



La proximidad del otro, o más exactamente con el otro, se descubre en la posibilidad de elaborar con él, o ella, un mundo común que no destruya el mundo propio. Este mundo común está continuamente en devenir.

Luce Irigaray

1 CARTA ABIERTA. EDITORIAL

Esta cita de Luce Irigaray sirve como aproximación certera a la educación intercultural. O simplemente a la educación, en general. En su sentido más amplio, alude al proceso que nos hace humanos, que empieza en el momento del nacimiento y no cesa hasta la muerte, y que consiste en aprender a vivir como seres sociales, con otros seres sociales, en sociedades cada vez más complejas y cambiantes. La vida consiste, pues, en elaborar “un mundo común que no destruya el mundo propio” y que “está continuamente en devenir.” Sin duda, es una definición muy acertada de lo que supone la educación intercultural.

Cuando hablamos de interculturalidad y educación, resulta ineludible pararse a pensar, aunque sea sucintamente, sobre el concepto de cultura y sus consecuencias prácticas. La cultura es un término que se puede utilizar en una gran variedad de contextos diferentes y que, de hecho, se usa abundantemente, aunque no siempre estemos aludiendo a lo mismo. Cuando nos situamos en la realidad de las aulas de los centros educativos actuales y pensamos en los retos a los que se enfrentan, en ocasiones, y de una manera no del todo consciente, la cultura parece más bien un fardo que impide avanzar y que hay que guardar en el cajón para sacarla únicamente en ocasiones especiales de celebración.

Pero la cultura no es un fardo, una mochila de quita y pon con la que se carga de por vida. No es un ente cerrado, estanco y estático, embalsamado contra el paso del tiempo. Tampoco es un territorio geográfico, aunque con frecuencia lo escuchemos (y usemos) en ese sentido: “la cultura china”, “la cultura española”, “la cultura árabe”... No son un conjunto de prácticas artísticas realizadas por un reducido conjunto de la población, como el teatro, la danza o el cine (“el mundo de la cultura”). No es únicamente el folklore o las costumbres populares relacionadas con las fiestas, la gastronomía o la vestimenta. O, más bien, engloba e implica todos estos ámbitos pero va mucho más allá. La cultura es un conjunto complejo de procesos por el que los seres humanos dan significado, estructuran y organizan su vida social. La cultura está formada por un conjunto muy amplio de disposiciones a través de las que construimos un mundo común.

Por lo tanto, no es únicamente “el otro” quien tiene “una cultura” más o menos exótica sino que, afortunadamente, todas las personas vivimos inmersas en procesos culturales que modelan nuestras acciones. Estos procesos culturales son dinámicos, complejos, abiertos, inconclusos y están en proceso constante de cambio y transformación. Son producto de contextos concretos particulares y no pueden entenderse aisladamente de las personas que se ven inmersas y afectadas por esos procesos.

“

La presencia de población de origen extranjero **no implica un descenso en los resultados del centro.** Esta afirmación parece contradecir un cierto sentir general presente no sólo en el sector de los profesionales de la educación sino también afianzada en la población en general.

Además, algunas tendencias muy presentes y con un gran calado en las aulas pueden resultar un lastre importante para el fomento de una convivencia y educación realmente intercultural. Entre ellas, cabe destacar el ideal (por otro lado, completamente ilusorio) de que el aula esté formada por un grupo homogéneo, lo que para ciertas perspectivas docentes puede traducirse como un espacio más seguro y que posibilita unos procesos de enseñanza-aprendizaje más fluidos. Tampoco contribuye al fomento de la interculturalidad, necesariamente múltiple y procesual, la idea del carácter unidireccional y fijo de la figura del profesor como única fuente de autoridad, por un lado, y del libro de texto y su “dictadura” como única guía de los procesos educativos.

La presencia de población de origen extranjero no implica un descenso en los resultados del centro. Esta afirmación parece contradecir un cierto sentir general presente no sólo en el sector de los profesionales de la educación sino también afianzada en la población en general. La mejora de la calidad de la educación va indisolublemente unida a la equidad y el éxito de todo el alumnado que es, por naturaleza, heterogéneo. “Los malos resultados de un centro no pueden atribuirse exclusivamente a la procedencia de su alumnado, aunque esto se utiliza en ocasiones como justificación que impide analizar en profundidad la realidad del centro y su contexto.”

El último nivel de concreción de nuestro sistema educativo es el de los centros educativos. En ellos se dirime el día a día de la acción educativa, su puesta en práctica, y en ellos también se observan sus logros, las luces y sombras de las propuestas. La autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos es un objetivo que, lejos de estar plenamente alcanzado, forma parte de la normativa y la práctica educativa desde 1985. Al principio tímidamente y desde la entrada en vigor de la LOE, como un principio central del sistema educativo.

Sin embargo, en el contexto europeo, el sistema educativo de España, a pesar de su descentralización, no destaca por la autonomía de sus centros que, con frecuencia, ven frenadas sus iniciativas por las complejidades burocráticas que entrañan. Además, en el contexto de crisis actual, con la reducción de personal docente y el aumento de horas lectivas, existe el riesgo de que se limite la iniciativa de los claustros y, por tanto, se reduzca la riqueza de propuestas que dan respuesta a la realidad intercultural de los centros.

