones de inmigrantes y de minorías étnicas

Las asociaciones de inmigrantes juegan un papel fundamental de puente entre la persona recién llegada y la sociedad de acogida. Constituyen la estructura a partir de la cual una persona inmigrante puede articular su identidad cultural en la adaptación al nuevo contexto.

Según los fines perseguidos y los intereses de sus miembros, las asociaciones de inmigrantes pueden cubrir diversos aspectos:

- Orientados a la sociedad de acogida: difundir aspectos del país y la cultura de origen, fomentar el intercambio cultural.
- Orientados al colectivo de inmigrantes: permitir al recién llegado el acceso a las redes formales e informales para la mejor adaptación al nuevo contexto, mejorar las condiciones de vida y defender los intereses del colectivo, apoyar económicamente en momentos de dificultad, recrear la identidad cultural en el exterior.
- Orientados al país de origen: desarrollar proyectos de desarrollo en el lugar de origen, financiar la construcción de obras sociales, promover iniciativas de co-desarrollo.

La constitución en asociación formal, con estatutos y junta directiva, no es la única forma de articulación y organización de los colectivos inmigrantes. Hay otras vías, tanto informales como formales, que reproducen formas de organización en los lugares de origen y que pueden perseguir los mismos objetivos: cajas de solidaridad, espacios de encuentro o movimientos en torno a identidades supranacionales.

En su labor de interlocutoras entre los colectivos inmigrantes y la sociedad de acogida, y de difusión de la cultura y país de origen, es muy interesante que los centros educativos puedan contar con estas asociaciones para la organización conjunta de actividades o la solicitud de apoyo en el conocimiento de las culturas de origen del alumnado.

Las **asociaciones** que agrupan a personas pertenecientes a **minorías étnicas o culturales** también merecen especial atención. Entre ellas, las más comunes son

las asociaciones gitanas. Comparten con las asociaciones de inmigrantes la función de establecer puentes con la sociedad mayoritaria, a través de programas de mediación entre las familias pertenecientes a la cultura gitana y las instituciones o de acciones de sensibilización y difusión de distintos aspectos de su cultura e historia. Su trabajo se centra en el desarrollo y la promoción de su colectivo, así como en la lucha por la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida cotidiana, con programas de mediación, prevención del absentismo o apoyo en la vivienda. En los últimos años, a nivel estatal, están jugando un papel importante en el colectivo las asociaciones tanto de mujeres gitanas como de jóvenes.

Por otro lado, también es interesante que los centros educativos conozcan la existencia de centros religiosos de cada culto, puesto que en ocasiones éstos constituyen un lugar de encuentro y solidaridad entre personas del mismo origen. En un momento dado, el contacto con estos centros puede permitir conocer mejor la realidad de los alumnos, acercarse a las familias, solicitar información y aclarar dudas respecto a determinados preceptos de una u otra religión.

Sensibilización

Hay distintas organizaciones en Aragón que tienen entre sus objetivos la sensibilización en valores, entre ellos el de la Interculturalidad o el anti-racismo, y ofertan a los centros educativos materiales de trabajo o la dinamización de talleres y actividades. A veces, las propias asociaciones de inmigrantes tienen como objetivo la sensibilización y buscan este tipo de participación en los centros educativos.

En este sentido, constituyen un recurso muy valioso para la realización de actividades dirigidas a profesorado, alumnado, familias o a toda la comunidad educativa. Su trayectoria e implicación en la realidad aportan nuevas visiones al centro, y pautas ya experimentadas de resolución de los conflictos que puedan surgir.

Servicios de interpretación

Existen a disposición de los centros educativos y de las personas inmigrantes varios servicios de interpretación y traducción que complementan los ofrecidos por el propio sistema educativo. Estos servicios permiten la presencia, a demanda, de un

intérprete en una tutoría con la familia o en el momento de acogida y explicación del funcionamiento del centro. También pueden apoyar en un momento dado en la traducción de la documentación que se envía a las familias, aunque existen ya modelos de cartas traducidas a distintos idiomas por el CAREI.

La información a las familias acerca del acceso a estos recursos puede ser muy valiosa para apoyar a éstas en su proceso de adaptación al entorno y en los diversos trámites que deberán acometer.

Servicios de mediación

También existen servicios de mediación ofertados por instituciones públicas o entidades sociales, que complementan los servicios de mediación ya descritos dentro de los Apoyos Especializados a disposición de los centros educativos.

Estos servicios de mediación tienen entre sus objetivos la promoción de la inclusión social en igualdad de las personas de origen extranjero. Se ofrecen tanto a entidades como a personas, con la intervención de un mediador intercultural que apoya el proceso de resolución de conflictos multiculturales en los diversos ámbitos o asesora a los profesionales para promover la adquisición de competencias interculturales en la intervención en contextos multiculturales.

Conocer estos servicios puede permitir, en un momento dado, solicitar su intervención en el centro, así como ofrecer la información sobre el recurso a las familias, si necesitan de este apoyo en algún otro ámbito (sanitario, comunitario u otros).

Aprendizaje de español

El aprendizaje de la lengua es el primer reto al que una persona inmigrante de habla no hispana debe enfrentarse a su llegada. Es la llave que le permitirá seguir la marcha de sus hijos en el colegio, ampliar las posibilidades laborales, hacer todo tipo de gestiones y defender sus derechos.

Es importante que desde los centros educativos se fomente el aprendizaje de español de las familias de los alumnos inmigrantes que lo necesiten. Una buena fórmula

la es conocer los lugares donde se imparten cursos de español y difundirlos entre las familias a las que pueda beneficiar.

En todos los centros de educación de personas adultas, además de otros centros, se imparten clases de español.

Asesorías y orientación jurídica y laboral

La especial complejidad de los trámites relacionados con el estatuto jurídico de extranjero, con la solicitud de permisos de residencia, trabajo o los procesos de reagrupación familiar, hacen que sea necesario apoyar a las personas extranjeras con este tipo de servicios. Así, distintas organizaciones e instituciones ofrecen servicios gratuitos de asesoría jurídica en cuestiones de extranjería.

Conocer las direcciones y teléfonos de estos recursos puede ayudar, en un momento dado, a acercarse a las familias y ofrecerles una información que quizás no conozcan por otras vías.

Casa de las Culturas y otros centros homólogos en otras localidades

La Casa de las Culturas es un centro social de carácter municipal y especializado del Ayuntamiento de Zaragoza que funciona desde el año 1998. Su objetivo es el de promover la integración social de los inmigrantes y minorías étnicas, favoreciendo modelos de convivencia interculturales e impulsando y alentando la organización y desarrollo de actividades tendentes a la sensibilización de la sociedad sobre el fenómeno migratorio.

Entre los servicios que ofrece se encuentran los siguientes:

- Información a los inmigrantes sobre sus derechos y su situación.
- Un Servicio de atención social, jurídica y laboral.
- Un Servicio de traducción e interpretación.
- Un punto de encuentro para los inmigrantes, sus Asociaciones y otras personas o Instituciones interesadas.

- La acogida de inmigrantes y las herramientas necesarias para conseguir su normalización social y laboral.
- La participación de los inmigrantes y las minorías étnicas.
- La sensibilización e interiorización de valores de solidaridad, tolerancia, respeto y convivencia.
- La mediación intercultural en situaciones de conflicto, ayudando a las partes implicadas a buscar alternativas y soluciones al mismo.
- Cualquier otra actividad que persiga los mismos o similares fines.

2.5.3. El ocio como espacio y tiempo privilegiado de socialización e integración

Para finalizar el capítulo queremos resaltar la importancia que juegan los espacios y tiempos de ocio en el fomento de la convivencia, en este caso intercultural, y en la socialización e integración de los alumnos en el proceso de adaptación a la cultura y normas de la sociedad de acogida.

Especialmente en los alumnos de Educación Primaria, la mejor forma de aprender el idioma si fuera necesario, o de socializarse en el contexto de acogida, es a través del juego. En Educación Secundaria, los espacios de ocio son los contextos en los que se desarrollan las relaciones de amistad y se enfatiza lo común (la realización conjunta de actividades o simplemente la ociosidad) frente a lo diferente.

Por eso, es importante que desde los centros educativos se fomente la participación del alumnado en los recursos que el entorno ofrece para el ocio y tiempo libre: principalmente Centros de Tiempo Libre, Casas de Juventud y Espacios Jóvenes, pero también Centros Deportivos, Bibliotecas, Centros Cívicos, Asociaciones Juveniles o Asociaciones de Vecinos, por citar algunos agentes de dinamización comunitaria.

Pero no sólo nos referimos a los espacios de ocio que ofrece el entorno. En el propio funcionamiento de los centros educativos se dan muchos momentos, tiempos, no ocupados por la labor lectiva, en los que los alumnos conviven y se socializan: horas de recreo y comedor, horario de actividades extraescolares o de ampliación de horarios no lectivos o Proyectos de Integración de Espacios Escolares. También nos referimos a las actividades lúdicas extraescolares, como excursiones o visitas culturales.

Un planteamiento global del centro educativo que opta por el fomento de la convivencia en la Interculturalidad no debe obviar estos tiempos no lectivos. Se debe tener en cuenta a los monitores y educadores que se ocupan de estas actividades como agentes implicados y destinatarios de cualquier acción formativa, sensibilizadora o dinamizadora de la Interculturalidad. Además, la propia elección del lugar al que se va a realizar una salida extraescolar, por ejemplo, puede perseguir el objetivo de fomentar el conocimiento de algún aspecto de la historia o la cultura que contribuya a la Educación Intercultural.

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte ha optado por el fomento de la colaboración entre administraciones locales y centros educativos a través de la convocatoria de ayudas para financiar la participación de los ayuntamientos y/o comarcas en el programa de apertura de centros en secundaria¹¹.

¹¹ Las convocatorias vigentes para cada curso escolar pueden consultarse en <http://www.educaragon.org/impresos/formato7/convocatorias.asp>.

2.6. Experiencias de convivencia en la Interculturalidad en centros educativos de Aragón

2.6.1. Líneas generales de trabajo

En los centros educativos de nuestra Comunidad Autónoma se están llevando a cabo muy diversas actuaciones para potenciar la Educación Intercultural. A través de las distintas convocatorias que propone el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, pueden desarrollarse programas que incidan en la convivencia en la Interculturalidad, implicando desde un aula, curso o área hasta el conjunto de la comunidad educativa, desde la formación del profesorado a la capacitación del alumnado o las familias. Entre otras, el Departamento de Educación propone las siguientes¹²:

- Actuaciones dirigidas a favorecer la inserción socioeducativa de los inmigrantes residentes en Aragón, mediante subvenciones a ayuntamientos y/o comarcas.
- Realización de proyectos de formación del profesorado en centros, en materia de convivencia escolar y educación Intercultural.
- Ayudas para desarrollar proyectos de convivencia.
- Subvenciones a asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas, sin fines de lucro, para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa.
- Programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes.
- Realización de proyectos que fomenten las lenguas y culturas de acogida y de origen y que potencien la educación intercultural.

¹² Las convocatorias vigentes en cada curso escolar pueden consultarse en <http://www.educaragon.org/impresos/formato7/convocatorias.asp>.

Son muchos los centros que se acogen a estas convocatorias o que, a través de otras vías, emprenden acciones para responder y abordar de la mejor forma posible la diversidad cultural existente en sus aulas. Entre los proyectos de Innovación e Investigación Educativa cuyo tema principal es la Atención a la Diversidad o la Convivencia, hay un gran número que recoge propuestas que inciden en la Convivencia en la Interculturalidad.

En concreto, pueden agruparse en tres grandes líneas de trabajo. La primera incide en el fomento de la cohesión, bien dentro del aula, bien de toda la comunidad educativa. Para lograr este objetivo se plantean proyectos que se fundamentan en la metodología del aprendizaje cooperativo, la utilización de juegos cooperativos a través del deporte y el área de Educación Física. También hay centros que tratan de reforzar la acogida del alumnado inmigrante, y otros que se plantean como objetivo principal la mejora de la comunicación y las relaciones de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias y entorno) a través de, entre otras fórmulas, la utilización de las nuevas tecnologías.

La segunda línea tiene relación con la sensibilización y la difusión de una visión positiva de la diversidad cultural, tanto en el interior del centro como en su entorno. Así, se organizan jornadas y semanas culturales en las que se ofertan talleres, charlas, exposiciones y todo tipo de actividades lúdicas que contribuyen a un mayor conocimiento del otro. También esta línea se trabaja en algunos centros rescatando la diversidad cultural que históricamente ha existido en la localidad, o a través de hermanamientos con centros educativos de otros continentes.

Por último, hay centros que se plantean como prioridad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnado extranjero, a través de la aplicación de diferentes metodologías como la lectura comprensiva, el constructivismo, el trabajo por proyectos o la utilización de las nuevas tecnologías.

Para obtener más información sobre los centros que han puesto en marcha estas iniciativas, puede consultarse la página Web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte:

<http://www.educaragon.org/arboles/programas.asp>

2.6.2. Las Comunidades de Aprendizaje como experiencia de Convivencia en la Interculturalidad

Una de las propuestas que suponen una mayor implicación son las Comunidades de Aprendizaje, ya que su puesta en marcha involucra a todo el centro educativo y a la comunidad que le rodea. Aunque ya las citamos en el Módulo 1 de la presente Guía, vamos a desarrollar a continuación algunos de los puntos clave de este tipo de proyectos, que está siendo aplicado en varios centros de nuestra Comunidad Autónoma.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.

Se trata de conseguir los mejores recursos y la optimización de los mismos, los proyectos más exitosos y los aprendizajes más potentes que respondan a las necesidades de la sociedad actual. Se priorizan unas áreas determinadas como la de lengua y todo lo relacionado con ella o las matemáticas, sin olvidar otro tipo de aprendizajes como el arte, la comunicación dialógica, la actitud crítica o la literatura. Se potencia las habilidades y capacidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo en equipo, la flexibilidad, la autonomía, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el "aprender a aprender". La estructura de aula cerrada se rompe y se buscan estructuras más flexibles que proporcionen un clima estimulante de aprendizaje, por ejemplo, a través de la participación de más personas adultas de diferentes culturas en el aula, o a través de proyectos de trabajo que respondan a los intereses de todas las personas que participan en ellos.

Si bien una de las prioridades del proyecto se centra en el alumnado culturalmente desfavorecido, no se plantea para este alumnado un modelo de educación diferente al del resto, como sería el caso de la educación compensatoria, sino que se plantea intervenir en el medio desfavorecido para transformarlo optimizando los

recursos al máximo. Aunque no es un modelo válido únicamente para un tipo de centros si que es importante priorizar aquellos centros con alumnado más desfavorecido como son los centros con una alta presencia de minorías culturales. Otros grupos sociales y culturales tienen otras vías de acceso, como pueden ser clases particulares, el ordenador o la biblioteca en casa, cursos de idiomas en el extranjero, etc.

A través de un proyecto como las Comunidades de Aprendizaje el proceso de segregación y de exclusión de las minorías se invierte por diferentes razones: (1) por la participación de las familias, que supone una mayor confianza en la escuela y en la educación que reciben sus hijos e hijas; (2) por el alto nivel de aprendizaje a partir de los recursos y conocimientos más novedosos del momento; (3) por la colaboración de todos los agentes culturales y sociales de la comunidad que garantizan una atención adecuada a la diversidad cultural de la comunidad.

Éste es un proceso largo. Un centro escolar no se convierte en Comunidad de Aprendizaje de un día para otro, por ello el proyecto de transformación pasa por diferentes etapas y requiere procesos de aprendizaje dirigidos a todas las personas.

Algunos de los principios en los que se basan las Comunidades de Aprendizaje son los siguientes:

- La participación: el aprendizaje no queda sólo en manos del profesorado sino que participan todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio. Todos comparten la meta global de la formación y todos participan activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro. Se optimiza la utilización de los recursos del barrio y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta.
- La centralidad del aprendizaje: lo fundamental en este proceso es conseguir que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades sin que las condiciones sociales y culturales externas condicionen la igualdad de resultados educativos. Para ello es importante que el alumnado esté en una actividad formativa el máximo tiempo posible, que haya tantos profesores (voluntariado incluido) coordinándose como haga falta en la misma aula para ayudar a quienes lo necesiten, que el alumnado se agrupe de la mejor forma para mejorar sus aprendizajes.

- Las expectativas positivas: se parte de que los alumnos tienen más capacidades de las que normalmente utilizan para el aprendizaje escolar y de que podrán superar esa situación actual. Si se insiste en los déficits y en las dificultades, estos aparecen aún mayores de lo que realmente son.
- El progreso permanente: todo el proceso educativo y el proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje ha de ser evaluado constantemente por todas las personas implicadas. La evaluación es considerada una parte del proceso educativo para llegar a una ciudadanía crítica y reflexiva.

En Aragón son varios los centros que, partiendo de contextos y realidades diferentes, se han constituido en Comunidad de Aprendizaje. Para todos ellos es una respuesta pedagógica que está ofreciendo excelentes resultados sobre todo en Educación Intercultural.

| Comunidades de Aprendizaje actualmente en Aragón y curso de puesta en funcionamiento | |
|---|--|
| C.P. JOAQUÍN COSTA Curso 2000-01 | Avda. Goya s/n 22400 Monzón (Huesca) 974 400 819 cpcjmonzon@educa.aragon.es |
| IES LUCAS MALLADA Curso 2002-03 | Curso 2002 -03 C/ Torre Mendoza, 2, 22005 Huesca 974 244 834 ieslmahuesca@educa.aragon.es |
| C. CANTÍN Y GAMBOA Curso 2001-02 | C/ Moret 4, 50001 Zaragoza 976 228 891 http://cantinygamboa.iespana.es http://cantinygamboa.webcindario.com/spip |
| C.P. SANTO DOMINGO Curso 2003-04 | C/ Predicadores, 60-62, 50003 Zaragoza 976 440 703 cpsdozaragoza@educa.aragon.es |
| C.R.A. ALLOZA-ARIÑO Curso 2003 - 04 | C/ Teruel, 10, 44547 Ariño (Teruel) 978 817 133 http://adigital.pntic.mec.es/~arino/ |
| C.P. FRANCISCO GALIAY Curso 2004 -05 | C/ Barrio Nuevo s/n, 22234 Ballobar (Huesca) 974 461 197 http://sauce.pntic.mec.es/~fmateo/pag0.html |

Se puede obtener más información sobre Comunidades de Aprendizaje en:

http://www.educa.aragob.es/ryc/CA_web/index.htm

www.comunidadesdeaprendizaje.net

3. LOS CONFLICTOS MULTICULTURALES

CONTENIDO DEL CAPÍTULO

3.1. Claves para entender el conflicto multicultural.

- 3.1.1. Definición.
- 3.1.2. Características específicas del conflicto multicultural.
- 3.1.3. Manifestaciones del conflicto multicultural.

3.2. Detección y análisis.

- 3.2.1. Factores de riesgo.
- 3.2.2. Variables para analizar un conflicto multicultural.

3.3. Propuestas de actuación ante un conflicto multicultural.

- 3.3.1. Protocolo de actuación ante un conflicto multicultural.
- 3.3.2. Orientaciones para intervenir ante los conflictos multiculturales.
- 3.3.3. Proceso de resolución de conflictos.

RESUMEN DEL CAPÍTULO

Educación en la Interculturalidad supone destinar energías para favorecer la convivencia entre los grupos culturales diversos que interactúan en los centros educativos.

Los conflictos de convivencia también surgen entre personas o grupos de diferente pertenencia cultural. Cuando una o ambas partes dan especial relevancia al origen cultural del Otro como determinante de la relación y del conflicto, éste puede caracterizarse de multicultural.

Aceptar e integrar las diferencias culturales e incrementar las capacidades de resolución de conflictos va a contribuir a la mejora del clima intercultural del centro. Para ello, desde el centro educativo se debe impulsar el entrenamiento y la práctica de la solución de problemas para resolver diferencias y enfrentamientos.

Este capítulo pretende ayudar en la comprensión y detección del conflicto multicultural, proponiendo estrategias de intervención apropiadas y efectivas que, junto a las propuestas para favorecer la convivencia en la Interculturalidad del capítulo 2, contribuyan a mejorar las relaciones entre las diferentes culturas que integran la comunidad educativa aragonesa.

3.1. Claves para entender el conflicto multicultural

3.1.1 Definición

El conflicto es un proceso relacional vinculado a la convivencia de los grupos y al cambio. Tiene su origen en la contraposición entre diferentes deseos, intereses, experiencias, hábitos, sistemas de comunicación, sistemas de creencias y valores, costumbres, tradiciones o culturas.

Podríamos definir el **conflicto multicultural** como aquel que se produce entre personas o grupos con distinta pertenencia cultural y en los que dicha pertenencia juega un papel relevante en la percepción y valoración del otro.

La clave para entender los conflictos multiculturales está en el tipo de situación social en la que se producen. En dicha situación, el hecho multicultural tiene que ser significativo. Carlos Giménez (1997:133) define las situaciones de multiculturalidad significativa como *aquellas situaciones en las que la distintividad sociocultural de los actores sociales se convierte, por el motivo que sea, en claramente relevante y central o, al menos, especialmente influyente. En dichas situaciones los actores sociales en interacción (individuos, grupos, organizaciones, comunidades, etc.) están dando importancia considerable –consciente o inconscientemente– a la diferenciación del Otro o a la propia respecto del Otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lenguaje, de simbolización, de expresión de valores, etc.*

Algunas situaciones de multiculturalidad significativa que se pueden dar en un centro educativo pueden ser que un alumno no se quiera sentar junto a otro por el color de su piel; que un alumno o un profesor atribuya una característica negativa y generalizante a una determinada cultura; que un alumno no quiera realizar una actividad porque cree que todas las personas de la cultura de este alumno *no son buena gente*; que un profesor deje de ayudar a un alumno extranjero de determinado país o continente porque piense que *con los alumnos de... trabajar es perder el tiempo*; que un grupo de alumnos extranjeros formen un grupo cerrado y amenacen e intimiden a otros alumnos porque se sientan rechazados en el centro; que familias procedentes de culturas minoritarias impidan el contacto de sus hijos con otros alumnos de la cultura mayoritaria por miedo a que pierdan su identidad.

Partir de esta concepción del conflicto multicultural implica no etiquetar todo conflicto entre personas o grupos pertenecientes a distintas culturas como conflicto multicultural, puesto que pueden darse situaciones conflictivas entre personas o grupos de distintas culturas sin que la percepción de la cultura a la que pertenece la otra parte tenga un papel relevante. Por ejemplo, una disputa entre dos compañeros de aula por un balón o un buen sitio en las filas, entre compañeros de trabajo por tener diferentes formas de entender la relación laboral o entre vecinos por el elevado volumen de la música.

Como puede observarse en estos ejemplos, hemos optado por una definición muy amplia de conflicto, que no sólo abarca las situaciones en las que se da de forma manifiesta y directa. También queremos considerar, a efectos de necesidad de intervención sobre las situaciones:

- Aquellas en las que el conflicto no se percibe como algo que hay que abordar o que se puede abordar.
- Aquellas en las que existe violencia estructural y cultural no perceptible superficialmente, sin percibirse violencia directa.

Por otro lado, como hemos visto en el capítulo 1, la cultura se comparte diferencialmente según edades, género, clase social o región. En este sentido, podría considerarse que no existen situaciones sociales de *monoculturalidad*. Cada persona, dentro de un mismo sistema cultural y según sus distintas identidades y experiencias, interpreta la realidad de una forma determinada.

En ocasiones no resulta fácil determinar en qué situaciones conflictivas el hecho multicultural es significativo. Habitualmente, son diversas las variables que interactúan, obligándonos a realizar un análisis multicausal del conflicto. El origen puede ser un problema de relación interpersonal (enfrentamientos entre diferentes roles de los alumnos); un problema de comunicación (malos entendidos); un problema debido a la confrontación de intereses individuales o un problema que surge en la convivencia entre sistemas de creencias que se perciben como incompatibles.

Lo que hay que tener en cuenta es que en todas las culturas existen una serie de elementos y valores que constituyen lo que algunos autores han llamado el *núcleo duro* de las culturas (VVAA, 2002). Los aspectos del marco referencial de cada persona que pueden cambiar y negociarse con facilidad en el encuentro y confrontación con el otro suelen estar en los niveles tecnológicos, económicos y políticos. El núcleo duro de la identidad cultural, los aspectos más impermeables al cambio, lo constituyen, por este orden, los niveles ideológico, psicológico y sociofamiliar. En estos niveles encontraríamos, por ejemplo, el estatus de la mujer respecto del hombre, el tipo de educación de los hijos, el papel de la religión en el ámbito público, la concepción individualista de la persona, el valor del grupo y la comunidad, o la forma de entender el propio cuerpo. La presión al cambio de forma impositiva en estos elementos del marco de referencia de cada persona ejerce sobre ésta una violencia simbólica, que puede provocar reacciones de cierre y actitudes defensivas.

Por último, hay que entender el conflicto multicultural en un contexto histórico y socioeconómico determinado, en el que interactúan, como hemos dicho, numerosos factores. Así, la negativa de un alumno a ocupar un asiento al lado de otro por razón de su pertenencia cultural, podrá tener su origen en un prejuicio interiorizado a través de la imagen de esa determinada cultura que se transmite mediante los medios de comunicación y otros agentes educativos; imagen que está determinada a su vez por la posición socioeconómica del país de origen o las relaciones históricas que éste haya tenido con el país de acogida.

3.1.2. Características específicas del conflicto multicultural

Ante esta complejidad, recogemos a continuación los elementos que en la práctica caracterizan los conflictos multiculturales. Estos aspectos no son siempre observables a simple vista. Es preciso profundizar en el análisis de la dinámica del conflicto para detectarlo, superando las primeras impresiones y valoraciones. Incidir en ellos puede ayudarnos a abordar el conflicto multicultural profundizando en los aspectos que están en el origen de la situación o constituyen un daño para las partes implicadas y un deterioro de la relación.

- La constatación de la existencia de **asimetría de poder**, que lleva a actitudes dominantes por parte de personas o grupos pertenecientes a una cultura y a la exclusión e indefensión de otras. La asimetría de poder también se manifiesta a través de los códigos y símbolos de comunicación, que van a ser impuestos por la parte más fuerte.
- La existencia de **estereotipos y prejuicios** hacia otros grupos culturales. El conocimiento estereotipado y sesgado de los grupos entre sí y el desconocimiento de la realidad del otro, que en ocasiones es total, pueden generar situaciones conflictivas. Esta visión estereotipada puede desembocar en actitudes de **discriminación y racismo** interiorizadas con mayor o menor influencia de los agentes socializadores (familia, amigos, sociedad, medios de comunicación).
- **Coexistencia de diferentes culturas** en un mismo espacio y las **dificultades en los canales y procesos de comunicación** debido, por un lado al uso de lenguas diferentes, y por otro a las discrepancias respecto a creencias, valores, tradiciones y ritos.
- La percepción de las personas pertenecientes a otras culturas como una **amenaza** a la propia cultura y posición socioeconómica. La coexistencia de grupos con necesidades comunes, unida al desconocimiento mutuo, puede hacer que se cree una relación de competencia por satisfacer esas necesidades, más que de cooperación entre iguales. A veces, pueden entenderse las diferencias culturales como una lucha de intereses, como si la aceptación de las ideas del otro comportase una pérdida de la identidad propia.

