



GUÍA INTER

Una guía práctica para aplicar
la Educación Intercultural en la escuela



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide



CREADE
CENTRO DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN



INTER PROJECT

A practical guide to implement
intercultural education at schools

GUÍA INTER

Una guía práctica para aplicar
la Educación Intercultural en la escuela



Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide



INTER PROJECT

A practical guide to implement
intercultural education at schools

Colección entre manos, nº 1

Coordinación de la colección: Montserrat Grañeras Pastrana (MEC-CIDE-CREADE)
Mariana Ruiz de Lobera Pérez-Minguez (Asesora externa CREADE)
Patricia Mata Benito (Asesora externa CREADE)
Martina Tuts (Asesora externa CREADE)
Patricia Vale Vasconcelos (MEC-CIDE-CREADE)

Este proyecto ha sido elaborado por:

Teresa Aguado Odina, Beatriz Álvarez, Belén Ballesteros, José Luis Castellano, Liselotte Cuevas, Inés Gil Jaurena, Beatriz Malik, Patricia Mata, Marifé Sánchez García y José Antonio Téllez (UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Caridad Hernández (Universidad Complutense de Madrid, España)

Margarita del Olmo (CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España)

Pilar García Rodríguez y Asunción Moya (Universidad de Huelva, España)

Jorun Buli e Ivar Morken (Universitet i Oslo, Noruega)

Alan Browne (Nottingham Trent University, Reino Unido)

Laura Laubeová (Globea, República Checa)

Bernd Baumgartl, Johannes Vetter y Gerhard Schaumberger (Navreme Knowledge Development, Austria)

Vineta Porina y Olgerts Tipans (Latvijas Universitate, Letonia)

Susana Leitao y Maria Pinto (Universidade do Porto, Portugal)

Este proyecto ha sido coordinado por la UNED

La Guía INTER y el DVD que la acompaña son productos del Proyecto Sócrates Comenius 2.1, nº 106223 – CP – 1 – 2002 – 1 – COMENIUS – C21, INTER: A practical Guide to implement Intercultural Education at school

Galardonado con el Premio Evens 2005 de Educación Intercultural (<http://www.evensfoundation.be>)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría General de Educación
Dirección General de Educación, Formación Profesional
e Innovación Educativa
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-202-0

ISBN: 84-369-4243-4

Depósito Legal: M. 34.053-2006

Diseño de la cubierta: Margarita Cabañas

Imprime: FER/EDIGRAFOS

<http://publicaciones.administracion.es>

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

Con esta obra se inicia la colección “Entre Manos”, un proyecto editorial del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE).

El CREADE es una iniciativa del CIDE-MEC (Centro de Investigación y Documentación del Ministerio de Educación y Ciencia) que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones. Partiendo de un concepto de educación amplio y plural, y de un enfoque comunitario del hecho educativo, se orienta al desarrollo de una nueva ciudadanía, deseable y necesariamente intercultural.

El Centro pretende ser un espacio de diálogo y de reflexión en el que quienes trabajan en este ámbito encuentren referencias, material didáctico, herramientas TIC, bibliografía, experiencias, investigaciones, asesoramiento y, en general, recursos para la actuación pedagógica y la intervención social desde un enfoque intercultural. Con el fin de alcanzar a todas y todos los profesionales implicados, allá donde estén, el CREADE ofrece sus contenidos a través de un portal web: www.mec.es/creade.

Como parte de sus acciones, el CREADE cuenta con una línea editorial organizada en distintas colecciones, según su temática. La colección “Entre Manos” pretende proporcionar herramientas interculturales que respondan a las demandas de las y los educadores implicados en la adopción de este enfoque en su práctica profesional.

La intención de esta colección que hoy nace surge de la constatación de que, pese al fuerte desarrollo de la investigación en este área, la teoría no ha logrado impregnar profundamente la práctica. Desde este convencimiento, esperamos que este proyecto contribuya en alguna medida a tender puentes entre teoría y práctica, haciendo útil el conocimiento teórico acumulado e introduciendo el enfoque intercultural en la escuela y el ámbito social mediante la edición y distribución de herramientas didácticas para el profesorado y otros profesionales.

Abrimos la colección con la publicación de la Guía INTER, un material elaborado en el marco de un proyecto europeo perteneciente al programa Sócrates-Comenius, dedicado a la formación del profesorado. La Guía se ha concebido precisamente como una herramienta útil para analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en la práctica, ofreciendo fundamentalmente desafíos para replantear y reformular ideas y prácticas educativas. Constituye una plataforma cuya intención es proponer una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, visto desde las diferentes perspectivas que plantean los ocho módulos que la componen.

En la propia Guía, parafraseando a Freire, se señala que “la reflexión crítica de la práctica es un requisito de la relación entre la teoría y la práctica. De lo contrario la teoría se convierte en bla, bla bla, y la práctica en puro activismo...”. Este objetivo de combinar teoría y práctica coincide plenamente con el propósito de nuestra colección, y por ello damos la bienvenida tanto a este material como al resto de herramientas aún en preparación, que esperamos contribuyan a reforzar los lazos entre reflexión y acción, y con ello a acercarnos un poco más a nuestro objetivo de alcanzar una escuela y una sociedad más inclusiva e intercultural.

En Madrid, a 17 de octubre de 2006



Índice

Introducción a la Guía INTER	1
Módulo 1. Educación Obligatoria: por qué y para qué	11
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	12
<input type="checkbox"/> información	15
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	20
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	24
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	26
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	29
<input type="checkbox"/> preguntas para reflexionar y evaluación	31
<input type="checkbox"/> referencias	32
Módulo 2. Homogeneidad <i>versus</i> diversidad en Educación	33
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	34
<input type="checkbox"/> información	40
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	51
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	57
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	60
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	64
<input type="checkbox"/> preguntas para reflexionar y evaluación	67
<input type="checkbox"/> referencias	68
Módulo 3. Escuela, familia, comunidad	71
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	72
<input type="checkbox"/> información	74
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	85
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	88
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	90
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	91
<input type="checkbox"/> referencias	92
Módulo 4. Presupuestos teóricos	93
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	94
<input type="checkbox"/> información	96

<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	106
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	109
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	110
<input type="checkbox"/> referencias	112
Módulo 5. Políticas educativas	113
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	114
<input type="checkbox"/> información	115
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	124
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	127
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	130
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	131
<input type="checkbox"/> preguntas para reflexionar y evaluación	132
Módulo 6. Evaluación y calidad	133
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	134
<input type="checkbox"/> información	137
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	146
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	151
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	153
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	154
Módulo 7. Estructura y organización escolar	157
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	158
<input type="checkbox"/> información	160
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	166
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	170
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	171
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	174
<input type="checkbox"/> preguntas para reflexionar y evaluación	176
Módulo 8. Estrategias de enseñanza y aprendizaje	177
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	178
<input type="checkbox"/> información	179
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	193
<input type="checkbox"/> propuestas de colaboración	196
<input type="checkbox"/> planificación y adaptación del currículo	198
<input type="checkbox"/> recursos específicos y enlaces	200
<input type="checkbox"/> preguntas para reflexionar y evaluación	203
<input type="checkbox"/> referencias	204
Glosario	205



introducción a la Guía INTER

Contenidos de la introducción

- Objetivos de la Guía INTER
- Declaración de Principios
- Qué es y qué no es la Educación Intercultural
- Estructura de la Guía INTER
- Cómo usar la Guía INTER
- Experiencias de aplicación de la Guía: dilemas y soluciones.

Objetivos de la Guía INTER

La Guía INTER se ha concebido como una herramienta útil para el lector a la hora de analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en la práctica educativa. La hemos escrito pensando en profesores en formación y en profesores en activo, pero esperamos que pueda resultar interesante para cualquier persona directa o indirectamente involucrada en un replanteamiento crítico de la Educación y para todo aquel que, por las razones que sean, se encuentre insatisfecho con el estado de la cuestión y esté buscando maneras de cambiar y mejorar lo que actualmente se enseña y se aprende.

Lo que tratamos de ofrecer desde aquí al lector son, fundamentalmente, desafíos para replantear y reformular sus ideas y prácticas educativas, proporcionándole un contexto desde el que sea posible:

- Hacer explícitas sus ideas implícitas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Reconsiderarlas críticamente en relación con las prácticas actuales
- Replantear las ideas y las estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje para decidir si se desea cambiar la forma de enseñar y, si es así, qué se cambiaría
- Proporcionar información, ejemplos, recursos y materiales que puedan ayudar al lector a cambiar sus prácticas si así lo decide.

Con todo ello, lo que pretendemos es, por un lado DESAFÍAR:

- Los objetivos actualmente en vigor de la Educación.
- La perspectiva de la Homogeneidad.
- Las ideas de éxito y fracaso escolar.
- La idea de que la Educación se basa en la transmisión del conocimiento.
- La asociación de la diversidad cultural con determinadas categorías sociales (inmigrantes, grupos étnicos, minorías, nacionalidades).
- La idea de que la Educación Intercultural consiste únicamente en la celebración festiva de la diversidad.
- La Educación Compensatoria como una estrategia de adaptación/integración.
- La idea de que la Educación Intercultural consiste en elaborar recetas para resolver problemas específicos.
- La idea de que la Educación debe evaluar únicamente los resultados académicos de los alumnos.

Y PROPONER A CAMBIO:

- Un replanteamiento crítico de las principales ideas y metas de la Educación.
- La perspectiva de la Educación Intercultural como una estrategia para formar ciudadanos de sociedades multiculturales, y que concibe la diversidad como una riqueza común.
- Entender la Educación como una forma de desarrollar capacidades y estrategias individuales para vivir en una sociedad multicultural.
- Desarrollar una actitud crítica hacia los valores, aprender a resolver conflictos y llegar a ser capaces de convivir con normas de conducta diferentes.
- Utilizar el relativismo cultural.
- Ser conscientes de la necesidad de luchar contra la discriminación individual y el racismo: sus procesos, factores y consecuencias.
- Demostrar la necesidad de la educación antirracista en las aulas para todos, incluyéndonos a nosotros mismos.
- Impulsar adaptaciones curriculares en las clases teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos, y promoviendo la cooperación y la empatía.
- Desarrollar competencias comunicativas, trabajo en grupo, cooperación y mediación social.
- Incentivar mejores y más estrechas relaciones entre la familia, el colegio y la comunidad.
- Valorar y evaluar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, en vez de únicamente los conocimientos de los alumnos.

Declaración de Principios

El grupo que ha escrito la Guía INTER comparte una filosofía próxima a la *educación inclusiva para todos en las escuelas*. El hecho de que la escuela sea para todos implica que el profesor tiene que atender de forma individual a las necesidades de todos sus alumnos en el contexto de una escuela inclusiva en la que todos los alumnos tengan el derecho de pertenecer por igual.

En la reunión del Grupo INTER celebrada en Madrid, en diciembre del 2002, se elaboraron, discutieron y acordaron los principios que detallamos a continuación:

- Creemos en la justicia social, en la democracia y en que el poder, para ser legítimo, debe ser compartido.
- Los seres humanos tenemos más cosas en común que diferencias que nos separan.
- Aceptamos y entendemos la diversidad y el conflicto.
- Creemos que el reconocimiento de la diversidad incrementa la creatividad a la hora de buscar distintas soluciones para los mismos problemas.
- Somos conscientes de que todos empleamos prejuicios y estereotipos cuando nos relacionamos con los demás.
- Creemos que es importante conocer otras sociedades diferentes de la propia.
- Pensamos que es conveniente adoptar perspectivas globales a la hora de entender otros grupos humanos, para comprenderlos en un plano de igualdad, más allá de etiquetas étnicas o de cualquier otro tipo.
- Es nuestro deber conseguir que todo el mundo pueda participar.

Qué es y qué no es la Educación Intercultural

"Enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes"

(Aguado, 1995).

La idea es utilizar un planteamiento que nos permita tratar la diversidad en Educación de una manera que nos resulte satisfactoria, partiendo de la base de que el concepto de diversidad no se refiere sólo a etiquetas nacionales o étnicas, ni a grupos especiales o a minorías. Lo que pretendemos con este planteamiento es tomar en consideración todas las diferencias individuales que pueden jugar un papel significativo, tanto en el contexto estructurado de la educación como en otros contextos más informales.

La igualdad de oportunidades y recursos implica que todas las habilidades, talentos y experiencias de los estudiantes tienen que tomarse como un punto de partida válido para construir procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la justicia y la genuina posibilidad de equidad en los resultados académicos de todos. Ello implica necesariamente un equilibrio entre lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo, el proceso y el producto, la diversidad y la unidad; exige, además, una coordinación de esfuerzos para conseguir al mismo tiempo cambiar, lograr una positiva autoestima, autoconfianza y seguridad en sí mismo, y exige también una cierta claridad de visión que nos permita superar muchos dilemas y paradojas. La puesta en marcha de medidas que promueven la igualdad de oportunidades pone a prueba tanto nuestra capacidad de tolerancia como la habilidad para apreciar la diversidad como una fuerza valiosa, en vez de como una debilidad que es necesario superar. Es necesario que las escuelas pongan en práctica medidas que promuevan la igualdad de oportunidades, pero no es menos necesario que esas mismas medidas encuentren contrapartidas en el ambiente de trabajo, en la familia y en el resto de la sociedad.

Nuestra propuesta es muy ambiciosa ya que, por un lado, compete a todas las decisiones que tienen que ver con la Educación, y por otro reclama un cambio en la concepción de las relaciones sociales y en otras variables relevantes en Educación. Su efectividad dependerá, en gran medida, de los requisitos individuales y grupales en los contextos específicos en los que se pone en práctica y también de la posibilidad de que se combine con medidas estructurales que van más allá del entorno educativo. Si no se cumplen estas condiciones, todas las iniciativas que parecen interculturales se pueden convertir en un subterfugio de la desigualdad, una coartada que nos permite seguir evitando poner en práctica iniciativas genuinas de respeto a la diversidad cultural, para seguir celebrando superficialmente las diferencias desde una perspectiva "turística".

Y creemos que la Educación Intercultural NO es:

- Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas "semanas interculturales", "días gastronómicos", "días de la Paz", etc.
- Clasificar a determinados grupos como "los otros" y eludir la posibilidad de conocerlos mejor en un plano de igualdad.
- Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como "los otros".
- Confeccionar programas educativos aislando grupos específicos, como ocurre en las clases compensatorias.
- Tratar de incluir en clase a alumnos de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas con ellos.
- ¡Evitar conflictos! Los conflictos son parte de nuestra vida cotidiana; de lo que se trata es de manejarlos apropiadamente, ser conscientes de nuestros sesgos, y aprender activamente a luchar contra la discriminación y los prejuicios que todos empleamos a diario.

Estructura de la Guía INTER

Hemos dividido la Guía INTER en ocho módulos, cada uno dedicado a tratar la Educación Intercultural y cómo llevarla a la práctica desde una perspectiva distinta:

Módulo 1: Educación obligatoria: ¿por qué y para qué? - Pretende ofrecer algunas ideas para replantear el tema de la educación obligatoria hoy día, analizando críticamente tanto sus objetivos como su función en nuestras sociedades y proponiendo la perspectiva Intercultural como un vehículo de transformación de la escuela.

Módulo 2: Diversidad versus homogeneidad en la escuela - Define las ideas de homogeneidad y diversidad para que el lector sea capaz de identificar ambas perspectivas en su entorno, y muestra los beneficios y las ventajas que se derivan, en opinión de los autores, de un cambio desde la perspectiva de la homogeneidad (que es la que opera mayoritariamente en las clases) a una perspectiva basada en el reconocimiento de la diversidad individual.

Módulo 3: Escuela, familia y comunidad - Refleja la importancia de establecer buenas relaciones de colaboración entre las familias, la escuela y otros agentes comunitarios, considerando diferentes alternativas de colaboración que pueden diseñarse para entender

estos tres ambientes como un *continuum*. El módulo ofrece, de hecho, algunos ejemplos de prácticas que promueven este tipo de participación.

Módulo 4: Presupuestos teóricos – Está centrado en la identificación de teorías implícitas y explícitas que operan en la Enseñanza y enfatiza aquellas en las que está basado el enfoque Intercultural (referentes a la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación); por último ofrece una reflexión acerca de sus implicaciones prácticas.

Módulo 5: Políticas educativas – Analiza las políticas educativas, tratando de ir más allá del mero entendimiento de las leyes, normas y regulaciones, para reconocer e identificar los intereses ideológicos subyacentes en los modelos y en las ideas propuestas por las legislaciones.