Para atender a la realidad de cada centro, con su contexto particular, y ahondar en la participación activa de toda la comunidad educativa es necesario trabajar en esa descentralización que, sin olvidar unos principios mínimos que garanticen la equidad territorial, permitan adaptarse adecuadamente a la realidad compleja y cambiante en la que se asientan. Es en los centros educativos, y específicamente en cada una de sus aulas, donde se ensaya y construye la sociedad global y equitativa del futuro inmediato.

2 SITUACIÓN DE PARTIDA

Para promover la interculturalidad en los centros educativos hay que huir del enfoque limitador de la cultura, que la considera como un fardo del que hay que desembarazarse para integrarse adecuadamente en un nuevo contexto cultural, para abordar las diferencias en cuanto a origen, sexo, color de piel, habilidades, etc. como algo consustancial a la realidad social. Desde los centros educativos es fundamental contribuir al horizonte de que la diferencia no implique desigualdad y discriminación sino enriquecimiento. La interculturalidad no es un valor que haya que enseñar como si se tratase de un contenido educativo más sino que es una de las características de la vida en sociedad, en este caso de la vida en los centros educativos.

En un contexto sociocultural y económico en el que los cambios se suceden cada día de una forma más vertiginosa y donde las innovaciones técnicas tienen consecuencias inmediatas en nuestra forma de relacionarnos y de percibir el mundo, resulta cada vez más necesario la disposición positiva hacia las nuevas experiencias, hacia lo diferente. No tiene mucho sentido ensayar en el aula situaciones y transmitir contenidos concretos cerrados sino facilitar la adquisición de competencias y habilidades que permitan desarrollarse y participar activamente en una sociedad que, de hecho, está formada por individuos diversos.

Esta diversidad es un hecho secular y que, de una manera u otra, siempre ha estado presente en las aulas de los centros escolares, aunque no ha sido hasta un momento reciente, que podemos situar aproximadamente a finales de la década de los 80 y principios de los 90, coincidiendo con el cambio significativo en el flujo migratorio. Si bien siempre ha habido movimientos de población hacia el exterior y de entrada al interior, es en este momento cuando la población llegada de fuera empieza a alcanzar un peso significativo y a ser visibles en todos los espacios de la sociedad, incluidas las escuelas.

En la última década, el alumnado de origen extranjero ha ido aumentando su presencia en las aulas. Durante el curso 2001/02 hubo 207.112 alumnos y alumnas procedentes de otros países, lo que representaba un 3% del total matriculado en enseñanzas no universitarias. Durante el curso actual, es de 781.446, es decir, un 9´5% del total.

El alumnado extranjero en las aulas españolas procede principalmente de América Latina (algo más de un 37%), seguido por países de la Unión Europea y el este de Europa (29´2%), principalmente Rumanía (12´4%). Marruecos es el país de origen de casi un 20% del alumnado y el resto de países africanos de algo más de un 5%. De Asia, principalmente China, proceden el 6´8% del alumnado.



9,5%

del alumnado el curso 2012/13 es de origen extranjero. Por regiones, procede principalmente de América Latina (37%) y de la Unión Europea y este de Europa (29´2%). Por países de origen, destaca Marruecos (20%) y Rumanía (12´4%).



“

*La diversidad siempre ha estado presente en las aulas, ya que los propios centros escolares son pequeños mundos en los que se plasma toda la **complejidad y riqueza de la vida en sociedad.***

Mucho antes de que la presencia de alumnado de origen extranjero fuera un fenómeno notable, desde los centros educativos se realizaban iniciativas de todo tipo de fomento de la convivencia, la tolerancia, el respeto a la diversidad. La educación intercultural es, en última instancia, educación en valores, lo que de una forma u otra ha estado presente en las aulas desde siempre. En los últimos años, se ha hecho explícito y se ha incorporado no sólo a la teoría educativa sino también a las políticas y, por supuesto, a la práctica docente. En esta transformación de la perspectiva con la que se abordan estos fenómenos en la realidad escolar ha sido muy importante la labor, además de los y las docentes, de movimientos sociales y ciudadanos muy implicados en el cambio y atentos a las nuevas realidades. Hemos pasado de hablar de educación para la paz como un contenido más a incorporar en los centros escolares una perspectiva que va mucho más allá del respeto a las diferencias o de la celebración del día de los Derechos Humanos, y que consiste en educar a la futura ciudadanía de un mundo global. Es más, los propios centros se han transformado en pequeños mundos en los que se plasma toda la complejidad y riqueza de la vida en sociedad.

3 QUÉ HACER



“

*Las actuaciones realizadas desde el aula o la escuela están siempre confrontadas con las **prácticas en las que participa el alumnado** en la interacción con sus familias y con la comunidad. Tienen también un gran peso las representaciones que se consumen a través de los medios de comunicación y las redes sociales.*

La escuela es un ámbito privilegiado de intervención, en el que los menores entre los 6 y 16 años pasan buena parte de su tiempo. Un sucinto repaso a la literatura sobre interculturalidad pone de manifiesto que, si bien se trabaja también en relación a la educación de población adulta o de la acción comunitaria, entre otros aspectos, la mayor parte de las estrategias están pensadas para realizarse desde el centro educativo. Sin embargo, no es, en absoluto, el único espacio de socialización ni, quizá, el que de una forma más clara impacte en la población escolar. Las actuaciones que se llevan a cabo desde el ámbito del aula o la escuela están siempre confrontadas con las prácticas con las que se relaciona el alumnado con sus familias y con la comunidad, además de con las representaciones que se consumen a través de los medios de comunicación y, cada vez más, de las redes sociales.