3.1.3. Manifestaciones del conflicto multicultural

En una situación de multiculturalidad significativa, las relaciones sociales están condicionadas por la identidad cultural diferenciada de las personas que interactúan, cuando las diferencias ocupan un papel central en la percepción que se tiene del otro.

En la comunidad educativa, los tipos de relaciones y, por tanto, de conflictos que se originan se pueden clasificar según dos variables:

- Según los roles que desempeñan los agentes educativos: profesor, alumno o familia.
- Según el número de los agentes educativos: individuo, grupo o institución.

Las relaciones entre ellos se entremezclan, dando lugar a diferentes tipos de interacción como:

Individuo – individuo

Individuo – grupo

Individuo – institución

Grupo – grupo

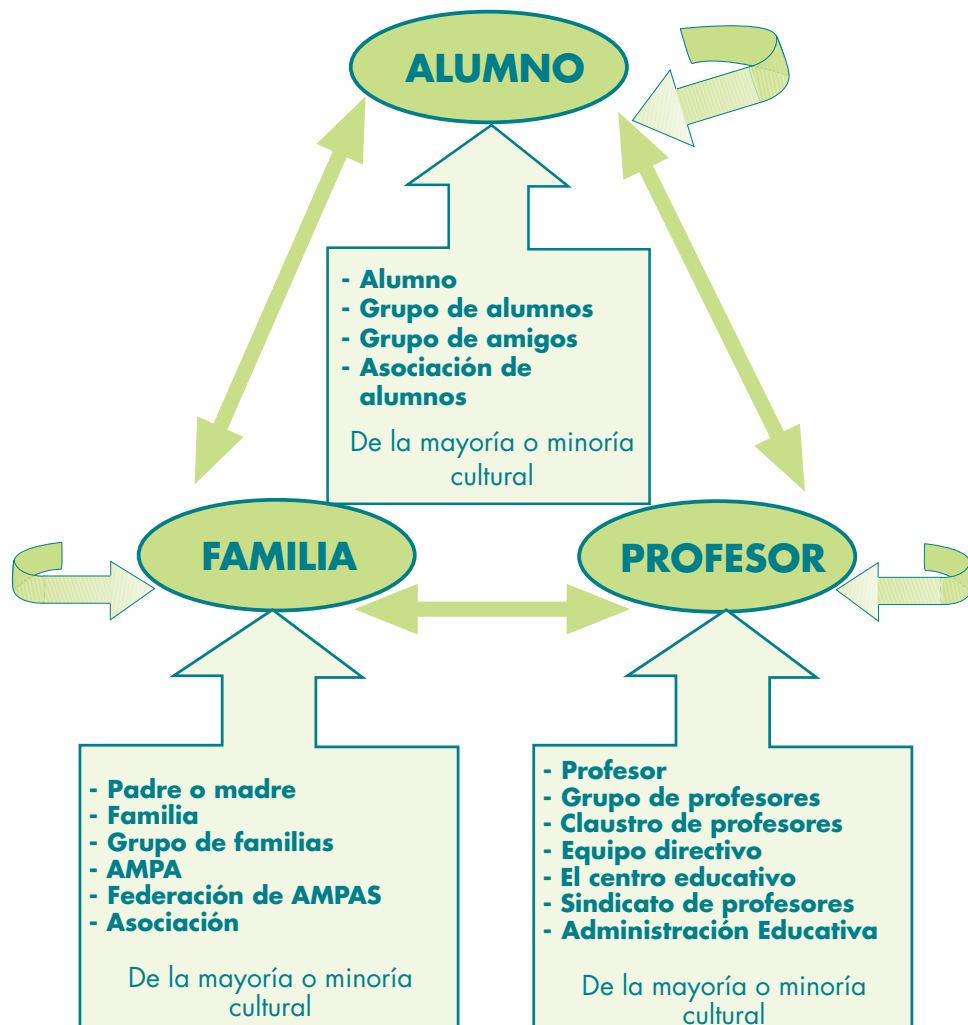
Grupo - institución

Institución – institución

En el conflicto multicultural lo específico es la significatividad del hecho multicultural entre las partes implicadas. La pertenencia cultural (cultura mayoritaria o minoritaria), los roles de las personas implicadas (alumno, profesor o familia) y el número de participantes (individuo, grupo o institución) son las tres variables que interactúan dando lugar a las diferentes manifestaciones del conflicto.

A continuación presentamos un diagrama que representa las diferentes manifestaciones que puede presentar el conflicto multicultural, atendiendo a la interacción entre las tres variables mencionadas. Para finalizar, recogemos una relación de ejemplos de conflictos multiculturales que pueden surgir en los centros educativos, según los agentes educativos que entran en conflicto.

TIPOS DE INTERACCIÓN QUE PUEDEN DARSE EN UN CENTRO



Variables en interacción:

- **Roles educativos:** profesor, alumno o familia.
- **Nº de implicados:** individuo, grupo o institución.
- **Pertenencia cultural:** cultura mayoritaria o minoritaria.

Ejemplos de conflictos multiculturales según los actores implicados

En la relación individuo-individuo

- Un alumno no se quiere sentar junto a otro por su color de piel.
- Un profesor deja de ayudar a un alumno de determinado origen extranjero porque piensa que *con los alumnos de... trabajar es perder el tiempo*.
- Dos alumnos se atribuyen mutuamente características negativas por su pertenencia cultural.

En la relación individuo-grupo

- Un profesor tiene estereotipos que encasillan y rebajan las expectativas educativas según la procedencia del alumnado de origen extranjero.
- Un grupo de madres de la clase, no permite colaborar en la preparación de fiestas escolares a una madre de origen extranjero.

En la relación individuo-institución

- Un alumno perteneciente a una minoría cultural no quiere llevar determinada vestimenta para la clase de Educación Física aludiendo motivos religiosos.
- Un padre de una minoría cultural mantiene un conflicto con el centro por incumplir repetidamente normas relacionadas con la higiene y la asistencia de sus hijos a clase y el centro achaca a su origen cultural este comportamiento.

En la relación grupo-grupo

- Unos alumnos de origen extranjero forman un grupo cerrado y amenazan e intimidan a otros alumnos porque se sienten rechazados.
- Familias pertenecientes a la cultura mayoritaria impiden el contacto de sus hijos con alumnos de otras culturas minoritarias por considerar que no son buena influencia.
- Un grupo de familias de una determinada minoría cultural se enfrenta a otras minorías porque consideran que les impiden acceder a ciertos recursos.

En la relación grupo-institución

- Un grupo de profesores protesta cuando la administración educativa trata de implementar en el centro una clase de religión musulmana o judía.
- Un grupo de familias de origen extranjero protesta en el centro por la participación de sus hijos en determinadas actividades ajenas a su cultura.

En la relación institución-institución

Este tipo de conflicto es menos frecuente en el ámbito educativo.

- Posibles conflictos entre la administración educativa y asociaciones de inmigrantes.

3.2. Detección y análisis



La detección de un conflicto multicultural implica reconocer que el factor cultural es, de manera específica, la clave explicativa del conflicto existente. A modo de resumen, recogemos en el cuadro siguiente las cuatro características básicas de un conflicto multicultural.

- Implica **asimetría de poder** entre los protagonistas del conflicto.
- En su origen se constata la existencia de **estereotipos y prejuicios** hacia las diferentes culturas.
- Las personas involucradas viven importantes **dificultades de comunicación**, por desconocimiento del idioma o confrontación de valores, costumbres y creencias.
- Las personas pertenecientes a una minoría son percibidas como una **amenaza** por el grupo mayoritario, y viceversa.

Como ya señalamos en el *Módulo 1: Convivencia entre Iguales*, al tratar el acoso entre iguales, la primera herramienta para detectar un conflicto multicultural va a ser básicamente la observación.

A la hora de observar los acontecimientos que están sucediendo entre los alumnos en conflicto, conviene prestar atención a una serie de cuestiones significativas que nos permitirán comprender mejor el conflicto. Es preciso detectar y diferenciar:

- El acontecimiento puntual que ha hecho estallar el conflicto de los aspectos centrales del mismo.
- Los alumnos implicados y la dinámica de relaciones existente entre ellos.
- Los espacios y tiempos en los que se da el enfrentamiento.
- El problema que está en la base del conflicto, las diferencias que lo están ocasionado.
- El proceso que ha seguido el conflicto, su evolución.

Toda la comunidad educativa debe participar en la observación y detección del conflicto multicultural. El centro educativo y el profesorado, el alumnado y sus familias, así como el entorno en el que viven, comparten la responsabilidad de detectar y solucionar los problemas que surgen en la convivencia entre grupos sociales y culturales diversos.

3.2.1. Factores de riesgo

La presencia o ausencia de factores de riesgo y la relación existente entre ellos, pueden favorecer o evitar la aparición de conflictos multiculturales en la comunidad educativa.

Si estos conflictos requieren un análisis multicausal, la constatación de un solo factor no tiene por qué ser determinante, pero analizar los factores de riesgo presentes en el centro educativo, en el alumnado, el profesorado, las familias y el entorno nos permite:

- Conocer el nivel de Interculturalidad que vive la comunidad educativa.
- Reconocer la necesidad de trabajar por una Educación Intercultural.

- Comprender mejor al alumnado extranjero y sus familias.
- Tener más información sobre las dificultades de convivencia entre grupos culturales diversos para favorecer medidas de apoyo y de solución de conflictos.

En la siguiente tabla señalamos una serie de factores de riesgo relacionados con la problemática observada en los centros educativos, ante la llegada de alumnado de origen extranjero a las aulas y el tratamiento de la diversidad resultante.

Factores de riesgo en relación con los conflictos multiculturales

Centro educativo

En los documentos oficiales del centro existen deficiencias significativas en el tratamiento de la Educación Intercultural:

- El Proyecto Educativo no recoge objetivos relacionados con la Educación Intercultural, dando especial importancia a la formación y sensibilización de toda la comunidad educativa en materia de Interculturalidad.
- Dentro del Plan de Atención a la Diversidad no se contemplan diferentes recursos para atender la diversidad cultural: Protocolo de Acogida, materiales pedagógicos, adaptaciones curriculares, líneas de acción tutorial y planes de trabajo con las familias extranjeras, entre otros aspectos.
- Hay medidas de Atención a la Diversidad Cultural en los documentos oficiales pero no se ponen en práctica lo suficiente.
- No hay traducciones de los documentos que recogen los aspectos básicos de la vida del centro.

El ambiente del centro no refleja con claridad:

- Una conciencia generalizada de apertura al hecho multicultural. Surgen dificultades a la hora de defender el pluralismo cultural y el diálogo intercultural.
- La existencia de una voluntad compartida de conseguir la integración.
- La necesidad de organizar encuentros y jornadas interculturales que favorezcan el conocimiento y la cohesión social.

Otros aspectos que se convierten en factores de riesgo en la aparición de conflictos multiculturales:

- Los centros atienden a un grupo muy heterogéneo de alumnos, lo que dificulta las medidas que los centros tienen que adoptar.

- Concentración en un corto periodo de tiempo del número de estos alumnos en algunos colegios públicos y concertados.
- No se coordinan las actividades interculturales del centro con acciones de otros centros y servicios externos.
- No se abordan de forma inmediata situaciones de rechazo o discriminación hacia alumnado inmigrante.

Profesorado

En su concepción del hecho multicultural:

- No existen criterios revisados y compartidos por el profesorado del centro en relación con la Educación Intercultural.
- Alto nivel de estereotipos, prejuicios y discriminación.
- No reciben formación para abordar la Interculturalidad.
- Falta de comunicación y escaso acercamiento del profesorado hacia el alumnado extranjero y sus familias.

En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- No se adaptan objetivos, contenidos y metodologías para responder a la diversidad del aula.
- Metodología competitiva, que dificulta el diálogo intercultural y la cooperación.
- En la solución de conflictos prima la sanción al diálogo y el debate.
- No se solucionan de forma satisfactoria los conflictos multiculturales para, al menos, una de las partes enfrentadas.
- Las normas no se gestionan de forma democrática.
- Se reducen las expectativas de éxito educativas según la pertenencia cultural del alumno.
- Poca implicación por parte del profesorado para que algunas minorías participen en actividades extraescolares, de ocio y tiempo libre.

Alumnado

- Se aprecia entre el alumnado falta de respeto a los Derechos Humanos.
- Problemas de disciplina al no aceptar la autoridad del profesorado.
- Falta de revisión de las opiniones y actitudes del alumnado hacia diferentes culturas (estereotipos y prejuicios).
- Ausencia de un espíritu crítico constructivo respecto a la propia cultura y a las demás.
- No se facilita el conocimiento de las diferentes vivencias culturales.
- Influencia poco favorecedora hacia el hecho multicultural de los agentes socializadores cercanos (amigos, medios de comunicación, familia).
- Existencia de grupos con actitudes xenófobas.

Familias

En su concepción del hecho multicultural:

- Alto nivel de estereotipos, prejuicios y discriminación en las familias de los alumnos.
- Poca sensibilización hacia el hecho multicultural.
- Falta de contacto entre familias de distintos orígenes culturales.

En relación con su participación e implicación:

- Poca o nula implicación familiar en las tareas escolares.
- No se realizan entrevistas personales para conocer su situación y necesidades.
- Falta de participación en la organización y gobierno del centro o en la AMPA.
- No se les ofrece la información necesaria sobre el sistema educativo y la organización y gestión del centro y del aula.

Entorno

- Contraposición de creencias, valores y costumbres de las diferentes culturas.
- Desde el centro educativo, no se trabaja en coordinación con agentes externos, en la atención del alumnado de origen extranjero y sus familias.
- En el centro no existe información precisa sobre servicios externos en materia de inmigración e Interculturalidad.
- Se aprecian en el barrio actitudes discriminatorias hacia los inmigrantes.

3.2.2. Variables para analizar un conflicto

Un conflicto es un proceso que se va gestando. Muchas veces los conflictos están en fase latente porque no se ha producido el momento de eclosión, de “violencia o pelea”. Un error común es confundir la manifestación del conflicto con el conflicto mismo. En estos casos suele actuarse únicamente sobre sus manifestaciones, obviando las causas que los originan.

Para evitar este error y lograr la solución efectiva de los conflictos escolares, debemos partir de una correcta caracterización de las situaciones de conflicto. Presen-

tamos una serie de variables con diferentes aspectos que observar, que nos van a facilitar el análisis de los conflictos en los centros educativos.

Planteamos dos formas complementarias de analizar el conflicto: desde sus manifestaciones externas y desde sus características subyacentes. El análisis de estas circunstancias nos permite definir y describir el conflicto. Tras un diagnóstico completo podremos llevar a cabo la intervención adecuada para su solución.

Manifestaciones externas del conflicto

En este apartado planteamos analizar aquellas variables que nos permiten describir un conflicto teniendo en cuenta los aspectos observables desde el exterior: acontecimientos en los que se manifiesta, protagonistas, espacios y tiempos en los que tiene lugar, así como otros aspectos que nos permiten valorar su frecuencia y gravedad.

| Variables | Aspectos que observar |
|--|---|
| <p>Forma en la que se presenta el conflicto</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De conflicto físico: contusiones, heridas o roturas en la ropa y en los materiales escolares y personales. • De conflicto verbal: burlas, motes, críticas, injurias, insultos. • De exclusión social: <ul style="list-style-type: none"> – Exclusión de actividades y juegos y aislamiento. – Algún alumno está solo y aislado frecuentemente. • Otros aspectos: <ul style="list-style-type: none"> – Alteraciones inusuales del rendimiento escolar. – Faltas reiteradas de asistencia a clase. – Confidencias directas por parte de la víctima. – Pintadas xenófobas. – Propaganda neonazi. |
| <p>Contexto social: personas implicadas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Personas implicadas: <ul style="list-style-type: none"> – Individuo-individuo. – Individuo-grupo. – Individuo-institución. – Grupo-grupo. – Grupo-institución. – Institución-institución. – Existencia de aliados, círculo de amigos, espectadores. |

| | |
|---|--|
| Contexto físico | <ul style="list-style-type: none"> • Lugares y tiempos en los que tiene lugar: <ul style="list-style-type: none"> – La entrada y salida del colegio. – En las zonas comunes. – Sólo dentro del aula. – En las salidas extraescolares. – Fuera del centro educativo. – Fuera de la vista de cualquier adulto. |
| Persistencia en el tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Conflicto puntual: <ul style="list-style-type: none"> – No persiste más allá en el tiempo. – Remite ante la intervención. • Conflicto persistente: <ul style="list-style-type: none"> – Se prolonga en el tiempo, a pesar de las actuaciones puestas en marcha para su solución. – Un mismo alumno ha recibido más ataques con anterioridad. • Tiene su origen en cursos anteriores: <ul style="list-style-type: none"> – No ha existido un protocolo de solución inmediato a su aparición. – El conflicto puede haber resurgido de nuevo. |
| Gravedad del conflicto | <ul style="list-style-type: none"> • La violencia es utilizada como modo de gestionar el conflicto. • El conflicto se está generalizando dentro de la comunidad educativa. • Se considera como uno de los principales problemas escolares. |
| Nivel de exteriorización del conflicto | <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesto: <ul style="list-style-type: none"> – Los implicados realizan acciones hostiles abiertamente. – Enfrentamientos observables. – Los implicados y quienes les rodean expresan el malestar causado por el conflicto. • Latente: <ul style="list-style-type: none"> – El conflicto permanece oculto. – Conductas indirectas de enfrentamiento. – Los implicados niegan el conflicto. – Rumores sobre la existencia del conflicto. |
| Frecuencia del conflicto | <ul style="list-style-type: none"> • Los enfrentamientos y hostilidades se repiten a menudo, alterando la convivencia, con independencia de la persistencia del conflicto en el tiempo. |

Variables específicas que subyacen en un conflicto multicultural

A continuación analizamos cuatro variables que nos permiten determinar si el hecho multicultural está caracterizando de forma significativa un conflicto determinado. Al igual que hemos hecho anteriormente, planteamos una relación de aspectos cuya observación nos facilita la definición del conflicto.

| Variables | Aspectos que observar |
|---|--|
| Asimetría de poder entre los protagonistas del conflicto | <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes dominantes de los implicados, pertenecientes, la mayoría de las veces, a la cultura mayoritaria: amenazas con intimidación, chantajes, alta agresividad, y rechazo, entre otras. • Actitudes de indefensión y victimización en los implicados, pertenecientes la mayoría de las veces a minorías culturales: aislamiento, búsqueda del apoyo de adultos y baja autoestima e inseguridad, entre otros aspectos. • Otras personas legitiman la autoridad moral que se atribuye la persona o grupo dominante. |
| Estereotipos y prejuicios | <ul style="list-style-type: none"> • Las partes implicadas desarrollan actitudes despectivas hacia sus adversarios por razones culturales. • Las minorías culturales son objeto de insultos racistas, desvalorización y discriminaciones. • En la entrevista con los implicados en los conflictos y con los espectadores de los mismos, queda manifiesta la existencia de estereotipos, prejuicios y discriminaciones. |
| Dificultades en la comunicación lingüística y simbólica | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de aceptación de creencias y valores diversos. • Dificultades a la hora de conciliar creencias, costumbres, valores y ritos, de las diferentes culturas. • Las relaciones están condicionadas por la existencia de prejuicios y estereotipos. • El centro no posibilita espacios y tiempos de encuentro y participación de toda la comunidad educativa. • No se facilita la información de los documentos oficiales del centro en diferentes idiomas. • No se recurre al servicio de interpretación o de mediación. • Son frecuentes las sanciones, prevaleciendo sobre el diálogo y el debate, como forma de solucionar los conflictos. |
| Percepción de amenaza | <ul style="list-style-type: none"> • Se reciben quejas por parte del alumnado, denunciando trato de favor hacia alumnado extranjero. • Se reciben quejas por parte de las familias, denunciado trato de favor hacia las familias extranjeras. • El alumnado de origen extranjero o perteneciente a un grupo minoritario denuncia no contar con el apoyo suficiente por parte de profesores y compañeros. • Las familias, el alumnado o el profesorado considera que el aumento del alumnado extranjero redundará en menor calidad de la enseñanza en el centro educativo. |

3.3. Propuestas de actuación ante un conflicto multicultural

Una vez que constatamos la existencia de un conflicto multicultural, debemos diseñar las actuaciones que nos permitan la solución eficaz del mismo. En primer lugar, es preciso favorecer la convivencia en la Interculturalidad en los centros educativos. Para ello, en el capítulo 2 se han propuesto diferentes medidas que favorecen la Educación Intercultural y por tanto la prevención de los conflictos multiculturales.

A pesar de las actuaciones preventivas, el hecho cultural puede originar conflictos. Una vez que surge el conflicto, proponemos una serie de orientaciones de intervención para su resolución. Todos los agentes educativos comparten la responsabilidad de dar una solución adecuada a los conflictos de convivencia que surgen en la comunidad educativa.

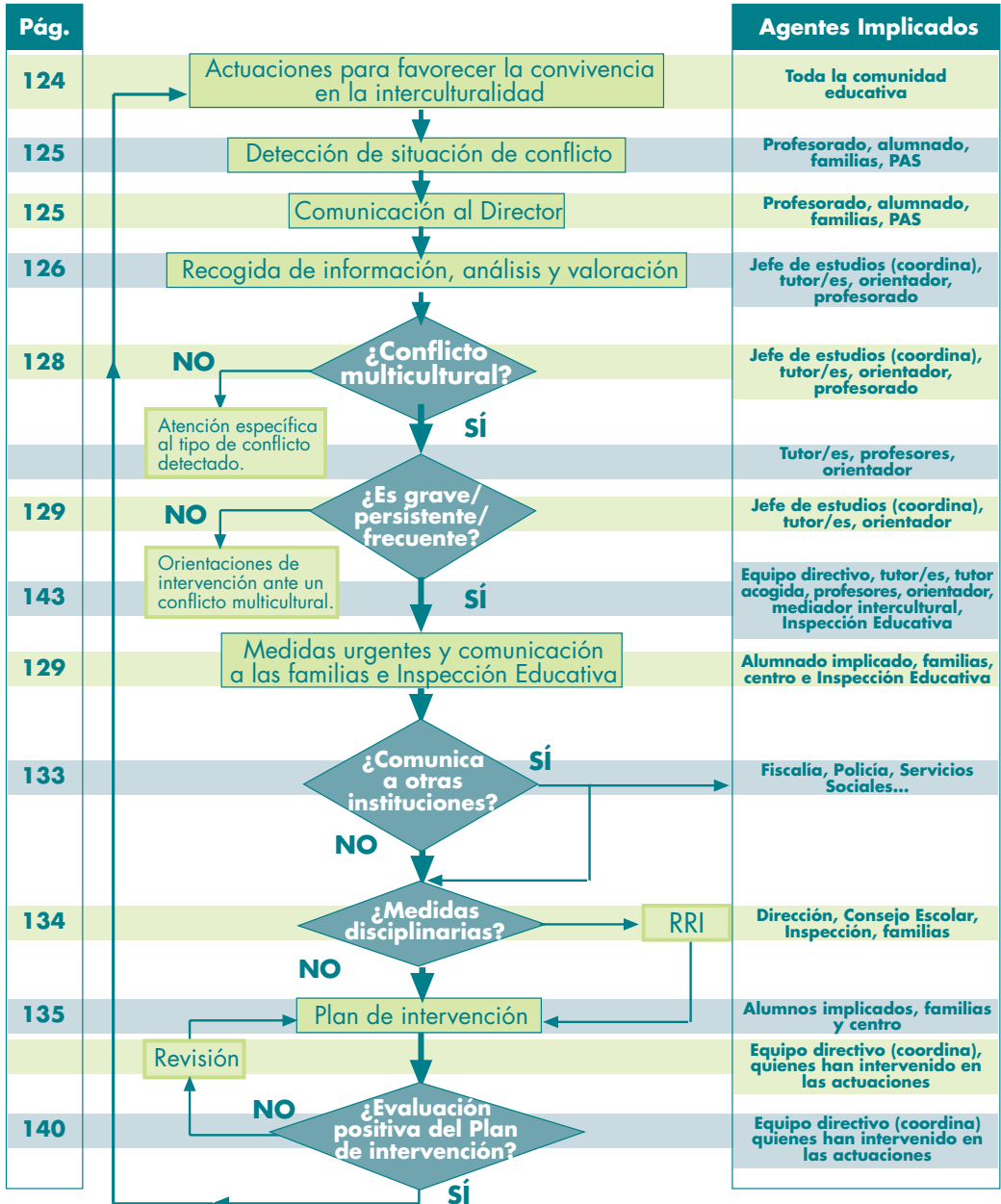
Tal y como hicimos en el *Módulo 1*, presentamos una propuesta de protocolo para detectar, analizar y actuar sobre una situación de conflicto multicultural.

Los pasos se han estructurado desde tres fases de actuación:

- Una fase preventiva, que plantea la necesidad de llevar a cabo en el centro **actuaciones para favorecer la convivencia y la Educación Intercultural**. Es conveniente que estas medidas se acometan desde comienzos de curso, sin esperar a que estalle un conflicto.
- Una fase de actuación centrada en la **confirmación y el análisis del conflicto**. Detectado un posible conflicto multicultural, es necesario realizar un diagnóstico preciso de la situación en función del análisis de todas las variables que la caracterizan.
- Una tercera fase recoge las **orientaciones de intervención**. Éstas se han diferenciado respondiendo a las características específicas del conflicto multicultural. Según la gravedad del conflicto, valoraremos la adopción de medidas urgentes de forma inmediata a su confirmación y pondremos en marcha el proceso de resolución de conflictos multicultural.

PROTOCOLO DE ACTUACIÓN

Ante una situación de conflicto multicultural



3.3.1. Protocolo de actuación ante un conflicto multicultural

A continuación describimos los diferentes pasos que integran el protocolo de actuación que proponemos ante una hipotética situación de conflicto multicultural.

a) Actuaciones para favorecer la convivencia en la interculturalidad

Las propuestas y recursos para favorecer la convivencia en la Interculturalidad expuestas en el capítulo 2 están indicadas para promover la adquisición de valores de tolerancia e igualdad entre las diferentes culturas que interactúan en los centros educativos.

Estas actuaciones encabezan nuestra propuesta de protocolo por su importancia y por la conveniencia de su aplicación en diferentes momentos y situaciones que puedan presentarse en los centros educativos:

- En primer lugar, pueden ponerse en marcha en cualquier momento, aunque no se haya detectado ningún conflicto, como actuaciones que favorecen la convivencia y, por tanto, van a prevenir la aparición de conflictos multiculturales. El equipo directivo del centro puede decidir adoptarlas como primer paso para facilitar la Interculturalidad.
- Ante la aparición de un conflicto multicultural, además de las medidas concretas que haya que destinar a los directamente implicados, la aplicación de algunas de las actuaciones para favorecer la convivencia en la Interculturalidad mejorarán las relaciones en el conjunto del centro educativo.
- Cuando se desencadene un conflicto multicultural que requiera la puesta en marcha de un Plan de intervención para resolverlo, algunas de las actuaciones para favorecer la convivencia pueden formar parte de dicho plan. En la revisión del citado Plan de intervención se verá la validez de la aplicación de las actuaciones activadas y si es necesario poner otras en marcha.

b) Detección de un conflicto multicultural

Cualquier miembro de la comunidad educativa, alumnado, profesorado, familia o personal del centro que sospeche o tenga constancia de la existencia de un conflicto multicultural, puede activar este protocolo de actuación. Los hechos se comunicarán al tutor/a, profesorado, orientador/a del centro o al equipo directivo, según el caso y agente educativo que tenga conocimiento de la situación.