Módulo 6: Evaluación y calidad – Está destinado a provocar una reflexión sobre cómo es y cómo debería ser el proceso de evaluación, más allá de la acción de calificar los resultados académicos de los estudiantes, para centrar la atención en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto.

Módulo 7: Estructura y organización escolar – Trata de hacer explícitas nuestras imágenes mentales sobre la escuela, para intentar reflejar las dimensiones más importantes de la organización escolar y discutir sus implicaciones prácticas a la hora de construir una escuela Intercultural.

Módulo 8: Estrategias de enseñanza y aprendizaje – Tiene los siguientes objetivos: analizar en profundidad los papeles de profesor y alumno; contribuir a la mejora de las competencias de los profesores; descubrir las consecuencias del empleo de distintas estrategias; mostrar experiencias diferentes que pueden resultar útiles a los profesores.

Glosario – Hemos incluido un Glosario al final de la Guía para reunir los conceptos relacionados con la Educación Intercultural que los autores consideran más importantes. En aquellas ocasiones en las que hemos llegado a un acuerdo entre todos, incluimos una única definición, pero también hemos querido reflejar nuestras distintas perspectivas cuando no hemos conseguido alcanzar un consenso unánime, tratando de seguir el espíritu de la propia Guía y ofreciendo un ejemplo de diversidad inclusiva.

Además de los ocho módulos y del Glosario que constituyen el texto en sí mismo, la Guía incluye dos recursos adicionales:

Un **DVD** titulado "*Kaleidoschool: un enfoque intercultural*". La producción de este vídeo se ha realizado a través de entrevistas a diferentes personas y grabaciones en diversos colegios. Padres y madres, alumnos, profesores y directores de escuelas han compartido con nosotros sus ideas sobre la educación, sus expectativas y preocupaciones, y nos han contado sus experiencias. Somos conscientes de que la selección de los contenidos ha estado determinada en gran medida por nuestra forma de pensar y nuestra visión de lo que la escuela debería ser. Esperamos, no obstante, que las diferentes personas retratadas puedan reconocerse fácilmente a sí mismas, así como sus propias opiniones.

El vídeo constituye una excusa para reflexionar y reconsiderar una serie de estereotipos e ideas preconcebidas que se encuentran en la base de muchas prácticas educativas convertidas en rutinas invariables, y para pensar en estrategias alternativas. Repensar nuestra

visión de la escuela y la forma en que interpretamos lo que ocurre en su interior, puede ser un buen punto de partida para mejorar nuestra práctica.

El DVD se divide en los siguientes cinco capítulos, directamente relacionados con los módulos de la Guía:

- *Diversidad en la escuela*: las diferencias suelen ser percibidas como déficits, desviaciones de la norma y causa de situaciones problemáticas. Frente a esta creencia tan habitual, encontramos personas que comprenden la diversidad individual como un valor enriquecedor, y que creen que todos y todas podemos aprender. Sus opiniones y experiencias se narran aquí.
- *Fundamentos teóricos*: El tipo de escuela que queremos se relaciona con nuestra visión de la sociedad en su conjunto. La educación puede ser un potente instrumento, un medio para alcanzar esa sociedad a la que aspiramos. Las escuelas pueden convertirse en espacios de transformación social.
- *Escuela, familia, comunidad*: promover estrategias de comunicación entre todas las partes implicadas contribuye al entendimiento mutuo, al tiempo que a la flexibilización de los diferentes puntos de vista. La escuela debe mostrarse abierta y receptiva hacia las familias, de otra forma éstas pueden sentirse incómodas y alienadas.
- *Comunidades de aprendizaje*: las comunidades de aprendizaje promueven la transformación social y cultural de los centros escolares y de sus alrededores. Implican una nueva forma de organización en la que educadores, estudiantes, familias y otros agentes comunitarios trabajan conjuntamente para mejorar la escuela y responder a las necesidades educativas de la comunidad.
- *Estructura y organización*: la estructura de un centro, a través de la distribución del tiempo, la organización del espacio, los criterios de agrupamiento y los vínculos que se mantienen, influye claramente en la calidad de las relaciones y de las prácticas que ocurren en él. Por ello es preciso que dicha organización sea flexible e incorpore aquellas alternativas que mejor se adapten a las necesidades de la escuela y sus componentes.

Un **DIRECTORIO DE RECURSOS** que incluye recursos de distintos tipos (ensayos, artículos, novelas, películas, canciones, páginas web, etc.) en diversos formatos (papel, formato electrónico, audiovisuales), útiles tanto para la formación del profesorado como para la obtención de materiales y recursos que pueden emplearse en el aula. Los recursos están organizados en torno a una serie de descriptores que coinciden con los temas de los módulos de la Guía, y se ofrecen a través de un motor de búsqueda disponible en la página web del proyecto: www.uned.es/interproject.)

Cómo usar la Guía INTER

Hemos escrito la Guía INTER con la intención de combinar la teoría y la práctica, y ofrecer una plataforma cuya intención es proponer una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, visto desde las ocho perspectivas diferentes que plantean los ocho módulos. No es preciso seguir el orden de los módulos; ésta es sólo una de las propuestas posibles, que hemos adoptado

para ordenar nuestras ideas. Volveremos sobre este tema en la última parte de la introducción.

Recomendamos los siguientes pasos para aplicar la Guía:

1. Leer atentamente la introducción.
2. Efectuar una lectura general del documento.
3. Identificar los conceptos clave a discutir en función del tipo de audiencia (conocimientos previos, expectativas).
4. Utilizar los módulos escogidos de forma flexible.

Cada módulo tiene una estructura similar, incluyendo todas o algunas de las siguientes secciones:

- para empezar a pensar
- información
- actividades
- propuestas de colaboración
- planificación y adaptación del currículo
- recursos específicos y enlaces adicionales
- preguntas para reflexionar
- referencias.

Cada módulo comienza con una sección titulada **PARA EMPEZAR A PENSAR** con la que pretendemos provocar una reflexión en el lector sobre las ideas más importantes a considerar a continuación. Esta sección puede contener un texto sobre una experiencia personal, una idea, una cita, etc., que pretende estimular el pensamiento y repasar nuestros presupuestos más importantes sobre los temas a abordar. Animamos al lector a mejorar esta sección incluyendo cualquier otra reflexión o experiencia.

El epígrafe dedicado a **INFORMACIÓN** ha sido diseñado para ofrecer información que consideramos relevante en torno al tema tratado en el módulo. Desarrolla los contenidos y los datos que los autores han considerado útiles para discutir conceptos y realizar las actividades propuestas. Hemos incluido, además, algunas citas (tanto de libros como de páginas web) y preguntas que inciden en las ideas clave.

La sección titulada **ACTIVIDADES y PROPUESTAS DE COLABORACIÓN** contiene actividades que el lector debería realizar en colaboración con otras personas (estudiantes, profesores, personal del centro). En ellas se propone buscar información adicional, realizar entrevistas a diversos agentes educativos, utilizar una plataforma virtual o discutir sobre los conceptos y las ideas principales de cada módulo. La elección de las actividades se ha hecho pensando en distintas audiencias (profesores en formación o en servicio) y entornos de aprendizaje (presencial, a distancia).

Una de nuestras mayores preocupaciones es evitar la idea extendida de que la Educación Intercultural supone añadir algo extraordinario al currículo. Por esta razón el epígrafe dedicado a **PLANIFICAR Y ADAPTAR EL CURRÍCULO** propone actividades diseñadas para provocar en el lector una reflexión sobre las decisiones que se toman diariamente en los colegios y ofrecerle ideas que le permitan trabajar con el currículo que ya tiene desde una perspectiva

Intercultural. El objetivo es vincular los conceptos con las propuestas e integrar éstas en las actividades cotidianas de la escuela.

RECURSOS ESPECÍFICOS Y ENLACES ADICIONALES ofrece referencias concretas para obtener información complementaria sobre los temas abordados en cada módulo. Se trata de referencias para leer (libros artículos, páginas web, etc.), materiales para ver y escuchar (videos, películas, fotografías, música) o para buscar (referencias en internet). Hemos tratado de seleccionar los que hemos considerado más apropiados para los contextos en los que pensamos que se va a usar la Guía (cursos universitarios, cursos de verano, aprendizaje virtual, conferencias, seminarios, etc.).

Cada módulo termina con una sección dedicada a plantear **PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN**, cuyo objetivo es incidir en las ideas principales desarrolladas a lo largo de las secciones anteriores. Proponemos explícitamente algunas preguntas que el lector estará en posición de plantearse una vez concluida la lectura de cada módulo, relacionadas directamente con los objetivos que propone la Guía.

Por último se incluye una lista de las obras citadas a lo largo de cada módulo en la sección de **REFERENCIAS**.

La Guía INTER pretende ser una herramienta de formación útil para incorporar el enfoque intercultural en la escuela, y lo suficientemente flexible como para ser utilizada en diferentes contextos formativos, con distintas audiencias y con diversos programas. Pero para alcanzar sus objetivos es preciso familiarizarse previamente con sus contenidos y adaptarlos al contexto formativo concreto. Para utilizarla eficazmente tienes que pensar en los destinatarios específicos, en sus intereses y en los tuyos como formador, y también en los condicionantes de tiempo y espacio. No es imprescindible trabajar con la Guía completa de principio a fin, puedes centrarte en trabajar únicamente aquellas ideas que consideres más adecuadas para el grupo y elegir actividades relacionadas con ellas. Nosotros hemos aplicado la Guía de muy diversas formas y hemos comprobado que resulta útil tanto en cursos a distancia como en sesiones presenciales, en presentaciones cortas, como parte de materias obligatorias, en seminarios e incluso en aulas con cerca de 100 alumnos. Hemos tenido muy buenas experiencias en todos estos contextos diferentes, pero en todos los casos hemos consumido más tiempo del previsto inicialmente. Por ello aconsejamos que al elaborar un programa para su aplicación reserves siempre algo de tiempo extra para cada parte. Y no es preciso seguir el orden propuesto para los módulos: algunos formadores se han sentido más cómodos comenzando por los módulos 2 y 8, seguidos del 3 o el 4. Lo mejor es que elabores tu propio itinerario.

Algunas experiencias de aplicación de la Guía

Durante la aplicación piloto de la Guía nos hemos encontrado con algunos dilemas. Nos gustaría compartir contigo nuestras reflexiones y las soluciones que hemos propuesto en cada caso:

- Frecuentemente se nos ha pedido que utilizáramos la Guía en seminarios o sesiones breves, es decir, de forma puntual o con un tiempo muy limitado. En otras ocasiones la hemos aplicado con grupos de profesores, orientadores, etc., sin disponer previamente de información significativa sobre sus intereses, conocimientos previos sobre educación intercultural y expectativas. ¿Cómo seleccionar entonces los

contenidos adecuados y las actividades más relevantes? ¿Qué capítulos del DVD pueden resultar más útiles?

Recomendamos comenzar la sesión preguntándoles acerca de sus conocimientos previos, sus expectativas sobre la sesión / seminario y cuáles son sus preocupaciones respecto a la materia.

- La sección de información de cada módulo ofrece contenidos realmente interesantes e ideas relevantes para provocar la reflexión. Sin embargo, la Guía no propone actividades centradas específicamente en dichos contenidos.

Recomendamos exponer brevemente los conceptos clave o pedir a los participantes que presenten un resumen de los contenidos de esta sección.

- ¿Cómo combinar equilibradamente la reflexión individual y las actividades cooperativas? Este ha sido un motivo frecuente de consulta de algunos de nuestros estudiantes a distancia. Algunos de ellos manifestaban su preferencia por un curso en el que no se vieran obligados a realizar trabajo cooperativo. Se mostraban dispuestos a leer y escribir, buscar información en internet, pero... consideraban inapropiado preguntar a las familias de sus alumnos o realizar cualquier tipo de entrevista.

Recomendamos insistir en la necesidad de colaborar y dialogar con otros y evitar el trabajo exclusivamente individual como forma de aprender desde el punto de vista de la educación intercultural.

- El Glosario es una herramienta muy útil para clarificar los principales conceptos que subyacen al enfoque intercultural en educación. Tras la aplicación inicial de la Guía, hemos advertido que solemos manejar unos conocimientos muy estereotipados en torno a los conceptos incluidos en el Glosario.

Recomendamos dedicar actividades específicas a la discusión de estos conceptos. Esto no implica utilizar el Glosario a modo de diccionario.

- "Recetas" o recomendaciones generales: esta es una de las demandas más habituales de algunos de los participantes en los cursos. Algunos de ellos esperan recibir fórmulas específicas para manejar la diversidad en el aula o preguntan sobre la "mejor manera" de comportarse al trabajar con estudiantes diversos.

Recomendamos señalar que las recetas no son útiles en absoluto. Cada contexto escolar es diferente y precisa de una intervención específica. Proponemos la guía INTER como herramienta para desafiar nuestras ideas preconcebidas acerca de la diversidad cultural y creemos que cada uno de los participantes en los cursos está capacitado para analizar y mejorar la forma en que gestiona la diversidad.

* ¿Utopía o realidad? "Todo esto es utópico", "no es posible aplicarlo en el mundo real"... Estos u otros argumentos similares han sido esgrimidos por algunos de los participantes en nuestros cursos. Una utopía se define como un ideal imposible de llevar a la práctica. *Para nosotros la educación intercultural es una utopía no sólo necesaria, sino también posible y realizable.*

Esperamos que esta Guía ayude al lector a reflexionar y a mejorar la manera en que enseña (a) y aprende con sus estudiantes.

Y le deseamos buena suerte en la empresa que está a punto de comenzar.



educación obligatoria: por qué y para qué

A lo largo de este módulo trataremos de pensar críticamente acerca de los objetivos de la educación obligatoria y el papel que desempeña en la sociedad, haciendo especial referencia a la diversidad. Para ello intentaremos:

- Repensar el significado de la educación obligatoria.
- Analizar críticamente los propósitos y las funciones de la obligatoriedad en nuestra sociedad.
- Presentar el enfoque intercultural como una propuesta de transformación de la escuela.



para empezar a pensar

“*Homeschooling*”, desescolarización, escuela en casa... La crisis del sistema educativo ha provocado algunas respuestas radicales que se oponen activamente a la obligatoriedad y a la institucionalización de la educación. Autores como John Holt, promotor del movimiento del “*homeschooling*” en EEUU, e Ivan Illich, con su teoría de la desescolarización, ponen en cuestión no sólo su carácter obligatorio, sino los beneficios de la institución educativa en sí:

“En consecuencia, tras su propia experiencia como profesor, observó que los bienintencionados pero saturados profesores, que programan a los alumnos para recitar respuestas correctas e impiden el aprendizaje auto-dirigido, a menudo ralentizan la curiosidad natural de los niños. Holt empezó a ver las escuelas como lugares en los que se fabrican ciudadanos obedientes pero anodinos. Vio el desgaste diario de los niños asistiendo a la escuela como un entrenamiento para el futuro desgaste adulto de pagar impuestos y someterse a la autoridad. Holt comparó incluso la pesadez de un día de escuela con la experiencia de un trabajo agotador a tiempo completo. Finalmente, Holt concluyó que la forma más humana de educar a un niño era convertir su hogar en una escuela. (...) Holt desarrolló una teoría que podría considerarse basada en un enfoque del “*laissez faire*” (“dejad hacer”) educando en casa o, como él lo llamó, del “aprendizaje vivencial”. Se trata de una teoría que sus seguidores denominan *unschooling*.”

Isabel Lyman, *Homeschooling: Back to the Future?*
<http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>

“Muchos estudiantes, especialmente los más desfavorecidos, saben intuitivamente lo que la escuela puede hacer por ellos. Se les escolariza para confundir proceso y sustancia. Una vez que se encuentran desorientados, se asume una nueva lógica: cuanto más intervención, mejores resultados; o el aumento en la intervención conduce al éxito. El alumno es escolarizado, de este modo, para confundir enseñanza con aprendizaje, graduación con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. Su imaginación es escolarizada para aceptar la sustitución del valor por el servicio.”

Ivan Illich, *Deschooling Society*
<http://reactor-core.org/deschooling.html>

¿Crees que la escuela en casa es una opción real?

¿Y la desescolarización?

¿Puedes imaginar alguna otra alternativa a la educación obligatoria formal?

¿En tu opinión, cuáles son las características de la educación institucional que no coinciden con las expectativas de estas personas y les impulsan a buscar otras alternativas?