Por eso, cualquier iniciativa que parta del centro ha de concebir y plasmar la escuela no como un ente aislado sino como un nodo más en la organización social, con el que se relaciona toda la ciudadanía, no únicamente el alumnado, de formas diversas y complejas. La comunidad educativa, la sociedad en general, ya forman parte, de hecho, de la escuela que se inserta en ellas, por lo que las medidas y acciones que se realicen para fomentar la interculturalidad deben explicitar y mejorar esa interacción entre las familias, empresas, asociaciones, etc. y el centro escolar.

En este sentido, resulta imprescindible incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aula. Más que un mantra que se repite para estar “a la moda”, se trata de una realidad incuestionable

“

*Algunos elementos clave que hay que tener en cuenta para el cambio son **el uso de las TIC como herramienta**, el establecimiento de alianzas y objetivos compartidos dentro de la comunidad educativa o una adecuada orientación y evaluación del alumnado y los planes y programas.*



que ha transformado todos los aspectos de la vida social y personal de capas amplísimas de la población, especialmente en zonas geográficas del mundo como la que habitamos y entre las generaciones más jóvenes. Pero el uso acrítico, puntual, sin una estrategia global ni capacitación del profesorado de las ya no tan nuevas tecnologías, por sí mismo y de manera mágica, no contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje. No hay que olvidar que no se trata de una panacea que resuelva todos los problemas con los que ahora, como siempre, tiene que lidiar la comunidad educativa. El gran impacto y la notable transformación que ha supuesto la extensión de las TIC no tiene que hacernos perder de vista que se trata de herramientas, medios que, en sí mismos, no son positivos ni negativos sino que depende de cómo y para qué se utilicen. Su versatilidad permite, precisamente, que se puedan convertir en importantes aliadas para adquirir una visión y actitud ante el mundo propia de una sociedad intercultural.

Más importante aún resulta generar alianzas dentro del centro lo más extensas posibles e implicar a todos los actores de la comunidad educativa en esas estrategias de cambio hacia la convivencia intercultural. Por un lado, es necesario romper las barreras entre departamentos y trabajar el claustro entero en una misma dirección. Las acciones que se lleven a cabo tendrán un impacto mucho mayor y su realización será más sencilla. Por otro, es necesario también romper la barrera entre el centro y el resto de los agentes sociales y fomentar la participación, especialmente de las familias del alumnado pero también de este, no sólo en el aula sino en la vida de la escuela. Para ello, existen mecanismos regulados a través de los que involucrarse en la gestión democrática del centro, como las asociaciones de alumnos y las de padres y madres.

La orientación educativa se incorpora a partir de la LOE, en 2006, como un principio del sistema educativo y un medio para la equidad, ya que posibilita la atención integral y personalizada a todo el alumnado. Por esto, resulta un elemento clave y no suficientemente explotado para la atención a la diversidad. El desarrollo y concreción de la orientación al alumnado, desde esta perspectiva, se incorpora en el proyecto educativo del centro a través de actuaciones como el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) y el Plan de Acción Tutorial (PAT). Sin embargo, la acción tutorial, que no deja de ser un principio inherente a la función docente, no suele atenderse lo suficiente, a pesar de consistir en una aliada fundamental, tanto en su versión individual como grupal, para la convivencia del centro.

La apuesta por una transformación profunda del proceso educativo que incorpore efectivamente la perspectiva intercultural requiere una evaluación de los diversos programas, planes y acciones que se lleven a cabo. Esta evaluación resulta imprescindible para recoger información sobre los logros y las deficiencias para poder mejorar las intervenciones y conocer su evolución. Esta evaluación, a ser posible, debe realizarse de forma colaborativa, haciendo partícipe al propio alumnado y resto de la comunidad educativa del seguimiento de su proceso de mejora de la convivencia y avances en cuanto a equidad. Además de aumentar la

responsabilidad y reflexión sobre la propia actuación, participar en la evaluación redonda muy positivamente en la motivación para seguir trabajando. Por otro lado, la propia idea de evaluación exige de los programas una mínima sistematización, que vayan más allá de propuestas meramente lúdicas con carácter puntual.

La realidad del aula, con las características comunes y las circunstancias idiosincráticas de cada centro, es suficientemente compleja como para no agotarse en el repaso a algunos de los elementos clave que hay que tener en cuenta a la hora de realizar acciones que pongan en el centro del foco la perspectiva intercultural. De igual modo, las buenas prácticas que se relatan a continuación son aportaciones que, desde diferentes enfoques y realidades, no suponen una panacea absoluta pero contribuyen al necesario intercambio y puesta en común de experiencias para el cambio.