A veces, el temor a las represalias impide informar de los hechos, por eso es importante poner a disposición de los agentes educativos y reforzar cauces de comunicación que permitan la confidencialidad: buzones, correo electrónico, Comisión de Convivencia.

c) Comunicación al Director/a

La primera actuación consistirá en comunicar la situación observada al equipo directivo, en el caso de que no se haya hecho todavía, según el apartado anterior. Para ello, se propone utilizar un **modelo de registro** como el que se muestra a continuación solicitando el inicio de actuación ante un posible conflicto multicultural. La demanda de intervención será dirigida al director del centro.

SOLICITUD DE ACTUACIÓN ANTE UN POSIBLE CONFLICTO MULTICULTURAL

Sr./Sra. Director/a del C.P./I.E.S.

Motivo de la demanda:

Situación observada:

Fecha y Firma:

d) Recogida de información, análisis y valoración

En este momento se trata de confirmar la existencia del conflicto, conocer sus manifestaciones, su origen y determinar si el hecho multicultural es significativo. El jefe de estudios coordina el proceso de recogida de información y análisis de la situación en la que se sospecha la existencia de un conflicto multicultural. Es útil que el tutor o tutores implicados y el orientador del centro colaboren también en este proceso.

Así mismo, conviene contrastar la información obtenida a través de las diversas fuentes, garantizando la confidencialidad: tutores, profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios y otros agentes externos.

El director/a valorará, según la situación, la conveniencia de informar a las familias de los implicados, puesto que en este primer momento se trata de una sospecha. Para evitar actitudes alarmistas creemos conveniente recabar más información que confirme o no el conflicto y el alcance del mismo.

Proponemos organizar diferentes reuniones de puesta en común y contraste de la información obtenida en las que participen **todos** los agentes educativos implicados. A partir de sus conclusiones se puede determinar el tipo de conflicto y la dimensión alcanzada.

Instrumentos de recogida y análisis de la información

- Observación sistemática

Permite registrar datos sobre las características del conflicto que estamos analizando. Conviene observar la existencia o no de factores de riesgo en relación con los conflictos multiculturales (ver apartado 3.2.1.), así como las diferentes variables que permiten analizar un conflicto (ver apartado 3.2.2.).

Los responsables de la observación son todos los miembros de la comunidad educativa.

- Entrevistas individuales

Con las personas implicadas en el conflicto, alumnado, profesorado y familias.

Los responsables son el orientador, los tutores de los alumnos implicados y el Jefe de estudios. Se puede solicitar la colaboración necesaria de agentes externos como los servicios sociales y los mediadores interculturales, entre otros.

- Reuniones

El intercambio y análisis de la información obtenida se podrá realizar por medio de reuniones de reflexión entre los responsables del centro. Es conveniente recoger en un informe escrito tanto las actuaciones como las valoraciones a las que den lugar. El director se incorpora al equipo de recogida de información para participar en el análisis y valoración.

Se proponen dos tipos de reuniones con los siguientes participantes:

Reunión con tutores, orientador, profesores y jefe de estudios

Puesta en común y contraste de la información obtenida a través de la distintas fuentes. A partir de sus conclusiones elaborarán un pronóstico inicial de la situación, que será comunicado de forma inmediata al director del centro.

Reunión con el director, jefe de estudios, tutores y orientador

En esta reunión se analizará la información recogida y se hará una valoración inicial de la situación, determinando si hay indicios suficientes para confirmar o no la existencia de un conflicto multicultural, así como la gravedad de la situación.

- Ficha de seguimiento de un conflicto multicultural

Toda esta información puede reflejarse en un documento, en el que se recojan las actuaciones realizadas durante el proceso de detección y análisis del conflicto. El tutor, en colaboración con el orientador, se responsabiliza de su elaboración. Proponemos un modelo de ficha de seguimiento que puede servir de herramienta durante todo el proceso de resolución, se confirme o no el conflicto multicultural (ver **Anexo 22**).

e) Confirmación del conflicto multicultural

Para comprobar si la pertenencia cultural de las personas implicadas en el conflicto detectado juega un papel relevante en la percepción y valoración del otro, conviene analizar:

- La constatación de asimetría de poder entre las personas implicadas en el conflicto.
- La existencia de estereotipos y prejuicios que hayan desembocado en actitudes de discriminación y racismo.
- El enfrentamiento entre los sistemas de creencias, valores y de comunicación entre culturas diferenciadas y las dificultades de comunicación.
- La percepción de las personas pertenecientes a otras culturas como una amenaza.

Si el análisis de la información obtenida determina que **el conflicto analizado no es multicultural** pero es otro tipo de conflicto, pondremos en marcha las intervenciones oportunas según sea el conflicto detectado: relación entre iguales, relaciones de género, relación profesor-alumno...

La **confirmación de conflicto multicultural** puede dar lugar a diferentes actuaciones, según se confirmen o no los criterios de gravedad, persistencia y alta frecuencia. Como apoyo para determinar estos criterios, se puede consultar la tabla de las páginas 119 y 120.

f) Gravedad, persistencia y frecuencia del conflicto

Si no se confirman la gravedad, persistencia o frecuencia tras la constatación de conflicto multicultural, se pondrán en marcha las **Orientaciones para intervenir ante un conflicto multicultural** (apartado 3.3.2.) que están centradas en las especificidades que caracterizan el conflicto multicultural:

- Asimetría de poder.
- Existencia de estereotipos y prejuicios racistas.
- Enfrentamiento entre los sistemas de creencias y dificultades de comunicación.
- La percepción del otro como una amenaza.

Si el conflicto multicultural está caracterizado por estos tres criterios, **gravedad, persistencia y alta frecuencia**, podemos llevar a cabo diferentes actuaciones de forma paralela: medidas urgentes, comunicación a las familias y al Servicio de Inspección Educativa, comunicación a otras instituciones, medidas disciplinarias y elaboración y puesta en marcha de un plan de intervención.

| Medidas urgentes | |
|-------------------------|--|
| Alumnado | Apoyo y protección a las víctimas. Entrevistas individuales. |
| Centro educativo | Reacción firme ante la discriminación y el racismo. Vigilar las zonas comunes. |
| Aula | Informar y pedir apoyo a los compañeros. |
| Familias | Entrevista y apoyo a los padres para informarles de las actuaciones y solicitar su colaboración. |

g) Medidas urgentes

Alumnado

- Apoyo y protección a las víctimas.

La actuación más urgente que se lleva a cabo cuando se detecta una situación de conflicto multicultural es garantizar la protección de la o las víctimas, si las hubiera. Habrá que activar los mecanismos para que no se produzcan nuevas agresiones y vigilar de cerca los acercamientos del agresor, si una de las partes implicadas fuera identificada como tal. Si se teme que la integridad física pueda estar amenazada y que la agresión pueda ocurrir fuera del centro, es conveniente poner sobre aviso a las familias y a los agentes de seguridad del barrio.

- Entrevista a la víctima.

La víctima o víctimas suelen estar atemorizados, seguramente han recibido amenazas de más agresiones si cuentan la situación. Por lo tanto, cualquier intervención debe realizarse con la máxima discreción para no crear más tensión. Si las víctimas no se sienten protegidas, es fácil que oculten lo que pasa. Hay que tranquilizarles y buscar un lugar discreto para hablar. La persona que realice la entrevista debería ser aquella en la que la víctima tenga mayor confianza.

La entrevista nos permitirá conocer los hechos, los sentimientos que le producen y las posibles repercusiones. Sirve también para proponerle actividades para afrontar conflictos, defender sus derechos, y ver su disponibilidad hacia ellas. A lo largo de la entrevista hay que tener mucho cuidado de no provocarles sentimientos de incapacidad ni culpabilidad.

- Entrevista al agresor.

Cuando se tiene conocimiento de una situación de conflicto multicultural hay que hablar inmediatamente con el agresor o agresores. Si son varios, es aconsejable

entrevistarles por separado, sin que medie tiempo y evitando la comunicación entre ellos.

El primer objetivo de la entrevista es que reciban el mensaje claro que desde el centro educativo de que no se va a permitir ningún tipo de discriminación ni de violencia. Hacerles saber que se está incumpliendo el reglamento del centro de forma grave y que su comportamiento es motivo de sanción o de denuncia. Al alumno y a su familia se les informará en todo momento de las actuaciones realizadas (denuncia a la Fiscalía u otras instituciones). El agresor normalmente negará los hechos, les quitará importancia y presentará a la víctima como provocadora de la situación.

La entrevista analizará las repercusiones en la víctima y las posibles causas que provocan el comportamiento del agresor: visión estereotipada y prejuicios hacia otras culturas, actitudes xenófobas, etc. Si hay varios agresores, después de hablar con cada uno de ellos, es conveniente reunirlos en grupo para comunicarles que no se tolerará ninguna agresión más y que se aplicarán las sanciones oportunas. Para el profesorado será más fácil llegar a acuerdos con los agresores si previamente se han puesto en práctica en el centro y en el aula normas para favorecer la Interculturalidad.

Centro educativo

- Reacción firme ante la discriminación y el racismo.

Se informará al claustro de la situación de conflicto multicultural y se acordará la necesidad de que el conjunto del profesorado no tolere ningún acto de discriminación hacia personas de diferente procedencia cultural, así como ninguna manifestación de racismo.

- Vigilancia de zonas comunes.

Desde la confirmación de la situación de conflicto multicultural y durante todo el tiempo que dure la intervención hay que extremar la vigilancia de los lugares de riesgo. La presencia de adultos reduce las situaciones de conflicto.

Las zonas de riesgo son la entrada y salida del colegio, el comedor y la cafetería, el recreo y los pasillos en los cambios de clase, los baños y vestuarios, el aula y las salidas extraescolares.

Aula

- Informar y pedir el apoyo de los compañeros.

Una de las medidas para prevenir los conflictos multiculturales es dar a conocer las diferentes culturas que conforman nuestra sociedad actual. Informar a los alumnos sobre la existencia de prejuicios y discriminación hacia lo diferente. Describir el racismo y identificar a sus víctimas y agresores. Si no se ha trabajado con el grupo clase la Interculturalidad, es un buen momento para comenzar.

Si la víctima tiene uno o varios compañeros cercanos, el tutor, profesor u orientador pueden hablar con ellos para informarles y pedirles que le acompañen y muestren su apoyo. En los primeros momentos del incidente, sentir el apoyo del mayor número posible de personas es muy importante para que la víctima se sienta protegida y le permita recuperarse.

Familias

- Entrevista y apoyo a las familias para informarles de las actuaciones y solicitar su colaboración.

Tanto la familia de la víctima como la del agresor deben conocer la situación y estar informadas de todas las actuaciones que el centro educativo adopte. En este primer momento, el objetivo es tranquilizar y hacerles saber que el centro tomará medidas para que la situación no vuelva a repetirse en sus instalaciones. Se pedirá su colaboración para las medidas que se adopten en el plan de intervención, resaltando la necesidad de que tanto la familia como el centro trabajen en la misma dirección. Si es necesario, se buscará apoyo externo (Servicios de Mediación Intercultural y Servicios Sociales).

h) Comunicación a otras instituciones

En los casos más graves de conflicto multicultural pueden darse situaciones que trasciendan la competencia educativa: actos vandálicos, agresiones físicas o peleas son algunos ejemplos de ellas.

Aunque lo mejor es que el centro pueda resolver por sí mismo estas situaciones desde sus propios mecanismos y a través de medidas educativas, esto no siempre es posible. Cuando los órganos competentes del centro sienten que no pueden abordar el problema (declaraciones contradictorias, negación del problema por una de las partes, bloqueo de la situación), es necesario solicitar ayuda externa y poner los hechos en conocimiento de los servicios competentes: Policía Nacional o Local, Guardia Civil, Fiscalía de Menores y Servicios Sociales.

Tanto la Policía Nacional como la Guardia Civil disponen de unidades especializadas en la intervención con menores (GRUME y EMUME respectivamente).

Éstas pueden intervenir cuando es necesario detener una agresión de manera inmediata, para identificar el hecho, tomar declaración a los implicados e iniciar el proceso de investigación. Siempre que hay un menor implicado la Policía remite a la Fiscalía de Menores la información recogida.

La Fiscalía de Menores será la responsable de dirigir la investigación para conocer mejor las circunstancias del suceso, y tomar la decisión acerca de la necesidad de apertura o no de expediente y de la judicialización del mismo.

El Juzgado de Menores interviene a petición del Ministerio Fiscal, a fin de garantizar los derechos constitucionales y dictar sentencia sobre la propuesta que el Fiscal le presenta. El marco jurídico en el que basan sus actuaciones es el de la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal del Menor. Ésta delimita las situaciones en las que la conducta de un menor puede ser tipificada como delito o falta y las consecuencias que de ésta pueden derivarse.

Hay que tener en cuenta que el espíritu de esta ley es sancionador-educativo y que la aplicación de sus medidas siempre buscará subsanar las dificultades psicológi-

cas, educativas y sociales que los menores implicados en un hecho de este tipo puedan tener. No comunicar la situación puede llevar a mantener una situación de riesgo.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que una conducta violenta continuada de un adolescente puede ser consecuencia de otra violencia ejercida sobre él, en el contexto familiar u otros, pudiendo alertarnos de un posible maltrato intrafamiliar.

En este caso adquiere gran importancia la labor de asesoramiento que prestan los Servicios Sociales Comunitarios presentes en todos los barrios y localidades. Es recomendable tomar contacto con ellos, puesto que podrán orientar sobre los pasos que hay que llevar a cabo.

También es conveniente contar con recursos específicos en el abordaje de conflictos multiculturales que existen en el entorno y en el sistema educativo (Servicios de Mediación Intercultural), tal y como hemos visto en el capítulo 2.

i) Medidas disciplinarias

Cuando la situación se resuelve en el centro educativo, la respuesta sancionadora se regula a través del **Reglamento de Régimen Interno**. Si entre las medidas que se van a adoptar figura la apertura de expediente disciplinario hay que seguir el procedimiento que para el mismo se establece en el Real Decreto de derechos y deberes de los alumnos. El Equipo Directivo es el responsable de la custodia de los Informes.

En situaciones de especial gravedad, tanto si se resuelven dentro como fuera del centro, los agentes implicados que deben conocer la situación son: consejo escolar, instructor de expediente, inspección educativa, familias y alumnos implicados.

j) Plan de intervención

Una vez puestas en marcha las medidas urgentes y disciplinarias, si fuera preciso, el jefe de estudios, el orientador y los tutores de los alumnos implicados, diseñarán y consensuarán un plan de intervención. Para garantizar su cumplimiento resulta conveniente que sea, a su vez, consensuado con las familias y alumnado, demandando su colaboración. Tomando como referentes la situación particular de conflicto multicultural manifestado y los recursos con los que cuenta el centro, seleccionaremos las medidas de intervención que consideremos más efectivas.

La coordinación del plan de intervención corresponde al jefe de estudios, que será apoyado por el orientador, los tutores, y el profesorado de los alumnos implicados. En el plan se incluirán los objetivos, las medidas de intervención con los alumnos afectados, sus familias y el centro, así como su evaluación y seguimiento.

j.1) Objetivos del Plan de Intervención

El análisis y la valoración del conflicto multicultural nos proporcionará la información necesaria que guiará el establecimiento de los objetivos del plan de intervención.

Objetivos generales del Plan:

- Activar los mecanismos necesarios para dar solución a la problemática concreta. La comunidad educativa manifiesta que ningún acto violento es aceptable ni tolerado.
- Determinar y coordinar las actuaciones que se van a realizar con todos los implicados.

Objetivos específicos del Plan:

- Impedir que se prolongue la situación conflictiva, habilitando sistemas de protección para las víctimas si las hubiera.

- Determinar las responsabilidades del alumnado, familias y personal del centro educativo en cada una de las acciones previstas en el plan de intervención.
- Organizar los recursos necesarios para poner en marcha las medidas de intervención.
- Temporalizar las medidas.
- Planificar la evaluación del plan de intervención, valorando de manera continua la idoneidad de las medidas puestas en marcha. Esta evaluación sistemática facilitará la propuesta de cambios que se deben realizar en la intervención ante el conflicto multicultural.

j.2) Medidas de intervención

| Medidas de intervención | |
|--------------------------------|--|
| Alumnado | Trabajar la autoestima, el autoconcepto y la asertividad con las víctimas. Trabajar la empatía y la formación en Derechos Humanos con los agresores. Aplicar la técnica de Resolución de conflictos, apartado 3.3.3. |
| Centro educativo | Vigilar las zonas comunes. Seleccionar actuaciones para favorecer la convivencia en la Interculturalidad del capítulo 2. |
| Aula | Solicitar el apoyo de los compañeros de la víctima. Seleccionar actuaciones para favorecer la convivencia en la Interculturalidad del capítulo 2. Seleccionar acciones de Orientaciones para intervenir ante los conflictos multiculturales, apartado 3.3.2. |
| Familias | Apoyo y colaboración mientras dure la intervención. |

Alumnado

- Trabajar la autoestima, el autoconcepto y la asertividad con las víctimas.

La **autoestima** y el **autoconcepto** son aspectos fundamentales para lograr la recuperación de la víctima. Los objetivos que se deben perseguir son los siguientes:

- Conseguir una valoración positiva de sí mismo.
- Eliminar la percepción de inferioridad respecto al agresor.
- Deshacer la sensación de culpa motivada por la pertenencia a culturas minoritarias.

La **asertividad** persigue los siguientes objetivos:

- Establecer una distancia afectiva y emocional respecto del agresor o grupo de agresores.
- Defender la intimidad de las víctimas y su derecho a no ser molestados.

Trabajar la asertividad debería incluir al menos estos ejercicios:

- Ejercicios de autoafirmación en los que eviten definirse de manera negativa.
- Ejercicios para aprender a decir no.
- Entrenar técnicas para afrontar el abuso (role playing con situaciones de abuso).

- Trabajar la empatía con el agresor y la formación en Derechos Humanos.

Objetivo: restablecer la sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos y hacia los demás.

La empatía es la capacidad de apreciar los sentimientos y emociones del otro. Se desarrolla desde una edad muy temprana. La empatía hacia lo diferente se reduce y es más difícil de reeducar cuando en el entorno del menor hay conductas racistas, prejuicios y discriminación hacia otras culturas.

Para desarrollar la empatía puede ser necesario la ayuda de personas externas al equipo educativo. En el programa de desarrollo de la empatía habrá que incluir a alumnos con problemas y a alumnos que no los tengan.

Trabajar la empatía debe incluir:

- Ejercicios que incluyan el reconocimiento de los otros como seres con sentimientos y emociones.
- Reconocer al otro como un semejante, dotado de igualdad de derechos y deberes.
- Conocer las desigualdades entre el primer y el tercer mundo.
- Reconocer emociones y sentimientos comunes.
- Aprender a manifestar que todos necesitamos ser aceptados por el grupo de iguales.
 - Aplicar la técnica de Resolución de conflictos.

Objetivos:

- Aprender a solucionar un conflicto poniendo en práctica las habilidades sociales de los implicados.
- Saber expresar los sentimientos para fomentar la empatía en el agresor y la autoestima en la víctima.

Cuando la situación se haya calmado y se pueda trabajar de forma conjunta con los implicados, aplicar la técnica de Resolución de conflictos. En el apartado 3.3.3. de este capítulo proponemos una técnica de resolución de conflictos que puede aplicarse a todo tipo de conflictos y, por tanto, también a los multiculturales.

Centro educativo

- Intensificar la vigilancia de zonas comunes.

La vigilancia de las zonas comunes, además de ser una medida urgente, debe aplicarse durante el tiempo que dure la intervención.

- Seleccionar actuaciones para favorecer la convivencia en la Interculturalidad del capítulo 2.

Las propuestas y recursos para favorecer la convivencia en la Interculturalidad expuestas en el capítulo 2 están indicadas para prevenir los conflictos multiculturales y afectan a centro educativo, familias y entorno. De entre todas ellas, se pueden seleccionar aquellas que tengan más relación con el tipo de conflicto manifestado.

Aula

- Solicitar el apoyo de los compañeros de los alumnos implicados mientras dure todo el proceso de intervención.
- Seleccionar actuaciones para favorecer la convivencia en la Interculturalidad del capítulo 2.

Las propuestas y recursos para favorecer la convivencia en la Interculturalidad expuestas en el capítulo 2 están indicadas para prevenir los conflictos multiculturales y afectan a centro educativo, aula, familias y entorno. De entre todas ellas, se pueden seleccionar aquellas que tengan más relación con el tipo de conflicto manifestado y que pueden ponerse en marcha dentro del grupo aula.

- Seleccionar para desarrollar en el grupo aula, las actividades propuestas en Orientaciones para intervenir ante los conflictos multiculturales (apartado 3.3.2.) que se consideren más oportunas según haya sido el origen del conflicto.

Recordemos que estas orientaciones están destinadas a compensar cada una de las especificidades que caracterizan el conflicto multicultural:

- Asimetría de poder.
- Existencia de estereotipos y prejuicios racistas.
- Enfrentamiento entre los sistemas de creencias y dificultades de comunicación.
- La percepción del otro como una amenaza.

Familias

- Apoyo y colaboración con los padres mientras dure la intervención.

Si la situación no es muy grave y se percibe que se puede realizar una reunión conjunta con ambas familias, lo apropiado es convocar una reunión en la que participen los agresores, las víctimas y sus correspondientes familias. El objetivo es analizar la situación y consensuar un plan de intervención para solucionar el problema. Es conveniente en estos encuentros que participe un mediador o mediadora intercultural.

Mientras dure la intervención entre centro y familias será conveniente mantener reuniones periódicas y contacto telefónico para evaluar la intervención e intercambiar información.

¡.3) Evaluación y seguimiento de la Intervención ante un conflicto multicultural

La puesta en marcha del plan de intervención ante una situación de conflicto multicultural requiere llevar a cabo una evaluación continua y sistemática, que nos permita conocer la evolución del conflicto detectado y la eficacia de las medidas adoptadas.

Responsables de la evaluación del Plan

Todos los miembros educativos que han intervenido en las actuaciones realizadas participan en el proceso evaluador de la intervención ante el conflicto multicultural y en el posterior seguimiento. El proceso de evaluación lo coordinará el equipo directivo con el asesoramiento del orientador, determinando los medios y temporalizando las actuaciones de evaluación.

Los **objetivos** de la evaluación serán:

- Conocer la situación de partida:
 - Detectar y analizar el conflicto.

- Conocer el nivel de Interculturalidad de la comunidad educativa.
- Conocer las dificultades de convivencia entre los grupos culturales que conviven en el centro educativo.
- Secuenciar y temporalizar las intervenciones que se deben realizar, en relación con las necesidades detectadas.
- Detectar las dificultades que surgen en el protocolo de actuación puesto en marcha para introducir las modificaciones necesarias.
- Revisar y replantear el plan de intervención, de acuerdo con la evolución que haya seguido el conflicto multicultural sobre el que se ha intervenido.

Si favorecer la convivencia en la Interculturalidad es competencia de toda la comunidad educativa, están llamados a participar en la evaluación todos los miembros educativos que han intervenido en las actuaciones puestas en marcha para abordar el conflicto multicultural, tanto preventivas como de intervención directa.

Técnicas para la evaluación

- Técnicas de recogida de información.

La evaluación se basa en la recogida de información. El equipo que coordina el plan de intervención debe determinar los procedimientos de evaluación que se utilizarán. Para el modelo que planteamos desde esta Guía destacamos las siguientes:

- Técnicas de observación: observación directa e indirecta de la conducta de los implicados, especialmente en las zonas de riesgo.
- Técnicas de entrevista:
 - Las entrevistas son de gran valor para obtener información sobre la opinión, actitudes, motivaciones, logros y dificultades de los alumnos implicados y sus familias.
 - Es preciso organizar reuniones periódicas de coordinación de los profesionales implicados, con la frecuencia necesaria según el caso, para analizar y valorar la evolución de la situación del conflicto multicultural.

- Técnicas de discusión grupal: entre otras, sesiones de tutoría, reuniones con las familias, reuniones con el alumnado y sesiones de coordinación e intercambio de información entre los agentes educativos implicados. Las sesiones de intercambio de información periódicas permiten la revisión continua de los objetivos, actividades y recursos activados para resolver el conflicto multicultural.
- Técnicas de análisis de la información.

El análisis y la interpretación de la información, requiere el uso de técnicas que ayuden a validar la información obtenida y ganar en objetividad. A continuación, destacamos aquellas cuya utilización resulta relevante al evaluar el plan de intervención:

- La Triangulación de las fuentes, que hace referencia a la recogida de información de diversa procedencia: profesorado, tutor, orientador, equipo directivo, familias y alumnado. Permite contrastar los diferentes puntos de vista y captar más información relevante.
- La Triangulación temporal, que supone la evaluación en diferentes momentos y circunstancias.
- La Triangulación espacial o evaluación en diferentes lugares: zonas de riesgo, dentro del aula, fuera del centro, etc.
- La Triangulación de evaluadores, ya que todos los agentes educativos implicados en el conflicto multicultural participan en la evaluación.
- En ocasiones, utilizaremos la autoevaluación (del alumnado principalmente) y la coevaluación (reuniones conjuntas con los alumnos implicados, por ejemplo).

Seguimiento de los alumnos implicados

Una vez superada la situación de conflicto multicultural, el seguimiento de los alumnos implicados se realizará durante su permanencia en el centro, revisando su situación al menos en los cambios de curso. En el cambio de centro, si se considera oportuno, puede elaborarse un informe para el jefe de estudios.

K) Evaluación positiva

Cuando del análisis de la evaluación se obtenga la confirmación de que la situación de conflicto multicultural se ha encauzado de forma positiva, se dejará constancia documental de la misma que pueda servir para posteriores intervenciones (ver ficha del **Anexo 22**).

Después de la evaluación positiva es un buen momento para que el centro revise las actuaciones que desarrolla para favorecer la Interculturalidad. En este sentido, se pueden encontrar pautas y propuestas de actuación para favorecer la convivencia y prevenir los conflictos multiculturales en el capítulo 2 y en el apartado 3.3.2. de este módulo.

3.3.2. Orientaciones para intervenir ante los conflictos multiculturales

Para facilitar la intervención ante un conflicto multicultural ofrecemos algunas orientaciones para actuar ante cada una de las características del mismo. Si bien, en general, todas aquellas actividades que redunden en el conocimiento sobre las diferentes culturas presentes en los centros educativos incidirán de forma positiva en la convivencia intercultural.

La mayoría de las propuestas pueden utilizarse tanto para intervenir ante un conflicto multicultural, como para prevenirlo incorporándolas, progresivamente, al currículo ordinario.

En general, la metodología de actuación tiene que permitir la interrelación entre iguales. Hay que crear oportunidades para que todo el alumnado pueda expresarse y participar, ser visto y reconocido por los demás.

El hecho de que a los centros acudan alumnos de distintas culturas no garantiza la integración, hay que apoyar diferentes estrategias para que el contacto permita la convivencia. Se pretende estimular el descubrimiento positivo del otro. Para ello proponemos diferentes técnicas en las que **todos** cuentan: aprendizaje cooperativo, dinámicas participativas, actividades de cohesión grupal y juegos cooperativos.