Podemos encontrar otros ejemplos de alternativas a la educación formal:

Algunos padres no son contrarios a la educación obligatoria, pero por diversas razones les resulta imposible llevar a sus hijos a la escuela. En estos casos se dan otras formas de escolarización adaptadas a las necesidades educativas de niños que se encuentran en circunstancias especiales, como aquellos que sufren enfermedades largas que les obligan a permanecer en el hospital o en su casa. Los deportistas de élite conviven en centros especiales donde siguen un currículo adaptado. Los trabajadores itinerantes y sus familias, como los artistas de circo, tienen sus propias escuelas itinerantes. Todos estos son ejemplos de alternativas oficiales a la educación reglada.

Hay aún otros ejemplos: las escuelas separadas para minorías. Una escuela (o aula) separada se basa en identidades étnicas, culturales, religiosas o de género, como es el caso de las escuelas separadas por sexos. Existen múltiples criterios de separación basados en diversas características de los estudiantes. Los defensores de las escuelas separadas esgrimen así mismo diversos argumentos en su favor: la protección de la pertenencia étnica (identidad étnica/cultural), el derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos, *la lucha contra la desventaja...*

“Ciertos grupos étnicos minoritarios comprueban que sus hijos fracasan en la escuela mayoritaria; una respuesta ha sido poner en marcha escuelas separadas al servicio de un determinado grupo. Por ejemplo, en 1980 se estableció en el norte de Londres una escuela cristiana Adventista del Séptimo Día para niños negros caribeños. Más recientemente, se ha establecido también un pequeño número de escuelas musulmanas. (Hay ya escuelas separadas para católicos, protestantes y judíos en Gran Bretaña; la ley permite a cualquier confesión religiosa establecer sus propias escuelas). Algunos grupos tratan de presionar al gobierno para que destine más financiación al establecimiento de escuelas separadas.”

I n d e p e n d e n t r a c e a n d r e f u g e e n e w s n e t w o r k
<http://www.irr.org.uk/2002/november/ak000003.html>

En Letonia, en la ciudad de Tukums, la escuela de la comunidad ha involucrado a los padres gitanos en sus actividades. Las ideas sobre el aprendizaje y las iniciativas de colaboración proceden tanto de la comunidad gitana como de las autoridades locales. Suena paradójico, pero la idea es agrupar a los alumnos gitanos en clases separadas para que comiencen a asistir a la escuela, a aprender y a recibir educación permanente. Según el director de la escuela, en los últimos tres años los niños se han integrado y han participado en todas las actividades escolares con el resto de alumnos. La idea de las clases separadas se basa en una experiencia previa que indica que en las escuelas en las que se integra a los alumnos gitanos en las aulas regulares se da un alto nivel de absentismo. Tanto los padres como los niños están muy satisfechos con la separación. Aunque el edificio forma parte del complejo escolar, es denominado “escuela gitana” por los propios alumnos gitanos. La escuela y la comunidad tienen en proyecto crear una escuela de padres, ya que el nivel educativo de los padres influye en la motivación de los niños para el aprendizaje.

En tu opinión, ¿cuáles son los objetivos de la educación obligatoria y cuáles los retos a los que se enfrenta en la actualidad?

¿Crees que la educación obligatoria y el resto de opciones mencionadas –homeschooling, escuelas separadas...- comparten los mismos objetivos y retos? Razona tu respuesta.

¿Cuáles son las diferencias entre educación y escolarización? ¿Cuáles crees que son / deberían ser las relaciones entre ambas?

¿Hasta qué punto es posible desarrollar un programa educativo obligatorio y común para todos los estudiantes?

¿Cómo podemos reflejar la diversidad en la escuela, y convertir las escuelas en auténticos puntos de encuentro de estudiantes con diferentes bagajes socioculturales e individuales?



Información

Prepararse para la vida adulta es y ha sido un deber en todas las sociedades a lo largo de la historia. En nuestra sociedad actual llamamos “educación” a este proceso mediante el cual los nuevos integrantes del grupo adquieren el “derecho” a ser miembros plenos. La forma en que este proceso se lleva a cabo es y ha sido diferente en función de lo que las distintas sociedades consideran relevante para sus miembros: diferentes habilidades, capacidades, información, conocimientos, normas, principios, valores, creencias...

Desde esta perspectiva podemos analizar lo que la sociedad demanda de sus nuevos miembros (los estudiantes) observando los objetivos que se proponen sus instituciones educativas, ya que son éstas las encargadas de transformar a éstos en ciudadanos de pleno derecho. A la vista de dichos objetivos, podemos pensar críticamente si son o no los más adecuados para formar ciudadanos.

¿Qué significa ser “ciudadano”? (Piensa en las características que ha de poseer un ciudadano)

Las escuelas, ¿educan realmente para la ciudadanía?

Piensa en ti mismo: ¿ha contribuido la escuela a convertirte en ciudadano, si es que te consideras como tal? ¿En qué sentido?

(Consulta la definición de “educación para la ciudadanía” en el Glosario)

La educación se considera en nuestros días como un derecho “natural” y universal. Esta consideración puede relacionarse con dos conceptos:

- *Infancia*, como periodo vital específico cuyo principal objetivo es preparar a las personas para su “vida futura” por medio de la educación. Así, la infancia es concebida como una especie de “pre-vida” (quizá es ésta una de las razones que hacen que la escuela parezca a menudo un lugar muy artificial y alejado de la “vida real”).
- *Progreso*, como un ideal de desarrollo humano directamente vinculado al bienestar social y a la felicidad individual.

Sin embargo, el término “infancia” no es en modo alguno unívoco ni universal: pensarlo como tal no es más que un intento de ocultar las diferentes circunstancias y situaciones sociales en las que viven los niños y jóvenes (Gimeno, 2000). Por otra parte, el concepto moderno de progreso se relaciona con el constante aumento de la producción y el consumo, la economía de tiempo, la maximización de la eficacia y el beneficio, y el predominio de la actividad

económica, olvidando sus efectos sobre la calidad de vida y el desarrollo de los seres humanos.

La educación ha llegado a ser no sólo un derecho sino también, en muchos casos, un deber, cuyo cumplimiento ha de ser garantizado por los gobiernos y sometido a los principios de igualdad y libertad. Sin embargo, este derecho-deber se ha alcanzado sólo parcialmente y de forma desigual.

Se supone que el derecho/deber a la educación se realiza a través de la escolarización obligatoria. La escolarización obligatoria es ya no sólo una práctica institucional, sino también un "modelo mental" que suele considerarse tan "natural" y universal como el derecho a la educación en sí.

Es un principio democrático el que afirma el derecho de todos a la educación. Se supone que a través de la educación los estudiantes desarrollan la racionalidad y el pensamiento crítico. Aún más, se supone que adquieren conocimientos e interiorizan valores globales. La educación se relaciona con el avance de la ilustración, de la democracia y la justicia social, así como con la integración y con el crecimiento económico. En las democracias consolidadas los ciudadanos tienen el derecho y el deber de educarse; este derecho se manifiesta en forma de una escuela elemental obligatoria abierta a todos. Se supone que la educación obligatoria en la escuela elemental garantiza el mismo punto de partida para todos, proporcionando una plataforma única frente a las diferencias sociales y culturales.

¿Alcanza realmente la educación obligatoria este último objetivo? ¿Qué ocurre con los alumnos que fracasan en la escuela?

Y, ¿qué ocurre con los que abandonan antes de acabar la etapa obligatoria?

(Consulta los términos "equidad" e "igualdad" en el Glosario).

Sin embargo, frente a los objetivos de la educación, encontramos ciertas funciones que la escuela cumple de hecho: clasificación, selección y adoctrinamiento de los individuos, custodia de los niños y jóvenes, mantenimiento del *status quo*... ¿Hasta qué punto estas funciones son intencionales? ¿Se relacionan con el carácter obligatorio del sistema educativo? ¿Hay alguna forma de controlarlas? ¿Puede la escuela convertirse en un espacio de transformación social?

El cumplimiento del ideal de un derecho a la educación igual para todos implica mucho más que la obligatoriedad de la escuela elemental. Si ha de convertirse en realidad, la escuela debe representar una unidad inclusiva y generosa, en la que la igualdad incluya todo tipo de diversidad: género, clase, origen sociocultural y capacidades individuales. El proceso educativo debe superar la visión de la vida y el lenguaje mayoritario para incluir respetuosamente la visión y el lenguaje de las minorías. Los estudiantes deben poder sentirse a salvo en el ambiente escolar y con los códigos de conducta de la escuela. Es preciso que experimenten que su origen y su identidad son aceptados y respetados y, finalmente, deben poder entender lo que se comunica y se mediatiza a través de la escuela.

¿Hasta qué punto refleja la educación obligatoria la diversidad cultural y social de un país determinado?

¿Hasta qué punto es posible hablar de una comunidad generosa e inclusiva por encima de las fronteras de la identidad étnica, el género o las diferentes capacidades?

El cine ha reflejado a veces situaciones de no respeto a las minorías. Un ejemplo es la película "Grita libertad", de Richard Attenborough: puedes encontrar más información sobre esta obra en el Directorio de Recursos INTER.

La mayoría de las democracias se muestran generosas e inclusivas a nivel de proyectos e intenciones, así como en su legislación básica, en sus principios educativos generales y en la definición del currículo.

Pero la atención a la diversidad y la inclusión son sólo algunas de las ideas principales que subyacen a la obligatoriedad de la educación. Entre otras, está también la necesidad de atender a intereses nacionales más amplios. Sabemos que las naciones tienden a utilizar las escuelas y la educación como un medio para construir estructuras y funciones sociales unificadas. El origen de los sistemas escolares está fuertemente vinculado a la formación de las naciones. En la escuela obligatoria, organizada como escuela unitaria a nivel nacional, los estudiantes dejan atrás las barreras sociales y culturales para estudiar un currículo común, al tiempo que se les conduce a asumir la identidad nacional y a amar a la nación. En Francia los estudiantes son socializados para llegar a ser franceses, en Suecia para ser suecos, etc. Se acentúa más la unidad que la diversidad. Se busca el consenso más que el conflicto. Pero, ¿hasta qué punto se promueve la unidad y el consenso sin tener en cuenta si tales valores reflejan la realidad sociocultural existente fuera de las aulas?

En una escuela elemental constituida como espacio de encuentro de la diversidad, el individuo no sólo se encuentra con los otros sino también consigo mismo de una forma nueva, haciéndose consciente de sus propias características individuales y culturales. Pero es posible también encontrarse con reacciones negativas ante lo que uno percibe como positivo y valioso: el dialecto que uno habla es minusvalorado, la propia visión del mundo se describe como errónea, y los comportamientos cotidianos son evaluados sobre la base de una escala de valores ajena.

Encontramos diferencias importantes entre los objetivos y propósitos declarados de la educación (que supuestamente coinciden con los de la escolarización) y algunas de las funciones que el sistema educativo desempeña realmente en la actualidad: custodia de los niños y jóvenes, selección basada en un cierto tipo de estándar de excelencia humana, clasificación, jerarquización, adoctrinamiento, mantenimiento del *status quo*...

La escolarización obligatoria relaciona la educación de los individuos con la lógica del poder. Las escuelas y los sistemas educativos transmiten de una generación a otra el conocimiento, las actitudes y las competencias que se consideran legítimas y socialmente valiosas (Hutmacher et al., 2001). La institucionalización de la educación en la escuela implica la definición de:

- una autoridad educativa;
- una cultura (currículo) a transmitir;
- unos métodos de transmisión y evaluación;
- la selección de profesores y estudiantes;
- una forma de organización;
- unos espacios físicos (edificios y aulas).

Todos estos elementos constituyen una teoría, un conocimiento que actúa de hecho, y que tiene las siguientes características:

1. La mayor parte de este conocimiento es de carácter normativo y prescriptivo. La intervención de los profesores sobre los estudiantes se da en el marco de relaciones de poder asimétricas, guiada por normas, valores y estándares de excelencia humana; así, ¿cómo encajar la diversidad humana en este ideal previo de excelencia?
2. Parte de este conocimiento se hace explícito en los objetivos, las normas, el currículo, etc. Pero una gran parte es de carácter tácito y opera como una verdad evidente reproducida de generación en generación, que se legitima a través de la propia experiencia escolar de los estudiantes y no mediante la transmisión formal. Esta parte constituye lo que se denomina "currículo oculto" (Consulta el Glosario).
3. Los procesos educativos están inmersos en estructuras de poder político y/o burocrático, en las que la fuente última de legitimación es la jerarquía.

El derecho a la educación para todos en condiciones de igualdad es entonces más un ideal que una realidad social. La etnicidad (consulta la definición en el Glosario) y el bagaje sociocultural son aún factores relativamente importantes que influyen en la trayectoria escolar y el logro de un cierto nivel educativo. Incluso las democracias occidentales han fracasado a la hora de proporcionar un acceso realmente democrático a la educación superior. Existe aún un vínculo mensurable entre el nivel educativo alcanzado por un individuo y la procedencia social de su familia, la educación de sus padres, etc. Incluso las mujeres, que han logrado acceder a las instituciones académicas, se ven aún en parte constreñidas por estereotipos de género a la hora de decidir sobre su futuro académico y profesional.

La educación obligatoria es un paso adelante en el proceso de asegurar iguales derechos educativos para todos. Pero, ¿hasta qué punto es posible hacer desaparecer los estereotipos sociales y culturales de la escuela?

¿Es posible desarrollar formas de actuación y una cultura educativa que no favorezca a algunos estudiantes en detrimento de otros?

¿Es posible diseñar un currículo que se adapte realmente a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes?

El sistema escolar sufre, pues, una profunda crisis; desde hace tiempo, distintas voces reclaman un cambio radical que conduzca a la transformación de la escuela. Es tiempo ya de discutir y reformular el significado de la escuela teniendo en mente las características de la sociedad actual.

La educación multi / intercultural es definida por diversos autores como un enfoque transformador de la educación y de la escuela:

La educación multicultural es un enfoque orientado a la transformación progresiva de la educación que propone una crítica global de las actuales deficiencias, fracasos y prácticas discriminatorias en educación. Se fundamenta en ideales de justicia social y equidad educativa, y se orienta a proporcionar experiencias educativas en las que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y su conciencia social, y se conviertan en seres activos en los ámbitos local, nacional y global. La educación multicultural considera la escuela como un espacio

imprescindible para impulsar la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia.

(Paul C. Gorski, <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>)

La educación multicultural es al mismo tiempo una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso (Banks, 1997). Como idea, persigue la creación de iguales *oportunidades educativas para todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen diferente procedencia racial, étnica o de clase social*. La educación multicultural trata de conseguir esta igualdad de oportunidades para todos a través de un cambio global del entorno escolar, de forma que las diferencias étnicas y culturales presentes en la sociedad se vean reflejadas en las aulas. La educación multicultural es un proceso, porque sus metas son ideales que los profesores y las autoridades educativas deberían tratar de alcanzar constantemente.

(Multicultural Education: Goals and Dimensions **James A. Banks**
<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>)

(*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 como un todo, que propone un modelo integrado de intervención educativa que afecta a todos los aspectos del proceso educativo de forma que se alcance la igualdad de oportunidades / resultados para todos, la superación del racismo en todas sus formas y manifestaciones y el establecimiento de la competencia y la comunicación intercultural.

(Aguado, 1995)

Si hablamos en términos de educación obligatoria como educación de calidad para todos, igualdad de oportunidades, equidad,... es evidente que el sistema educativo, tal como es en la actualidad, no cumple estos objetivos. La educación intercultural se fundamenta en estos ideales, y propone una reforma educativa orientada a alcanzarlos para todos los estudiantes, teniendo muy en cuenta la diversidad cultural. Desde el punto de vista intercultural, **la educación obligatoria implica la imposibilidad absoluta del fracaso escolar.**

Las críticas al sistema escolar desde el enfoque intercultural se relacionan con el hecho de que la escolarización no garantiza el logro de los objetivos educativos para todos los estudiantes, y excluye sistemáticamente a ciertos grupos diversos: el currículo no refleja diferentes perspectivas, los estilos de enseñanza se adaptan a ciertos grupos y no a otros, las escuelas contribuyen al mantenimiento del *status quo* y no a su crítica. Desde esta perspectiva, la educación y la escuela necesitan una reforma global orientada a alcanzar las mismas metas de aprendizaje, la equidad y la calidad educativa para todos.



actividades y sugerencias

Actividad 1

Analiza y escribe en un papel las razones argumentadas en contra de la obligatoriedad por sus detractores, y busca razones a favor (puedes encontrar fuentes de información en la sección de "Enlaces y recursos específicos", así como en el Directorio de Recursos INTER: www.uned.es/interproject). Pensando local y globalmente, trata de contestar a las siguientes preguntas:

- ¿En qué sentido crees que la educación puede considerarse como un derecho y como un deber?
- La educación obligatoria, ¿es la mejor forma de realizar el derecho a la educación? ¿Cuáles crees que son las principales barreras que impiden la extensión de este derecho?
- En tu opinión, ¿cuáles son los principales logros del sistema educativo actual? Y, ¿cuáles son sus fracasos?
- ¿De qué manera crees que la educación intercultural puede constituirse en una alternativa transformadora para la escuela?
- ¿Qué tipo de cambios podrías tú, como profesor, introducir para mejorar el sistema desde un enfoque intercultural? ¿Qué otros cambios consideras necesarios? ¿Qué personas o instituciones serían las responsables de introducir estas mejoras?