La comunidad de aprendizaje del CEIP Mare Déus de Montserrat (Tarrassa) es una de las más longevas y con unos resultados en cuanto a la mejora tanto de la convivencia como de los resultados ha conseguido. La experiencia del IES Jerónimo González, en Langreo, es mucho más reciente e incorpora alguno de esos mismos principios, como son la cooperación y participación de toda la comunidad educativa, además de incorporar de lleno las competencias básicas. Los TECIPS, por su parte, son un recurso metodológico novedoso, creado específicamente para el fomento de la interculturalidad en el aula. Relataremos también el potencial de las herramientas audiovisuales para el conocimiento y convivencia de un grupo intercultural. Por último, abordaremos un caso de centro agrupado donde la diversidad más llamativa es la de entornos socioeconómicos, geográficos y culturales muy diferentes entre sí.





4 BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. EXPERIENCIAS PARA EL CAMBIO

La práctica docente está sometida a un proceso de innovación constante. La selección que traemos supone tan sólo una pequeña muestra de algunas experiencias actuales de promoción de la interculturalidad. Intentan responder a algunos de los criterios que inciden en el éxito de las prácticas: que se realicen de una forma más o menos continuada a lo largo de un periodo significativo del tiempo, más que se trate de una actividad de carácter aislado y puntual; que impliquen a toda la comunidad educativa o, al menos, al conjunto del centro y no se dirijan exclusivamente a un grupo reducido del alumnado; y, por último, que tengan una intención holística, es decir, que busquen incidir en el conjunto del proceso educativo y no únicamente en alguno de sus elementos.

■ IES JERÓNIMO GONZÁLEZ. LANGREO, ASTURIAS.

Presentación. La experiencia consiste en el establecimiento de grupos cooperativos de trabajo, tanto de alumnado como de familiares, que llevan a cabo proyectos trimestrales inter-departamentales, basados en las competencias básicas.

Contexto educativo y social. El IES Jerónimo González, de Langreo (Asturias) se enfrentaba a una situación de malos resultados académicos, una baja continuación de los estudios al finalizar la educación obligatoria (común a la zona de la cuenca del Nalón) y problemas de convivencia en el centro y baja implicación de las familias del alumnado. A esta situación contribuía cierta descoordinación pedagógica entre el profesorado de los diferentes departamentos.

En el centro conviven población local con estudiantes de etnia gitana y, principalmente, de Europa del Este y de diversos países de América Latina. En concreto, durante el curso actual, el porcentaje de alumnado de origen extranjero en 1º de ESO es de un 18%, mientras que el alumnado de etnia gitana representa un 9%. Este año, la experiencia se ha desarrollado en los dos grupos de este curso, 1º de ESO, pero espera trasladarse al resto del ciclo más adelante.

Desde dónde y por qué surge. Dados los malos resultados de los programas para la mejora de la convivencia que se habían puesto en marcha y la ineficacia del plan de atención a la diversidad, la dirección del centro consideró una excelente oportunidad para atajar estos problemas la posibilidad de participar en el proyecto COMBAS, que busca consolidar la incorporación de las competencias básicas en el currículo. En un sentido amplio, se buscaba fomentar la cohesión social de la comunidad educativa, lo que pasaba por implantar una estructura cooperativa de funcionamiento del aula y con las familias, por un lado, y por renovar el modelo tradicional de trabajo e introducir el desarrollo de competencias básicas a través de unidades didácticas integradas. Los resultados concretos que se esperan obtener son: incrementar el rendimiento del alumnado y potenciar la formación e implicación de las familias.

Marco teórico. La metodología cooperativa aprovecha todas las posibilidades que, de acuerdo a la normativa vigente, permiten los agrupamientos flexibles. La implicación de las familias es una pieza clave de este proyecto. Una vez a la semana, en horario de tarde, se ha establecido un espacio para la cooperación entre alumnado, profesorado y familias. A la vez que se implican en el seguimiento del trabajo de sus hijos e hijas, ponen en valor sus conocimientos y competencias.

Los grupos cooperativos no sólo suponen una nueva forma de trabajar para el alumnado y sus familias, sino también para el profesorado. Su labor, una vez presentada la información al grupo, consiste en una supervisión del trabajo de equipo, comprobando el progreso académico, adecuando los procedimientos cooperativos, proporcionando ayuda directa o indirecta, enseñando habilidades sociales y gestionando los tiempos de realización del trabajo. Además, se garantiza la coordinación docente con reuniones semanales entre todos los y las docentes implicadas en el grupo cooperativo.

También los criterios de evaluación son novedosos ya que incorporan, además de los tradicionales ligados a cada materia, criterios específicos del grupo cooperativo relacionados directamente con las competencias básicas a nivel social y ciudadano, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Meta y objetivos. La estrategia cooperativa parte de la premisa que todas las personas implicadas, tanto docentes como alumnado y sus familias, aceptan las normas de funcionamiento y asumen el compromiso de participación. Los grupos cooperativos están al servicio de las necesidades del aprendizaje, siempre manteniendo como doble meta la mejora del rendimiento anterior de cada alumno y alumna, a la vez que el cumplimiento de un determinado plan de trabajo de equipo, que consiste en la realización de actividades en las que se incorporan diversas competencias básicas y que no se circunscriben a una única área de conocimiento tradicional.

Evaluación y cambios esperados. A la espera de los resultados definitivos al finalizar el curso, el balance de esta experiencia es muy positivo. Uno de los elementos que ha contribuido al éxito es la gran implicación de toda la comunidad educativa: en el caso del profesorado, participa un 80% del mismo. Además, ha contribuido a la implicación de todo el profesorado la no duplicación de estructuras organizativas, sino aprovechar las ya existentes, como la Comisión de Coordinación Pedagógica o las reuniones departamentales, para implementar el plan.