Estas técnicas se han estructurado en torno a las cuatro características que ya hemos explicado de los conflictos multiculturales: asimetría de poder, visión estereotipada del otro, dificultades en la comunicación lingüística y simbólica y percepción de amenaza.

a) Asimetría de poder

El proceso de integración del alumnado de origen extranjero en los centros educativos puede dar lugar a relaciones interpersonales donde haya desequilibrio de poder. El hecho de la diferencia cultural puede ser, para parte del alumnado y otros miembros de la comunidad educativa, motivo para la exclusión y fuente de conflicto.

En la base de los hechos que generan la asimetría de poder se encuentran ciertos procesos cognitivos que tienen como objetivo, consciente o inconsciente, defender los intereses propios frente a los ajenos. Estas tendencias se intensifican cuando el encuentro entre alumnos de culturas diferentes se percibe como competencia, de modo que el grupo mayoritario puede negar o dificultar al alumno o grupo minoritario sus derechos, necesidades o costumbres. Cuando esto ocurre estamos ante un conflicto multicultural.

Aunque no es competencia del centro educativo transformar las desigualdades sociales que tienen su origen a un nivel macroestructural, desde los centros educativos se pueden llevar a cabo acciones concretas para equilibrar las relaciones de poder entre el alumnado. Al igualarse las diferencias de poder, las relaciones personales e intergrupales suelen mejorar. Por ello construir activamente la igualdad previene los conflictos y la violencia.

Disponemos de diversas acciones para construir igualdad y equilibrar las relaciones de poder. Entre ellas, destacamos el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto entre el alumnado perteneciente a grupos minoritarios y el fomento de la empatía entre el grupo que ejerce el poder. Proponemos algunas actividades en el siguiente cuadro:

| Construir igualdad | |
|---|---|
| Acciones | Actividades |
| Desarrollo de la autoestima y el autoconcepto | <ul style="list-style-type: none"> • Introducir en el centro y en el aula elementos culturales de otras comunidades de origen. • Permitir manifestar, de forma espontánea, expresiones de identidad cultural. • Dedicar sesiones al conocimiento específico de las diferentes culturas presentes en el centro educativo. El alumnado de otra cultura, al saberse reconocido, adquiere competencias para respetar otras realidades culturales. • Desarrollo de las Habilidades Sociales. |
| Fomento de la empatía | <ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de roles. • Programaciones, selección de contenidos y materiales en los que haya diversidad cultural. • Dar a conocer las desigualdades sociales entre los países. • Educación en valores y actitudes. • Formación en Derechos Humanos. |

b) Visión estereotipada del otro

El rechazo que sufren algunas minorías está estrechamente relacionado con los estereotipos y prejuicios. En algunos casos, los estereotipos pueden llevar a justificar la violencia al asociarla con determinados valores (la defensa de lo propio, mantenimiento de derechos) en torno a los cuales, todavía, algunas personas construyen su identidad.

La intolerancia y la violencia incluyen componentes (cognitivo, afectivo y comportamental) en torno a los cuales debe orientarse tanto su explicación como su prevención. Estos componentes tienen una gran trascendencia en la adolescencia y por supuesto, afecta a todo el alumnado, sea o no de origen extranjero. En el proceso de aprendizaje solemos hacer más hincapié en el componente cognitivo que en los componentes afectivos y comportamentales; sin embargo para cambiar las actitudes hay que tener en cuenta los tres componentes.

Componente cognitivo. Se percibe a los miembros de otros grupos o culturas como un único ser, sin reconocer las diferencias entre ellos. Las diferencias culturales se relacionan con características biológicas sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura y el aprendizaje.

El componente cognitivo de la violencia se relaciona con varias carencias personales: dificultad para comprender los problemas sociales en toda su complejidad, reduciéndolos a categorías absolutas (blanco o negro); generalizaciones desmesuradas e incapacidad para analizar las causas de los problemas.

Al incluir en el currículo actividades de conocimiento sobre las diferentes culturas, la realidad mundial, el reparto de la riqueza y hacer visibles a los grupos minoritarios se mejora la comprensión sobre los mismos y se disipan los estereotipos negativos.

Componente emocional. En el aprendizaje de este componente tienen una especial influencia los valores observados en las personas que el adolescente utiliza como modelo de referencia para construir su identidad (compañeros, familiares, profesores). En la justificación de este componente pueden incluirse tanto el sentimiento de haber sido injustamente tratado como el considerar superiores los valores del grupo de pertenencia.

El componente emocional puede adecuarse si se dan oportunidades para favorecer las relaciones de amistad entre el alumnado. Si se facilita la interrelación se reducen los prejuicios del grupo mayoritario hacia el minoritario.

Componente comportamental. Consiste en llevar a la práctica las tendencias discriminatorias y la agresión. Su riesgo se incrementa cuando faltan alternativas positivas con las que dar respuestas a determinadas funciones psicológicas y sociales sin recurrir a dichas conductas destructivas. En el componente comportamental influyen las experiencias que se han vivido en relación con los conflictos sociales o en la solución que se ha dado a estos.

Cuando se produce un conflicto en el centro educativo tenemos la oportunidad de aplicar las técnicas de resolución de conflictos. Desarrolladas adecuadamente pueden permitir un acercamiento de posturas entre alumnos que se perciben diferentes y una aproximación al conocimiento y a los sentimientos del otro.

En la siguiente tabla realizamos algunas propuestas para trabajar los estereotipos, los prejuicios y la discriminación:

| Componentes de las actitudes intolerantes | Claves para contrarrestarlas |
|--|---|
| Cognitivo: <i>Pienso</i> Estereotipo | <p data-bbox="598 893 1066 930">Objetivo: Desmontar estereotipos</p> <ul data-bbox="512 948 1156 1097" style="list-style-type: none"> • Actividades de conocimiento sobre las diferentes culturas. • Dinámicas para conocer y reconocer nuestros estereotipos. |
| Emocional: <i>Siento</i> Prejuicio | <p data-bbox="611 1115 1053 1152">Objetivo: Reducir los prejuicios</p> <ul data-bbox="512 1170 1156 1319" style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre los prejuicios que se forman en torno a los distintos grupos culturales. • Actividades de cohesión grupal. • Desarrollo de la empatía. |
| Comportamental: <i>Actúo</i> Discriminación | <p data-bbox="598 1334 1066 1370">Objetivo: Evitar la discriminación</p> <ul data-bbox="512 1388 1156 1576" style="list-style-type: none"> • Dinámicas para reconocer y sentirse discriminado. • Técnicas de resolución de conflictos. • Reparación del daño (a la víctima). • Castigos educativos. |

c) Dificultades en la comunicación simbólica y lingüística

El primer requisito para poder comunicarnos es utilizar una lengua común aunque, a veces, el uso de la misma tampoco garantiza el entendimiento. Interpretamos los mensajes según nuestros conocimientos, que pueden coincidir mucho, algo o nada con los del otro. Las interpretaciones no son universales, varían de una cultura a otra y también pueden cambiar, a lo largo del tiempo, en el seno de una misma cultura. En la comunicación con personas de otras culturas es más fácil que surjan malentendidos. Por ello, desde la posición de la cultura mayoritaria es importante reconocer estas discrepancias como causa de la falta del conocimiento profundo del lenguaje, conocimiento que sólo es posible con el paso del tiempo y que tiene relación no sólo con la comprensión lingüística de las palabras sino también con su significado más profundo.

Para que la comunicación dentro de una sociedad multicultural sea plena y se produzcan los menores malentendidos posibles necesita, además del conocimiento de una lengua común, ser una **comunicación intercultural**.

La comunicación intercultural es un proceso que permite relativizar la propia cultura y mantener una actitud de apertura y sana curiosidad hacia otras opciones culturales. No consiste en negar la propia identidad sino en ejercer una visión crítica sobre la misma. El objetivo de la comunicación intercultural será comprender el sistema de valores que guía el comportamiento y las reacciones de las personas que pertenecen a culturas diferentes.

La mayor dificultad con la que se encuentra la comunicación intercultural son los diferentes códigos de valores arraigados en cada cultura y que tienen un marcado carácter sociohistórico. Estos códigos de valores hacen referencia, entre otros, a la concepción religiosa, la laicidad, la educación de los hijos, el rol de la mujer o la concepción del tiempo valorado en términos de rendimiento o eficacia.

Cuando los diferentes códigos de valores chocan se producen los mayores desacuerdos porque es difícil que las partes cedan. Se producen fuertes reacciones

afectivas que impiden la comunicación de las partes y prevalece la lógica del conflicto sobre la lógica de la comprensión.

La comunicación intercultural requiere conocer e intentar comprender los códigos de valores propios y los del otro. Para ello disponemos de diferentes acciones, algunas de las cuales proponemos en la siguiente tabla:

| Eliminar las barreras que impiden la comunicación | |
|--|--|
| Acciones | Actividades |
| Facilitar los procesos de comunicación intercultural | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las culturas presentes en el centro educativo y sus principales códigos de valores. • Obtener información sobre las diferentes culturas tanto de forma directa, conversando con personas de diferente procedencia, como indirecta, a través de lecturas u otros medios de información. • Contar historias vividas por emigrantes e inmigrantes, recopiladas por el propio alumnado entre sus familiares y amigos. • Rótulos del centro en varias lenguas. • Cuidar el vocabulario y evitar las expresiones discriminatorias por todo el personal del centro. |

d) Percepción de amenaza

Cuando entran en contacto dos culturas, puede producirse una sensación de miedo o amenaza, que puede ser real o simplemente percibida. Estas amenazas son albergadas, principalmente, entre la población de la cultura mayoritaria hacia la minoritaria que llega, pero también se da entre culturas minoritarias dentro de un mismo país, y en las personas de culturas minoritarias que se pueden sentir amenazadas por la cultura mayoritaria del país receptor.

Los miedos o amenazas más generalizados en la convivencia entre personas de diferente procedencia cultural son los siguientes:

- Miedo a perder la **identidad cultural**, al mezclarse y convivir con miembros de otra cultura.

- Miedo a **sufrir daño o perjuicios**, cuando las personas de la cultura mayoritaria piensan que los inmigrantes aumentarán la inseguridad ciudadana.
- Amenaza **socioeconómica**, pueden sentir la pérdida de puestos de trabajo o de recursos sociales.

A estos miedos podemos añadir las preocupaciones que también sienten los que llegan: a no ser bien acogidos por las personas e instituciones de la cultura receptora, a ser rechazados, a no encontrar trabajo, a no poder comunicarse bien, a no encontrar la ayuda necesaria, etc.

Las percepciones suelen estar basadas en criterios subjetivos, a veces, difíciles de contrarrestar porque los discursos predominantes en el tema de la inmigración, suelen recalcar más lo negativo que lo positivo. Para que las percepciones puedan objetivarse es necesario tener una información veraz y contrastada, conocer la realidad desde varios puntos de vista y mantener una actitud crítica hacia las visiones más catastrofistas.

Muchas veces el alumnado trasmite en sus comentarios los temores que recogen de familiares u otros agentes. Para que puedan tener su propia valoración sobre las personas de origen extranjero, una actividad muy recomendable es utilizar noticias puntuales, que aporten información positiva de la prensa o programas documentales grabados de televisión para plantear debates en el aula. Algunos ejemplos: los inmigrantes que acudieron a recoger chapapote, número de altas a la seguridad social, encuentros culturales, etc. Proponemos otras actividades para la misma finalidad en la siguiente tabla:

| Reconocer el beneficio mutuo de la sociedad multicultural | |
|--|---|
| Acciones | Actividades |
| Objetivar las percepciones | <ul style="list-style-type: none"> • Debates para desmontar frases hechas con criterios objetivos. • Conocer los movimientos migratorios a lo largo de la Historia. • Analizar contenidos etnocéntricos en imágenes, publicidad o en los textos. |

Recogemos un anexo con los temores y amenazas más generalizadas respecto a la inmigración y algunos argumentos para el debate (ver **Anexo 23**).

3.3.3. Proceso de resolución de conflictos

Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en desacuerdo porque sus necesidades se perciben como incompatibles, y donde juegan un importante papel los sentimientos. La importancia de intentar resolver el conflicto se fundamenta en que la relación entre las partes puede salir fortalecida o deteriorada según cómo sea el proceso de resolución. Para que los conflictos puedan ser una oportunidad de mejorar la relación entre las personas será necesario:

- Tener en cuenta que el conflicto no aparece cuando la convivencia se deteriora, sino que es un elemento común en cualquier organización y, por tanto, también está presente en los centros educativos.
- Los procesos de resolución de conflictos son un instrumento de aprendizaje que permiten regular la convivencia. Son una oportunidad para conocernos mejor y conocer al otro.
- Presentar alternativas de intervención a las respuestas punitivas.
- Identificar el conflicto y sus causas, para intervenir mejor y acertar cada vez más con las respuestas.

Para que la resolución de conflictos sea efectiva es necesario llegar a los planos afectivo y emocional. Tiene que ser una propuesta educativa globalizadora dirigida a los tres planos: el del sentimiento, el del pensamiento y el de las actuaciones. Llegar al plano afectivo, ponerse en el lugar del otro y saber el daño que se ha causado, puede ser el primer paso para cambiar la percepción sobre lo diferente, y reconocer que las personas tenemos más cosas en común que diferencias.

Proceso de resolución constructiva de conflictos multiculturales

A continuación, proponemos una serie de pasos y de actitudes que se pueden llevar a cabo para la búsqueda cooperativa de la resolución de un conflicto. Esta propuesta es universal, puede aplicarse a cualquier manifestación de conflicto entre

iguales, de género, o entre adultos. Por tanto, no es exclusiva para el tratamiento de los conflictos multiculturales, aunque sí muy recomendable.

Lo que es específico de la resolución de conflictos en contextos multiculturales es el papel relevante que cobra el profesor/mediador y su formación en:

- **Conocimientos** sobre otras culturas y sobre la Educación Intercultural.
- **Procedimientos**: conocimiento del proceso de resolución de conflictos constructiva.
- **Actitudes**: acercamiento positivo al conflicto (forma de crecer juntos), autorregulación (pedir ayuda o buscar información sobre las culturas implicadas en el conflicto cuando lo requiera la situación).

Cuanto mayor sea su conocimiento sobre las culturas de los alumnos con los que trabaja, cuanto más conozca la teoría de los estereotipos, los prejuicios y la discriminación, cuanto más información tenga sobre los miedos que alimentan al racismo y los procesos implicados en la inmigración, más posibilidades tiene de encarar con éxito la resolución del conflicto de forma satisfactoria para las dos partes y prevenir futuros rebrotes del problema.

En la resolución de conflictos multiculturales hay que tener presente que los conflictos se producen en todas las culturas pero no existe un modo común de resolución aplicable a todas ellas. Ante un conflicto multicultural hay que valorar que cada parte puede entender de forma diferente lo que está pasando, es importante saber qué entiende cada parte por conflicto y que también pueden estar influyendo las características personales de los enfrentados o el contexto en el que se desenvuelven.

Todos pertenecemos a una cultura determinada y tenemos que analizar nuestro comportamiento ante la multiculturalidad y la imagen que tenemos del otro para superar estereotipos. Como profesionales de la educación, en la transmisión de valores y actitudes, tan importante es el trabajo que hagamos con el alumnado, como la reflexión previa sobre nuestras actitudes hacia la diversidad y el respeto al otro.

El proceso de resolución constructiva de conflictos se ha estructurado respondiendo a los elementos inherentes en toda situación de conflicto: personas, proceso y problema.

1) Personas

Definir a los implicados. Hay que identificar a las personas involucradas, tanto directa como indirectamente. Qué papel y que influencia tienen.

Separar persona-problema. Una vez pasado el momento puntual del incidente hay que crear un clima positivo que permita tratar el conflicto. Cuando los afectados tratan el conflicto es frecuente que se centren más en la persona que en el auténtico problema. Las energías se pierden más en discutir que en resolver la causa que origina el conflicto. En una discusión es frecuente escuchar de una de las partes *es una persona conflictiva* en lugar de reconocer que hay un problema de convivencia, de discriminación o de incomunicación. La persona no es el problema, el problema hay que indagarlo y descubrirlo, la persona (el otro) es con la que tenemos que colaborar para resolverlo.

Equilibrar las relaciones de poder. Siempre que hay un enfrentamiento se establece una relación de poder entre los implicados. Del equilibrio de esta relación dependerá que sea más o menos fácil encontrar la solución. La diferencia de poder entre personas provoca un estado de violencia latente que tiende a manifestarse en forma de conductas agresivas. Tendremos que conseguir que los alumnos no ejerzan su poder sobre los otros. ¿Cuándo lo ejercen? Cuando hacen valer sus especiales cualidades para el estudio, para el ocio, para las relaciones con otros chicos o chicas, etc. Es conveniente que las actividades de aula, ocio y extraescolares permitan que todo el alumnado pueda manifestar sus cualidades, sean de uno u otro tipo (intelectuales, físicas, sociales), que cada uno pueda demostrar su valía. Cuando se refuerza la autoestima es más difícil que unos ejerzan poder sobre otros.

En situaciones de conflicto multicultural, el desequilibrio de fuerzas puede estar relacionado con la infravaloración de la cultura a la que pertenece una de las par-

tes. Si el alumno percibe que su identidad cultural no es valorada por la otra parte o por el mediador, tendremos mayores dificultades a la hora de implicarlo en un proceso de resolución del conflicto.

Percepción de cada implicado. Cada persona implicada tiene una percepción diferente de la situación. Cada cual se acerca al conflicto según cómo lo siente, y eso marca su visión. Para saber lo que ocurre realmente es necesario que todos los afectados expongan su punto de vista y sean escuchados por la otra parte. Un ejercicio que puede ayudar a resolver es pedirles que describan lo ocurrido por escrito o en dibujos y después lo muestren a la otra parte.

Cómo afecta el conflicto a su autoestima. Otro aspecto importante relacionado con las personas es su imagen, su autoestima. Para resolver el problema es importante que ninguna de las partes pierda su prestigio delante de los demás. Ninguna de las partes aceptará una solución, por buena que sea, si cree que su imagen quedará dañada.

2) Proceso

Consiste en seguir una serie de **pautas para solucionar el conflicto** de manera que ambas partes se expresen, se escuchen, se intenten comprender y busquen la solución del problema. Al final de esta fase podemos conocer mejor cuál es la dimensión del conflicto. Es el momento de cuidar la comunicación y trabajar la escucha activa.

Hay que tener especial cuidado con los insultos y las generalizaciones siempre tan destructivas. Los implicados tienen que contar en primera persona (yo me siento, yo necesito...), cómo se han sentido, qué les ha hecho daño, dar la información precisa de lo que les sucede. Será la mejor manera de que la parte contraria le comprenda y viceversa; de que cada uno se ponga en el lugar del otro. Es importante que ambos comprendan que el otro reaccionará mejor si le cuenta cómo se siente, lo que le ha dolido, que si le insulta.

Conocimiento de normas. Otra parte fundamental del proceso es establecer una serie de normas y pautas para abordar los conflictos. Desde principio de curso, los alumnos deben conocer las actitudes y conductas que alteran la convivencia en el centro, así como las medidas que se tomarán en el caso de que la convivencia no se respete. Es conveniente que las normas sean consensuadas entre profesores y alumnos.

3) Problema

Diferenciar la postura del problema. Hay que identificar cuál es realmente el problema, las necesidades de cada parte en principio antagónicas, y cómo se pueden acercar posiciones. Hay que diferenciar entre la necesidad real y la postura que cada parte adopta. La postura es la solución particular que da cada implicado, pero no siempre es el problema. Un ejemplo de la diferencia entre postura y problema es el siguiente: dos alumnos discuten porque quieren ser los capitanes del equipo de fútbol; la postura de uno es *o soy el capitán o no juego*, pero el problema real es demostrar su valía ante los demás.

Buscar soluciones consensuadas. En esta fase hay que dinamizar con preguntas tipo: *...y entonces ¿qué se te ocurre?, ¿qué podemos hacer?*. Es importante que identifiquen el problema y den pautas para su solución, que lleguen a comprender que no es *tu* problema o *mi* problema, sino que es *nuestro* problema. Si se reconocen las necesidades es más fácil buscar las soluciones. De entre todas las posibles respuestas se seleccionará la que resulte más satisfactoria para todos los implicados.

Facilita la tarea usar el acuerdo parcial: *Me gusta esa propuesta pero podría ser mejor si...*

Recoger los acuerdos. Una vez definido el problema y consensuadas las soluciones hay que poner en práctica la decisión y recogerla por escrito. El acuerdo puede completarse por una persona ajena al conflicto o mediadora o por los propios implicados. En cualquiera de los casos, lo importante es que las partes implicadas en el conflicto sean partícipes de este proceso, de la definición de su situa-

ción y de la búsqueda de una solución cooperativa. En el acuerdo también se pueden recoger las estrategias necesarias para la puesta en marcha de las soluciones.

Recoger por escrito los acuerdos, además de lo apuntado anteriormente, ofrece la finalidad de evaluar las decisiones tomadas para comprobar su eficacia y acumular experiencias para actuar con más seguridad en próximas situaciones.

Como resumen y conclusión de este apartado, recogemos los siete principios básicos que Torrego y Moreno (2003) plantean que hay que tener en cuenta en la solución de conflictos:

1. Crear una atmósfera positiva que permita tratar el conflicto.
2. Formulación del problema.
3. Aclarar las dimensiones del conflicto.
4. Búsqueda de soluciones.
5. Evaluación de las soluciones.
6. Selección de aquella solución más satisfactoria por todos los implicados.
7. Definición de estrategias para la puesta en marcha de las soluciones.

4. MATERIALES DE TRABAJO Y ANEXOS

Relación de anexos

- ANEXO 1: Protocolo de acogida para alumnado inmigrante.
- ANEXO 2: Dinámica de acogida para el alumnado. Bienvenida en mi centro.
- ANEXO 3: Ficha de seguimiento para aula de español.
- ANEXO 4: Programas de Lengua y Cultura de Origen.
- ANEXO 5: Formación y sensibilización del profesorado.
- ANEXO 6: Adaptación de los hijos de los inmigrantes.
- ANEXO 7: Cultura gitana.
- ANEXO 8: Transversalidad y conocimiento. España, país de emigrantes.
- ANEXO 9: Un mundo de alternativas. Programa del CP María Moliner.
- ANEXO 10: Programas de Educación para la Salud.
- ANEXO 11: El cine y la Educación Intercultural.
- ANEXO 12: Dinámicas de conocimiento.
- ANEXO 13: Actividad de cohesión grupal. El investigador.
- ANEXO 14: Actividad de comunicación. Busca a alguien que...
- ANEXO 15: La Interculturalidad en el grupo-clase.
- ANEXO 16: Estereotipos, prejuicios y discriminación.
- ANEXO 17: Programación por tareas.
- ANEXO 18: CAREI.
- ANEXO 19: Protocolo de FAPAR para familias de alumnado inmigrante.
- ANEXO 20: Participación de las familias: tardes de té.
- ANEXO 21: Formación intercultural para las familias: taller multicultural.
- ANEXO 22: Ficha de seguimiento de un conflicto multicultural.
- ANEXO 23: Las amenazas de la inmigración.

ANEXO 1: Protocolo de Acogida para alumnado inmigrante

Para obtener el documento completo, se puede consultar la página Web del Departamento de Educación, Cultura y Deporte:

www.educaragon.org / Sistema Educativo / Atención a la Diversidad / CAREI / Protocolo de Acogida

PROTOCOLO DE ACOGIDA PARA ALUMNADO INMIGRANTE

1. Acogida y matriculación.

Un miembro del equipo directivo informa a la familia de los documentos necesarios para formalizar la matrícula.

2. Información sobre el funcionamiento del centro.

El día que los padres formalizan la matrícula, se les informa sobre distintos aspectos de la vida del centro como organización, normas, servicios que ofrece e información sobre el AMPA, entre otros.

3. Evaluación inicial.

El alumno realiza pruebas de maduración psicopedagógica, sobre todo del nivel de competencia curricular en las áreas instrumentales, en colaboración con los servicios de orientación.

4. Adscripción al grupo clase.

En principio, se incorporarán al curso que les corresponde por edad cronológica. No obstante, se tendrán en cuenta factores como la evaluación inicial, informes previos del alumno y características específicas de cada grupo.

5. Entrevista del tutor con la familia.

Entrevista con la familia para recoger información sobre el alumno o alumna.

6. Acogida del alumno o alumna en el grupo clase.

Puesta en marcha de diversas actuaciones dentro del aula, con el fin de dar la bienvenida al alumno y presentarlo al grupo, informándole a su vez de la organización y funcionamiento del centro y del aula.

7. Organización y planificación del currículo.

Adaptar el currículo a las características del alumno, partiendo de la evaluación inicial sobre conocimientos previos, determinando los apoyos necesarios.

8. Organización y funcionamiento de clase.

Favorecer su integración en la vida del aula y del centro, a través de medidas que atiendan la diversidad existente en el aula y que favorezcan la Interculturalidad.

9. Relación familia-escuela.

Además de la información general sobre el centro, el tutor informará sobre la dinámica interna y la organización del aula, procurando favorecer una relación fluida con la familia desde el primer momento.

ANEXO 2: Bienvenida en mi centro

Fuente: elaboración propia.

Dirigido a: Primaria.

Hoja para el profesorado

Objetivos:

- Conocer formas de dar la bienvenida al alumnado recién llegado.
- Reconocer formas de comunicación no verbal.
- Trabajar con el grupo-clase la importancia de una buena acogida.

Desarrollo de la actividad: se propone al grupo la realización de una sopa de letras en la que hay varias formas de comunicarse y dar la bienvenida sin necesidad de hablar. Una vez realizado se puede comentar en voz alta si conocemos alguna más. Se pueden practicar situaciones simulando que llega un nuevo compañero o que estamos en un país donde no conocen nuestro idioma y tenemos que comunicarnos. Después se puede preparar una secuencia de bienvenida que puede incluir juegos para los recreos o la entrega de un cuaderno con los nombres de los compañeros y el profesor, en español y en el idioma del alumno o alumna recién llegado. Para Secundaria se puede hacer más compleja la sopa de letras y adecuar las actividades de acogida teniendo en cuenta los gustos propios de la edad. Por ejemplo, los alumnos pueden seleccionar canciones actuales o del país de procedencia del nuevo alumno para dar la bienvenida.

SOLUCIÓN:

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | | | | | | | | | | A | | |
| | O | | | | | | | | | P | | |
| | | N | | | | | | | | R | | M |
| | | | R | | | | | | | E | | I |
| | | | | E | | | | | | T | | M |
| | | | | | I | | | | | A | | I |
| | | | | | | R | | | | R | | C |
| | | | | | | | | | | L | | A |
| M | U | S | I | C | A | | | | | A | | |
| | | | | | | | | | | M | | |
| | | | | | A | B | R | A | Z | A | R | |
| | | | | | | | | | | N | | |
| O | F | R | E | C | E | R | A | L | G | O | | |

Hoja para el alumnado

Busca en la siguiente sopa de letras seis formas de dar la bienvenida a un nuevo compañero o compañera, sin utilizar el lenguaje verbal.