Escribe tus conclusiones.

Actividad 2

Observa las siguientes imágenes y trata de imaginar cuáles podrían ser los objetivos de las diferentes escuelas retratadas...

- ¿Crees que consideran la diversidad de los estudiantes como un valor que enriquece el proceso educativo? ¿De qué forma lo hacen / no lo hacen?
- En tu opinión, ¿se ajustan a los principios del enfoque intercultural? ¿Por qué / por qué no?



Imágenes tomadas del Banco de Imágenes del CNICE
(www.recursos.cnice.mec.es)

Actividad 3

La siguiente tabla contiene los objetivos generales oficiales de la educación obligatoria en los países participantes en el proyecto INTER.

España	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar la socialización de chicos y chicas. - Proporcionarles una educación común que les dé la oportunidad de adquirir un bagaje cultural básico. - Conseguir el dominio de la expresión oral, así como de la lectura, la escritura y la aritmética. - Adquirir una autonomía gradual en sus respectivos entornos.
Noruega	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar la capacidad individual de percepción y participación, de experimentar, destacar y sobresalir. - Proporcionar perspectivas y orientación para el futuro. - Facilitar que los propios estudiantes puedan participar en el desarrollo de su herencia cultural y en la adquisición de nuevos conocimientos. - Hacer a los estudiantes conscientes de la variedad y amplitud del mundo del trabajo y prestarles los conocimientos y habilidades necesarios para participar activamente en él. - Enseñar combinando la técnica con la comprensión humana, para desarrollar un capital humano versátil y altamente cualificado y compaginar la perspectiva internacional con la peculiaridad nacional. - Impulsar a los individuos a desarrollar al máximo sus capacidades por el bien común; fomentar lo humano en una sociedad en desarrollo.
Letonia	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a los alumnos los conocimientos y habilidades básicas necesarias para la vida social y personal. - Sentar las bases para la educación superior. - Favorecer el desarrollo y el crecimiento armónico de la personalidad. - Promover una actitud responsable hacia uno mismo, la familia, la sociedad, el medio ambiente y la nación. - Aprender a estudiar y adquirir habilidades básicas en el manejo de la TIC. - Tener la posibilidad de realizar actividades creativas. - Adquirir habilidades de comunicación y cooperación.

Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurar una educación general para todos los niños y adolescentes, garantizando el descubrimiento y desarrollo de sus intereses y capacidades, del razonamiento, de la memoria de lo aprendido, así como el desarrollo de una mente crítica y creativa. - Proporcionar a los alumnos los conocimientos básicos que les permitan continuar estudiando o recibir formación profesional. - Desarrollar una conciencia nacional con una perspectiva universal y fomentar la solidaridad y la cooperación internacional. - Promover la formación del ciudadano y un sentido de responsabilidad cívica, formando ciudadanos que participen democráticamente en la vida de la comunidad. - Garantizar a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales las condiciones adecuadas para su desarrollo y ayudarles a utilizar plenamente sus capacidades. - Participar en el proceso de información y orientación educativa junto con las familias.
Reino Unido	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en la escuela y en la sociedad. - Preparar a los alumnos para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida posterior. - Dar a los niños una base educativa excelente que sirva de fundamento a los futuros aprendizajes. - Permitir a todos los jóvenes desarrollarse y equiparse con las técnicas, conocimientos y cualidades personales necesarias para la vida y el trabajo. - Facilitar y fomentar el aprendizaje de los adultos, la mejora de sus capacidades y el enriquecimiento de sus vidas.
Austria	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar y alimentar el entusiasmo por el aprendizaje, las capacidades, los intereses y el talento. - Fortalecer y desarrollar la fe de los alumnos en sus propias capacidades. - Fortalecer o construir la competencia social. - Mejorar las habilidades lingüísticas. - Formar gradualmente en actitudes adecuadas hacia el aprendizaje y la tarea. - Avanzar desde la metodología de aprendizaje a través del juego, propia de la educación preescolar, a un proceso de aprendizaje dirigido, independiente y orientado al éxito.
República Checa	<ul style="list-style-type: none"> - A nivel cognitivo – se exige a los alumnos adquirir una base de cultura general, se les prepara para comunicarse eficazmente y se les orienta sobre las recompensas a obtener más allá de la escuela. - A nivel de habilidades y competencias – por ejemplo, habilidad para utilizar las técnicas adquiridas en situaciones de la vida real. - A nivel de valores y actitudes –valores morales que forman parte de la tradición europea, valores fundamentales de los que depende la sociedad democrática y la legalidad y valores que permiten a los alumnos ser responsables de sus propios actos.

Selecciona los objetivos de al menos dos países y evalúalos desde el punto de vista intercultural. Trata de contestar las siguientes preguntas:

- Los objetivos, ¿están formulados desde una perspectiva inclusiva?
- ¿Hacen referencia a la diversidad de los estudiantes y de sus familias? Si es así, ¿en qué sentido lo hacen?
- ¿Promueven algún tipo de transformación de la escuela / sociedad?
- ¿Se orientan al logro de resultados valiosos para todos los estudiantes? ¿Por qué/por qué no?
- ¿Son significativos y útiles? Si lo son, ¿para qué y para quiénes?

Escribe tus conclusiones, subrayando los puntos fuertes y débiles que encuentres en los objetivos analizados.

Actividad 4

La escuela debe ser un espacio de inclusión. Pero a menudo se convierte en un espacio para la segregación y la indiferencia. Un lugar donde las diferencias individuales y culturales no son aceptadas ni respetadas.

Aquí, desgraciadamente, la cultura gitana, después de cinco siglos de convivencia, uh, sigue siendo la gran desconocida. No se conoce, no aparece en los libros de texto que entramos en el 1425, no aparece el tema de la persecución y de [la] pragmática. Incluso, lo más lamentable, ni el tema del holocausto aparece nada de la comunidad gitana, y fueron quinientos mil los que murieron en los hornos crematorios, y en cambio sí se ha dado mucha publicidad al tema del pueblo judío. Todo esto yo creo que es engañar, creo que no somos fidedignos a la hora de plantear en los libros de texto nuestra historia y que somos un pueblo cofundador de la nación española...

(Fernández Enguita, 1999)

Recientemente entendimos que los lugares que denominamos "hogar" realmente no pertenecen a Suecia. Fuimos incluidos de un modo falso, en el último momento, cierta gente extraña que ocupaba desiertos helados en el norte, sólo parcialmente considerados como suecos.

Éramos diferentes, algo desvalidos, un poco incultos, poco desarrollados espiritualmente.

No teníamos ciervo, ni marmota, ni ruiseñores.

No teníamos "clase alta". No teníamos montañas rusas; no teníamos castillos ni mansiones.

Lo único que realmente teníamos era una increíble abundancia de mosquitos, y entonces llegó el juramento Tornedal finlandés y los comunistas.

Estábamos desapareciendo. No en un sentido material. Nos las arreglábamos. Pero perdimos nuestra identidad. No éramos nada. Nuestros padres no eran nada. Nuestros antepasados no tenían lugar en la historia sueca.

Nuestros apellidos eran imposibles de deletrear, y por supuesto de pronunciar, por los escasos profesores noveles que eran lo suficientemente valientes como para abandonar la auténtica Suecia por nosotros."

(Mikael Niemi: música popular de Vittula)

Lloyd Colfax, un amigo Makah que es profesor en Washington, me dijo:

Para que los indios lleguen a asumir los principios europeos de comportamiento social se hace necesario alejarlos de sus propios valores, unos valores que se han propagado con éxito a lo largo de miles de años. El reto más importante consiste en *individualizar el pensamiento de cada indio, desvincularlo de su tendencia natural al pluralismo.*

El sistema escolar surgió de la Revolución industrial. La idea parece ser transformar un producto para que encaje en la máquina industrial de nuestra época. Esto implica hacer hincapié en la idea (dominante) de ejercer carreras profesionales. Pero hay muy pocas carreras en las reservas indias. Los intentos de continuar educando en estas teorías no hacen más que aumentar las posibilidades de conflicto. Si un niño indio va a abandonar los valores que han llegado a él de generación en generación... debe estar preparado para aceptar las consecuencias de su decisión. Y son extremadamente duras, en especial por los aspectos legales a los que se verá abocado. El es aún un indio, con una relación concreta con su tribu.

La propia promesa de la democracia es contraria al tribalismo puesto que defiende el respeto y la preocupación por el individualismo como derecho natural. Los enfoques tribales se relacionan más con el auto-sacrificio, la auto-implicación en relaciones estrechas con la familia y la comunidad. Si la promesa de una educación óptima significa que la enseñanza y el aprendizaje deberían ser individualizados... entonces las escuelas deben revisar su posición. Siendo indios, tenemos *diferentes valores que la sociedad no-india, una filosofía diferente, aspiraciones diferentes y la posibilidad real de diferentes metas.*

(Kirk, 1986)

Reflexiona sobre las opiniones y sentimientos expresados en los textos anteriores. Analiza críticamente las circunstancias implícitas y explícitas que actúan en estas situaciones. ¿Conoces otros casos similares? ¿Qué ocurre cuando el bagaje cultural de los estudiantes no se ve reflejado, o incluso se niega, en la escuela? ¿Cómo puede la educación obligatoria responder a esto?



propuestas de colaboración

PROPUESTA 1. Clarifica tus ideas sobre la educación

Divide una hoja de papel en tres columnas. En la primera, escribe tus propias ideas acerca de la educación: para qué sirve, o para qué debería servir. Recuerda lo que pensabas cuando decidiste empezar tu carrera docente. En la segunda columna, escribe lo que crees que los padres piensan acerca de la educación: por qué envían a sus hijos al colegio, qué piden a la escuela. En la tercera columna deberías hacer lo mismo respecto a los estudiantes: para qué creen ellos que sirve la educación, qué expectativas tienen.

Después de escribir tus opiniones, deberías contrastarlas con las ideas que padres y alumnos expresen realmente sobre la educación. Puedes organizar una entrevista con algunos padres colaborativos, o sacar el tema en clase y preguntar a tus alumnos, o puedes preparar un cuestionario para recoger sus opiniones sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Para qué sirve la escuela?
- ¿De qué forma la escuela ayuda a los estudiantes a desarrollar su vida?
- ¿Por qué la escuela es importante y necesaria en nuestra sociedad?

Compara y analiza las ideas que has obtenido de estudiantes y padres con las que escribiste al principio, las que tú asumías como tuyas. Busca las diferencias y contradicciones, y trata de explicarlas.

¿Has aprendido algo a través de este análisis? ¿Han cambiado algunas de tus ideas previas? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Qué tipo de escuela te gustaría para ti, para tus hijos,...? ¿Cómo debería ser? Redacta un breve documento con tus conclusiones. Después, redacta un documento alternativo que contenga los objetivos de la educación, contando con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

PROPUESTA 2. Compara las ideas sobre la educación con la práctica

Una vez finalizada la actividad anterior, nos gustaría que intentaras comparar las ideas con las prácticas. ¿Cuáles de las ideas anteriormente expresadas son puestas en práctica en tu aula? ¿Existe algún tipo de práctica educativa que te lleve a alcanzar tus ideales educativos? ¿Cuál? ¿Se dan prácticas contrarias a tus ideas? ¿Hay ideas olvidadas? ¿Por qué? ¿Qué podrías hacer tú para hacer coincidir en mayor medida las ideas con las prácticas? ¿Hay

algún impedimento o barrera para que las ideas guíen las prácticas? ¿Qué puedes hacer al respecto?

1. Piensa en los objetivos educativos de tu centro: en este tercer paso deberías tener en mente tu análisis previo sobre las ideas y las prácticas, para compararlas ahora con los objetivos reales de tu centro. Si éste ha desarrollado un documento reflejando sus objetivos (Proyecto de Centro) deberías consultarlo, analizarlo y compararlo con tus conclusiones previas. De nuevo deberías hacerte consciente de en qué se acercan y en qué se alejan, señalando las razones y estableciendo conclusiones.
2. Comparte tu experiencia con otros colegas: una buena forma sería elaborar un póster mostrando el proceso y tus conclusiones sobre las actividades anteriores, discutirlo con tus compañeros y hacer propuestas de cambio. Si tienes en cuenta los objetivos de la educación intercultural tu análisis será más rico y estará más centrado en el tema.
3. Organiza un taller de profesores para discutir estas ideas (sería interesante invitar también a los padres de tus alumnos). Toma nota de las conclusiones del taller y, a modo de evaluación de este módulo, haz un informe escrito comparando la información recogida con los objetivos de la educación intercultural (esta actividad debe llevarse a cabo en un aula real, ya que es importante reflejar el contexto sociocultural y escolar).



planificación y adaptación del currículo

1. Los siguientes objetivos y principios educativos generales son extractos de documentos escolares oficiales de diferentes centros de enseñanza europeos. Añade a ellos los principios de alguna otra escuela que conozcas (como estudiante, como profesional, como padre o madre). Analízalos y relaciónalos con la práctica educativa. Trata de identificar aquellos que consideres irrelevantes o contradictorios desde una perspectiva intercultural. Tomando como base este análisis, ¿crees que estas escuelas pueden actuar como espacios de transformación social? Propón sugerencias de cambio y mejora.

La Escuela Alternativa de Jurmala se fundó en 1991 como escuela pública experimental para desarrollar y probar principios educativos que se utilizarían posteriormente en el sistema escolar letón. Actualmente la escuela atiende a niños de preescolar (3 a 6 años) y elemental (de 1º a 9º). El currículo se basa en los siguientes principios:

- La educación ha de basarse en las necesidades y experiencias de los niños.
- El profesor es un consultor.
- La escuela es un microcosmos del mundo exterior.
- Los recursos educativos son diversos. Se hace hincapié en la comprensión del contexto del alumno, de la escuela, del distrito, de la vecindad, de la ciudad, del país, del mundo y del universo.
- Las capacidades son los medios y no los fines de la educación.

Además de proporcionar educación a los alumnos, la Escuela Alternativa de Jurmala está encargada de:

- Desarrollar una educación individualizada y otros métodos de enseñanza.
- Incorporar proyectos, excursiones y actividades prácticas al proceso cotidiano de aprendizaje.
- Ofrecer prácticas a los estudiantes de pedagogía.
- Impartir seminarios de formación de profesorado.
- Elaborar materiales de enseñanza.

COLEGIO MONTSERRAT (MADRID)

Principios educativos

- Una educación para la vida, que promueva actitudes de responsabilidad, trabajo, tolerancia, pensamiento crítico y defensa explícita de los Derechos Humanos.
- Respeto a las características de los individuos, que deben ser evaluados por su esfuerzo y no por los resultados.
- Los derechos de los demás son los límites de la libertad de cada uno.
- La tolerancia, el respeto mutuo y el trabajo cooperativo son las actitudes que conducen a una buena convivencia y al rechazo de todo tipo de discriminación.
- El desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes para promover una educación integral.

Objetivos generales del curso 2002-2003

1. Mantener los principios de respeto, responsabilidad y participación.
2. Fomentar los vínculos entre el trabajo tutorial y los seminarios.
3. Animar a los estudiantes a participar en las diferentes actividades y comisiones del centro para lograr una educación integral.
4. Incrementar la cantidad y el rigor de los contenidos.
5. Desarrollar estrategias para el estudio de cada materia, y dejar claros los criterios de evaluación y el programa trimestral.

2.