El cambio más profundo y del que se esperan unos resultados más duraderos es la introducción de la cooperación como un fundamento que estructura el conjunto de la comunidad educativa y sus prácticas. En el aula, implica un cambio en todos los aspectos: diseño de la programación, coordinación entre compañeros, roles del alumnado, estructura de la clase, materiales... Para el centro, ha supuesto embarcarse en un proyecto colectivo que exige colaboración y contacto entre todo el personal. Para la comunidad, supone una novedad muy positiva entrar en el aula e implicarse de una forma tan directa en el proceso educativo de sus hijos e hijas. En definitiva, el contacto directo entre familias, profesorado y alumnado ha supuesto una mayor implicación y conocimiento de las respectivas realidades.



Información disponible

<http://web.educastur.princast.es/ies/jeronimo/joomla/>

■ TECIPS APLICADOS EN DIVERSOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Presentación. Los Textos Elaborados para la Construcción de la Interculturalidad en Educación Primaria y Secundaria (TECIPS) son un recurso metodológico desarrollado por el antropólogo, pedagogo y mediador cultural Josep Lacomba para contribuir a introducir la perspectiva intercultural en las aulas.

Desde dónde y por qué surge. Esta metodología parte de la premisa de que para el éxito de la educación intercultural es imprescindible atender a la dimensión antropológica, además de a la pedagógica, ya que buena parte de los conflictos de convivencia son efectos colaterales del desconocimiento del otro. Aplica los planteamientos de la didáctica de la literatura a los aprendizajes interculturales y utiliza como principal herramienta de trabajo docente la comunicación. Además, integra las competencias básicas del currículo en el trabajo intercultural.

Marco teórico. Es un recurso que busca complementar y mejorar la atención a la diversidad y los mecanismos ya existentes de acogida al alumnado inmigrante, facilitando el diálogo intercultural desde el primer momento. Por ello, aprovecha el bagaje y experiencias vitales tanto del alumnado recién llegado como del de la sociedad de acogida. Sin embargo, para aprovechar las posibilidades de los TECIPS, es necesario que el alumno o alumna haya adquirido una competencia mínima en la lengua común con la que se trabaje.

Meta y objetivos. Los TECIPS son textos descriptivos cortos que se pueden construir individualmente o de forma colectiva en los que se puede aludir a cualquier ámbito de la educación intercultural. Mantienen una estructura similar, en la que -dependiendo del nivel de enseñanza- se introduce una amplia variedad de información relativa a cualquier aspecto del currículo. Son textos abiertos, susceptibles de reelaboración por parte del alumnado y a los que se puede añadir o suprimir elementos en función de los intereses. Los TECIPS incorporan todas las competencias básicas y no se reducen al lenguaje escrito sino que permiten plantear problemas matemáticos, trabajar vocabulario, cuestiones ortográficas, construir nuevos textos, indagar sobre personajes históricos, ubicaciones geográficas, elaborar mapas, añadir ilustraciones o realizaciones plásticas, dramatizar, convertir en cómic, etc.

Evaluación y cambios esperados. Una de sus principales ventajas es esta plasticidad, que permite su adaptación a los diferentes niveles educativos y necesidades e intereses del alumnado. Puede ser un trabajo individual, aunque se enriquece del trabajo colectivo. Además, convierte a cada alumno y alumna en artífice activo de su aprendizaje, poniendo en valor sus experiencias y conocimientos previos y facilitando el éxito escolar. No necesita de especiales recursos materiales y posibilita el uso de las TIC en el aula.



Información disponible

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10286>

■ IES POETA DÍAZ CASTRO. GUITIRIZ, LUGO.

Presentación. La experiencia consiste en la realización, a lo largo de dos cursos escolares, de un proyecto común de trabajo sobre una temática inter-departamental entre tres centros escolares muy diversos entre sí, incluida la presencia de población extranjera.

Contexto educativo y social. El IES Poeta Díaz Castro está situado en Guitiriz, un municipio rural gallego famoso por sus aguas termales pero en el que el acceso a internet todavía es insuficiente y desigual. El centro escolar supone un importante enclave para atajar esas diferencias. La composición del alumnado, además de la infinidad de diversidad personal, es muy homogénea en cuanto a su origen sociocultural. Por eso, este proyecto pretende servir de capacitador para la cooperación y la convivencia intercultural en el mundo que les espera al finalizar la educación obligatoria a través del trabajo conjunto de tres centros de contextos muy diferentes: una zona rural del interior de Galicia, el estuario del río Guadalquivir en Cádiz y el norte de la provincia de Badajoz.

Desde dónde y por qué. La iniciativa surge dentro del programa ARCE que posibilita la realización de proyectos a través de centros agrupados y, en este caso, fue impulsada por la dirección. La implicación del profesorado ha sido muy alta, como muestra la dedicación de horas extras para realizar algunas de las actividades.

Para el éxito de la iniciativa ha resultado también fundamental la implicación del ayuntamiento y del balneario de aguas termales, que han proporcionado todas las facilidades de acceso a las instalaciones e información, y han contribuido a la difusión de la experiencia en el municipio.