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S | P | J | L | S | X | V | D | N | B | A | L | P |
| T | O | V | G | B | M | H | N | J | K | P | L | Ñ |
| Y | W | N | S | A | C | B | C | Z | X | R | I | M |
| Q | X | Z | R | A | X | V | R | E | H | E | H | I |
| C | G | N | C | E | B | H | J | L | Ñ | T | P | M |
| B | V | G | F | R | I | E | W | K | J | A | L | I |
| C | D | F | R | Y | T | R | U | I | O | R | O | C |
| B | N | X | F | R | T | B | C | S | A | L | P | A |
| M | U | S | I | C | A | B | N | B | V | A | C | X |
| Z | X | E | T | Y | W | R | T | S | A | M | Z | C |
| P | G | W | Z | E | A | B | R | A | Z | A | R | I |
| Y | R | C | G | B | Y | R | E | L | Ñ | N | B | L |
| O | F | R | E | C | E | R | A | L | G | O | F | P |

ANEXO 3: Ficha de seguimiento para aula de español

En este anexo proponemos una ficha de seguimiento del alumnado del aula de español.

En la ficha se detalla la situación de partida del alumno, así como su evolución dentro del aula de español, en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Al mismo tiempo, se recoge la propuesta de intervención, su desarrollo y seguimiento.

Desarrollo de la actividad:

La ficha se elabora, de forma consensuada, por el profesor a cargo del aula de español, los servicios especializados de orientación y los tutores de los alumnos implicados. A pesar de que exista un modelo común de ficha de seguimiento, la propuesta de intervención será individualizada para cada alumno que requiera el refuerzo lingüístico.

Es útil especificar reuniones de seguimiento, para valorar la evolución del alumnado y poder llevar a cabo los ajustes necesarios durante la intervención.

Ficha de seguimiento del alumno

| Apellidos y Nombre | Nivel lingüístico | Fecha de nacimiento | Fecha de incorporación aula | País de origen |
|--------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|----------------|
| | | | | |

1. Razones que justifican la incorporación del alumno al aula de español.

- Nivel lingüístico del alumno.
- Necesidades comunicativas del alumno.

2. Recursos que se van a utilizar.

- Profesor responsable del aula.
- Implicación del tutor y otros profesionales.
- Recursos didácticos y materiales propuestos.
- Frecuencia de las sesiones y horario.

3. Propuesta de intervención.

- Aspectos metodológicos relevantes.
- Plan de coordinación con el profesor del aula, el tutor y el orientador.
- Colaboración y participación familiar.
- Colaboración con otras entidades (Ejemplo: CAREI).

4. Seguimiento, coordinación y evaluación.

- Criterios de evaluación, temporalización e instrumentos.
- Criterios de evaluación del aula de español.

ANEXO 4: Programas de Lengua y Cultura de Origen

Exponemos a continuación dos ejemplos de Programas de Lengua y Cultura de Origen que se desarrollan en el C.P. Santo Domingo de Zaragoza.

Programa de lengua árabe y cultura marroquí

El programa tiene su justificación en el alumnado de origen árabe (marroquí o magrebí), un 28,11% del total del alumnado del centro. Se consideraba imprescindible contar con un profesor nativo para cubrir los siguientes objetivos:

- Atender a marroquíes o descendientes, para el conocimiento de la lengua y cultura de su país, así como a españoles o de otras nacionalidades, a fin de tener la oportunidad de aprender otro idioma.
- Acercamiento a las familias del alumnado de este origen en su lengua materna.

Programa de lengua y cultura portuguesa

Desde el centro se consideró fundamental la implantación de este programa por el porcentaje de alumnos de origen portugués de etnia gitana (ciganos) que habitualmente han tenido y tienen. En la actualidad representan el 11,98% de la totalidad del alumnado.

Una profesora nativa portuguesa imparte el programa durante todo el horario lectivo, de lunes a jueves. Depende directamente de la Embajada Portuguesa en Madrid. En Zaragoza hay otra profesora más de estas características, en otro Colegio Concertado de la misma zona. Su desarrollo permite:

- Adaptar y diversificar el currículo para alumnos portugueses.
- Un acercamiento a las familias del alumnado de este origen en su lengua materna.

Para solicitar información sobre estos programas nos podemos poner en contacto con la Dirección General de Política Educativa:

Avda. Gómez Laguna, 25
50.071 Zaragoza
Tfno. 976 71 40 00

Puede igualmente consultarse las convocatorias vigentes para la realización de proyectos que fomenten las lenguas y culturas de acogida y de origen y que potencien la educación intercultural en centros docentes públicos en <http://www.educaragon.org/impresos/formato7/convocatorias.asp>.

ANEXO 5: Formación y Sensibilización del Profesorado

Presentamos dos anexos que pueden ser útiles para detectar necesidades formativas y de sensibilización y reflexionar sobre la forma de cubrir estas necesidades:

- Anexo A: Cuestionario para iniciar la reflexión sobre la Interculturalidad y detectar necesidades de formación del profesorado. Puede servir de punto de partida para iniciar en los equipos docentes un debate en torno a la Educación Intercultural y su implicación en ella.
- Anexo B: Cuestionario para valorar el tratamiento de la Interculturalidad en la práctica docente.

Objetivo:

Con el primer anexo se pretende realizar una valoración inicial de cómo el profesorado percibe la multiculturalidad existente en el centro educativo y cómo reacciona ante ella. Además, permite conocer sus demandas de formación.

El segundo anexo permite analizar el tratamiento de la Interculturalidad, por parte del profesorado, en su práctica docente diaria. Además posibilita valorar el grado de sensibilización de un centro hacia la Educación Intercultural.

Desarrollo de la actividad:

El primer anexo se puede aplicar a principio de curso, para planificar las acciones de formación y sensibilización necesarias.

El segundo, una vez al trimestre, para valorar los progresos realizados en el tratamiento de la Interculturalidad.

Anexo 5 A: Cuestionario para iniciar la reflexión sobre la Interculturalidad y detectar necesidades de formación del profesorado

1. ¿Hay diversidad cultural en tu centro? ¿Cómo se manifiesta?

2. Pon diferentes ejemplos de estereotipos, prejuicios y actitudes discriminatorias que hayas observado en la vida del centro.

3. ¿Cómo vivencias en el centro y en tu aula la Educación Intercultural? ¿Qué objetivos persigues?

4. ¿Qué ayudas consideras necesarias como docente para abordar la Interculturalidad dentro del aula?

5. En relación con la Interculturalidad, ¿qué formación te resultaría interesante?

Anexo 5 B: Cuestionario para valorar el tratamiento de la Interculturalidad en la práctica docente

| Tratamiento de la Interculturalidad | SI | NO |
|--|----|----|
| Existe un plan de formación y sensibilización del profesorado sobre Educación Intercultural. | | |
| Se han revisado y acordado unos criterios comunes para el tratamiento de la diversidad y la atención del alumnado extranjero y de minorías culturales. | | |
| Se comparte un protocolo de acogida para los alumnos que llegan al centro. | | |
| Se consensúan y evalúan materiales de tutoría, específicamente diseñados para la atención a la diversidad. | | |
| Se diversifican los procesos de enseñanza-aprendizaje, según las necesidades del alumnado. | | |
| En las programaciones de aula se observan diferentes modelos culturales para contribuir al enriquecimiento cultural de la clase. | | |
| Existe coordinación del equipo docente que atiende a los alumnos de origen extranjero, para favorecer sus aprendizajes y su integración. | | |
| Se comparten protocolos para evaluar inicialmente a los alumnos recién llegados. | | |
| Se potencia dentro del aula el conocimiento, la empatía y la tolerancia hacia las diferentes culturas de los alumnos extranjeros. | | |
| Se promueve el desarrollo de actitudes y valores respetuosos con una sociedad plural y multicultural. | | |
| Se promueve la participación de todo el alumnado, evitando cualquier tipo de discriminación. | | |
| Se anima a los alumnos a dar a conocer su identidad cultural al resto de compañeros. | | |
| Se reacciona con firmeza ante el racismo y la xenofobia. | | |
| El estilo educativo del profesor facilita las interrelaciones y el trabajo cooperativo. | | |
| Se atiende la sensibilización de familias respecto a la Educación Intercultural. | | |

Número de respuestas afirmativas:

De 0 a 5: es preciso que iniciéis un Plan de Atención a la Diversidad con propuestas de Educación Intercultural.

De 6 a 10: buen trabajo, las iniciativas puestas en marcha pueden dar pie a otras nuevas.

De 11 a 15: hay un buen nivel de Educación Intercultural en el centro.

ANEXO 6: La adaptación de los hijos de los inmigrantes

La adaptación a una nueva cultura, una nueva sociedad, una nueva ciudad o pueblo, a cambios en la familia y a una nueva escuela, implica un proceso largo y complejo para un niño o adolescente.

Para comprender mejor los comportamientos y actitudes que pueden mostrar los alumnos que llegan a nuestras escuelas procedentes de otros países, tenemos que bucear por las diferentes fases por las que pasan durante el proceso de adaptación al nuevo país y a la nueva escuela, así como los condicionantes que les acompañan. Posteriormente podemos profundizar en los procesos psicológicos y emocionales que caracterizan lo que se ha llamado el *duelo migratorio*. De ese modo podremos comprender mejor los pasos internos que supone para un inmigrante, el hecho mismo de la inmigración.

Con esta información, podemos adaptar nuestra intervención (tutoría individual, apoyo del orientador) a la situación específica de cada alumno.

Las principales fases en el **proceso de adaptación** las podemos resumir en cuatro:

Primera fase: llegada y primeras impresiones.

Segunda fase: choque cultural.

Tercera fase: recuperación y optimismo.

Cuarta fase: adaptación.

Durante la primera fase hay cierta euforia y entusiasmo del primer momento, también hay cierto nerviosismo por lo que deparará el futuro. Durante la segunda fase se produce el choque cultural que provoca ansiedad, inseguridad y preocupación. Situaciones como el desconocimiento de la lengua, problemas de comunicación, aislamiento o marginación pueden agravar el problema en esta fase. En la tercera, el alumno empieza a recuperar las expectativas positivas de la primera, conoce mejor la lengua autóctona, también algunos aspectos de la nueva cultura y gana en seguridad. En la fase de adaptación, se comienzan a valorar los espec-

tos positivos y sentirse parte de la comunidad, se puede conseguir un equilibrio emocional con respecto a las dos culturas de las que participa.

Este proceso de adaptación se encuentra influenciado por dos aspectos principales que diferencian el modo en que cada alumno lo vive:

- La **personalidad** del alumno.
- Los **condicionantes** que rodean al alumno (sociales, familiares, del centro, proceso de inmigración).

Un aspecto importante que hay que tener en cuenta en el proceso de adaptación, es el **duelo migratorio** que irremediamente vive cada inmigrante y sus hijos, y que es diferente dependiendo de la edad en que le haya tocado vivirlo, de las circunstancias que acompañan a la migración y de la personalidad. Así, aunque una persona adulta puede vivir el duelo de forma más intensa porque abandona más cosas y las ha vivido durante más años, a los hijos de los inmigrantes les espera la dura tarea de vivir entre dos culturas, la de sus padres y la de la sociedad receptora. Otro ejemplo es la diferente forma que vivirá el duelo un inmigrante refugiado que se ha visto obligado a huir de su tierra, que la forma en la que lo vivirá un inmigrante que llega con un contrato de trabajo y todos los papeles en regla.

El duelo migratorio puede dividirse a su vez en lo que Antxotegui (2002)¹³ ha llamado los **siete duelos de la Inmigración**:

1. El duelo por la separación de los familiares y amigos.
2. El duelo por la lengua materna.
3. El duelo por la cultura.
4. El duelo por la pérdida de los paisajes, la tierra.
5. El duelo por la pérdida de estatus social.
6. El duelo por la pérdida del contacto con el grupo étnico (nacional) de origen.
7. El duelo por los riesgos físicos.

¹³ Citado en Escarfián y Pinos, 2005.

Entre dos culturas

Especial atención merecen los hijos de inmigrantes que **han nacido aquí** o han llegado en edad temprana. Su dificultad principal no es la elaboración del duelo sino la adaptación a dos culturas diferentes, con las diferentes presiones que va a recibir de uno y otro lado. Por un lado, los padres pueden insistir en el mantenimiento y observancia de las costumbres de su cultura de procedencia, de una manera más o menos rígida y, por otro lado, la vida diaria del hijo se encuentra ligada al impacto constante de unos valores, costumbres y tradiciones identificados con otra cultura, los cuales pueden empezar a atraerle en mayor o menor grado. A todo esto hay que sumar las actitudes de aceptación o rechazo con las que se puede encontrar. Teniendo en cuenta estos tres elementos, cultura de origen, cultura receptora, actitudes de aceptación o rechazo, los hijos de inmigrantes se encuentran ante un proceso difícil, que desde la escuela podemos allanar, implementando las acciones y apoyos necesarios para que ese difícil camino no lo sea tanto. Todo ello redundará en una convivencia más justa y pacífica para todos.

Reflexiones para el profesorado:

Hay una serie de cuestiones que a buen seguro el alumno nuevo se planteará a su llegada al centro: ¿cómo será esta escuela?, ¿habrá más niños de mi país?, ¿me entenderán?, ¿podré comunicarme?, ¿seré aceptado?, ¿tendré amigas?, ¿podré jugar con alguien?, ¿cómo serán mis profesores?, ¿cómo responderé yo?

Es importante que el profesorado reflexione y empatice con estos aspectos y esté atento a las reacciones y necesidades del alumno. Para ello, es también importante conocer los condicionantes que acompañan al proceso migratorio de su familia y pueden influir en su adaptación.

ANEXO 7: Cultura gitana

Fuente: SODEPAU, 2004; CD Maj Khetane, 2003; Movimiento contra la Intolerancia; www.unionromani.org

El pueblo gitano llegó a España alrededor del año 1425 y, desde entonces, es la minoría étnica de mayor arraigo en nuestro país. En muchas ocasiones ha sido objeto de estereotipos, prejuicios y discriminación. Conocer sus valores, tradiciones, ritos y costumbres, favorece una buena respuesta educativa en las aulas a los alumnos pertenecientes a esta cultura.

Historia

Como cultura ágrafa, no se conoce a ciencia cierta su procedencia ni las fechas exactas de su primera migración. Debido a los estudios sobre su lengua algunas tesis sitúan su procedencia en la zona noroeste de la India (Punjab). La fecha aproximada de su migración de tierras indias se sitúa entre los años 950 y 1100 d.C.

Según los estudios lingüísticos, atraviesan y se establecen en países como Macedonia, Grecia, Serbia, Rumanía, Eslovenia, República Checa, etc.

Su primera llegada a la península Ibérica se sitúa alrededor del año 1425. El nombre de gitano, con el que se les denomina en la península Ibérica, proviene de *egipcianos*, término con el que se les denominó al principio, debido a dos razones: por un lado, se creía que provenían de Egipto o del Egipto Menor (una región de Grecia) y, por otro, los primeros en llegar se hacían llamar duque o conde del Egipto Menor o Pequeño Egipto.

Discriminación y tolerancia en España

Al principio fueron bien acogidos, pues se les identificó con peregrinos. Posteriormente a la expulsión de los judíos (1492) y a la conversión forzosa de los musulmanes (1502), se extendió un ambiente de pensamiento único y de intolerancia con otras culturas que no fuera la española que también afectó a los gitanos. Los

dos modelos oficiales que se utilizaron con el pueblo gitano fueron la expulsión o la asimilación. Aunque ninguno de ambos tuvo éxito, tuvieron consecuencias dolorosas para su cultura. La época que va desde 1499 hasta 1789 es el período más fuerte de persecución y discriminación. Como ejemplo elocuente del inicio de esta fase, cabe reseñar la pragmática de los Reyes Católicos de 1499 redactada en Medina del Campo, que manda a los *egipcianos* establecerse permanentemente en villas y no viajar de un lado hacia otro. A los que no cumplían esta medida, se les imponían penas que iban desde el castigo físico y la cárcel hasta la esclavitud.

A esta pragmática sucedieron durante los siglos posteriores otras con el denominador común de la exclusión y la intolerancia, siendo la denominada *Prisión General de los gitanos* ordenada por el Marqués de la Ensenada el 30 de julio de 1749 durante el reinado de Fernando VI la que alcanzó las máximas cotas de violencia y exterminio ya que supuso el encarcelamiento de unos 12.000 gitanos de todo el país. Las cosas empezaron a cambiar a partir de 1783, con la Pragmática de Carlos III, que les otorgaba algunos derechos, aunque les pedía a cambio el abandono de algunas de sus tradiciones culturales (forma de vestir peculiar, utilización del caló, la vida errante). Hoy en día, tras la Constitución de 1978 y las posteriores leyes educativas que la siguieron, gozan de una igualdad de derechos como el resto de los españoles, tanto a nivel social como educativo.

Holocausto gitano

Según el historiador Tenebaum, alrededor de 500.000 gitanos murieron a manos del régimen nazi durante la II Guerra Mundial, debido a su persecución y su exterminio en los campos de concentración.

Lengua: el romaní

La lengua de los gitanos es el romaní. Una característica esencial es que es una cultura ágrafa, es decir, que nunca ha utilizado la escritura y la transmisión de sus tradiciones, cuentos, normas, etc., ha sido por vía oral. Por esta razón, no se sabe con certeza a qué grupo étnico pertenece ni de dónde procede. Según los estudios lingüísticos el romaní tiene su origen en lenguas indoeuropeas, su sintaxis y gramática se vincula más específicamente al sánscrito. Los diferentes asentamientos del pueblo rom dieron lugar a variedades dialectales.

El caló es el habla de los gitanos españoles. Utiliza la gramática del castellano y vocabulario de origen romaní. Hay muchas palabras del caló prestadas al castellano y que se utilizan habitualmente, por ejemplo:

| |
|----------------------------|
| Camelar = enamorar, querer |
| Chipén = bueno |
| Piño = diente |
| Pinrel = pie |
| Jalar = comer |
| Currelo = trabajo |

Valores principales

A continuación recogemos algunos de los elementos que tradicionalmente han constituido las bases sobre las cuales se ha construido la identidad gitana. Hay que tener en cuenta que, como en toda construcción identitaria, estos elementos varían con el tiempo y están en continua redefinición. Por otra parte, cada persona las interioriza y vive según sus circunstancias individuales, familiares y sociales.

- La libertad.
- El viaje, la itinerancia, el nomadismo (en España, la mayoría han abandonado el nomadismo y se han asentado en pueblos y ciudades).
- El respeto a la familia como institución suprema de la sociedad gitana.
- El cuidado de los hijos y de los ancianos que gozan del respeto y la consideración máxima.
- La hospitalidad como obligación que debe manifestarse con agrado y la máxima atención.
- Tener honor, que significa el cumplimiento de la palabra dada y la fidelidad a la Ley Gitana.
- El sentido de la solidaridad y la ayuda para con los miembros de la cultura como obligación.
- El cumplimiento de las decisiones tomadas por los mayores cuando éstos las toman en cumplimiento de la Ley Gitana.

Tradiciones

- La Ley Gitana: las leyes gitanas forman un cuerpo legislativo no escrito por el que se rigen para regular aspectos de la vida social y económica. Uno de sus objetivos es posibilitar una convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad. Se basan en la defensa del grupo frente al individuo. Se garantizan por los *tíos*, que son hombres y mujeres de respeto, con prestigio reconocido más allá de su propia familia.
- Oficios tradicionales: tradicionalmente han trabajado como chalanos (tratante de ganado), herreros, caldereros, tratantes, esquiladores, cesteros, temporeros agrícolas. Hoy en día han diversificado sus ocupaciones laborales.
- Parentesco: es patrilineal.
- Distribución de poder: definido por el género y la edad. *Vara* (hombre o muchacho con capacidad de luchar); *bató* (hombre casado, responsable de una familia nuclear); *tío* (gitanos mayores, cuyas opiniones y decisiones tienen un gran peso por haberse ganado el respeto de la comunidad); *patriarca* (se puede entender como el jefe reconocido de una familia extensa, aunque este término está en desuso debido a sus connotaciones negativas y se utiliza el de *tío*).
- Papel de la mujer: la mujer gitana ha sido transmisora de los valores y tradiciones gitanos al mismo tiempo que se ha convertido en la clave de las mayores transformaciones dentro de la cultura gitana. Actualmente, la mujer gitana, al igual que la paya, está adquiriendo mayores cotas de independencia e igualdad.
- Luto: las personas gitanas viven con intensidad la muerte de uno de ellos, los familiares, amigos y conocidos dan muestras de su condolencia y los familiares más cercanos suelen ponerse de luto (color negro de la ropa, no asistir a actos lúdicos, evitar el cante y baile, no ver la televisión, su duración suele ser más larga que en los no gitanos).
- Señas de identidad de todo el pueblo ROM. En el Primer Congreso Mundial Gitano celebrado en Londres en 1971, se estableció:
 - Himno internacional gitano: Gelem, Gelem, compuesto por el gitano yugoslavo Jarko Jovanovic a partir de una canción popular gitana de la Europa del Este. Sus versos están inspirados en la persecución de los gitanos por los nazis en la Segunda Guerra Mundial.

- La bandera gitana: consta de dos franjas horizontales, una azul, en la parte superior, que representa el cielo; y verde, en la parte inferior, que representa el campo. En el medio de las franjas se incluye la rueda de carro, que simboliza la libertad del pueblo gitano, repartido por todo el mundo.
 - La denominación *roma* para referirse internacionalmente al pueblo gitano (rom = masculino, romí = femenino).
- Saludo tradicional al encontrarse dos gitanos: *Sastipen ta-li* (salud y libertad).
- Símbolo internacional: la rueda.

Celebraciones:

- 8 de abril: Día Internacional de los Gitanos.
- 12 de enero: Día de la Cultura Gitana en Aragón.

Población:

- Se calcula que en la Europa de los 25 hay alrededor de 12 millones.
- En España se calcula que hay entre 600.000 y 700.000.
- En Aragón se calcula que hay aproximadamente 20.000.

Manifestaciones artísticas: Los gitanos manifiestan su arte en lo cotidiano: ropa, música, danza, fiesta, cuentos, poesías, etc.

- Poesía: el poeta Federico García Lorca dedicó una bella obra al pueblo gitano, su *Romancero gitano* (1924-28).
- Música y danza: el Flamenco es uno de los más bellos exponentes artísticos de la cultura gitana. Ellos le dieron su forma definitiva, y para ello aunaron diversas influencias musicales: orientales, helénicas, semíticas, formas autóctonas laicas y religiosas, y melodías hindúes, persas, bereberes, hebreas y árabes. Esto denota su carácter intercultural. Hoy en día este arte es reconocido internacionalmente y diversos cantaores, bailaores y guitarristas de reconocido prestigio, recorren la geografía nacional e internacional extendiendo ese arte. El cante jondo se considera como la manifestación musical más antigua de los gitanos, precedente del flamenco, y cuyo origen son los primitivos sistemas musicales de la India. Agrupa una serie de canciones andaluzas cuyo tipo genuino es la seguriya, de la que derivan otras como los polos, martinets, carceleras y soleares.

- El cine: diversas películas y documentales han retratado la vida y las costumbres de los gitanos de diversos países. En el Anexo 11 tenemos una serie de películas y documentales con los que podemos trabajar la cultura gitana de una forma motivante para los alumnos.

Sastipen ta-li (salud y libertad)



ANEXO 8: A) Transversalidad y conocimiento

En la aparición de los conflictos de convivencia interviene el desconocimiento del otro y en los conflictos multiculturales, la ignorancia hacia las diferentes culturas. Para evitarlo, nos debemos acercar a la cultura del recién llegado, a sus formas de expresión cultural.

Conocernos implica ser consciente de la existencia de realidades diferentes a las propias y estar dispuesto a renunciar a determinados aspectos de nuestro universo cultural, al mismo tiempo que ofrecemos lo que consideramos positivo de nuestra cultura, con el fin de enriquecernos mutuamente.

Objetivos:

La actividad persigue que, desde el trabajo de cada área, y de forma transversal, los alumnos descubran los modelos culturales de origen del resto de sus compañeros, transmitiéndoles que el conocimiento mutuo es una condición necesaria en la apuesta por un modelo social y cultural plural y abierto.

Desarrollo de la actividad:

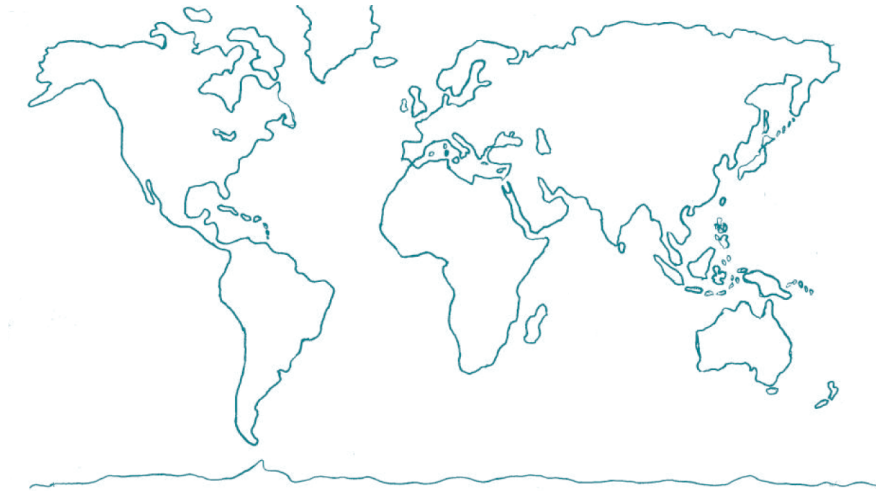
1- Grupo-Aula: se elaborará un mural en el que aparezca un mapa mudo vacío del mundo, como el que presentaremos a continuación.

2- En pequeños grupos: elaborar, por cada origen existente, una ficha que recoja aspectos diversos de su identidad cultural. Al finalizar, cada grupo exhibirá su ficha y se añadirá al mural.

3- Grupo-Aula: tras la puesta en común de las fichas se abrirá un **debate** sobre las dificultades que surgen en el proceso de conocimiento e integración, así como sobre posibles estrategias de solución eficaces.

Ejemplo de actividad para Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales

Haced un mapa del mundo en un mural, señalando el país de origen de los alumnos del aula.



A continuación, en pequeño grupo, elaborad por cada origen existente, una ficha que recoja aspectos diversos de su identidad cultural. Al finalizar, cada grupo expondrá su ficha y se añadirán al mural. Incluirá:

- Qué lengua o dialecto se habla.
- Otras lenguas o dialectos utilizados.
- Religiones mayoritarias y minoritarias.
- Creencias básicas de la religión.
- Importancia de los líderes religiosos.
- Tradiciones específicas, costumbres destacadas.
- Cómo es la estructura de una familia en el país.
- Cómo se dividen las responsabilidades dentro de la familia.
- Situación política y económica en el país.
- Los motivos más frecuentes de las migraciones.

Debatid sobre los siguientes aspectos:

- Dificultades más destacadas a la hora de conseguir la integración.
- ¿Consideráis que existe el racismo?
- Vías para construir una cultura común en esta sociedad multicultural.

ANEXO 8: B) España, país de emigrantes

España ha sido tradicionalmente un país de emigrantes. Vamos a repasar, brevemente, algunos de los principales movimientos migratorios de nuestro país hacia el exterior en un periodo relativamente cercano desde 1800 a 1990.