"Lo más importante que los alumnos aprenden en la escuela no es en principio el currículo 'manifiesto' de asignaturas como Francés o Biología, sino valores y creencias como la conformidad, el saber cuál es el sitio de uno, esperar el turno, la competitividad, el valor individual y el respeto a la autoridad. El currículo oculto enseña a los alumnos 'cómo es la vida', y que la educación es algo que se les hace más que algo que ellos mismos hacen. Los valores predominantes en la sociedad son 'captados' por los alumnos." (Whitty & Young, 1976)

Lee los siguientes fragmentos. Todos ellos nos hablan de lo que llamamos "currículo oculto" y de cómo influye en los estudiantes. De los valores, expectativas, creencias, sentimientos y prejuicios implícitos que subyacen al comportamiento del profesor. Haz explícitos los mensajes que encuentres y analiza las posibles razones de los mismos, así como sus consecuencias para estudiantes y profesores.

En mi encuesta, pregunté a los estudiantes qué hacían o decían los profesores para demostrar que los consideraban listos. Contestaron que los profesores sonreían, hablaban con ellos, les daban una palmadita en la espalda, se mostraban orgullosos de ellos, o "me llevaba aparte y me decía que lo estaba haciendo bien". Los estudiantes daban las siguientes razones para pensar que lo que un profesor piensa o cree sobre ellos afecta a su propia opinión de sí mismos:

"Sí, porque si él o ella me dice que soy listo, me sentiré feliz y empezaré a hacer mis tareas"

"Si un profesor cree en ti, le da al estudiante más confianza en sí mismo".

"Creo que si un profesor no cree en mí, nunca llegaré a nada".

...Tareas, creencias, acciones: a veces los profesores no son conscientes del tremendo impacto que pueden tener... las palabras y las creencias de los profesores pueden también dar forma al futuro.

(Nieto, 2003, p. 111)

La profesora de tercero, mientras entramos en el aula, me explica que todos los niños de "su" grupo son muy participativos. Después, a través de la observación directa, tengo ocasión de "confirmar" su afirmación: si alguno de los alumnos no había intervenido durante la explicación para hacer preguntas o comentarios, la profesora le animaba personalmente a "participar" haciéndole una pregunta directa: ¿quién podía librarse de hablar?

(Extracto del cuaderno de campo de un miembro del equipo INTER)
(Consulta el término "participación" en el Glosario)

Cristina (la profesora) algunas veces pasa junto a la mesa de Saida y, aunque ve a la niña con la mano levantada, no le presta ninguna atención. La niña ha tenido la mano levantada durante bastantes minutos y finalmente decide bajarla y únicamente mira a Cristina. Mientras tanto, ella continúa explicando al resto de la clase cómo hacer el trabajo. La profesora se sienta frente al grupo y Saida levanta la mano de nuevo. Cristina no le presta atención.

(Observación de aula. **Bartolomé**, 1997, p. 249)

Big Arnie, anteriormente profesora en una escuela infantil, había sido contratada como profesora de compensatoria, responsable de mantener un aula para acoger a los grupos de estudiantes que tuvieran dificultades serias para seguir las clases regulares.

Arnie ofrecía hockey en miniatura, tenis de mesa, dardos, clases de macramé, de cómo usar un yo-yo y de colorear figuras de la guerra de las galaxias. También hacía de caja de resonancia para los problemas de los muchachos.

Los profesores podían elegir cinco estudiantes por aula y enviárselos a *Arnie* durante una hora y media cada vez. Algunos profesores utilizaban la oportunidad de ir a la clase de *Arnie* como un soborno, para que los muchachos terminasen sus deberes. Otros admitían que enviaban a la clase de *Arnie* a los chicos que no les gustaban, sólo para sacarlos del aula.

(**MacLaren**, 1998, p. 84)



recursos específicos y enlaces

Páginas web

<http://www.right-to-education.org>

El proyecto "Derecho a la Educación" (*The Right to Education Project*, RTE) es un recurso de acceso público sobre derechos humanos, el único en el mundo dedicado exclusivamente al derecho a la educación. Ha sido creado por Katarina Tomasevski, relatora especial de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU sobre este tema.

<http://www.multiworld.org>

El objetivo principal de la Red *Multiworld* es crear y apoyar, en sustitución del actual sistema educativo, mejores, más efectivas y más diversas oportunidades de aprendizaje, capaces de respetar la libertad y asegurar la dignidad del individuo.

<http://portal.unesco.org/education> UNESCO & <http://www.ibe.unesco.org>

(*International Bureau of Education*) Describe las actividades de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO a nivel local, regional e internacional. Una de las funciones del IBE es mantener un Centro Internacional de Información Educativa.

<http://www.eip-cifedhop.org/english/index-en.html>

La Asociación Mundial de la Escuela como instrumento de Paz (EIP) considera que la escuela juega un papel fundamental en el área de los derechos humanos y la educación para la paz, por lo que centran sus esfuerzos en concienciar a los agentes educativos, a las autoridades y a la opinión pública, con el propósito de desarrollar actitudes, procedimientos y conocimientos relacionados con la defensa de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la resolución de conflictos sin violencia.

Libros

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill. El texto propone adoptar un enfoque intercultural al abordar cuestiones relevantes en pedagogía, tanto en el ámbito de la investigación y la reflexión, como en la práctica escolar, la educación no formal y la formación del profesorado. No se trata de dar recetas, como prescripciones ya fijadas que nos marcan qué hacer, sino de promover un modo de pensar sobre las cuestiones educativas en el reconocimiento de que éstas siempre aluden a situaciones dinámicas y complejas.

Aguado, T.; Gil Jaurena, I. y Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: CIDE / FETE-UGT / Los Libros de la Catarata.

Malik, B. y Herraz, M. (2005). *Mediación social intercultural*. Málaga: Ed. Aljibe.

Malik, B; Mata, P.; Sutil, M.I. y Téllez, J.A. (2005). *Orientación intercultural*. Madrid: Sanz y Torres.



preguntas para la reflexión y evaluación

Estas preguntas se relacionan con uno de los principales objetivos de este módulo: analizar críticamente la educación obligatoria, sus principios teóricos y las funciones que desempeña en la sociedad actual.

Pregunta 1

Si consideramos que los objetivos “declarados” de la educación obligatoria son los adecuados, ¿qué podemos hacer para incorporarlos a nuestro sistema educativo? ¿Es posible conseguir que sirvan realmente de referencia y guía de la práctica educativa? ¿Cómo hacerlo?

Pregunta 2

Analiza la función real de la educación obligatoria. Lo que queremos pedirte es que pienses en lo que los estudiantes consiguen realmente mediante el periodo de obligatoriedad. Trata de identificar las diferencias entre lo que “deberían” lograr y lo que realmente logran.



referencias

Banks, James A.: *Multicultural Education: Goals and Dimensions*

<http://depts.washington.edu/centerme/view.htm>

Bartolomé, Margarita y otros (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.

Fernández Enguita, Mariano (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

Gimeno Sacristán, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gorski, Paul C.: <http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/define.html>

Hutmacher, Walo; Cochrane, Douglas and Bottani, Norberto (eds.) (2001). *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrech / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Illich, Ivan. *Deschooling Society*. <http://reactor-core.org/deschooling.html>.

Lyman, Isabel. *Homeschooling: Back to the Future?* <http://www.cato.org/pubs/pas/pa-294.html>.

MacLaren, Peter (1998). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Harlow: Addison Wesley Publishing Company.

Nieto, Sonia (2003). *What keeps teachers going?* New York: Teachers College.

homogeneidad *versus* diversidad en educación



homogeneidad *versus* diversidad en educación



para empezar a pensar

Esta Guía ha sido escrita por varios autores. ¿Qué se imagina el lector sobre nosotros? ¿Cree que somos un grupo homogéneo o diverso? A continuación hemos incluido una serie de relatos autobiográficos que bien pueden servir de presentación de la mayoría de los miembros del grupo, a través de los cuales queremos mostrar algunas de nuestras peculiaridades.

José:

Una compañera nos pidió que escribiéramos algo (lo cierto, os lo tengo que confesar, es que no sabía muy bien qué es lo que quería). Creo que quería una especie de resumen en el que se concretara cómo había llegado a este grupo de trabajo (el encargado de elaborar esta guía de formación). Lo primero que pensé es: ¿a quién le interesaría eso?! (en secreto, a mí no, supongo que a muchos de ustedes tampoco). Pensando en este módulo, homogeneidad y diversidad, y para lo que se supone que debe servir, y moviéndonos en la ambigüedad de la petición (aún sigo sin tenerla del todo clara), lo único que os puedo contar es algo de mi vida, en la que se refleje cómo me he sentido y ese grado de homogeneidad, quizás de identidad, y de diversidad que se supone que tenemos todos. Bueno, ahí va...

...llegue a Madrid hace ya prácticamente seis años (yo soy de una pequeña ciudad de Cádiz), y ya supongo que no tanto por Madrid sino por el contexto de trabajo en el que me encontraba comencé a sentir que realmente era diferente, y que era muy igual a la gente de donde venía. Aquí todo el mundo iba corriendo de un lugar a otro, era imposible quedar con la gente fuera del lugar de trabajo, parecía como si todos tuvieran interiorizados la idea de que para hacer las cosas con seriedad era necesario estar serio. A mí me gusta disfrutar haciendo las cosas que hago, supongo que como a todo el mundo, pero incluso disfruto aún más; me gusta el reírme haciendo las cosas que hago, me gusta tener la flexibilidad de pensamiento que posibilite hacer de todo una broma. Es como estar atento a cualquier cosa que tenga una posible doble lectura, no sé por qué pero siempre se te viene a la mente de manera rápida la lectura más inverosímil. Aquí eso parece impensable. En muchas ocasiones cuando hacía una broma, mucha gente no la entendía. Esa sensación que se te quedaba cuando veías las caras serias, impasibles de aquella gente, ante aquella genial ocurrencia que había tenido, era algo decepcionante, te desinflabas. Aquí no te quedaba otra cosa que acomodarte a ese tipo de humor, que para mí era tan serio, y sobre todo tan difícil de entender (todavía lo sigue siendo). El salvavidas me lo ofrecían la gente que venía de por allí abajo, con esa forma distinta de ver las cosas y que se parecía tanto a la mía. Con ellas era más fácil reírte. Para defender esa identidad, que supongo que existe, lo único que me quedaba era mantenerme más en mis trece. Ante aquella gente a la que parecía no aceptar mi forma de ser o mi forma de hablar (en muchas ocasiones se sentía una especie de enjuiciamiento; en esas ocasiones sí se percibía esa concepción que asocia lo diferente a deficiencia) sólo me quedaba una cosa, ser más yo y de manera más marcada, más caricaturizada. Me gustaba notar en esa gente como se removía en su asiento ante mi insolente comportamiento, era algo como subversivo a la vez que dignificante. Poco a poco, con el paso de los años, vas ampliando tu espectro de actuación y de pensamiento, tienes como más registros. Te vas acomodando a esto, manteniendo tú forma de ser de siempre, esa no la quieres perder. Poco a poco vas percibiendo y disfrutando más las cosas buenas que hay por aquí, aunque en el fondo sabes que es imposible que sea como era por allí. Poco a poco te sientes más de aquí. Y bueno, voy a parar ya porque esto está dejando de ser un resumen. Al final he descubierto que a mí sí que me interesaba esto, espero que a ti también.

Beatriz:

Nací en Bogotá, Colombia; mi madre es colombiana, y mi padre estadounidense, de origen polaco. Cuando cumplí los 10 años, vine a vivir a España con mi padre que trabajaba como profesor de Secundaria en el Instituto (*High School*) de la Base Aérea de Torrejón. A los 13 años me fui a Colombia, y a los 15 regresé de nuevo a España, donde he vivido desde entonces (en diferentes localidades). He asistido a muchos colegios, tanto públicos como privados, experimentando de forma directa tres sistemas educativos nacionales diferentes. A

pesar de estos continuos cambios y de mudarnos de un sitio a otro, en general no me fue mal en la escuela aunque sí reconozco que tenía muchas lagunas (por ejemplo, en Geografía española!!! o Latín, o algunas áreas de las matemáticas como el Cálculo diferencial), ya que los currícula y la distribución de contenidos variaba bastante de un sistema a otro. No obstante, conseguí terminar y entrar en la Universidad a la edad en la que se suponía debía hacerse. Por otro lado, tuve muchos problemas en España con mi permiso de residencia y trabajo, y me sentía muchas veces sin raíces, sin un "pueblo" al que ir en fiestas o los fines de semana. Consideraba mi procedencia diversa y mi experiencia de migración como un obstáculo, como algo negativo, hasta que ya siendo becaria pre-doctoral en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), donde me había licenciado y realizaba el doctorado en Educación, conocí a Teresa Aguado, que trabajaba en el campo de la Educación Intercultural, y empecé a colaborar con ella. Me ayudó enormemente a valorar de forma positiva mi bagaje, me animó a realizar un curso en la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración, y también a solicitar una beca para asistir al Seminario de Salzburgo. Me la concedieron para participar en la Sesión 372 sobre Raza y Etnicidad (una semana en octubre de 1999), lo que considero una de las experiencias más positivas y enriquecedoras de mi vida, a nivel profesional, pero sobre todo personal. El ambiente que se creó, y las personas que conocí eran excelentes, y muchos hemos mantenido el contacto desde entonces. Cuando decidimos pedir un proyecto de colaboración trans-nacional sobre Educación Intercultural a la Comisión Europea, envié un mensaje invitando a los participantes de aquella sesión que pudieran colaborar, y cuatro de ellos son actualmente socios del proyecto INTER, junto con otros a quienes contactamos por anteriores colaboraciones. Este proyecto en el que estamos implicados supone un gran reto, tanto por el trabajo en sí como por la coordinación con los socios, pero a la vez supone una experiencia valiosa y divertida, a pesar de la carga adicional de trabajo que conlleva. Además de todas las cosas que estoy aprendiendo en el proceso, y de la utilidad de los productos que estamos elaborando, valoro especialmente la relación con todas las personas implicadas.

Laura:

Soy de la República Checa y en los últimos diez años he trabajado en el campo de las organizaciones no gubernamentales, prestando una especial atención a la educación multicultural, especialmente en temas relacionados con los niños Romani (gitanos). Gracias a La casa de Ana Frank en Amsterdam, cuyos proyectos educativos coordino en mi país, he aprendido mucho acerca de los prejuicios y de cómo operan, sobre el impacto que tienen las políticas educativas insuficientes y sobre la importancia de aprender de errores pasados, tanto a nivel individual como al de toda la humanidad. En 1998, como directora de la New School Foundation (Fundación para la Nueva Escuela), he contribuido a introducir profesores asociados romanis en el sistema educativo de mi país (lo que supuso una batalla difícil, pero conseguimos impulsar la reforma justo después del denominado "éxodo" de los romanis checos a Canadá y Europa Occidental en 1997, y de la consiguiente crítica internacional a la República Checa cuando los responsables de la política educativa y de la administración pública empezaron a tomar seriamente en cuenta las voces de los educadores corrientes y de las organizaciones cívicas). Actualmente trabajo como directora ejecutiva de una Organización No Gubernamental (ONG) internacional llamada Globea Inicitiva Transfronteriza en favor de la Tolerancia y los Derechos Humanos. Además doy clase en la Facultad de Ciencias Sociales de Charles University en Praga, centrándome en el multiculturalismo en Europa y las políticas referentes a minorías étnicas. En mi tesis doctoral me he centrado en la investigación de políticas educativas sostenibles para sociedades multiculturales, empleando los casos de Escocia y la República Checa en desde un punto de vista comparativo. Mis colegas Beatriz Malik y Margarita, a quienes conocí en 1998 en un Seminario de Salzburgo, me ofrecieron participar en el Proyecto INTER. Estoy muy orgullosa de formar parte de un proyecto verdaderamente intercultural, no sólo desde una perspectiva subjetiva, sino procesual, incluyendo diversos malentendidos y consecuentes clasificaciones. Enfrentarse a problemas que surgen como consecuencia de la coexistencia de marcos culturales y bagajes personales diferentes, así como dudar de los propios prejuicios personales supone un desafío muy valioso para mí, como profesional y como ser humano.

Teresa:

Nací en Aragón, una región del norte de España. Creo que una parte de mí misma está condicionada por mis orígenes sociales, locales y familiares. Fui la primera de mi casa en conseguir un título universitario, y ésta es una experiencia muy corriente en mi generación y en mi clase social, ya que, en aquel momento, un título universitario garantizaba un buen trabajo. Decidí convertirme en profesora de Educación Primaria (puedes preguntar el porqué y yo tendría que responder diciendo que seguramente porque los profesores estaban a mi alrededor y no conocía otras profesiones o carreras).