Herramientas, recursos y actividades. La cooperación entre diferentes centros de zonas de la península muy alejadas entre sí es a la vez una herramienta y un fin en sí mismo dentro de este proyecto, desde su planificación hasta su ejecución, lo que posibilita el intercambio de experiencias y percepciones culturales diversas, tanto para el alumnado como para el profesorado. Además, las TIC ofrecen unas posibilidades de atención a la diversidad muy potentes y, con un uso crítico, facilitan el acceso a la información en igualdad, independientemente del origen geográfico.

Además de los encuentros por videoconferencia, se han producido tres encuentros presenciales entre el alumnado participante, perteneciente a todos los grupos de 1º de ESO de los centros. La experiencia de estos viajes ha sido altamente positiva y ha supuesto en algunos casos un choque cultural respecto a las diferencias entre el contexto rural y el urbano. Diferencias no sólo en el modo de relacionarse con el tema de estudio (el agua) sino también respecto a la alimentación, el ocio y, por supuesto, las propias prácticas educativas. Cabe destacar que en estos encuentros presenciales ha podido participar todo el alumnado del centro gracias a la financiación por parte del Ministerio.

Además de las herramientas TIC, se ha utilizado como un recurso fundamental la biblioteca del centro, que ha ocupado un lugar central como fuente de información y espacio de cooperación.

Meta y objetivos. La meta general del proyecto consiste en construir aprendizaje significativo que valore y potencie la diversidad, a través de estrategias experimentales e innovadoras sobre una temática específica de carácter interdisciplinar, en este caso el agua, recurso fundamental de todas las sociedades y que ocupa un lugar central en los tres municipios implicados.

Los objetivos específicos son múltiples y adaptados a cada entorno. Por un lado, el impulso al uso crítico de las TIC en el aula y el desarrollo de aprendizaje abierto por competencias que permite construir un conocimiento global y

práctico. Por otro, para el fomento de la interculturalidad, destaca el desarrollo de la comunicación entre diversas comunidades educativas, con lo que se transmiten valores de respeto a otras formas de vida. Además, se trabaja sobre el reconocimiento y valoración de las diversas identidades en un entorno global.

Evaluación y cambios esperados. La experiencia, a pesar del balance positivo y de los beneficios que ha proporcionado a toda la comunidad educativa se encuentra temporalmente paralizada por dificultades en las formas ya que un proyecto de este tipo, en el que participan centros de tres comunidades autónomas diferentes con recursos de la administración central, requiere un grado alto de burocratización.

 **Información disponible**
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article10286>

■ IES SALVADOR ESPRIU. BARCELONA.

Presentación. Se trata de un taller en el que se trabaja el fomento de la convivencia, el respeto a la diferencia y la interculturalidad a través de las herramientas de creación audiovisual.

El cine, en particular, y el lenguaje audiovisual, en general, es un recurso educativo de gran valor que muchas veces, por el propio formato de las sesiones en aula y las barreras entre los diversos departamentos, no se aprovecha en todas sus posibilidades. Sin embargo, es un medio de transmisión de mensajes, valores, ideas, hacia el que el alumnado tiene una actitud muy positiva y con el que se siente muy identificado.

Contexto educativo y social. Se ha realizado durante el curso 2010/2011 con el grupo de 3º de la ESO con adaptaciones curriculares del IES Salvador Espriu, un centro situado en el barrio del Clot, en pleno centro urbano de Barcelona y con una presencia notable de alumnado de origen extranjero, principalmente de América del Sur y África. El alumnado matriculado en ESO en centros públicos en Barcelona en el curso actual supone algo más de un 21%.

Desde dónde y por qué. Se trata de un taller diseñado por una ONG internacional que ofrece de forma gratuita a los centros educativos interesados. En este caso, la apuesta del equipo de coordinación pedagógica del centro ha resultado decisiva. Cuenta también con el apoyo de la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, lo que garantiza que el centro no tenga que gastar recursos propios.

Además, el taller se realiza de forma coordinado con un grupo de estudiantes de, en este caso, Ecuador, con quienes se intercambia el material audiovisual elaborado como forma de acercamiento y conocimiento mutuo.

Marco teórico. Los cambios y nuevos conocimientos y actitudes incorporadas en el proceso de aprendizaje son mucho más profundos cuando parten de los intereses y conocimientos previos del alumnado, especialmente si en lugar de situarlos en el extremo de la recepción, se convierten en agentes activos del proceso. Del mismo modo, la experiencia que se tiene como público meramente espectador puede verse enormemente enriquecida y ampliada si en vez de "ver cine", se crea.

Herramientas, recursos y actividades. Una de las estrategias del taller consiste en confrontar, para desmentir, prejuicios y tópicos presentes en la sociedad sobre el fenómeno migratorio. Para esto, además de datos elaborados externamente, se cuenta con la experiencia del alumnado. Por ejemplo, una de las actividades realizadas consiste en la elaboración de un árbol genealógico de las migraciones familiares, que muestra de una forma experiencial e involucrando a las familias, cómo la población "local" se ha movido por el territorio, ya sea entre zonas urbanas y rurales o entre diferentes regiones y países, al igual que lo han hecho las familias de más reciente llegada.