En este periodo han sido tres las etapas más significativas:

- Desde 1846 a 1932.
- Desde 1936 a 1939.
- A partir de la década de 1950.

Desde 1846 a 1932. En esta etapa tres fueron los principales destinos hacia el que partían los españoles con la ilusión de encontrar mejores condiciones económicas que en nuestro país:

América Latina recibió entre 1846 y 1932 casi 5 millones de españoles. En esta época nuestro país se unió a la corriente migratoria europea transoceánica y ocupó el quinto lugar, en número de desplazados, después de Gran Bretaña, Italia, Austria-Hungría y Alemania.

La mayoría de los emigrantes procedían de Galicia, Asturias, Euskadi y las islas Canarias, regiones donde la agricultura de subsistencia no podía mantener el aumento de la población.

Como ocurre ahora en España, en América Latina la emigración estaba entonces limitada y muchos emigrantes llegaban en situación irregular, produciéndose situaciones de explotación. Reproducimos parte de uno de los contratos que se producían en aquellas circunstancias:

A mi llegada a Venezuela permaneceré a las órdenes del mencionado Nicolás Trujillo, que podrá emplearme con cualquier sociedad o individuo privado que pague

*la suma acordada para mí y mi familia... Renuncio a la protección de toda ley o derechos de que pueda disfrutar y declaro que este documento privado tiene la misma firmeza que un documento público (ante notario). (Fernández Arlau, 1973).*¹⁴

En esta época, España estaba incorporada al flujo de población emigrante de Europa hacia América y hasta aquí llegaron empresas de países lejanos como la Sugar Planters Association de Hawai para reclutar trabajadores. En 1914 emigraron a Hawai 7.735 andaluces, de los cuales alrededor de 1.000 mantuvieron su destino y el resto se desplazó a California, donde las plantaciones de frutales ofrecían unas relaciones laborales más satisfactorias (Lozano, 1981).¹⁵

Argelia fue el segundo destino importante que llevó población de levante (Valencia, Alicante y Murcia). Este flujo comenzó en 1830 con el inicio de la colonización francesa y descendió a medida que la población argelina fue sustituyendo a los españoles como mano de obra. Aún así, en 1914, 30.000 españoles fueron a trabajar a Argelia.

El tercer destino fue Europa y más concretamente Francia. El mayor número de emigrantes españoles llegó para mitigar la escasez de mano de obra ocasionada por la Primera Guerra Mundial. Según las estadísticas francesas entre 1916 y 1918 llegaron a Francia 220.000 españoles, y en 1931 eran ya 351.000 (Shubert 1991).

De 1936 a 1939. En estos años la salida de españoles (hombres, mujeres y niños) de nuestro país tuvo una causa política más que económica. El golpe de estado de Franco contra el gobierno democrático de la II República marca el inicio de la guerra civil. Durante los tres años que duró la guerra y principios de la postguerra 600.000 fugitivos, la mayor parte civiles, pasaron a Francia. Para la mayoría de los refugiados españoles las condiciones de vida que encontraron fueron dramáticas. Europa vivía los inicios de la 2ª guerra mundial y el ejército francés reclutó de entre los refugiados españoles a 25.000 para combatir el avance

¹⁴ Citado en Shubert, 1991.

¹⁵ Citado en Shubert, 1991.

de las tropas nazis. 15.000 de ellos morirán en acciones de guerra o campos de exterminio nazis (Fraguas 2006:242).

La mayoría de exiliados y refugiados políticos de la guerra civil española se establecieron en Francia, Bélgica, Méjico, Estados Unidos, Argentina y U.R.S.S. Muchos de ellos no pudieron regresar a España hasta el final de la dictadura en 1975.

Desde 1940 hasta 1948 el movimiento migratorio fue escaso. Al principio de la posguerra las autoridades franquistas no permitían la salida de españoles que pudieran haber tenido vinculaciones con la república, los que abandonaban el país lo hacían de forma clandestina.

A partir de la década de 1950. Las economías en desarrollo de Europa occidental llevaron a 2 millones de españoles a las fábricas de Suiza, Alemania y Francia. Además, 1,5 millones de temporeros partían, regularmente, para realizar tareas agrícolas. A este flujo migratorio contribuyeron gentes de todas las provincias españolas, Andalucía fue una de las que mayor tasa de emigrantes aportó, seguida de Galicia, Valencia, Castilla y Murcia (Shubert, 1991).

ANEXO 9: *Un mundo de alternativas*

Desde el curso escolar 2004-2005, el CEIP María Moliner de Zaragoza se ha comprometido con un ilusionante proyecto de innovación e investigación educativa, desde el ámbito de la Educación Física: *Un mundo de alternativas*.¹⁶

Recogemos a continuación una presentación del proyecto, analizado en palabras de los propios autores:

*Mucho se viene hablando y trabajando sobre educación en valores pero, en demasiadas ocasiones, sin la sistematicidad y la eficiencia deseable. Nuestro proyecto, nació como una alternativa, como un ambicioso planteamiento curricular del área de Educación Física que permitiera educar al alumnado en los valores de paz, respeto, convivencia, tolerancia y solidaridad en el contexto, cada día más cierto, de una escuela **intercultural**. De igual forma volcamos nuestro empeño en educar en la valoración y el conocimiento de nuestra tierra, de sus valores naturales y culturales, representados en la naturaleza y los juegos tradicionales de Aragón. En simbiosis con todo ello coeducar por la igualdad debía ser una constante.*

En resumen, queríamos y queremos, pues hablamos de un proyecto a largo plazo, educar en valores en Educación Física de una manera innovadora, enmarcando además nuestro trabajo en el nuevo currículo aragonés.

El ámbito de aplicación del proyecto abarca toda la Primaria, incluidos los tres ciclos. Este planteamiento realza la importancia de la implicación y de la coordinación del profesorado de E.F. para conseguir una adecuada secuenciación de los contenidos de trabajo y los objetivos que cubrir en cada ciclo y al acabar la etapa.

¹⁶ Este proyecto ha sido realizado por los profesores del CEIP María Moliner D. Martín Pinos (Coordinador), Daniel López y Dimas Vaquero, que nos han proporcionado este resumen. Para completar información sobre el proyecto y sus actividades, puede consultarse el CD del mismo que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte ha editado y distribuido a todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma.

Somos conscientes de que habitualmente el profesorado reprime, de una u otra forma, las actitudes negativas que exhiben sus alumnos en clase aplicando unas estrategias más o menos eficaces. Echábamos de menos, no obstante, una planificación consciente que incidiera en la formación en actitudes y valores positivos para la persona y la sociedad. Planificación que eliminara el riesgo de convertirnos en meros sancionadores de la conducta disruptiva. Este proyecto de innovación nos ha brindado la oportunidad de plasmar en la programación del área de EF todas estas intenciones.

¿Y por qué desde la EDUCACIÓN FÍSICA? *El área de Educación Física brinda un caldo de cultivo inigualable para el crecimiento personal y la educación en valores de nuestros hijos. Y las administraciones educativas no deberían pasar por alto esta realidad. La interacción, el contacto físico, la afectividad, la alegría, el jugar como un equipo, el disfrutar junto a los demás, el respeto a la norma del juego, la motivación, el descubrimiento... pueden ser más ricos aquí que en ninguna otra área. Es hora de aprovecharlo y compartirlo.*

Los **Contenidos** para desarrollar estos objetivos se han plasmado en diversas unidades didácticas y su correspondiente desarrollo por sesiones. En general son contenidos realmente alternativos, inusuales, poco experimentados todavía pero de una gran fuerza formativa. La visualización, el masaje, el kin-ball, los grandes juegos, los cuentos motrices o la escalada nos brindan un nuevo abanico de experiencias, abren la Educación Física a una nueva aventura, nos invitan a formas de ocio, aprendizaje y relación alternativas.

ANEXO 10: Programas de Educación para la Salud

Programa Cine y Salud

Es un programa de Educación para la Salud diseñado desde el Gobierno de Aragón por la Dirección General de Salud Pública, en colaboración con la Dirección General de Política Educativa (www.cineysalud.com). Está dirigido a alumnos de E.S.O. Además de la salud incluye otros temas como el conocimiento de otras culturas, el respeto a las diferencias, el valor y la riqueza que aporta el intercambio cultural, la igualdad de derechos y la tolerancia. Los temas relacionados con la Interculturalidad, se trabajan especialmente en las películas: *Oriente es Oriente*, *Las mujeres de verdad tienen curvas* o *Quiero ser como Beckham*.

La aventura de la vida (Flores, Herrera y Melero, 2005)

Se está desarrollando en primaria en los ciclos medios y superior. Se basa en materiales didácticos para trabajar la autoestima, las habilidades para la vida, la prevención de consumo de drogas y los hábitos saludables. Estos cuatro ejes se trabajan en los tres ámbitos de socialización del alumno, la escuela, la familia y el barrio.

Materiales y actividades de ONGs

- Manos Unidas: carpetas con Unidades Didácticas de temas transversales para todas las áreas de Secundaria;
- Intermón: cuadernos con Unidades Didácticas de temas interculturales;
- Save the Children: proyectos de solidaridad con países africanos y otras actuaciones.
- Jóvenes del Tercer Mundo y VOLS: proyecto abre la ventana al mundo.
- Movimiento contra la Intolerancia: cuadernos de trabajo de Educación Intercultural y de cultura gitana.

ANEXO 11: El cine y la Educación Intercultural

Objetivos:

- Conocer otras culturas.
- Desarrollar la capacidad crítica y las habilidades para el debate.
- Desarrollar actitudes positivas en relación con la diversidad cultural.

Dirigido a: Secundaria.

Duración: al menos 3 sesiones. Una sesión previa al visionado, visionado de la película, trabajo sobre la película y debate. Es conveniente tratar de ver la película en una sola sesión, uniendo dos horas de clase. De esa manera conseguimos motivar más a los alumnos y fomentamos la capacidad de ver cine con atención y concentración.

Desarrollo de la actividad:

1. El tutor o profesor que realice la actividad visiona la película y establece el contenido y objetivos que va a tratar.
2. Antes de ver la película con los alumnos el profesor trata de motivarles, de hacerles partícipes de la actividad. Para ello presenta el argumento, relacionándolo con cuestiones relativas al tema que se quiere trabajar y con la realidad que viven los alumnos.
3. Actividades durante el visionado de la película: si el profesor lo considera adecuado, durante la proyección plantea cuestiones a los alumnos.
4. Actividades posteriores: el profesor dirige cuestiones a los alumnos y coordina el debate. Si se quiere profundizar más, las cuestiones las responden los alumnos por escrito, de forma individual antes de debatirlas en gran grupo.

Posibles preguntas:

- Opinión sobre los actores ¿Cuál te ha gustado más? ¿Con cuál te has identificado? ¿Por qué?
- Opinión sobre el final. ¿Te ha gustado? Propuestas de otros finales.

- Respecto al tema que se quiere abordar: ¿Cómo se trata en la película? ¿Cómo se da este fenómeno en la realidad? ¿Conoces algún caso? ¿Has vivido alguna situación parecida? ¿Cómo la abordaste?

Otras propuestas:

- Expresión artística: realizar individualmente o en pequeño grupo, una obra artística que refleje lo que has sentido al visionar la película.
- Realizar una redacción, explicando las ideas principales de la película y los sentimientos que te ha provocado. Exponer al gran grupo.

PELÍCULAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

| TÍTULO | DIRECTOR, AÑO, PAÍS | OTROS TEMAS RELACIONADOS |
|--|--|---|
| POBREZA Y EXCLUSIÓN | | |
| El milagro de Candeal | Fernando Trueba, 2004, España-Brasil | Favelas, música e inserción, tradición y religiones africanas |
| Ciudad de Dios | Fernando Meirelles, 2002, Brasil-Francia-EE.UU. | Favelas, violencia, bandas, pobreza |
| En el mundo a cada rato (UNICEF, 5 historias de niños) | Patricia Ferreira, Pere Joan Ventura, Chus Gutiérrez, Javier Corcuera, Javier Fesser, 2005, UNICEF | SIDA, explotación y discriminación infantil, violencia en la infancia, educación de las niñas |
| INMIGRACIÓN | | |
| Flores de otro mundo | Icíar Bollain, 1999, España | Cubanos en España |
| Balseros | Carlos Bosch y Josep Maria Domènech, 2002, España | Emigrar de Cuba |
| Las mujeres de vedad tienen curvas | Patricia Cardoso, 2003, EE.UU. | Comunidades hispanas en EEUU |
| RACISMO | | |
| Malcom X | Spike Lee, 1992, EE.UU. | Esteretipos |
| La marcha | David Wheatly, 1992, Reino Unido. | Refugiados, sudaneses |
| Grita libertad | Richard Attenborough, 1987, Reino Unido. | Apartheid Sudáfrica |
| Bienvenido al paraíso. | A. Parker, 1990, EE.UU. | Matrimonio japonesa-americano |
| Adivina quién viene a cenar esta noche | Stanley Kramer, 1967, EE.UU. | Tolerancia, aceptación |
| Bwana | Imanol Uribe, 1996, España | Racismo en España |
| American History X | Tony Kaye, 1998, EE.UU. | Skin heads |
| RELIGIONES | | |
| Oriente es Oriente | Damien Odonell, 1999, Reino Unido. | Paquistaníes en Reino Unido, Islam |

| Mahoma | Moustapha Akkad, 1976, Libia-Reino Unido-Líbano | Vida de Mahoma, Islam |
|---|---|---|
| El derviche | Alberto Rondalli, 2001, Italia-Turquía | Islam, místicos musulmanes |
| El príncipe de Egipto | Brenda Chapman Steve Hickner, 1998, EE.UU. | Judaísmo, historia |
| La lista de Schindler | Steven Spielberg, 1993, EE.UU. | Holocausto nazi, Judaísmo |
| Las flores del señor Ibrahim | François Dupeyron, 2003, Francia | Convivencia árabe-judía, Judaísmo |
| La Biblia | John Huston, 1966, EE.UU-Italia | Comienzos del cristianismo |
| La pasión de Cristo | Mel Gibson, 2004, EE.UU. | Últimos días de Cristo |
| Lutero | Eric Till, 2003, | Alemania Protestantismo |
| La boda del monzón | Mira Nair, 2001, India-EE.UU-Francia-Italia-Alemania | Tradiciones hindúes, clases sociales, hijos de inmigrantes. |
| Ayurveda | Nalin Pan, 2001, India-Suiza-Alemania | Equilibrio mente-cuerpo, Hinduismo |
| Quiero ser como Beckham | Gurinder Chadha, 2002, Reino Unido-Alemania | Hindúes en Reino Unido |
| 7 años en el Tíbet | Jean-Jacques Annaud, 1997, EE.UU. | Budismo, invasión, huida del Dalai Lama |
| Samsara | Nalin Pan, 2001, India, Italia, Francia, Alemania | Budismo, religión y amor |
| Pequeño Buda Bernardo | Bertolucci, 1993, Liechtenstein-UK-France | Budismo, Bután, reencarnación. |
| Primavera, verano, otoño, invierno... y primavera | Kim Ki Duk, 2004, Corea del Sur. | Budismo, naturaleza, meditación |
| CULTURAS Y PAÍSES | | |
| Mooladé ("protección") | Ousmane Sembene, 2004, Senegal-Francia-Burkina Faso-Camerún-Marruecos-Túnez | África, derechos de la mujer, ablación |
| Madame Brouette | Moussa Sene Absa, 2002, Canadá-Senegal-Francia | África, mujer trabajadora, maltrato |
| Hotel Rwanda | Ferry George, 2004, Canadá | África, masacre hutus-tutsis, papel ONU |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| El jardinero fiel | Fernando Meirelles, 2005, EE.UU. | África, comercio de medicinas |
| La pesadilla de Darwin | Hubert Sauper, 2004, Austria-Bélgica-Francia-Canadá-Finlandia-Suecia | África, Tanzania, miseria, explotación |
| Little Senegal | Rachid Bouchareb, 2000, Francia-Alemania-Argelia | África, Senegal, búsqueda de raíces |
| La vendedora de rosas | Victor Gaviria, 1998, Colombia | Colombia, niños de la calle |
| María llena eres de gracia | Joshua Marston, 2004, Colombia-EE.UU. | Colombia, tráfico drogas |
| Crónica de una muerte anunciada | Francesco Rosi, 1987, Colombia-Francia-España | Colombia, Gabriel García Márquez |
| El coronel no tiene quien le escriba | Arturo Ripstein, 1999, Méjico-Francia-España | Colombia, Gabriel García Márquez |
| Pasado meridiano | José María Arzuaga, 1967, Colombia | Colombia |
| Hotel de lujo | Dan Pita, 1992, Rumania | Rumania |
| Balanta | Lucien Pintilie, 1992, Rumania | Rumania |
| El profeta, el oro y los transilvanos | Dan Pita y Mircea Veroin, 1978, Rumania | Rumania, inmigración |
| Drácula de Bram Stoker | Francis Ford Coppola, 1992, EE.UU. | Rumania, leyenda Drácula |
| Morirás en Chafarinas | Pedro Olea, 1995, España | Ambientada en Marrakech |
| Ratas, ratones y rateros | Sebastián Cordero, 1999, Ecuador | Ecuador, delincuencia juvenil |
| Paisaje después de la batalla | Andrzej Wajda, 1970, Polonia | Polonia |
| La ducha | Zhan Yang, 1999, China | China |
| El Último Emperador | Bernardo Bertolucci, 1987, Francia-Italia-Reino Unido | Historia, China |
| Hero | Zhang Yimou, 2003, China | Tradiciones, China |
| Érase una vez en China | Tsui Hark, 1991, Hong Kong | Tradiciones, China |
| Tigre y Dragón | Ang Lee, 2002, EEUU | Leyendas, China |
| La casa de las dagas voladoras | Zhang Yimou, 2005, China | Artes marciales, China |
| Sorgo rojo | Zhang Yimou, 1987, China | Tradiciones rurales, China |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| La linterna roja | Zhang Yimou, 1991, China | China, tradiciones hombre-mujer |
| La semilla del crisantemo | Zhang Yimou, 1990, China | China, tradiciones |
| 7 espadas | Tsui Hark, 2005, China | China, artes marciales |
| Los 7 samuráis | Akira Kurosawa, 1954, Japón | Japón, tradiciones |
| El último samurái | Edward Zwick, 2003, EE.UU. | Japón, budismo-zen |
| Diario de una geisha | Rob Marshall, 2005, EE.UU. | Japón, tradiciones |
| Ran | Akira Kurosawa, 1985, Japón-Francia | Japón, historia |
| Osama | Siddiq Barman, 2003, Afganistán-Japón-Irlanda, Holanda-Irán, | Afganistán, discriminación mujer |
| Kandahar | Mohsen Makhmalbaf, 2001, Irán-Francia | Afganistán, situación talibanes |
| La vida es un milagro | Emir Kusturika, 2004, Yugoslavia-Francia | Serbia, guerra de los Balcanes, ilusiones |
| Gato blanco, gato negro | Emir Kusturika, 1998, Yugoslavia-Francia-Alemania | Serbia, gitanos en los Balcanes |
| Gandhi | Richard Attenborough, 1982, Reino Unido-India | India, Paz, no violencia |
| Pasaje a la India | David Lean, 1984, Reino Unido-EE:UU. | India, Tradiciones |
| Agua | Deepa Mehta, 2005, India | Viudas indias, discriminación, ritos hindúes |
| No sos vos, soy yo | Juan Taratuto, 2004, Argentina | Argentina |
| El hijo de la novia | Juan José Campanella, 2001, Argentina | Argentina, lucha por las ilusiones |
| Nueve reinas | Fabián Bielinsky, 2000, Argentina | Argentina |
| La luna de Avellaneda | Juan José Campanella, 2004, Argentina-España | Argentina, lucha por las ilusiones |
| Un lugar en el mundo | Adolfo Aristarain, 1992, Argentina-España-Uruguay | Ecología, Argentina |
| Un hombre llamado caballo | Elliot Silverstein, 1970, EE.UU. | Nativos Norteamérica, tradiciones |
| Pequeño gran hombre | Arthur Penn, 1970, EE.UU. | Nativos Norteamérica, tradiciones |

| CULTURA GITANA | | |
|--------------------------------------|---|--|
| El tiempo de los gitanos | Emir Kusturica, 1988, Yugoslavia-Italia-Reino Unido | Tradiciones |
| Los Tarantos | Francisco Rovira, 1963, España. | Flamenco |
| Camarón | Jaime Chavarri, 2005, España | Vida de Camarón |
| Y los violines dejaron de sonar | Alexander Ramati, 1988, Polonia-EE.UU. | Holocausto gitano |
| Around flamenco (Locos por flamenco) | Francisco Millán, 2000, España | Flamenco |
| Duende y misterio del flamenco | Edgar Neville, 1952, EE.UU. | Flamenco |
| Un pueblo cantao y su flamenco | Sarah Webster, 2002, EE.UU. | Documental |
| Flamenco | Carlos Saura, 1995, España | Flamenco |
| Bodas de sangre | Carlos Saura, 1981, España | Federico García Lorca |
| Latcho Drom | Tony Gatlif, 1993, Francia | Música y danzas gitanas rumanas |
| El extranjero loco | Tony Gatlif, 1997, Rumania-Francia | Gitanos rumanos |
| CULTURAS Y ECOLOGÍA | | |
| Baraka | R.Fricke, 1993, EE.UU. | Religiones, naturaleza-ciudad, ecología, ritos |
| Dersu Uzala | Akira Kurosawa, 1974, Japón | Libertad, ecología |

ANEXO 12: Actividades de conocimiento

Fuente: elaboración propia.

Objetivos:

- Reconocer al otro como un igual.
- Descubrir que tras el aspecto exterior todos tenemos los mismos sentimientos, independientemente del color de la piel o el país de donde venimos.
- Simbolizar, a través de la figura del corazón, los sentimientos de las personas.

Dirigido a: Primaria.

Desarrollo de la actividad:

Se puede trabajar en grupos. Hay varias posibilidades:

Pedir a los alumnos que dibujen sobre un papel varios niños de diferentes países. Pueden diferenciarlos por el vestido típico, un tocado, o el color de la piel. También puede hacerse recortando imágenes de revistas de niños o adultos de diferentes países.

Cuando terminen de dibujar o recortar las figuras han de pintarles o pegarles un gran corazón de color rojo. Es importante que el corazón sea grande, no importa que quede desproporcionado.

Cuando han terminado la actividad, se les pasa un pequeño cuestionario (ver cuadro en la página siguiente). El profesor puede guiar el debate con estas cuestiones:

- ¿Crees que tu compañero siente lo mismo que tú?
- ¿Cómo crees que se sienten los demás?

Cuando han terminado, se les pide que lean las respuestas en voz alta, y se va escribiendo en la pizarra lo que les gusta y lo que no. El profesor guiará la reflexión haciendo hincapié en que a todos nos hace sentir bien y mal lo mismo, independientemente de nuestra cultura.

Con los dibujos y el nombre de la dinámica, repetido en diversos colores y tamaño de letra, se puede hacer un mural.

Mi corazón es igual que el tuyo

| | | | |
|--|---------------|-----------------------|------------------------------------|
| 1. ¿De qué color es nuestro corazón, y el del resto de los niños y niñas? | Azul | Blanco | Rojo |
| 2. Cuando te caes y te haces daño ¿qué te pasa? | Estoy alegre | Me duele | Me divierto |
| 3. Cuando juegas con tus amigos ¿cómo te sientes? | Estoy triste | Muy a gusto | Me aburro |
| 4. ¿Algún día has querido jugar con un grupo de niños y no te han dejado jugar? ¿Cómo te has sentido? | Me ha gustado | Me he sentido muy mal | He hecho lo mismo con otros niños. |
| Escribe tres cosas que te gusten. | 1. | 2. | 3. |
| Escribe tres cosas que no te gusten. | 1. | 2. | 3. |

ANEXO 12 B: *Hola me llamo...*

Fuente: elaboración propia.

Objetivos:

- Fomentar el conocimiento mutuo entre el alumnado.
- Ayudar a la integración de todos en el grupo-clase al inicio de curso.
- Promover una actitud de respeto hacia los compañeros.

Dirigido a: Primaria y Secundaria.

Duración: una sesión (dependerá del número de alumnos).

Desarrollo de la actividad:

1. Introducción de la actividad por parte del tutor. Pide a los alumnos que piensen brevemente en un animal que empiece por la misma letra que su nombre. Por sorteo elige a un alumno cualquiera que empezará la actividad. Les advierte que hay que estar muy concentrado para realizar bien la actividad.
2. Los alumnos se van presentando uno a uno de la siguiente manera: el primer alumno dice: *hola, me llamo Paco y soy un pez*. El siguiente alumno dirá: *hola me llamo Paco y soy un pez, me llamo Carlos y soy un caballo*, y así sucesivamente, cada alumno cita los nombres y animales de los anteriores y después el suyo, hasta que lo ha realizado el último alumno. El alumno que se equivoca, paga prenda.

Otras propuestas:

Se puede continuar la dinámica añadiendo complejidad en la segunda ronda. En este caso, además del nombre y el animal, tenemos diferentes opciones:

- a) Decir un adjetivo característico de uno mismo (*hola me llamo Paco soy un pez y pacífico...*).
- b) Citar una acción que a uno le gusta mientras se ejemplifica con gestos (*hola me llamo Paco, soy un pez y me gusta tocar la guitarra*, mientras hace como que toca la guitarra, *hola me llamo Paco...hola me llamo Carlos, soy un caballo y me gusta dormir*, mientras hace que duerme y ronca).
- c) Citar una acción que sea tocar o rascar una parte del cuerpo y ejemplificarla con gestos (*hola, me llamo Paco, soy un pez y me rasco la cabeza*, mientras lo dice se la rasca).

ANEXO 13: Actividad de cohesión grupal

El investigador

Fuente: elaboración propia.

Objetivos:

- Promover la cohesión de grupo y la comunicación positiva entre los alumnos.
- Ayudar a la integración en el grupo-clase de los nuevos alumnos.
- Promover una actitud de respeto hacia los compañeros.

Dirigido a: Primaria y Secundaria.

Duración: una sesión (dependerá del número de alumnos).

Desarrollo de la actividad:

1. Introducción de la actividad por parte del profesor.
2. Los alumnos, en grupos de cuatro, cortan las cartulinas en cuatro partes iguales. Cada cartulina individual será el DNI que identificará a cada alumno.
3. Individualmente, cada alumno rellena en su cartulina, en letras mayúsculas y bien visibles los siguientes apartados, teniendo especial cuidado de no ser visto por los compañeros:

| | |
|-----------------------------|---|
| DOS CUALIDADES | DOS ACCIONES DE LAS QUE TE SIENTAS ORGULLOSO |
| DOS HOBBIES O GUSTOS | DOS DESEOS QUE TE GUSTARÍA QUE SE CUMPLIESEN |

4. Todos los alumnos entregan las fichas al tutor.
5. El tutor las mezcla y reparte una a cada alumno (no dar a un alumno la suya).
6. Cada alumno debe encontrar a quién pertenece la ficha que le ha tocado. Para ello deberá realizar preguntas a los alumnos sobre las cuestiones que aparecen en la tarjeta. Sólo cuando esté verdaderamente seguro (por la cantidad de síes obtenidos), pondrá en la ficha el nombre del alumno al que corresponde y a continuación deja de jugar. Los alumnos no deben facilitar que encuentren su identidad, para ello sólo responderán sí o no a las preguntas que les formulen.
7. Cuando todos los alumnos han encontrado al autor de su ficha finaliza el juego.
8. Cada alumno recibe su ficha y el tutor repasa las respuestas obtenidas, preguntando alumno por alumno. Fomenta la participación de cada alumno y el debate ante cuestiones interesantes que surjan.