Durante diez años he trabajado como profesora de Educación Primaria en pueblos pequeñitos y ello ha supuesto una gran experiencia para mí. Mis alumnos eran todos los niños del pueblo y para mí estaba claro que cada uno era diferente del otro. Tuve que cambiar mis ideas sobre lo que era un estudiante estándar o un estudiante modelo, ¡e incluso lo que pensaba que debía esperar de ellos y cómo podía trabajar en la escuela!

Y todo esto ocurrió durante la época de la Transición política en España, cuando yo me encontraba al mismo tiempo madurando como persona y creciendo como profesora. Tomé parte en distintos movimientos de reforma pedagógica que exigían cambio político, escuela pública y libertad.

Estudié Pedagogía porque estaba interesada en aprender cuál era la mejor forma de enseñar y aprender, y también Psicología (¡de verdad que la gente me provoca mucha curiosidad!) en la UNED donde me doctoré, y este paso supuso una vez más un cambio desde una posición cultural a otra, desde la práctica a la teoría (siempre he sentido una gran pasión por integrar ambos niveles). Actualmente estoy coordinando el Proyecto INTER y comparto con mis socios una colaboración intercultural especial. Trato de usar mis experiencias anteriores y al mismo tiempo disfrutar, aprender y, especialmente, crear un espacio donde las diferencias culturales sean parte de lo que llamamos normal.

Margarita:

Yo he nacido y me he criado en Madrid, pero desde pequeña siempre me ha gustado observar las vidas ajenas por mi ventana. Esta costumbre era considerada de mala educación hasta que me convertí en antropóloga. Siempre me ha fascinado la forma en que la gente resuelve su propia vida, y espero que me siga fascinando siempre. Sin embargo, mis primeras lecciones sobre diversidad y respeto las aprendí en casa con mis padres porque procedían de familias que habían sufrido la Guerra Civil española en bandos opuestos. He vivido en Canadá, en Estados Unidos, en Argentina y en Sudáfrica, y he aprendido mucho sobre mí misma en esos sitios (y otros más), viviendo con y escuchando a otras personas. Beatriz Malik, que fue una colega extraordinaria en el Seminario de Salzburgo (sesión 372) donde también conocí a Laura, a Bernd y a Olgerts, me invitó a unirme al Grupo INTER. Desde el principio me he encontrado muy a gusto en este grupo (gracias al estilo de coordinación de Teresa), pero también me he sentido a veces confundida acerca de la forma en la que podría materializar mi contribución: me sentía demasiado teórica para un objetivo tan concreto como el este grupo que consistía en de escribir una Guía de Educación Intercultural. Creo que algunas veces discuto demasiado (y he aprendido gracias a Bernd que discutir demasiado puede ser divertido, pero que no funciona). Otras veces me siento presionada para acabar el trabajo demasiado deprisa, llegando rápidamente a las conclusiones y teniendo que perder por el camino aspectos del análisis que me resultan realmente valiosos (pero el ejemplo de Teresa me ha convencido de que especular está reñido a veces con sacar el trabajo adelante). A ratos me encuentro frustrada, especialmente si mis colegas no cumplen los plazos como yo creo que se deben cumplir. Pero por encima de todo me siento muy respetada y valorada, aprendo mucho, me divierto un montón ¡y aunque parezca mentira estoy escribiendo la Guía!

Olgerts:

Olgerts Tipans, profesor en la Universidad de Letonia, nació, se crió y continúa viviendo en Riga (Letonia). Mi país ha sido siempre un cruce de caminos en las rutas de mercaderes y el desplazamiento de tropas invasoras. Como consecuencia de ello, actualmente la vida en Letonia muestra evidencia de la presencia de culturas distintas y de un gran número de grupos étnicos, algunos de los cuales se consideran "viejas minorías" y otros están formados por "recién llegados". La integración de todos ellos es, no sólo materia de conocimiento científico, sino una condición previa de desarrollo con éxito de la sociedad en conjunto, y, por supuesto, se trata de un interés personal.

Alan:

Nací y me crié en el área central de Inglaterra, en el pequeño pueblo de mercaderes conocido como Leek en el condado de Staffordshire, dedicado, principalmente, a la industria textil en general y al tejido de la seda en particular. Pero desde una temprana edad decidí que yo NO quería ser un empleado textil como el resto de mi familia. Dejé el colegio a los 16 años y me decidí por la carrera de ingeniería mecánica, y a los 22 años me licencié en una universidad local. Yo he sido el primer miembro de mi familia que ha estudiado en la Universidad. Trabajé como profesional de esta disciplina hasta la edad de 25 años, que fue cuando decidí que me gustaría involucrarme en la educación de los jóvenes. Regresé a la Universidad para conseguir el título que me iba a permitir enseñar en los colegios de secundaria (de 11 a 18 años). Después de una serie de años, dejé de ser profesor de colegio para integrarme como profesor especializado en diseño y tecnología en la Facultad de Educación de la Universidad Nottingham Trent. Desde entonces he estado interesado en la dimensión europea de la enseñanza desde la perspectiva del diseño, la cultura y el medio ambiente.

He organizado un elenco amplio de cursos relacionados con el desplazamiento de estudiantes a través del programa Sócrates-Erasmus y he coordinado proyectos en el área de la educación a distancia y la colaboración entre instituciones europeas de Formación de Profesorado. Actualmente participo no sólo en el proyecto INTER, sino en otras dos Redes de Comenius 3, relacionadas con la identidad regional, la ciudadanía activa y la educación medio-ambiental. Todo ello viene motivado por mi pasión por contribuir a entendernos y respetarnos como europeos viviendo en un ambiente culturalmente rico y diverso. Pertenecer al Proyecto INTER me da la oportunidad de trabajar con gente de distintos bagajes, con experiencias diversas, lo que amplía mi propia experiencia a la hora de conseguir las metas que me propongo. A través de las reuniones que hemos celebrado,

el trabajo que hemos llevado a cabo y las relaciones que hemos establecido entre nosotros, he aprendido a valorar a mis colegas como amigos además de como compañeros de trabajo.

Caridad:

He nacido y vivido los primeros años de mi vida en un pequeño lugar de tierra de toros en España, donde no existía aún ni la electricidad ni el agua corriente. Más tarde pasé siete años estudiando interna en un colegio de una pequeña ciudad histórica. Como Margarita llevé uniforme, pero al contrario que ella, mis sentimientos hacia él eran ambiguos, ya que me procuraba un cierto status en la ciudad y siempre me las arreglé para personalizarlo. Terminé el colegio como maestra de Educación Primaria y sabiendo que siempre hay algo esperándonos detrás de cada paso. Mi vida ha seguido un camino zigzagueante desde entonces. Estudié en la Universidad buscando siempre el mundo de las Ciencias Naturales, pero acabando (contra mi voluntad) en Humanidades, y conocí a Margarita en un momento muy importante de mi vida: ¡cuando estaba embarazada de gemelos! Algunos años después, mientras terminábamos de escribir un libro, sus amigas me preguntaron si quería formar parte del grupo INTER (¡nunca que sabe que va acabar haciendo uno cuando trabaja con Margarita!), lo que me ha dado la oportunidad de integrar el campo de la Educación con el de la Antropología. El proyecto INTER ha resultado ser un desafío para mí porque nunca había trabajado en un grupo tan grande y con gente de sitios tan distintos, pero en mi decisión de unirme al grupo se mezclaron el valor y la osadía, puesto que mis conocimientos de inglés no eran suficientes para comunicarme. A pesar de todo, gracias a mis colegas, he conseguido expresar no sólo mis ideas, sino mis sentimientos, mi inglés está mejorando (Teresa dijo que después de la última Conferencia virtual que celebramos ya no puedo volver a decir que no sé inglés). No estoy muy segura de lo que yo puedo ofrecer al grupo, pero sin embargo soy realmente consciente del valor de lo que he aprendido con ellos hasta ahora.

Vineta:

He nacido en Riga, la capital de Letonia. Como todos los miembros de mi familia son letones y mi identidad étnica es una parte muy importante de mi identidad en general, me siento muy letona. Las cualidades más importantes de los letones son la conciencia sobre sí mismos y un marcado sentido de la responsabilidad en el trabajo, creo que ambas han influido mi identidad; por otro lado como mis padres tienen una educación superior, nunca dudé que yo también iba a estudiar en la Universidad.

El otro lado de mi identidad está relacionado directamente con los cambios políticos de nuestro país: cuando se produjo el colapso de la Unión Soviética, yo tenía 17 años, y en aquel momento la mayor parte de los letones, así como los nacionales de otros países bálticos, estaba involucrada en el juego político. Quizá por esta razón empecé a tener intereses interdisciplinarios siendo una estudiante de Filología. Cuando me licencié ya había conseguido empezar a participar en un campo tan interdisciplinario como la sociolingüística, y estos intereses fueron los que me condujeron directamente al área de la educación multicultural. Desde el año 2001 trabajo como directora del Centro de Educación Multicultural en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Letonia, y como miembro de la Universidad fui invitada a participar en el proyecto INTER. Cada persona en este proyecto es diferente de las demás, pero durante el trabajo que hemos llevado a cabo juntos, nos hemos convertido en buenos amigos y nuestras mutuas diferencias han conseguido enriquecernos como equipo. Esto me encanta.

Ivar:

Nací y crecí en una zona rural del sudeste de Noruega. La identidad nacional noruega está basada en la imagen histórica de los campesinos que eran dueños de sus propias granjas en lugares como el que yo nací, sin embargo, ni mis padres ni la mayoría de los padres de mi barrio tenían nada que ver con esos granjeros: nuestros antepasados habían trabajado en las granjas pero nunca habían sido propietarios de ellas. De niño veía mi identidad estrechamente determinada por esta circunstancia y por eso cuando los profesores nos hablaban de la historia de Noruega, yo no me identificaba con ella. Pero mi identidad estaba conectada con la historia de otra manera: yo no iba a vivir la misma vida que mis padres, educándome iba a conseguir una vida mejor, y ésta, que fue una de las cosas más importantes que aprendí en mi casa, se convirtió también una de las partes más importantes de mí mismo. Mis padres querían ayudarme a hacer los deberes, pero casi nunca aceptaban lo que el colegio me enseñaba: ni los conocimientos ni los valores de la escuela eran los suyos, así que desde muy pequeño aprendí a no contarles mucho. Por otra parte siempre me han gustado los deportes y en 1994 se iban a celebrar en el lugar en el que yo nací algunas pruebas de los Juegos Olímpicos de invierno. Al final decidí no asistir porque iban a suponer para mí un choque cultural: el lugar en el que mis familiares habían luchado tanto para sobrevivir se había convertido en un parque comercial para atletas internacionales.

En mi primer trabajo como profesor fui destinado a un pueblo de pescadores del noreste de Noruega, cerca de la frontera rusa, en una cultura muy diferente de la mía. Allí experimenté el conflicto que existe entre la parte sur y central de Noruega y el norte periférico. Durante varios años me identifiqué muy estrechamente con aquellas personas que luchaban por sobrevivir a orillas del Mar Barents.

Desde los años ochenta del siglo XX he vivido en el este de Oslo con personas procedentes de todas partes del país y del mundo. Como profesional estoy interesado en la educación, en la cultura, las incapacidades y la migración, en las diferencias y en el derecho a ser diferentes, y por esta razón he entrado a formar parte de Grupo INTER.

Inés:

Me crié en una familia grande en un pequeño pueblo del norte de España. El apoyo y la actitud más o menos abierta de mi familia me han permitido desarrollar (o al menos intentarlo) ciertas actitudes y valores hacia la vida, como la responsabilidad, el respeto, el amor o la humildad. El entorno rural en que viví hasta los 18 años, hasta cierto punto restrictivo y limitador, me ha animado a ir más allá. Al ser una "buena" alumna (es decir, tener buenas notas, no hablar mucho en clase, portarme bien, etc.) y tener a mis hermanos y hermanas como modelo, nunca me planteé otra posibilidad que no fuera ir a la universidad. Me fui a vivir a la ciudad más cercana, y tenía claro que quería estudiar Educación. La importancia que tienen la familia y la escuela en nuestras vidas era razón suficiente para profundizar en este campo. Mi vocación se hizo más grande al volver a la escuela durante las prácticas de la carrera. Analizar lo que sucedía en el colegio, trabajar con alumnos y profesores, etc., resultaba un trabajo fascinante. Más tarde me mudé a Madrid para seguir estudiando. Fue muy duro ver lo difícil que era encontrar un trabajo en el que poder desarrollar mis conocimientos y habilidades; por momentos perdí la ilusión de dedicarme a la Educación. En esto estaba cuando conocí a José Antonio, que me comentó algo sobre una beca en la UNED. No tuve dudas. Era el año 2000 cuando conocí a Teresa (¡mi jefa!) y trabajé durante más de un año en temas de evaluación institucional en la UNED. Teresa me animó a hacer el doctorado, y conseguí una beca del MEC para hacerlo. He trabajado en algunos de los proyectos de investigación que ella coordina; el proyecto INTER es uno de ellos, en el que he estado desde el principio con mucha ilusión. Mi "problema" a la hora de trabajar es que trato de estar al tanto de todo y no puedo abarcarlo tan bien como a mí me gustaría... Sin embargo, pienso que este proyecto es una gran oportunidad para aprender y hacer cosas interesantes con diferentes personas.

Bernd:

Nací en una cultura muy tradicional, local y alpina en las montañas de Salzburgo, en Austria, pero gracias a viajes y vacaciones pronto me llamaron la atención otras culturas que tuve la oportunidad de conocer. Cuando terminé el colegio pasé tres meses en España y un año en México (país éste último que se convirtió enseguida en mi "segunda patria"). Más tarde aprendí idiomas romances y eslavos. He trabajado y vivido en Bulgaria, en Bélgica, en Brasil, en Italia y en Estados Unidos, y si tengo algo que decir con respecto a nuestras múltiples identidades es que, para mí, la identidad "étnica" realmente tiene muy poca importancia, al contrario que mi educación, mi profesión, mi estatus, mi papel familiar, etc. Mi subcultura profesional consiste en colaborar, publicar y vivir, casi siempre, transnacionalmente; de hecho, hoy día, tengo más conocidos y amigos fuera que dentro de la propia Austria. En términos políticos apoyo la integración y la ampliación de Europa, ya que para mí su riqueza consiste en su diversidad, y también en aceptar el desafío de superar la idea de las culturas nacionales (cuya machacona insistencia ha causado tanto daño en el siglo XX). En mi trabajo profesional los componentes trans-nacionales me resultan vitales, pero a un nivel global me considero profundamente europeo y me siento en casa lo mismo en Berlín que en Bucarest, Lisboa, Montpellier, Riga, Skopje o Toledo. Mis dos hijos son trans-nacionales también, porque tienen raíces austriacas e italianas a la vez.

El lector acaba de terminar lo que pretendíamos presentarle para empezar a pensar. Nuestra intención ha sido mostrar nuestra variedad de estilos de vida, identidades, experiencias y también los motivos diversos para trabajar juntos. El objetivo al resumir la mayoría de nuestras historias ha sido tratar de mostrar cómo el tema de este módulo –la diversidad– nos presenta evidencias constantemente en nuestras vidas diarias. Nos gustaría que el lector empleara estos pequeños relatos autobiográficos como un punto de partida, un ejemplo para pensar sobre su propio grupo de trabajo, prestando atención a las diferencias individuales: en la forma en la que podemos beneficiarnos de ellas, por un lado, y, por el otro, resolver las dificultades que esta variedad nos provoca.

¿Puedes relacionar estas historias con otro grupo a tu alrededor?

¿Te ha sugerido algo esta forma de presentarnos y mostrar cómo creamos nuestras relaciones para conseguir un objetivo común? ¿Ha influido de alguna manera tu forma de pensar sobre los grupos o sobre tu entorno?

¿Crees que podríamos decir que la gente pertenece a grupos y se relaciona con las personas que los integran, pero que pocas veces se hacen explícitos los motivos, las historias o las circunstancias de cada uno?



información

1. Homogeneidad y diversidad como tendencias en el proceso de aprendizaje

A lo largo de esta sección pretendemos definir las ideas de *homogeneidad* y *diversidad*, tratando de conseguir que el lector las identifique en su propio entorno. También vamos a tratar de mostrar los beneficios y las dificultades que en nuestra opinión se derivarían del hecho de modificar esta perspectiva homogénea (que es la que suele operar en las aulas) para sustituirla por una perspectiva diversa que concebiría el proceso de aprendizaje reconociendo y trabajando a partir de la variedad individual.