El taller se realiza a lo largo de 8 sesiones, los miércoles y viernes, durante cerca de un mes y medio. Tras algunas actividades de conocimiento del grupo, en las que se resaltan los puntos en común dentro de la singularidad de cada biografía, se va introduciendo paulatinamente el uso de la cámara y otras herramientas. Por ejemplo, en un primer ejercicio, se trata de representar de forma sencilla, situándolo sobre un mapa, el origen geográfico de diversos objetivos cotidianos.

Meta y objetivos. La meta general de este taller es fomentar una actitud positiva hacia la diversidad como un hecho característico de la vida en sociedad y promover la perspectiva intercultural entre el alumnado. Como objetivos específicos, destacan los siguientes:

- Iniciar al alumnado en el uso de medios audiovisuales para representar, a través de un lenguaje universal, contenidos que transmitan un espíritu crítico hacia la temática de la interculturalidad.
 - **Reflexionar sobre la importancia del respeto a la diferencia.**
 - Comprender los procesos y efectos socioeconómicos de los movimientos migratorios actuales y construir argumentos con los que contrarrestar los discursos y actitudes discriminatorias.
 - **Imaginar modos de participación en una sociedad plural y diversa, a partir de los conocimientos y experiencias propias.**
-



Información disponible

<http://insespriu.cat/>

■ CEIP MARE DÉUS DE MONTSERRAT. TARRASSA, BARCELONA.

Presentación. Este caso es una de las experiencias más consolidadas de comunidades de aprendizaje en un centro con una alta presencia de alumnado de origen extranjero.

Contexto educativo y social. El CEIP Mare Déu de Montserrat está situado en Castellbisbal, un barrio periférico de Tarrasa, dentro del cinturón industrial de Barcelona. La iniciativa de transformarse en una comunidad de aprendizaje que fomente la inclusión surge para hacer frente al marcado aumento de la diversidad del alumnado y sus familias, procedentes principalmente de Marruecos, otros países africanos y América Latina, así como población de etnia gitana. Estos grupos representan en la actualidad casi la mitad de las matrículas.

Desde dónde y por qué. El proceso se inició en 2001 por iniciativa de los servicios sociales municipales en colaboración con el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA) de la Universidad de Barcelona. Desde el primer momento se contó con la opinión del claustro, el alumnado y sus familias, a través de asambleas participativas y otros mecanismos inclusivos. El apoyo e implicación de toda la comunidad en el proyecto es total y absoluta.

Marco teórico. Las comunidades de aprendizaje suponen una forma de trabajar que incorpora en su misma esencia la perspectiva intercultural, ya que se apoya en la diversidad y huye de la homogeneización de una forma no esencialista y con un claro objetivo: el desarrollo máximo de las capacidades y competencias de cada alumno y alumna en un clima de convivencia, apoyo mutuo y respeto a las diferencias. Además, se basa en la cooperación de toda la comunidad educativa y su participación activa y sustancial en el aula.

Además, tiene unas consecuencias muy positivas sobre la convivencia y la integración ya que niños y niñas muy diversos entre sí, con diferentes competencias y orígenes, tienen necesariamente que interactuar, conocerse, intercambiar experiencias, siempre bajo la mirada de una persona adulta. Cuando esta es del mismo origen que alguno de los estudiantes de origen extranjero, supone un reforzamiento muy fuerte de la multiculturalidad y contribuye a valorar positivamente la propia identidad, por un lado, y a romper estereotipos en función de la nacionalidad, por otro.

Herramientas, recursos y actividades. Como explica Ania Ballesteros, alumna de 5º curso del centro, ante el Parlamento Europeo [link al vídeo: <http://vimeo.com/34810056>], el aula se divide en cuatro grupos heterogéneos, formados por alumnado de origen, sexo, resultados académicos y competencias lo más variado posible. En cada grupo hay una persona adulta que actúa como facilitadora. Su papel consiste principalmente en animar a que el grupo se ayude entre sí a resolver las dudas. Estas personas pueden ser familiares del alumnado, pero también del profesorado del centro, antiguos alumnos y alumnas ya en el instituto, gente del barrio o estudiantes universitarios.

En una clase típica de grupos interactivos se realizan cuatro actividades diferentes, a cada una de las cuales se dedican 20 minutos, tras los que se pasa a la siguiente tarea, de forma rotativa. La maestra o maestro explica primero las cuatro actividades y cada grupo empieza a resolver una de ellas. La idea central de estos grupos es el trabajo colectivo: no se trata de enfrentarse a la tarea de forma individual sino de ayudarse mutuamente hasta llegar al resultado.

Evaluación y cambios esperados. Las ventajas en los resultados de aprendizaje son muy notables. Los alumnos y alumnas mejoran su rendimiento, también quienes han entendido el problema desde el primer momento, ya que los conocimientos se afianzan al tener que explicárselo a un igual. Los siguientes datos muestran cómo han

mejorado los resultados, a la vez que el porcentaje de alumnado de origen extranjero aumentaba. En 2001, solo el 17% del alumnado contaba con las competencias básicas en lectura, según la evaluación de diagnóstico de la Generalitat de Cataluña. La cifra aumenta espectacularmente al 85% en 2006. En ese mismo intervalo, los alumnos y alumnas de origen extranjero pasan de ser un 12% a un 46% del total.