Otras propuestas:

1. En el paso nº 6, pueden ser los alumnos quienes presentan al alumno de quien han encontrado la ficha al resto de la clase, citando sus características.
1. Una vez terminada la dinámica se pueden colocar temporalmente las cartulinas en el corcho de la clase para que los alumnos puedan leerlas y recordar las características de sus compañeros.

ANEXO 14: Actividad de comunicación

Objetivos:

- Promover la comunicación positiva entre el alumnado.
- Descubrir cualidades y aficiones de otros compañeros.
- Promover las relaciones interpersonales entre los alumnos.

Dirigido a: Primaria y Secundaria.

Duración: una sesión de una hora (dependerá del número de alumnos).

Desarrollo de la actividad:

1. Introducción por parte del tutor: es una actividad que fomenta la comunicación, la empatía, el descubrimiento y las relaciones interpersonales.
2. Explica las reglas a los alumnos: cada alumno debe rellenar su ficha *Busca a alguien que...* con los nombres del resto de alumnos preguntándoles diversas cuestiones. Las normas de la dinámica son las siguientes:
 - 1) sólo se pueden rellenar las líneas preguntando previamente a los compañeros, es decir, no se puede rellenar una línea aunque sepamos que a determinado alumno le gusta tal o cual cosa;
 - 2) antes de preguntar hay que presentarse (*hola me llamo...y te quería preguntar...*);
 - 3) sólo se puede preguntar tres veces como máximo a cada alumno por vez, si obtenemos tres respuestas negativas, hemos perdido a ese alumno (momentáneamente) y debemos ir a preguntar a otro. Pero si a la 1ª, 2ª o 3ª nos responde afirmativamente, apuntamos su nombre en nuestra ficha;
 - 4) cada alumno sólo puede aparecer una sola vez en la ficha;
 - 5) en una misma línea sólo puede ir un alumno.
3. En gran grupo se inicia la dinámica. Todos los alumnos se levantan y se mueven alrededor de la clase buscando compañeros a quien preguntar.
4. Finaliza cuando el primer alumno ha encontrado un apartado para cada uno del resto de los alumnos de la clase (es decir, si son 20 alumnos, tiene a los restantes 19 a uno en cada línea).
5. El tutor inicia la puesta en común. Pregunta por alguien que se encuentre en el primer ítem y comenta algo sobre el tema o pregunta al alumno. Posteriormente, el tutor pregunta a ese alumno quién tiene en la segunda fila y así sucesivamente.

Otras propuestas:

- El tutor puede participar en la dinámica para conocer más a los alumnos, incrementar su nivel de confianza con ellos, y resolver dudas que puedan surgir durante la dinámica.
- El tutor puede dejar seguir la dinámica después de que ha terminado el primer alumno para promover más interacciones.
- El tutor puede modificar las cuestiones de la ficha, adaptándolas a su grupo-clase.

Busca a alguien que...

1. Juegue bien al baloncesto
2. Le guste cocinar
3. Cuente buenos chistes
4. Haya viajado fuera de España
5. Tenga tres hermanos.....
6. Sea musulmán
7. Juegue bien al fútbol
8. Sepa hablar un idioma extranjero
9. Sepa cuidar de un niño.....
10. Juegue bien a las cartas.....
11. Esté leyendo un libro interesante
12. Le guste el color verde.....
13. Sepa arreglar una bici
14. Tenga un hermano
15. Sepa hacer algo artístico.....
16. Le guste hablar con la gente.....
17. Sepa hablar en inglés
18. Sepa tocar un instrumento
19. Sepa hablar dos idiomas.....
20. Le guste navegar por Internet
21. Le guste viajar
22. Sepa hablar en francés.....
23. Practique un deporte poco común.....
24. Vea el telediario de la 2
25. Tenga cuatro hermanos
26. Sepa hablar árabe
27. Le guste jugar a la Play.....

ANEXO 15: La Interculturalidad en el grupo-clase

Fuente: elaboración propia.

Objetivos:

- Conocer el grado de Interculturalidad del alumnado en el aula.
- Conocer las influencias sociales de los medios de comunicación y familiares en relación con este tema.
- Sensibilizar al alumnado sobre los estereotipos, prejuicios y discriminaciones que aplicamos a otras personas.
- Servir como preámbulo a otras actividades de Educación Intercultural.
- Promover una actitud de respeto hacia otras culturas diferentes.

Duración: 30 minutos aproximadamente.

Desarrollo de la actividad:

- Introducción de la actividad por parte del tutor.
- Individualmente, los alumnos responden el cuestionario.
- El tutor revisa los cuestionarios, manteniendo la confidencialidad.
- El tutor decide las actividades de Educación Intercultural que puede realizar en el aula teniendo en cuenta las respuestas de los alumnos.

Otras propuestas:

- En gran grupo se debate sobre las cuestiones 1 a 10.
- Normas básicas: los alumnos responden libremente, no hay obligación si no se desea. No dar pie a enfrentamientos ni descalificaciones. Realizar un compromiso previo de respeto y confidencialidad.
- Para la cuestión 7, el profesor puede dar pistas: música, bailes, productos, coches, bebidas, ropa, comida, animales, deportistas, canciones, juegos.
- Para la cuestión 9: madera (lápices, papel), algodón (ropa), petróleo (combustible, maquillaje, plásticos), gasolina, café (Coca-cola), cacao (chocolate, Cola-Cao) coches, nuez ce cola (Coca-cola), etc.

Análisis confidencial de las cuestiones 11 a 20:

Para detectar existencia de estereotipos, prejuicios o discriminación: de la 11 a la 16.

Dificultades por comunicación y diferencias culturales: de la 17 a la 20.

Existencia de miedos y percepción de amenazas: 21.

CUESTIONARIO: *Otras culturas y yo*

(CONFIDENCIAL)

| | |
|---------------|---------------|
| Fecha: | Curso: |
|---------------|---------------|

1. ¿De qué nacionalidad eres? ¿Y tus padres?

2. ¿Has tenido que emigrar tú alguna vez? SÍ / NO

– ¿A dónde? _____

– ¿Por qué motivos? _____

– ¿Cómo fuiste o has sido acogido? _____

3. Algún familiar tuyo ha tenido que emigrar? SÍ / NO

– ¿A dónde? _____

– ¿Por qué motivos? _____

– ¿Cómo fue o ha sido acogido? _____

4. ¿Por qué crees que emigran las personas?

5. ¿A dónde y cuándo han emigrado los españoles?

6. Cita aspectos positivos y negativos de la inmigración

Positivos: _____

Negativos: _____

7. ¿Qué rasgos o características conoces de otras culturas?

8. ¿Qué conoces de la cultura gitana?

9. ¿Qué objetos o materiales conoces que provengan de otros países?

10. ¿Qué tipo de actividades te gustaría realizar en clase para conocer mejor otras culturas y países?

11. Da tu opinión:

Los latinoamericanos sonpero también son

Los chinos sonpero también son

Los marroquíes son.....pero también son

Los norteamericanos sonpero también son

Los alemanes sonpero también son

Los gitanos sonpero también son

Los españoles sonpero también son

Los aragoneses sonpero también son

Los catalanes sonpero también son

12. ¿Qué opinión tienes de los inmigrantes y extranjeros?

Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala / Indiferente
 ¿Por qué? _____

13. ¿Qué opinión tienes de los aragoneses?

Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala / Indiferente
 ¿Por qué? _____

14. ¿Te has sentido discriminado alguna vez? SÍ / NO

¿Cuál fue el motivo? _____

15. ¿Has discriminado a alguien? SÍ / NO

¿Cuál fue el motivo? _____

16. ¿Te sientes tratado con igualdad y con los mismos derechos respecto a alumnos de otras culturas o nacionalidades? SÍ / NO

¿Por qué? _____

17. ¿Qué te impide comunicarte mejor con alumnos de otras culturas?

18. ¿Cómo crees que se podría mejorar la comunicación con alumnos de otras culturas?

19. ¿Qué costumbres, creencias, valores o ritos de alumnos de otras culturas te resultan atractivos?

20. ¿Qué costumbres, creencias, valores o ritos de alumnos de otras culturas te desagradan?

21. ¿Hay algo que te preocupe de la inmigración o de la presencia de otras culturas? ¿El qué?

**22. ¿Tienes algún amigo o amigos de otra nacionalidad o cultura?
SÍ / NO ¿De cuál/es?**

Comentarios personales:

ANEXO 16: Estereotipos, prejuicios, discriminación

16.A: ¿Blanco o negro?

Fuente: elaboración propia.

Objetivos:

- Debatir sobre la existencia de estereotipos en todas las personas.
- Reflexionar sobre la importancia del lenguaje en la utilización de los estereotipos.
- Comprender que los estereotipos negativos son la base de los prejuicios y la discriminación.
- Promover una actitud de respeto hacia las otras culturas en el lenguaje que utilizamos para referirnos a ellas.

Dirigido a: Primaria y Secundaria.

Duración: una sesión de 1 hora.

Desarrollo de la actividad:

1. Los alumnos se dividen en grupos de cuatro o cinco.
2. En un folio escriben expresiones que contengan las palabras: chino, marroquí, negro, blanco, alemán, indio, sueco, gitano, inglés, andaluz, catalán, aragonés, vasco, gallego, madrileño, etc. (por ejemplo dinero negro, blanquear dinero, ladrona de guante blanco, hacer el indio).
3. Después de hacer la lista, los alumnos colocan junto a cada expresión el signo + cuando la connotación es positiva, el signo - cuando es negativa, y un 0 cuando es neutra.
4. En gran grupo, se exponen las frases encontradas y se debate sobre su significado.
5. Se evalúa el número de frases positivas y negativas de cada nacionalidad, cultura o región. El tutor modera el debate.
6. Entre todos los alumnos, se intenta crear un vocabulario alternativo, para utilizarlo en el grupo y para transmitirlo a otras personas.

Otras propuestas:

Reflexión personal por escrito y debate en gran grupo:

- a) ¿Cómo os habéis sentido al ver la lista?
- b) ¿Qué te dice la diferencia de expresiones positivas y negativas asociadas a una u otra cultura u origen geográfico? ¿Qué refleja nuestro lenguaje sobre la visión que tenemos de nuestra cultura y de las demás?

16.B. Los nuevos vecinos

Fuente: elaboración propia.

Objetivos:

- Debatir sobre la existencia de prejuicios en todas las personas.
- Reflexionar sobre la importancia del lenguaje en la transmisión de los prejuicios.
- Comprender que los prejuicios negativos son la base de la discriminación.
- Promover una actitud de respeto hacia las otras personas y las otras culturas.

Dirigido a: Primaria y Secundaria.

Duración: dos sesiones de una hora.

Desarrollo de la actividad:

1. El tutor introduce la actividad y dice la frase que va a marcar el inicio: *los nuevos vecinos son extranjeros*.
2. Los alumnos individualmente se imaginan cómo son esos vecinos y lo reflejan por escrito, incluyendo calificativos positivos y negativos.
3. En gran grupo se pone en común cómo nos hemos imaginado a los vecinos.
4. El tutor dirige un debate en voz alta sobre las cuestiones:
 - ¿Qué piensas cuando se oye que hay varios extranjeros viviendo en el barrio?
 - ¿Cómo te los imaginas?
 - ¿Qué piensas cuando se oye que el nuevo jugador fichado por un equipo de primera división es un extranjero?
 - ¿Cómo te lo imaginas?
 - ¿Qué asocias a esas imágenes?
 - ¿Qué diferencias observamos entre las respuestas al utilizar etiquetas?
 - Cuando conocemos a una persona, ¿cómo nos puede afectar en nuestra futura relación con ella, el estar cargados de prejuicios?
5. Reflexión grupal sobre la importancia de conocer a las personas antes de elaborar juicios previos sobre ellas que dan lugar a los prejuicios.

Otras propuestas:

Los alumnos representan en grupos de 4 ó 5 cómo se imaginan a los dos grupos de extranjeros comentados (los que van a vivir al barrio y el nuevo fichaje de primera división).

16.C. Pienso, siento... actúo

Fuente: elaboración propia.

Objetivos:

- Debater sobre la existencia de la discriminación a otras personas o colectivos.
- Descubrir los estereotipos, los prejuicios y la discriminación, que están presentes en las relaciones entre los alumnos del grupo-clase.
- Reflexionar sobre la influencia negativa que ejerce la discriminación en la convivencia entre diferentes culturas.
- Promover una actitud de respeto hacia los compañeros y hacia otras culturas.

Dirigido a: Primaria y Secundaria.

Duración: una sesión de una hora.

Desarrollo de la actividad:

1. El tutor introduce la actividad.
2. Cada alumno rellena de forma anónima la tabla que presentamos a continuación, recogiendo los pensamientos, sentimientos y comportamientos que le generan o que ha escuchado sobre las personas de un determinado origen geográfico o pertenencia cultural.
3. Se crean pequeños grupos para recoger los estereotipos, prejuicios y discriminaciones más frecuentes. El tutor repartirá las tablas que previamente han rellenado los alumnos.
4. Para concluir la actividad, tendrá lugar un debate general, mediado por el tutor, para exponer las conclusiones y profundizar en la influencia negativa que tales constructos ejercen sobre la convivencia y la tolerancia. El tutor deberá refutar los prejuicios y estereotipos, animando a los alumnos a adoptar una postura crítica ante las afirmaciones realizadas.

Ante las personas de origen _____ :

| Nivel Cognitivo: <i>Pensamos...</i> | Nivel Emocional: <i>Sentimos...</i> | Nivel Comportamental: <i>Actuamos...</i> |
|--|--|---|
| En positivo: | En positivo: | En positivo: |
| | | |
| En negativo: | En negativo: | En negativo: |
| | | |

ANEXO 17: Programación por tareas

Fuente: material aportado por el Colegio Cantín y Gamboa de Zaragoza. Autoras: Mercedes Calvo y Sonia Giménez

Unidad didáctica¹⁷: Mi cartilla Programación por tareas sobre el tema: *Los personajes del circo*

Descripción del contexto

La U.D. que a continuación planteamos forma parte de un Programa de Animación a la Lectura propuesto por el Claustro de Profesores en E.P. con la finalidad de elevar el nivel de aprendizaje de todo el alumnado como propone nuestro Proyecto Educativo de Centro basado en la ideología de Comunidades de Aprendizaje.

Dada la diversidad que hoy convive en nuestras aulas, hemos de establecer unas pautas de trabajo en común que sirvan para todos y todas, de manera que entre los alumnos se ayuden "a aprender" valorando la aportación cultural de cada país presente en el aula, sin que ninguno de ellos/ellas sufra retrasos, sino que mejoren su propio aprendizaje. Por ejemplo, al explicar el significado de palabras, alumnos y alumnas mejoran su propio discurso y están realizando reflexiones metalingüísticas sobre la lengua.

Nos vemos en la necesidad de encontrar una metodología de trabajo en la que nuestro alumnado no se vea desatendido en ningún momento del día, sin importar la asignatura que se esté impartiendo en el aula, y al mismo tiempo, nos ayude a mejorar la integración y comunicación entre los compañeros/as, siendo siempre conscientes de que el hecho de compartir experiencias diferentes y culturas diferentes enriquece y estimula el aprendizaje.

Curso: 1º E.P.

El número de alumnos en el aula en el momento de elaborar la cartilla es de 4 chicos y 10 chicas (la fluctuación de alumnado en el centro a lo largo del curso es considerable).

¹⁷ La U.D. fue un proyecto de innovación educativa y se publicó por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. El material que aquí reproducimos es un fragmento.

Justificación

Ante la preocupación de la profesora por la animación a la lectura de sus alumnos/as, pregunta, en gran grupo, si les gustaría inventarse una cartilla más divertida para leer en clase y en casa.

Los niños/as de la clase quieren que aparezcan animales y personajes raros. Entre todos se decide que su cartilla sea sobre un circo.

Objetivos

Generales

Desarrollar en el alumnado las capacidades siguientes:

- Comprender y explicar un cuento corto.
- Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
- Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de la lengua castellana (España y Países sudamericanos de habla hispana).
- Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
- Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
- Utilizar la lengua como fuente de placer, de información y aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento personal.
- Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua, a través de pequeñas historietas, descubriendo la estructura: Principio, Desarrollo, Final.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las auto correcciones pertinentes.

De la Unidad Didáctica

- Demostrar la comprensión de cuentos cortos, de forma oral y escrita, expresando opiniones atendiendo a la descripción de los personajes y asociándolas con la sucesión temporal de los acontecimientos del relato.

- Expresar oralmente y por escrito características físicas de personas y animales demostrando la comprensión a través de un dibujo.
- Expresar opiniones sobre un cuento atendiendo a los sentimientos de los personajes.
- Inventar, transcribir, ilustrar y LEER pequeñas historias estructuradas (Principio, Desarrollo, Final) combinando recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos, mostrando interés por la correcta presentación del trabajo.
- Tener una actitud crítica ante los mensajes transmitidos en los cuentos escuchados mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial...

Secuencias de tareas

Previas

- Lenguaje: escuchar cuentos y resúmenes orales en grupo.
- Educación física: dramatización simple de “los tres cerditos” trabajando la responsabilidad y la expresión gestual y oral de sentimientos.
- Conocimiento del Medio: LOS ANIMALES. Se realizan actividades para:
 - Diferenciar en un dibujo las partes del cuerpo de distintos animales.
 - Reconocer los miembros necesarios para moverse en medios diferentes: tierra, mar y aire.
 - Pensar en un animal y describir sus características físicas.
- Interculturalidad: Cuentacuentos de distintos países: reflexión oral sobre el contenido de cada cuento y la universalidad del mismo.

Tarea 1

Los alumnos describen y dibujan un personaje inventado.

Tarea 2

Los alumnos leen la tarea anterior de otro compañero y la ilustran.

Tarea final

Fase 1: Los alumnos inventan, transcriben e ilustran individualmente una pequeña historia en una tira de tres viñetas.

Fase 2: Los alumnos en gran grupo, aportan su historia que se une para crear la cartilla de lectura de la clase.

Fase 3: Los alumnos leen la cartilla elaborada con las historias de todos los niños de la clase.

ANEXO 18: CAREI Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural

Recursos que ofrecen

http://www.carei.es/guia_recursos.htm

PROGRAMA DE APOYO A CENTROS ESCOLARES (P.A.C.E.).

Proyecto Piloto

- Aulas de refuerzo de español para alumnos inmigrantes.
- Mediación intercultural.

FORMACIÓN

- Seminario Permanente para los Asesores de los CPRs de Aragón encargados de la Interculturalidad.
- Seminarios provinciales para Tutores de Acogida.
- Formación permanente, asesoría a centros, sensibilización a la comunidad educativa.

SERVICIO DE MEDIACIÓN INTERCULTURAL PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS

- Relación entre los compañeros de clase.
- Formación para la relación entre profesorado y alumnado.
- Favorecer las relaciones entre el centro y las familias.
- Coordinación de profesores.

LA BIBLIOTECA DEL CAREI

Los fondos se estructuran bajo los siguientes epígrafes:

- Para la enseñanza y aprendizaje de español:
 - Autoformación.
 - Métodos para la enseñanza del español ELE/L2. Primaria y Secundaria.
 - Materiales complementarios. Primaria y Secundaria.
- Para trabajar la Interculturalidad:
 - Para conocer otras culturas.
 - Materiales con aplicaciones didácticas.
 - Páginas web para trabajar la Interculturalidad en el aula.

- Para leer en las lenguas de origen:
- Para ver: exposiciones itinerantes. Estos materiales son muy demandados por los centros para organizar Jornadas Interculturales o celebrar Días Internacionales (Día de la Paz, Día Internacional contra el Racismo) a través de exposiciones sobre la diversidad cultural.

CENSO DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Fichas de los inmigrantes escolarizados en Aragón.

ACTIVIDADES DE CLASE

Fichas que recogen las diferentes actividades de clase que hacen los centros educativos en materia de Interculturalidad. Estas fichas son enviadas al CAREI, donde quedan a disposición de todos los centros educativos para su consulta.

Información recogida sobre la actividad:

- Título.
- Tipo de actividad.
- Destinatarios.
- Asignatura/s para la práctica de la actividad.
- Objetivos propuestos.
- Propuesta de actuación.

TRADUCCIONES DE LOS TÉRMINOS Y DOCUMENTOS USUALES DE UN CENTRO ESCOLAR Y DE OFICIOS

El Servicio de Traducción que la Casa de las Culturas de Zaragoza pone a disposición del CAREI:

- Traducciones en varias lenguas de las palabras más usuales de un centro educativo, así como traducciones de documentos usuales de un centro.
- Traducciones de oficios diversos.

BAÚL INTERCULTURAL. Baúl con diversos materiales para trabajar la Educación Intercultural en los centros educativos.

ANEXO 19: Protocolo de Acogida a las familias de alumnado inmigrante de Aragón

Fuente: FAPAR: Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumn@s de Aragón. Juan de Lanuza. <http://www.fapar.org/>

Resumen del protocolo de acogida para familias de alumnado inmigrante en Aragón

1. Acogida y ayuda en la matriculación de su hijo.

Al acudir al centro una familia extranjera a solicitar plaza para su hijo, serán recibidos por un miembro del Equipo Directivo que les informará de los documentos necesarios para formalizar la matrícula.

En este primer momento de encuentro, la Asociación de Padres y Madres puede colaborar favoreciendo el acceso a los trámites burocráticos que implican otras instituciones, Ayuntamiento o Departamento de Salud y Consumo. Si existen dificultades por el desconocimiento del español, la A.M.P.A. buscará un intérprete para ayudar a la familia.

2. Información sobre funcionamiento del centro y de la asociación de padres y madres.

El día en el que la familia realiza la matrícula, desde el Equipo Directivo se les informará del funcionamiento del Centro, en aspectos como horarios, normas y servicios que ofrece, entre otros aspectos.

Aquí, la Asociación de Padres y Madres puede y debe reforzar esta información con aquellas cuestiones que como Padres plantean mayores dudas. Es también el momento de ofrecer información sobre las funciones, actividades de la A.M.P.A., Centro, y de todas las extraescolares que se organicen. Y ofrecerle la propia asociación como lugar de encuentro, así como solicitarles su colaboración y ayuda en las fiestas y actividades escolares en que participa el resto de las familias del alumnado.

3. Información sobre el barrio y/o la localidad.

La escuela es considerada como el primer espacio de integración para el alumnado inmigrante; el barrio o el pueblo lo son para sus familias y para ellos es primordial sentirse acogido entre los nuevos vecinos.

Desde la Asociación de Padres y Madres, se les da a conocer el barrio o el pueblo, dónde están las instituciones, el Centro de Salud, el Centro de Educación de Adultos, los mercados. Los mejores interlocutores serán los padres y madres de los compañeros de sus hijos.

ANEXO 20: Participación de las familias

Tardes de Té

Fuente: elaboración propia.

Responsables:

- Según los centros. La mejor fórmula sería la corresponsabilidad de la actividad entre el centro y el AMPA.

Objetivos:

- Propiciar el encuentro entre familias de distintas procedencias para promover el contacto y el conocimiento mutuo.
- Fomentar la acogida y el acceso a redes sociales de apoyo a las familias recién llegadas (no exclusivamente inmigrantes).

Descripción de la actividad:

- Se trataría de organizar una serie de encuentros entre familias, de manera informal, que giren en torno a dos ejes:
- El té, como símbolo de distensión, conversación relajada, amistad. Cada persona puede aportar algo de comer o beber para que se cree un clima cálido y de comunidad.
- El tratamiento de temas de interés para las familias, que sean formulados por éstas y a través de la técnica que se decida en el grupo (charlas, invitación a profesionales de recursos de la zona para dar información...).

Aspectos organizativos:

- Periodicidad: quincenal.
- Horario: por las tardes, según la organización del centro. Puede ser durante las dos horas posteriores a la finalización del horario escolar, previendo un espacio y una persona que quede a cargo de los hijos de las familias participantes.

Difusión de la actividad:

- Diseño de un tríptico que explique la actividad propuesta, objetivos, contenidos, periodicidad y forma de inscripción.
- Distribución del tríptico a todas las familias, a la salida del colegio o a través de sus hijos.

ANEXO 21: Formación intercultural de las familias

Taller de multiculturalidad en los centros educativos

Fuente: elaboración propia.

Objetivo: acercamiento y comprensión a la realidad de la inmigración en la Comunidad Autónoma de Aragón y la localidad, aportando elementos para un análisis positivo del fenómeno, desde la vivencia experimentada.

Dirigido a: padres y madres de alumnos escolarizados en el centro o localidad en la que se oferte el taller.

Duración: 6 horas (3 sesiones de 2 horas).

Impartición del taller: profesional con conocimiento de los aspectos contenidos en el mismo.

Metodología: participativa. Partimos del principio acción-reflexión-acción. Siempre la exposición de conceptos va precedida de dinámicas en las que se pretende provocar sentimientos y emociones que ayuden a entender desde la vivencia los conceptos que se van a trabajar.

Planificación

1ª SESIÓN: REALIDADES Y PERCEPCIONES EN TORNO A LA INMIGRACIÓN

1. Presentación del taller. Descripción de objetivos, contenidos y metodología.
2. Dinámica de descongelamiento y de presentación de los participantes. Por parejas cada uno pregunta a su compañero quién es, cómo se llama, a qué se dedica, por qué está en el taller. Después, cada pareja presenta su compañero al resto del grupo. Durante esta dinámica el formador colocará a cada participante una etiqueta en la frente que no podrá leer y que contendrá un adjetivo calificativo (puede ser positivo o negativo).
3. Introducción a la sesión.
4. PERCEPCIONES Y ESTEREOTIPOS.
 - Lluvia de ideas: ¿de dónde provienen las opiniones que nos formamos acerca de la inmigración? Introducir medios de comunicación, experiencias personales, observación. En este momento se retoma la dinámica de la etiquetas. Les decimos que ya se las pueden quitar, cada uno ve qué etiqueta tenía, cómo se ha sentido, cómo le han tratado los otros, cómo ellos han tratado a los otros.
 - Cómo funcionan los estereotipos. Creación y reproducción. Trabajar este concepto a partir de la dinámica de las etiquetas, se han comportado ante el otro teniendo una información sesgada de él o ella, en qué le ha determinado. Explicación a partir del capítulo 2.
 - (Opcional si hay tiempo) Dinámica de análisis de medios de comunicación. Analizar una noticia de prensa sobre inmigración con pautas acerca de adjetivos, términos utilizados, uso de formas activas o pasivas en el verbo, sujeto explícito-implícito...
 - (Opcional si hay tiempo) Análisis por grupos de chistes racistas que se conozcan y de qué prejuicios transmiten.
5. ALGUNAS REALIDADES.
 - Exposición teórica de algunos aspectos de la inmigración en España, Aragón y la localidad:
 - Datos numéricos.
 - De qué colectivos, resaltar el porcentaje significativo de inmigrantes comunitarios.
 - Carácter histórico de las migraciones: no es un fenómeno nuevo ni un fenómeno exclusivo del Sur al Norte.