Tanto la *homogeneidad* como la diversidad son de hecho ideas muy abstractas y difíciles de distinguir en la vida corriente. Actúan más bien como los polos de un *continuum*, interviniendo al mismo tiempo pero en distintos grados. Solemos hablar de homogeneidad cuando hacemos énfasis en las similitudes entre los individuos y actuamos como si pensarán/se comportarán/aprendieran/esperarán más o menos lo mismo. Por otra parte, utilizamos la idea de diversidad cuando estamos teniendo en cuenta la variación individual y no sólo la reconocemos, sino que partimos de ella para diseñar estrategias útiles en las clases y en el ambiente que nos rodea.

Homogeneidad significa ser de la misma clase que el otro, estar formado de partes que son del mismo tipo.

Diversidad significa lo contrario, es decir, estar compuesto de tipos diferentes o formado por distintas partes.

¿Puedes identificar estas tendencias en tu clase o grupo de trabajo real?

¿Qué elementos pueden considerarse diversos y cuáles homogéneos en tu clase?

Por favor, especificalos antes de continuar leyendo.

A continuación sugerimos algunas ideas sobre la presencia de estas dos tendencias en las aulas, que pueden ser comparadas con las respuestas del lector:

- **Edad:** Tu clase integra una serie de alumnos categorizados desde la perspectiva de la homogeneidad en lo que se refiere al criterio de la edad, asumiendo que ello implica paridad en el desarrollo, tanto físico como intelectual.

- **Sexo:** Si el lector enseña en una escuela pública e incluso en la mayoría de las escuelas privadas, sus alumnos habrán sido agrupados desde una perspectiva diversa en lo que se refiere al criterio del sexo. Chicos y chicas integran las mismas clases.

Las autoridades educativas tienen pocas dudas acerca de la decisión de agrupar niños y niñas en las mismas clases, a pesar de sus reconocidas diferencias de género e incluso de desarrollo físico. De hecho se toman determinadas medidas concretas que reconocen estas diferencias, por ejemplo en la clase de Gimnasia, cuando se exigen marcas diferentes para chicos que para chicas (generalmente más bajas para ellas que para ellos).

Sin embargo, algunos padres y algunas instituciones educativas ven en esta diversidad de género un obstáculo para el proceso de aprendizaje de los alumnos (en España, los niños y las niñas se agrupaban, salvo mínimas excepciones, siempre en clases separadas durante la dictadura de Franco).

¿Cuál es tu opinión al respecto?

Por favor, escribe las ventajas y las desventajas que aprecias por el hecho de tener niños y niñas en la misma clase.

- **Etnicidad:** La etnicidad también es un criterio relacionado con la homogeneidad y la diversidad en Educación. Los alumnos no sólo atribuyen etiquetas étnicas a los demás, sino que se las atribuyen también a sí mismos. La historia, la religión, el país de origen, etc., son elementos que se emplean en el proceso de construcción de la identidad del yo. Dentro de las clases la diversidad cultural puede parecer, quizás, menor debido a la globalización, la comunicación mundial, la estandarización cultural..., pero eso no significa que la etnicidad vaya a desaparecer, más bien al contrario, surgen continuamente en todo el mundo procesos de etnificación: los jóvenes, los inmigrantes, los grupos religiosos, etc., convierten su etnicidad en un *elemento que interviene en el proceso de construcción de su identidad*. "En otras palabras, las diferenciaciones étnicas categóricas no dependen de la ausencia de movilidad, del contacto o de la información" (Barth, 1969:9). El desafío multicultural nos muestra que, al contrario de lo que podríamos pensar, pueden florecer conflictos étnicos como resultado del contacto cultural y de la homogeneización. Procesos semejantes están teniendo lugar entre grupos de personas discapacitadas, por ejemplo los sordos se empiezan a pensar a sí mismos como una minoría lingüística en vez de como discapacitados.

¿Cuál es tu opinión al respecto?

¿Qué puedes decir de la identidad étnica de tus alumnos?

¿Crees que el aula es un lugar en el que todos tus alumnos se sienten incluidos?

¿Se identifican tus estudiantes unos con otros o establecen fronteras étnicas entre ellos?

- **Lengua:** Podríamos analizar la lengua como un criterio sometido a las tendencias de la homogeneidad y la diversidad, sin embargo se trata de un tema un poco más complicado y creemos que resultaría útil plantear una serie de preguntas:

¿Entienden tus alumnos una lengua común?

¿Cuál es la relación que existe entre la lengua vehicular (la lengua que se está empleando en la enseñanza) y la que usan normalmente tus estudiantes?

¿Qué lengua hablan en casa?

¿Cuál es su lengua materna?

Si reúnes suficiente información sobre tus alumnos como para contestar algunas de estas preguntas, podrás llegar a analizar si la lengua actúa en tu clase como un criterio homogéneo o si, por el contrario, cuentas con una variedad de experiencias individuales distintas. La página web que se cita a continuación contiene algunas recomendaciones útiles para trabajar con alumnos que no conocen bien la lengua vehicular: http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/web2_castellano/default.htm

- **Clase social, bagaje personal:** Tanto la clase social como el bagaje de cada persona (lugar de nacimiento, etc.) son elementos que juegan un papel muy importante en la configuración del grupo-clase y que deben ser tenidos en cuenta también al hablar de homogeneidad o diversidad del grupo.

Existen otros muchos criterios susceptibles de ser analizados a la hora de darte cuenta de si tu clase o grupo de trabajo son grupos fundamentalmente homogéneos o diversos.

¿Puedes identificar algunos?

No te fijas sólo en las diferencias, es necesario tener en cuenta lo que tus alumnos tienen en común o lo que tú estás suponiendo que tienen en común.

2.- La diversidad cultural como un paradigma en educación

Todas las ideas sobre homogeneidad y diversidad a las que nos hemos estado refiriendo hasta ahora, se complican un poco más al relacionarlas con el concepto de diversidad cultural (Véase la definición de *Diversidad cultural* en el Glosario). La diversidad cultural se asocia en Educación a las diferencias *individuales*, pero sólo cuando éstas derivan en un problema de comportamiento de los alumnos, es decir cuando éstas, por las razones que sean, impiden al alumno adecuarse al modelo de comportamiento que esperamos de él. En otras palabras, las diferencias se identifican en Educación con deficiencias. Televisión Española emitió el día 22 de Febrero del año 2003 una entrevista con un profesor de colegio sobre el tema de la diversidad cultural (sus respuestas son representativas de las opiniones que hemos recogido

en muchos colegios españoles). Esta persona asociaba la palabra diversidad a cuatro tipos de alumnos:

- alumnos inmigrantes con un bajo nivel académico,
- estudiantes claramente a la zaga de sus compañeros en cuanto a nivel de conocimientos,
- hijos de padres itinerantes y, como consecuencia, sometidos a una escolarización nómada,
- alumnos que requieren una educación especial.

Es muy fácil descubrir qué es lo que une a estos cuatro grupos: todos los estudiantes tienen algún tipo de dificultad a la hora de alcanzar el mismo nivel académico que sus compañeros de edad (es decir su "grupo de referencia" en el colegio).

Desde una perspectiva antropológica (aunque no restringida al ámbito de la Antropología) esta identificación entre diversidad cultural y deficiencias o falta de algo, resulta una asociación de ideas totalmente perversa.

Los antropólogos entienden la diversidad cultural (Véase la definición de *Diversidad cultural* en el Glosario) como el conjunto de estrategias y comportamientos imaginados y desarrollados por los seres humanos, en cualquier sitio y en cualquier lugar, para sobrevivir como grupo y perpetuarse como tal a través de sus descendientes, tanto a lo largo del tiempo como del espacio. Si adoptamos esta perspectiva de pensamiento, cualquier diferencia en estilo de vida, normas de comportamiento o valores que nos permiten entender el comportamiento de las personas, tiene que ser entendida como parte o producto de la diversidad cultural. De manera que, *de alguna forma todos somos diferentes de otros seres humanos* y, por esta razón, *todos somos, de alguna manera, diversos*.

Si todos somos diferentes en algunos aspectos, necesariamente tendremos que ser parecidos en otros.

Para comunicarnos es necesario que descubramos qué es lo que tenemos en común (y de esta forma será posible establecer puentes que nos permitan entendernos) y también en qué nos distinguimos de los demás (para negociar expectativas comunes, las normas y valores que nos van a permitir conseguir los mismos objetivos y organizar nuestra necesaria convivencia).

Creemos que esta perspectiva puede resultar especialmente útil en Educación, siempre y cuando estemos dispuestos a reconocer el proceso de aprendizaje como una tarea común. Cuando se forma un grupo para aprender junto (por ejemplo, los profesores, los alumnos y sus respectivas comunidades), si se quiere actuar desde la perspectiva de la diversidad, es necesario establecer dos puntos de partida:

- *descubrir de manera explícita lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos* (considerando que siempre seremos parecidos y diferentes a la vez de los demás y tratando de no identificar estas diferencias con carencias o deficiencias). Pero es necesario ser realmente consciente de todo esto y no asumirlo de manera implícita, como estamos acostumbrados a hacer.
- *Negociar objetivos comunes, intereses comunes y las normas de comportamiento que nos van a permitir conseguir esos objetivos e intereses juntos, como grupo, sin dejar*

de prestar atención y respeto a las diferencias (algunos de nuestros objetivos en clase son impuestos desde fuera, pero incluso así es posible hacerlos explícitos para todos y negociar la forma en la que se van a tratar de alcanzar).

Enseñar/aprender desde la perspectiva de la educación Intercultural (perspectiva construida desde el reconocimiento de y el respeto a las diferencias individuales) significa que todos – profesores, colegas, alumnos, padres, etc.- deben aprender a negociar las normas y los valores que el grupo comparte y que nos van a permitir alcanzar nuestros objetivos. Esta tarea puede resultar más difícil para profesores que para alumnos, ya que los alumnos están más acostumbrados a descubrir lo que se espera de ellos, aunque sea de una forma inconsciente, y los maestros a decidir las normas (y a pensar que son los únicos que tienen derecho a hacerlo).

Todo este proceso debería negociarse de forma consciente y explícita en el grupo, evitando la perspectiva tradicional según la cual era el profesor el único que fijaba los objetivos del grupo y esperaba que los alumnos los aceptaran de forma implícita y conformaran su comportamiento a las normas impuestas. *Si se adoptara esta perspectiva, conceptos tales como el de “estudiante modelo” o (su opuesto) “fracaso escolar” dejarían de tener sentido (Véase el módulo 6 de la Guía dedicado a Evaluación).*

Un ejemplo como el que nos ha servido para abrir este módulo (la colección de pequeñas historias de los miembros del grupo en la que se muestra la diversidad de nuestra procedencia y los motivos distintos que tenemos para trabajar juntos) podría resultar muy útil al comenzar el curso escolar. Cada miembro de la clase (profesor/a incluido/a) debería escribir o contar lo que considere importante de sí mismo y esté dispuesto a compartir con los demás. Sería deseable que los relatos reflejaran tanto la persona, como la forma en la que ha crecido y el porqué está en este momento en ese grupo particular. Aunque a lo mejor al lector se le ocurre una manera mejor de conseguir lo mismo.

Cuando los seres humanos entablamos un proceso de comunicación con otra persona lo que hacemos es tratar de conseguir un equilibrio entre lo que tenemos en común y lo que nos diferencia con respecto a ella. Por un lado, lo que nos identifica nos permite establecer un entendimiento mínimo común a partir del cual podemos ser capaces de ir más allá y aceptar un intercambio de diferencias. Por el otro, las diferencias son muy valiosas porque desafían lo que somos y lo que pensamos y nos producen una cierta curiosidad para movernos hacia la postura de la otra persona, incluso si no estamos de acuerdo con ella o quizá precisamente por eso (esta curiosidad por lo desconocido puede transformarse en miedo y en rechazo cuando se emplean mecanismos de relación enfermos, tales como el racismo). Entender este proceso significa entender los fundamentos de las relaciones humanas y los mecanismos que empleamos para establecerlas.

Los seres humanos estamos acostumbrados a establecer relaciones de comunicación diariamente, aunque lo hacemos de manera inconsciente. Tratar de emplear una perspectiva homogénea que nos permita asumir que todos somos iguales y por lo tanto podemos esperar lo mismo de cada miembro del grupo convierte las relaciones (en nuestra opinión) en algo *aparentemente* más fácil.

En nuestras relaciones diarias estamos continuamente presumiendo lo que los demás son o hacen porque buscamos un sentido al comportamiento de la gente, un sentido que nos permita entender por qué la otra persona hace lo que hace. Este proceso de atribución de expectativas culmina cuando acabamos por encontrar una razón creíble o plausible que nos

permita, además, poder predecir a grandes rasgos lo que la otra persona puede hacer a continuación. Sin embargo, esta explicación se basa en nuestras propias percepciones e informaciones que nunca manejamos objetivamente, sino de una forma sesgada. En otras palabras, nuestra percepción no puede ser objetiva porque la filtramos a través de nuestras expectativas, objetivos y experiencias, con las que nos aproximamos a la persona con la que establecemos en un momento determinado una relación, y además está influida por factores tales como la familiaridad que guardamos con ella, el valor que le asignamos, nuestra implicación emotiva en la relación y experiencias anteriores que asumimos son semejantes a ésta.

En este punto resulta relevante analizar la relación de este proceso de comunicación con el de construcción de estereotipos. Si el lector se dirige ahora a las definiciones de Estereotipo y Prejuicio en el Glosario, puede darse cuenta de lo fácil que resulta hipersimplificar en nuestra interpretación qué es lo que caracteriza el comportamiento de otra persona.

Por otra parte es muy importante tener en cuenta el hecho de que atribuimos significados distintos a las diferencias. Las diferencias no son neutras, los seres humanos valoramos algunas por encima de otras y utilizamos ese valor distinto como material para legitimizar los derechos que tenemos unos y otros, como si las diferencias fueran las razones que explicasen, por sí mismas, el acceso y el derecho de acceso a los privilegios y bienes de una sociedad. Esto es lo que hacemos cuando empleamos argumentos racistas que nos permiten entender que determinados colores de piel, religiones, lugares de nacimiento o determinadas lenguas son más deseables que otros y, en consecuencia, conceden un mayor derecho en el reparto de los privilegios sociales.

Para deshacer este tipo de argumentación que todos empleamos de forma inconsciente porque hemos crecido en una sociedad que los está empleando continuamente, todos deberíamos recibir algún tipo de educación antirracista que rompa esta asociación entre determinadas diferencias y más o menos acceso al poder, a los bienes y a los privilegios sociales, de manera que no valoremos unas lenguas o religiones o lugares de nacimiento o tonos de la piel por encima o por debajo de las otras.

Es posible que para cuando un niño cumpla ocho años haya asumido totalmente este tipo de argumentación racista de manera inconsciente, a través de la cual es capaz de explicar una distribución social desigual echando la culpa a las víctimas de su propia privación y haciendo recaer los argumentos en sus propias (peores) diferencias (Véanse las definiciones de Racismo en el Glosario).