En este momento únicamente se trabajan a través de los grupos interactivos las materias centrales del currículo por una cuestión de falta de tiempo y de voluntarios pero como ideal, se podría aplicar esta metodología en todas las asignaturas y áreas del conocimiento. En el centro los grupos interactivos están presentes en todas las aulas, desde educación infantil hasta el último curso de educación primaria.

La experiencia de esta comunidad de aprendizaje ha sido una de las iniciativas seleccionadas en INCLUD-ED "Actuación de éxito para superar la exclusión educativa en Europa", proyecto centrado en la identificación y promoción de las estrategias educativas que contribuyan a la inclusión y cohesión social, dentro del Programa Marco de la Comisión Europea.



Información disponible

<http://agora.xtec.cat/ceipmontserrat/moodle/>

5 PROPUESTAS DE FUTURO

La introducción de la perspectiva intercultural requiere todavía de un esfuerzo decidido por parte de toda la sociedad. En el aula, núcleo central del acto educativo formal, se producen un sin fin de oportunidades para mejorar la calidad y la ampliar la cantidad de las acciones y estrategias que contribuyan a que la interculturalidad sea un valor central de la sociedad del presente y del futuro inmediato. Además de seguir investigando en este terreno, se requiere profundizar en el cambio que, de hecho -y como hemos visto en estas páginas-, ya se está produciendo.

Así como las culturas no son objetos fijos que puedan cercarse fácilmente u observar sus características de forma descontextualizada, la interculturalidad no es tampoco un rasgo natural de los hechos culturales sino que es una mirada, un enfoque, una perspectiva que tenemos que aplicar activamente desde el contexto educativo. Esto se traduce, en los centros escolares, en que resulta imprescindible superar la idea de que se está trabajando en educación intercultural cuando se realizan actividades puntuales de exaltación del país de origen, su gastronomía, bandera y música tradicional. Si bien este intercambio de conocimientos resulta positivo para ampliar las perspectivas y poner en valor tradiciones muy diferentes, no deja de cosificar las culturas, convirtiéndolas en objetos de museo idealizados que poco o nada tienen que ver con la realidad que ya viven y en la que desarrollarán sus proyectos de vida la población joven que actualmente se encuentra en los centros escolares. Por poner un ejemplo, tanto o más representativa de cierta zona de Colombia puede ser el vallenato clásico como los ritmos de hip hop urbanos. No obstante, la celebración de ciertas fechas señaladas del calendario pueden servir de “percha” en la que anclar un trabajo continuo y transversal.

Otro aspecto fundamental en el que hay que ahondar es la cooperación y la participación de toda la comunidad educativa. Para lograrlo, es necesario superar muchas barreras, incluyendo las administrativas que separan en departamentos independientes diferentes áreas del conocimiento, que plantan vayas físicas entre el centro escolar y el barrio o que marcan objetivos diferentes según se considere una iniciativa incluida en la educación formal o no formal. La cooperación entre personas y su implicación en un proyecto común garantiza, cuanto menos, el conocimiento mutuo. Además, sirve para desarrollar la empatía y la autonomía, además de tener efectos muy positivos sobre la autoestima.

Esto se aplica a todos los grupos implicados en el proceso educativo. Para el alumnado, la implicación activa en todo el proceso educativo, desde la creación de contenido hasta la evaluación de su proceso, y en todas las cuestiones que atañen al funcionamiento del centro, tiene

“

Para el disfrute pleno del derecho a la educación no es suficiente con garantizar el acceso en igualdad de condiciones a los sistemas educativos sino que, una vez en ellos, se apliquen los métodos que más eficaces y justos resultan para el conjunto de la población estudiantil.

consecuencias positivas directas sobre el resultado académico, además de servir, en sí mismo, como actividad educativa. Para las familias, resulta esencial poder participar en el centro y dialogar sobre las decisiones que atañen a sus hijos e hijas, pero también es de gran utilidad para los centros contar con personas implicadas. Para el profesorado, el trabajo cooperativo en el aula y en el centro supone revisar el rol tradicional y convertirse más que en fuente de poder y conocimiento, en orientador y facilitador del aprendizaje. De la mano de la cooperación camina la perspectiva de suma y diversificación, esto es, apertura a nuevas y diferentes formas de entender la realidad (incluido el proceso pedagógico) que no invalidan las experiencias previas sino que las amplían, matizan y complementan.



Siguiendo la comparación expuesta por Ramón Flecha en las Jornadas de sensibilización sobre ciudadanía europea, convivencia civil e interculturalidad (Cáceres, junio de 2011), el derecho a la salud está logrado en sus dos etapas: el acceso a los centros de salud y que en ellos se nos aplique el tratamiento que, según la evidencia disponible, resulta más eficaz. Sin embargo, aún queda un segundo tramo pendiente de conquistar para el disfrute pleno del derecho a la educación: no sólo se trata de tener acceso en igualdad de condiciones a los sistemas educativos sino que una vez en ellos, se apliquen los métodos que, según la experiencia teórica y práctica, más eficaces y justos resultan para el conjunto de la población estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

Dié, Luis (coord.) *Apreniendo a ser iguales. Manual de educación intercultural*.

Eurydice. *Key Data on Education in Europe 2012*.

Grupo INTER. *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. 2005

Lacomba Bázquez, Josep. *Guía de Educación Intercultural. La dimensión antropológica y pedagógica de la educación intercultural*. Generalitat Valenciana.