- Interrelación con aspectos políticos, económicos, históricos entre países (importancia de poner el énfasis no sólo en las consecuencias de la inmigración sino también en las causas).
- Exposición teórica de algunos aspectos de la situación de los hijos de los inmigrantes en la escuela:
 - Datos de alumnos de origen extranjero escolarizados en Aragón y en la localidad.
 - Recursos con los que se cuenta en los colegios.
 - Énfasis en la idea de que alumno inmigrante no es igual a problema.

2ª SESIÓN: CONFLICTOS MULTICULTURALES EN LA ESCUELA

1. Técnica de descongelamiento.
2. Introducción de la sesión.
3. QUÉ ES UN CONFLICTO MULTICULTURAL.
 - Entre todos establecer una definición de conflicto.
 - A partir de esa definición, los participantes proponen conflictos multiculturales que hayan vivido o presenciado para trabajar sobre ellos en la sesión.
 - Algunos apuntes y aclaraciones en torno al concepto (Fuente: capítulo 3).
4. ANÁLISIS DE UN CONFLICTO MULTICULTURAL.
 - Dar pautas para analizar un conflicto: identificar partes, identificar intereses, punto exacto del conflicto o conflictos, intereses comunes... (Fuente: capítulo 3).
 - Por grupos analizan alguno de los conflictos que han propuesto anteriormente.
 - Puesta en común.
5. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.
 - Propuestas de resolución de esos conflictos por parte del grupo.
 - Conclusiones: probablemente en todas esas propuestas se haga énfasis en el diálogo, en la importancia de conocer la versión de todas las partes y tener más información... Recoger todo eso y también añadir: importancia de llegar a soluciones "todos ganan"... Introducir también la idea de que la presencia de distintas culturas en un mismo espacio siempre va a entrañar conflicto porque inevitablemente se producen choques en la forma de entender las cosas. Que partiendo de este hecho, hay que plantearse construir a partir del conflicto, y no destruir.

3ª SESIÓN: VIVENCIAS PERSONALES DE INMIGRACIÓN

Para esta sesión se requiere que el AMPA o el centro educativo haya hecho previamente contacto con padres o madres inmigrantes del centro que quieran participar en el taller, si no hay alguno que ya está participando.

1. Técnica de descongelamiento.
2. Introducción de la sesión.
3. Mesa redonda. Las personas invitadas hacen una breve exposición con el siguiente contenido:
 - Situación que les lleva a emigrar a España.
 - Cómo viven su realidad de emigrante e inmigrante.
 - Cómo es su relación con el colegio o instituto.
4. Debate abierto, preguntas.
5. CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN DEL TALLER.
 - Puesta en común de las impresiones generadas a partir del taller.
 - Evaluación de la utilidad.
 - Evaluación del contenido.
 - Evaluación de la metodología.
 - Evaluación de los ponentes.

MATERIAL DE APOYO:

- Cuento Contigo. La Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 2: Convivencia en la Interculturalidad.
- Colectivo AMANI (1994): La Educación Intercultural. Madrid: Ed. Popular.
- CCOO (2000): La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España. Cuadernos de Información Social, nº 9.

Anexo 22: Ficha de seguimiento de un conflicto multicultural

1. DATOS DEL CENTRO

2. AGENTE EDUCATIVO QUE INICIA LA VALORACIÓN

| | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| Fecha: | Origen de la demanda: |
| <input type="checkbox"/> Familia | <input type="checkbox"/> Alumno |
| <input type="checkbox"/> Tutor | <input type="checkbox"/> Profesor |
| <input type="checkbox"/> PAS | <input type="checkbox"/> Orientador |

3. PROFESIONALES DEL CENTRO QUE PARTICIPAN

4. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS IMPLICADOS EN EL CONFLICTO Y EN SU RESOLUCIÓN

Alumnos (incluir curso y edad):

Profesores:

Familias:

Otros profesionales del centro:

5. FASE DE DETECCIÓN Y ANÁLISIS DEL CONFLICTO

5.1. DETECCIÓN:

5.1.1. Datos iniciales

- ¿Qué acontecimientos origina la sospecha del conflicto?

- ¿Quiénes están implicados?

- ¿Cuándo ha ocurrido y en qué lugar?

- Motivo aparente que ha originado el conflicto

5.1.2. Factores de riesgo observados (ver cuadro, pág. 116)

- Centro
- Profesorado
- Alumnado
- Familias
- Entorno

5.2. ANÁLISIS DEL CONFLICTO:

A. Aspectos observados en la situación de conflicto (ver cuadro, págs. 119 y 121)

| Variables | Aspectos observados |
|--|---------------------|
| Forma en que se manifiesta el conflicto: física, verbal... | |
| Contexto social: personas implicadas | |
| Contexto físico | |
| Persistencia en el tiempo | |
| Gravedad del conflicto | |
| Nivel manifiesto o latente | |
| Frecuencia del conflicto | |
| Equilibrio de poder entre implicados | |
| Estereotipos y prejuicios | |
| Dificultades en la comunicación lingüística y simbólica | |
| Percepción de amenaza | |

6. FASE DE INTERVENCIÓN

Objetivos de la intervención:

Líneas de intervención ante el conflicto multicultural:

 Proceso de resolución de conflictos Medidas disciplinarias _____ Orientaciones de intervención ante un conflicto multicultural:

Asimetría de poder: _____

Visión estereotipada del otro: _____

Dificultades de comunicación: _____

Percepción de amenaza: _____

7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

Revisiones: Valoración de las consecuencias de las actuaciones llevadas a cabo (completar si es preciso en hoja aparte).

Fecha: _____

Participantes: _____

Comentarios: _____

Fecha: _____

Participantes: _____

Comentarios: _____

Evaluación final: ¿Con quién/es? _____

Resultados: _____

ANEXO 23: Las amenazas de la inmigración

Fuente: basado en Giménez, 2003.

Objetivo: aportar elementos para la reflexión y la visión crítica de algunos discursos dominantes en torno a la inmigración.

Uno de los mayores problemas de nuestro país es la inmigración.

Para muchos españoles la inmigración es uno de los grandes problemas de nuestro país, para otros es una coyuntura favorable. Los indicadores socioeconómicos se inclinan hacia la visión positiva.

La inmigración en España equilibra la pirámide de población. Durante varios años, junto con Italia, hemos tenido la tasa de natalidad más baja de Europa. Los inmigrantes compensan la proporción entre población activa y no activa, y son una garantía para el mantenimiento del Estado de Bienestar.

Económicamente, la inmigración aumenta el número de trabajadores y su contribución a la Seguridad Social. Varios son los sectores donde su presencia es clave:

- En el cuidado de mayores y discapacitados.
- En el servicio doméstico, facilitando en muchos hogares la conciliación de la vida laboral y familiar.
- En pequeñas y medianas empresas de construcción, hostelería, minería y pastoreo.
- En explotaciones agrícolas de Valencia, Murcia, Andalucía, Extremadura, Cataluña y Aragón.
- En la revitalización del pequeño comercio de barrio con sus negocios de hostelería, comestibles, textiles, regalos o bisutería.

Nuestra sociedad es compleja y está llena de contradicciones. Cada vez viajamos, con mayor frecuencia, a países lejanos en busca de diferentes formas de vida y culturas exóticas. Si nos desplazamos a un lugar lejano es porque lo valoramos, invertimos en el viaje tiempo y dinero, pero ¿qué ocurre cuando esas formas de vida las tenemos en el bloque de enfrente o en el piso de abajo?

Con los inmigrantes hay más delitos.

Muchos españoles relacionan el aumento de la delincuencia con la inmigración. El hecho es grave porque esta percepción dificulta la integración y la cohesión social.

Sin detenernos demasiado en analizar el interés que pueden tener por transmitir esta sensación a la sociedad determinados medios de comunicación, sí que es una realidad que en el tratamiento de la delincuencia y su relación con la inmigración hay aspectos que producen efectos perversos:

- Al hablar en general de los inmigrantes incluimos tanto a los que delinquen como a los que no, la mayoría vienen a trabajar no a cometer delitos.
- Una falta puede ser no disponer de papeles, pero cuando se habla de cifras no se hace la distinción, se incluyen en el mismo lote tanto a los indocumentados como a los que cometen delitos contra las personas o propiedades. Al no hacer la diferenciación se aumenta la proporción y se crea mayor alarma social.

Con tanta inmigración perderemos nuestra identidad cultural.

Las culturas están en constante transformación. La mayoría de los españoles vivimos en grandes ciudades, pero casi todos nuestros antecesores vivían en pequeños pueblos. ¿Somos iguales que nuestros abuelos?, les tenemos un profundo respeto y cariño, pero hemos cambiado mucho. La identidad nacional la transformamos constantemente, las influencias son muy diversas, y no exclusivas de los inmigrantes.

Es habitual mostrar recelo a lo diferente, aunque hay también a quien lo diferente le estimula. Podemos manifestar cierta actitud de expectativa hacia la inmigración

como fenómeno estructural que afecta a nuestra sociedad, pero poco firmes serán nuestras convicciones si las cambiamos con facilidad, y en el caso de cambiarlas, será porque habremos conocido otras que consideramos mejores.

No son los inmigrantes y sus familias quienes cambian la identidad de una nación. Cuando a lo largo de la historia se ha roto una identidad nacional ha sido tras la conquista militar y la colonización, procesos protagonizados tantas veces por los europeos en América Latina, sudeste asiático y África.

Es injusto que habiendo tanto paro, se contrate para trabajar a gente de fuera.

Se presenta a los inmigrantes como usurpadores de un bien escaso. En la mayoría de países en los que hay desempleo también hay inmigración. En países como España, donde hay cobertura por desempleo, la población desempleada tiene prestaciones, cobra subsidios y puede aspirar a mejores ofertas laborales que las que reciben los inmigrantes.

Por lo general, los inmigrantes reciben salarios más bajos, a veces sin contrato y en peores condiciones que los autóctonos. No son competidores, realizan los trabajos que la mayoría no queremos hacer. Su presencia en zonas agrícolas, incluso, ha permitido la creación de nuevos puestos de trabajo, ya que los inmigrantes hacen el trabajo de los jornaleros y estos ocupan puestos en nuevas empresas de envasado y distribución de productos agrícolas.

Trabajan sin contrato, el empleo cada vez es de peor calidad.

La presencia de mano de obra inmigrante puede facilitar prácticas empresariales de empleo precario. Ante esta realidad cabe preguntarse ¿quién es el responsable?, y ¿cómo evitarlo? Los empleadores tienen un mayor conocimiento de las relaciones contractuales laborales e imponen sus condiciones a los inmigrantes que no tienen más opción que aceptarlas. Por otro lado, corresponde a la inspección laboral detectar estas situaciones para que no sean habituales.

Evitar estas situaciones no es fácil porque hay puntos de coincidencia entre empresarios y trabajadores inmigrantes. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que la precariedad en el empleo es aceptada mayoritariamente al inicio del proyecto migratorio, mientras la situación legal se regulariza para, posteriormente, optar a mejores condiciones laborales.

Pensemos también que muchos autóctonos hemos aceptado, en determinados periodos, condiciones laborales precarias. Sobre todo en momentos de transición mientras se acaban los estudios o nos preparamos para un mejor empleo. ¿Cuántos estudiantes trabajan en verano en hostelería, cuidando niños o incluso en la universidad, con contratos precarios y bajos salarios?

Los inmigrantes se llevan todas las ayudas sociales.

Los inmigrantes acuden a los servicios sanitarios y sociales porque viven y trabajan en nuestro país y también son usuarios de derecho. La percepción de que cada vez acaparan más las ayudas sociales es fomentada por un sector social más interesado en excluir que en incluir.

Habría que analizar si el aumento de la población va acompañado del incremento proporcional de servicios. Las necesidades siempre van por delante de la adecuación de los servicios y se precisa un tiempo de reajuste.

Otro discurso próximo a la xenofobia proclama que es muy costoso prestar la atención que necesitan los inmigrantes. Sin embargo, para los partidarios de la integración de los inmigrantes es mucho más costoso reducir el conflicto social que genera la xenofobia, por la inversión que requiere en centros de internamiento, policía, abogados, juzgados y fiscalía. Sin discriminación no se necesitarían programas específicos para inmigrantes, del mismo modo que si no hubiera violencia de género no serían necesarios todos los recursos sociales, policiales y judiciales para proteger a las mujeres que la sufren.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Referencias bibliográficas

5.2. Para saber más

5.1. Referencias bibliográficas

Capítulo 1. La diversidad cultural en los centros educativos

AGUADO, M.T. y otros (1998): Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.

AGUILERA, B. (1994): El conflicto multicultural, en Interculturalidad, Revista de Documentación Social. nº 97 Octubre-Diciembre 1994: 35-56. Madrid: Cáritas Española.

BADA, J. (1995): Prácticas simbólicas y vida cotidiana. Zaragoza: Diputación General de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

BERRY, J. (1984): Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications, en N. MILLER N. y BREWER M. (Eds.): *Groups in contact: The politics of desegregation* (pp. 11-27). New York: Academic Press.

BERRY, J.W. and KIM, U. (1988): Acculturation and mental health. In P. Dansen, Berry, J.W and Sartorius, N. (Eds), *Health and crosscultural psychology* (pp 207-236). London: Sage.

BESALÚ, X. (2002): Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.

CARBONELL, F. (1998): Desigualdad social, diversidad cultural y educación, en AJA y otros: *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

COLECTIVO AMANI (GÓMEZ LARA, J. Ed.) (2004): La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Madrid: Los libros de la Catarata.

COMUNIDAD EUROPEA (1990): Informe de Expertos sobre Políticas de Inmigración e Integración Social de los Inmigrantes.

CONSEJO DE EUROPA (1989): Por una sociedad intercultural. Proyecto nº 7: La educación y el desarrollo cultural de los migrantes, en *Cuadernos de la Fundación Encuentro*, nº 65. Madrid: Fundación Encuentro.

DUARTE, C. (Coordinador) (2000): Guía sobre Interculturalidad. Fundamentos conceptuales. Guatemala: PNUD.

GIMÉNEZ, C. (2003): Qué es la inmigración. Barcelona: RBA Libros.

GIMENO, J. (1992): Currículum y Diversidad, en *Educación y Sociedad*. 11: 127-153. Madrid.

HARRIS, M. (2002): Vacas, cerdos, guerras y brujas. Madrid: Alianza Editorial.

JAUSSI, M. L. y RUBIO, M.T. (coord.) (1998): Educación Intercultural: orientaciones para la respuesta educativa étnica y cultural de la escuela. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

JORDAN, J. (1988): An analysis of the problem of disappearing black educators, en *The Elementary School Journal*. 88(5): 503-513.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e Interculturalidad. Madrid: Los Libros de la Catarata.

PLOG y BATES (1980): Cultural anthropology. New York: Alfred A Knopf Inc. Segunda Edición.

S.O.S. RACISMO ARAGÓN (2005): Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza. Zaragoza: Sos Racismo Aragón. Gobierno de Aragón.

TERRÉN, E. (2001): La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado, en *Papers*. 63/64: 83-101.

Capítulo 2. Propuestas para favorecer la convivencia en la interculturalidad

ALCALDE, A.I., BUITAGO, M., ODINA, M. (2004): Los grupos interactivos. *Aula de innovación educativa*. 131: 43-46.

ANTXOTEGUI, J. (2002): La inmigración, una realidad en España. Colección Actas 57. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz.

CALVO, M., GIMÉNEZ, S. y los alumnos de 1º de Primaria del Colegio Cantín y Gamboa curso 2002-2003 (2004): Unidad didáctica: Mi Cartilla. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

CALVO, T. (1990): El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos. Madrid: Tecnos.

CEAPA (2004): Documento de conclusiones del Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar. 27 y 28 de noviembre de 2004.

Cine y Salud, programa de. Dirección General de Salud Pública y Dirección General de Política Educativa del Gobierno de Aragón (desde 2001 hasta la actualidad). www.ciney-salud.com.

COELHO, E. (1998): *Teaching and learning in multicultural schools*. Multilingual Matters. Toronto.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2005): Aprendizaje cooperativo. Madrid: Santillana.

- DÍAZ-AGUADO, M.J., BARAJA DE MIGUEL, A. (1993): Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- FLECHA, R. (1997): El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.
- GIMÉNEZ, C. (1997): La naturaleza de la mediación intercultural, en *Migraciones*. 2:125-160.
- GOBIERNO DE ARAGÓN (2002): Plan Integral para la Inmigración en Aragón 2002-2004.
- HERNÁNDEZ, F. (1988): La globalización mediante proyectos de trabajo. Cuadernos de Pedagogía 185:12-14.
- HERNÁNDEZ, F. y Ventura M. (1992): La organización del currículum por proyectos de trabajo. el conocimiento es un calidoscopio. Barcelona: Graó
- JELLOUN, T. B. (1998): Papá, ¿qué es el racismo?. Madrid: Alfaguara.
- JELLOUN, T. B. y MALIKA, E. (2002): El Islam explicado a nuestros hijos. Barcelona: RBA libros.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., HOLUBEC, E.J. (1999): El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ, A. (2005): Islam para adultos. Granada: Adhara.
- MALIK, B. (2001): La mediación social como estrategia para potenciar las relaciones escuela-familia, en *Jornadas de Orientación y Educación Familiar*. Madrid: UNED. Noviembre de 2001.
- MARCHESE, A. (2004): Qué será de nosotros los malos alumnos. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ, L., TUTS, M. y POZO, J. (2005): Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles. Madrid: Consejo de la juventud de España.
- MIRCEA, E. (2000): Tratado de Historia de las Religiones. Morfología y Dialéctica de Lo Sagrado. Madrid: Cristiandad Ediciones
- NAÏR, S. (2001): La inmigración explicada a mi hija. Madrid: Plaza y Janés.
- NAÏR, S. (2006): La inmigración en tiempos hostiles. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- ORTEGA, I. (2004): Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante. Vitoria: Departamento de Educación Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

- QUINTANA, J.M. (1992): Características de la educación multicultural, en *Revista española de pedagogía*. 469-479.
- SORIANO, E. (1999): La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural. En Checa, F. y Soriano, E. *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria (págs 245-274).
- S.O.S. Racismo Aragón (VV.AA) (2005): *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*. Zaragoza: S.O.S. Racismo Aragón.
- SALES, A y GARCÍA, R. (1997): *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SORIANO, E. (coord.) (2003): *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- TOMÁS RODRÍGUEZ, G. (2004): Desde el APA: acogida intercultural de la familia inmigrante, en *CEAPA*. 77: 35-39.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999): *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Capítulo 3. Los conflictos multiculturales

- COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Comunidad de Madrid: Editorial Popular.
- CASCÓN, P. y BERISTAIN, C.M. (1995): *La alternativa del juego (Volumen I y II)*. Madrid: Cyan
- ESSOMBA, M.A. (coord.) (2005): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Grao.
- GIMÉNEZ, C. (1997): La naturaleza de la mediación intercultural, en *Migraciones*. 2: 125-159.
- MATEO, P.L., AYALA, A.I. y PÉREZ, L.C., (2004): *Educar en relación: hacia la convivencia y el respeto*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- TORREGO, J.C y MORENO, J.M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza editorial.
- VIÑAS, J. (2004): *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- VVAA (2002): *Mediación Intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.

Capítulo 4. Anexos

CCOO (2000): La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España. Cuadernos de Información Social, nº 9.

ESCARTÍN, J. y PINOS, M. (2005): Encuentro en el espejo. Inmigrantes y emigrantes en Aragón Historias de vida. Zaragoza: Fundación Seminario de Investigación para la Paz.

FERNÁNDEZ ARLAUD, S. (1973): La emigración española a América durante el reinado de Isabel II, Estudio sobre la España Liberal 1808-1848. Madrid (p. 427).

FLORES, R., HERRERA, G. Y MELERO, J.C. (2005): La aventura de la vida. Bilbao: EDEX; www.edex.es

FRAGUAS, A. (2006): La guerra incivil (desde el desastre del 98 y la II República). Madrid: Espejo de tinta.

GIMÉNEZ, C. (2003): Qué es la inmigración. Barcelona: RBA Libros.

LOZANO, B. (1981): The Andalucía-Hawai-California Migration. Comparative Studies in Society and History.

SHUBERT, A. (1991): Historia social de España (1800-1990). Madrid: Nerea.

SODEPAU, 2004; CD Maj Khetane, 2003; Movimiento contra la Intolerancia.

UNICEF: diversas propuestas para trabajar la Interculturalidad en el aula. Página web UNICEF: www.enredate.org

Cultura gitana

ACTON (1983): Gitanos. Madrid: Espasa Calpe.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (1996): Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano. Granada: CIDE-Laboratorio de estudios interculturales.

Nevipens Romaní (Noticias Gitanas). Revista quincenal que sirve como órgano portavoz de las actividades de las Asociaciones Gitanas que existen en España. Edita: Unión Romaní (www.unionromani.org).

OSORIO, M. (2001): Romaníes. Madrid: Anaya (cuento).

RAMIRÉZ-HEREDIA, J de D. (1994): Cartas del pueblo gitano. Barcelona: Instituto Romanó.

SODEPAU (2004): Educar en la diversidad. Madrid: Los libros de la Catarata.

VV. AA. (2003): Maj Khetane (más juntos). CD con materiales interactivos para trabajar la cultura gitana. Edita: Comisión de Educación del Programa de Desarrollo del Pueblo Gitano.

Páginas Web consultadas

| | |
|--|---|
| Ayuntamiento de Huesca | www.ayuntamientohuesca.es |
| Ayuntamiento de Teruel | www.teruel.net |
| Ayuntamiento de Zaragoza | www.ayto-zaragoza.es |
| Centro aragonés de recursos para la educación intercultural | http://www.carei.es |
| Comunidades de Aprendizaje | http://www.educa.aragob.es/ryc/CAweb/index.htm www.comunidadesdeaprendizaje.net |
| Cultura gitana | www.unionromani.org |
| Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón | www.educaragon.org |
| Editorial Edex | www.edex.es . |
| Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumn@s de Aragón. Juan de Lanuza | http://www.fapar.org/ |
| Federación de Enseñanza de UGT | www.aulaintercultural.org |
| Fundación Encuentro | http://www.fund-encuentro.org |
| Gobierno de Aragón | www.aragon.es |
| Ministerio de Educación y Ciencia | www.mec.es |
| CREADE | www.mec.es/creade |
| Programa Cine y Salud | www.cineysalud.com |
| Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza | www.cipaj.org |

5.2. Para saber más

Capítulo 2. Propuestas para favorecer la convivencia en la interculturalidad

Aprendizaje cooperativo

ABAD, M. y otros (2004): Jornadas Provinciales Como enseñar juntos a alumnos diferentes: Aprendizaje Cooperativo. 26 y 27 de noviembre. Zaragoza: CPR1 y Gobierno de Aragón. CD que incluye artículos sobre 14 experiencias educativas de Aprendizaje Cooperativo de profesores de Aragón y la conferencia de PUJOLÀS, P. (2004): "Tres reflexiones sobre la educación en valores, a propósito del aprendizaje cooperativo". Se distribuye desde el CPR Zaragoza I, previa solicitud.

ABAD, M. y BENITO, M^a L., Coord. (2006). Como enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

PUJOLÀS, P. (2001): Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Archidona (Málaga): Aljibe.

PUJOLÀS, P. (2004): Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Comunidades de Aprendizaje

ELBOJ, C. (2005): Comunidades de Aprendizaje. Educar desde la igualdad de Diferencias. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Colección Pedro Aranda Borobia, nº 7.

ELBOJ, C. y otros (2002): Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

FLECHA, R. (1997): El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

AAVV. (2004): Comunidades de Aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*. 131: 27-68. Barcelona: Graó.

Recursos disponibles en el entorno

Materiales y actividades de ONGs

Manos Unidas: carpetas con Unidades Didácticas de temas transversales para todas las áreas de Secundaria.

Intermón: cuadernos con Unidades Didácticas de temas interculturales.

Save the Children: proyectos de solidaridad con países africanos.

Jóvenes del Tercer Mundo y VOLS: proyecto Abre la ventana al mundo.

Movimiento contra la Intolerancia: cuadernos de trabajo de Educación Intercultural y de cultura gitana.

Web de ONGs

www.manosunidas.org

www.intermonoxfam.org

www.savethechildren.es

www.ventanalmundo.com

www.movimientocontralaintolerancia.com

www.convive.net

<http://www.savethechildren.es/>

Cuentos interculturales

DÍEZ, M. P. (1985): Narraciones gitanas. Santander: Ediciones Tantin.

DURÁN, T. (2002): QUINCEMUNDOS. Cuentos interculturales (masai, hindú, chino, siberiano...) para ser contados de viva voz, para pequeños y mayores, para casa y para la escuela. Graó: Barcelona.

EQUILEBECO, F.V. (1988): Los cuentos populares de África. Madrid: Crítica.

JANÉ, A. (1982): Historia de Sun Wu Kung. Barcelona: La Galera.

VV.AA. (1999-2000): Colección "Yo vengo de..." Dirección y coordinación Rosa Sensat. Barcelona: La Galera.

Legislación de Extranjería

LEY ORGÁNICA 7/1985, del 1 de julio, sobre Derechos y Deberes de los Extranjeros en España.

REAL DECRETO 155/1996, de 2 de febrero, sobre Derechos y Deberes de los Extranjeros en España.

LEY ORGÁNICA 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE: 12-01-2000)

LEY ORGÁNICA 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la LO 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. (BOE 23-12-2000)

REAL DECRETO 864/2001, de 20 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social reformada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 diciembre.

LEY ORGÁNICA 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. (BOE: 30-09-2003)

LEY ORGÁNICA 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases del Régimen Local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal. (BOE: 21-11-2003).

Normativa educativa

DECRETO 281/2002, de 3 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. BOA 16/09/2002.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

ORDEN de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar. BOA 06/07/2001.

ORDEN de 9 de Diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

ORDEN de 7 de agosto de 2006, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan las ayudas para financiar la participación de los ayuntamientos y/o comarcas en el programa de apertura de centros en secundaria para su desarrollo en los institutos y/o secciones de educación secundaria de Aragón para el curso 2006-2007.

ORDEN de 14 de agosto de 2006, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca la realización de proyectos que fomenten las lenguas y culturas de acogida y de origen y que potencien la educación intercultural en centros docentes públicos de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2006/2007.

ORDEN de 16 de agosto de 2006, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca la realización de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros, en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural.

ORDEN de 29 de agosto de 2006, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, para desarrollar proyectos de convivencia durante el curso escolar 2006/2007 y se aprueban las bases reguladoras para su concesión.

ORDEN de 29 de agosto de 2006, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan subvenciones a asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas, sin fines de lucro, para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa durante el curso 2006-2007 y se aprueban las bases reguladoras para su concesión.

REAL DECRETO 732/1995, de 5 de mayo de 1995, de derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia.

REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria.

RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria.

RESOLUCIÓN de 30 de Abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

RESOLUCIÓN de 30 de Abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación en los Institutos de Educación Secundaria.

RESOLUCIÓN de 28 de junio de 2006 de la Dirección General de Política Educativa por la que se autoriza el programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo.

RESOLUCION de 20 de julio de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el Curso 2006/2007.

RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 2006 de la Dirección General de Política Educativa por la que se dictan instrucciones para los equipos de atención temprana, equipos de orientación educativa y psicopedagógica y equipo específico de motóricos.