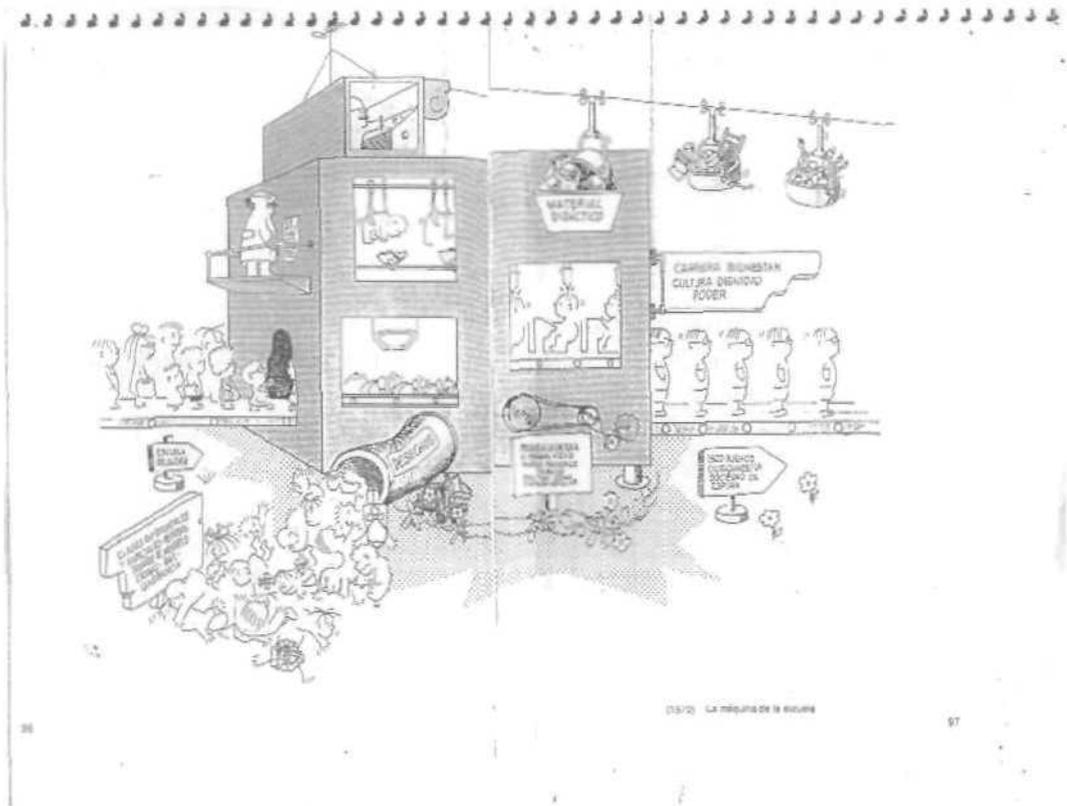
3.- Algunos beneficios (en nuestra opinión) ilusorios de la idea de homogeneidad en el proceso de aprendizaje, y nuestros argumentos en contra de ella

Vamos a ver lo que nosotros consideramos que son *beneficios ilusorios* derivados de adoptar una perspectiva homogénea en la enseñanza:

- Dar clase en grupos homogéneos es más fácil que en uno diverso, porque la homogeneidad permite al profesor tratar al grupo como si se tratara de una sola persona (o de un conjunto de personas idénticas). Se presupone que, ya que todos los alumnos nacieron en el mismo año natural, tienen necesariamente que comprender, aprender y usar los conocimientos al mismo tiempo y, en consecuencia, pueden ser evaluados con el mismo método y esperar unos resultados semejantes.

Nuestro argumento en contra de esta presunción es que enseñando de esta forma se pierde a cualquier alumno que no encaje en el modelo por las razones que sean. Cada año apreciamos un incremento de estudiantes que no encajan en el modelo y *que no sienten que puedan encajar*. Observamos que cada año escolar se incrementa la disparidad entre lo que los profesores esperan de los estudiantes y lo que los estudiantes esperan de los profesores, y creemos que por este motivo, la Educación está perdiendo progresivamente su objetivo y, como consecuencia, su valor.

- La homogeneidad, por otro lado, juega con la idea de justicia asumiendo que como los estudiantes son iguales, para ser justos, es necesario tratarles de la misma forma. **Nuestro argumento en contra de esta presunción es** que tratando a todos los alumnos de la misma forma se encubre su variación personal y sus diferencias en cuando a oportunidades o bagajes personales y que, a pesar de que todos ellos hayan nacido en el mismo año natural, algunas veces tratarles de forma igualitaria no implica hacerles justicia (véanse en el Glosario los términos Equidad e Igualdad).



La máquina de la escuela

En definitiva, nosotros apreciamos más ventajas en la perspectiva de diversidad que en la de la homogeneidad, pero también vemos mayores dificultades. Vamos a ocuparnos primero de las ventajas.

4.- Ventajas y desafíos que presenta la idea de diversidad en el proceso de aprendizaje, y algunas ideas para solventar los desafíos

En primer lugar, los ambientes escolares registran una mayor diversidad de año en año, independientemente del deseo de los propios profesores, y, en consecuencia, trabajar desde la perspectiva de la homogeneidad significa perder progresivamente más alumnos cada año. Nos referimos concretamente al incremento de la diversidad en nuestras sociedades y en los propios colegios (por ejemplo, en España, como consecuencia de la ley que prescribe la inclusión en clases regulares de alumnos que en el pasado eran destinados a instituciones especiales; o en Noruega, donde a los alumnos sordos se les ha reconocido la lengua de signos como su primer idioma, o los Sami que han conseguido el derecho a ser educados en su propia lengua).

En segundo lugar, creemos que la clase entera podría beneficiarse de una perspectiva que reconozca la diversidad y trabaje a partir de ella, especialmente de dos maneras:

- *Primero*, incrementar la diversidad significa incrementar la exposición de los alumnos a situaciones diferentes y a distintos bagajes y, como consecuencia, se incrementa el número de estrategias y habilidades a adquirir.
- *Segundo*, adoptar la perspectiva de la diversidad nos obligaría a rechazar la idea del estudiante modelo. Si a los alumnos se les dejase de presionar para encajar en un modelo determinado, el proceso de aprendizaje se convertiría quizá en algo más fluido y deseable, en el que sería más fácil reconocer el mérito individual de una forma personal. En nuestra opinión, esta valoración individual dejaría más espacio para trabajar una autoestima positiva, para mejorar las habilidades y capacidades de cada alumno y para permitirles beneficiarse de las de sus compañeros, evitando clasificaciones tajantes de éxito y fracaso.

Por favor, recuerda esta idea cuando consideres las historias personales de los miembros del grupo que vas a tratar de compartir

A pesar de todas estas ventajas, también somos conscientes de las enormes dificultades que un profesor, convencido de los méritos de la perspectiva de la diversidad, tendrá que afrontar en el actual sistema educativo, que ha sido diseñado para enseñar asumiendo la perspectiva de la homogeneidad. En términos generales, sería necesario hacer una serie de cambios para conseguir que el proceso de aprendizaje tuviese lugar en un ambiente en el que activamente se respeten y valoren las diferencias individuales, pero a continuación vamos a tratar algunos de los puntos concretos que nos parecen más relevantes:

- Primero, la proporción entre estudiantes y profesores debe ser sensiblemente reducida, y ello significa inevitablemente gastar más dinero en Educación.
- Segundo, se debe contratar profesorado especializado para ayudar a los profesores a tratar a los estudiantes de una forma individual (por ejemplo incrementando la presencia de profesores de las lenguas maternas de los niños), y ello requiere, de nuevo, una mayor inversión en educación.
- Tercero, se debe desarrollar toda una serie de recursos y es necesario hacerlos fácilmente accesibles a los profesores (de hecho existe ya un gran cantidad de

- recursos desarrollados en los últimos años, pero los profesores no tienen un acceso fácil a ellos), y de nuevo estamos hablando de gastar más dinero en educación.
- Cuarto, el currículo debe ser dividido en dos partes:
 - a) un núcleo realista de fundamentos indispensables para que sean adquiridas por todos los alumnos que incluya estrategias que van más allá de la mera información;
 - b) un cuerpo de información complementaria que será empleado cuando haya tiempo, espacio e interés. Es inútil e incluso nocivo para los alumnos fijar unos estándares que no pueden ser cumplidos por un número de alumnos cada vez mayor.

Ninguno de estos cambios es competencia de los profesores, sino de las políticas educativas y sus responsables (Véase el Módulo 5 sobre Políticas Educativas). Sin embargo, existe un cierto margen de maniobra para los propios maestros que quieran adoptar la perspectiva de la diversidad en la Enseñanza, si están plenamente convencidos de sus ventajas y de sus méritos. Profesores, padres y personal educativo pueden contribuir a desarrollar medidas y estrategias que no sólo reconozcan, sino que aprovechen la diversidad individual de los estudiantes.

La práctica actualmente extendida en la mayoría de los sistemas educativos de dividir el grupo original en grupos más pequeños es una medida a evitar, ya que lo que está persiguiendo, de nuevo, es conseguir grupos homogéneos (Véase el Módulo 7 dedicado a Estructura y organización escolar). Cualquier medida que persiga excluir un grupo de estudiantes de sus clases regulares, para someterles a cualquier tipo de educación especial, es una medida de este tipo. Vamos a considerar por un momento la clasificación entre los estudiantes “normales” que se quedan en las clases regulares y a aquel grupo que no encaja, por las razones que sean, y es, por este motivo, excluido de la clase por periodos de tiempo variables. Lo que está persiguiendo esta estructura, en última instancia, es preservar la homogeneidad por lo menos en el grupo regular. Por otro lado, el grupo de alumnos que sale de clase es completamente heterogéneo entre sí, y de sus miembros lo único que se espera es que, poco a poco, a través de los recursos disponibles, cada uno de ellos consiga alcanzar los estándares fijados para el grupo regular. Las desventajas de esta práctica son enormes: en primer lugar, se consigue rara vez el objetivo que se persigue, y los alumnos del grupo heterogéneo pocas veces se reincorporan plenamente a las clases regulares; por otro lado, este grupo de estudiantes se define en términos negativos por su falta de estándares, lo cual pone el énfasis en las carencias del alumno en vez de en sus habilidades o capacidades, como pasa en el caso del alumno que no tiene suficientes conocimientos de la lengua vehicular (la lengua que se emplea en clase), a quien se trata prácticamente como si fuera analfabeto a pesar de su eventual fluidez en uno o varios idiomas.

Una perspectiva mucho más útil, y más respetuosa con los alumnos, sería tratar de resolver los problemas dentro de la clase utilizando al resto del grupo como una fuente de recursos valiosos para conseguirlo. Los niños aprenden las lenguas deprisa en ambientes normales *cuando ven las ventajas que este esfuerzo les reporta*. De esta manera, no sólo adquirirían ellos la lengua, sino que toda la clase ampliaría sus habilidades comunicativas.

La siguiente página web contiene recursos útiles para aprender español como segunda lengua: <http://www.educa.aragob.es/cpamanza/intercultural/inter.html>

Lo mismo puede decirse de muchas otras situaciones diferentes que no implican el aprendizaje de una nueva lengua (Véase el Módulo 8 sobre estrategias de Enseñanza y Aprendizaje).

Por ejemplo, cuando una chica musulmana entra en una clase con velo, en vez de tratarla utilizando nuestros presupuestos estereotipados y negativos sobre la gente que lleva velo (posiblemente adquiridos de los medios de comunicación sin que haya intervenido ni una sola experiencia personal directa), un/a profesor/a puede invitarla eventualmente (de una forma muy respetuosa) a explicar a la clase las razones que explican su velo y su vestuario. El/la profesor/a debe poner el bienestar de la alumna por delante de sus propias ideas al respecto. Sería incluso mucho más adecuado invitar a una mujer adulta que lleve velo para que explique en clase los motivos personales de su elección, relacionados con su bagaje personal y sus tradiciones (en el video que complementa esta Guía existe un ejemplo de una entrevista con una alumna que lleva velo y que explica cómo se siente, la entrevista puede utilizarse como un excelente ejemplo para tratar el tema si en la clase no hay niñas que lleven velo). Pero para que la experiencia resultara realmente una experiencia intercultural, de lo que se trataría es de que cada cual descubriera de forma consciente los códigos de vestido que emplea y las razones y los valores que los explican, de esta forma el grupo llegaría a entender que las costumbres responden a formas de pensar y que somos más favorables a unas o a otras en función de la forma en la que hemos sido criados y familiarizados con unas o con otras.

Se puede decir lo mismo de un caso de una niña que no quiera participar como las demás en clases de Educación Física debido a que el vestuario requerido choca con sus ideas o las de su familia. *La clase entera debería ser la encargada de idear soluciones para esta situación* (en vez de aislar a la niña del resto). De esta forma, los estudiantes pueden adquirir un conocimiento crítico de distintas situaciones, pueden ejercer sus argumentos y opiniones y construir un rico bagaje de estrategias de resolución de conflictos.

Si se identifican lagunas en la formación de algunos miembros del grupo, toda la clase puede involucrarse en la resolución del problema, ideando distintas estrategias para lograrlo. Un alumno suele aprender, a veces, con mayor facilidad de otro alumno, y todos se benefician del proceso ya que los que explican reforzarán lo que ya habían aprendido. Pero es especialmente importante que en este tipo de procesos todos los alumnos se sientan valorados en una forma u otra, evitando asignar etiquetas de éxito o fracaso a unos individuos o a otros: a lo mejor un alumno/a puede necesitar ayuda en un momento determinado, pero el profesor debe asegurarse que este mismo alumno/a puede ayudar a los demás en otras situaciones o en otros momentos (Véase Módulo 8 sobre las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje).

Y si bien hemos reconocido que los profesores no tienen la capacidad de cambiar el currículo, todavía poseen cierto margen de maniobra, si lo toman (al menos en los primeros niveles de enseñanza) a modo de referencia general. Deberían tener la capacidad de extraer las ideas *que consideran más importantes, para asegurarse de que todos los alumnos, aunque sea a un ritmo diferente, van progresivamente adquiriendo estas ideas y habilidades*. Lo que hemos llamado currículo complementario, puede utilizarse para toda la clase si hay tiempo o interés y, si no lo hay, para aquellos que así lo deseen. Creemos que si se presta una mayor atención a lo que cada profesor determine como lo fundamental, de una forma realista, la clase entera puede involucrarse de una forma colectiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Véase el Módulo 8 sobre las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje).

La evaluación de los estudiantes debe ser entendida también de una forma más individual, si la clase entera participa en el proceso de aprendizaje de sus compañeros, entonces el papel de los alumnos en el mismo se convierte en parte del propio proceso de evaluación, y quizá los exámenes puedan quedar relegados a un segundo plano (Véase el Módulo 6 dedicado a Evaluación en esta Guía, contiene muchas ideas alternativas para evaluar).

Si la educación, en general, se convirtiera en un proceso colectivo en vez de individual, todos los alumnos se beneficiarían con el proceso, y cada uno de ellos podría jugar un papel significativo en vez de aprender de una forma pasiva (y algunas veces aburrida). Dentro de este marco del aprendizaje colectivo la diversidad será vista como una riqueza positiva para el grupo, en vez de como un problema o un obstáculo para alcanzar individualmente una serie de objetivos fijados desde fuera (Véase también el Módulo 4 dedicado a presupuestos Teóricos y el Módulo 8 sobre Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje).



actividades y sugerencias

El objetivo principal de esta sección es proponer actividades que ayuden al lector a reconocer conscientemente los criterios de homogeneidad y diversidad que están presentes en sus entornos. De la misma forma pretendemos apoyar el entendimiento de los procesos cognitivos inconscientes que tienen lugar en el proceso de enseñanza/aprendizaje y tratarlos en relación con la diversidad para conseguir beneficiarse ampliamente de sus beneficios y, al mismo tiempo, solventar los desafíos que plantea. Con un poco de práctica, el lector será capaz de diseñar actividades para su grupo mucho más adecuadas que las que aquí sugerimos.

Actividad 1. Descubre uniformes:

Lee, por favor, el siguiente relato autobiográfico:

"Desde que tenía cuatro años hasta que fui una adolescente de quince, los lunes, martes, miércoles, jueves y viernes, desde las 8 de la mañana hasta las 6 de la tarde tuve que llevar un uniforme colegial que consistía en una falda gris, una blusa blanca, una chaqueta gris y calcetines grises, además de un baby de rayas rojas y blancas cuando estaba dentro del colegio. ¡Lo odiaba!

Lo odiaba tanto que tratamos de presionar a la dirección del colegio durante años para que, por lo menos, nos dejaran llevar pantalones en invierno. Y lo odiábamos todas tanto que pintamos números enormes en las espaldas de nuestros babies como si fueran uniformes de prisioneras (¡las rayas ayudaban!) Yo estaba tan orgullosa de mi número, era mi número personal y la única forma de individualizar mi ropa, que hacía alarde de él en desafío a los profesores, pero los profesores, en esta ocasión y quizá por simpatía, decidieron no intervenir.

A lo largo de mi vida he escuchado un montón de ideas asociadas a los uniformes escolares, ¡la mayoría de ellas horribles! Todas estas razones se podrían reunir, más o menos, en dos tipos de argumentos:

Hay quien defiende los uniformes porque permiten no tener que pensar qué ponerse cada día (a las madres, especialmente, les encanta esta razón).

Y hay quien dice que los uniformes borran las diferencias entre los niños, sobre todo las diferencias de clase y de dinero.

De todas formas odio los uniformes y me sublevan este tipo de razones. La primera es una metáfora en sí misma: los uniformes le permiten a uno ir sin la necesidad de pensar. Creo que está suficientemente claro.

La segunda es un poco más perversa en mi opinión, y necesita cierta explicación. Tratan de erradicar las diferencias entre los niños y también tratan de borrar sus personalidades. Pero aún recuerdo como mis compañeras y yo concentrábamos toda nuestra posibilidad de distinguirnos en zapatos, abrigos, carteras, paraguas,

bolsas del bocado, relojes, pendientes, bolígrafos, etc, incluso un pequeño cocodrilo valía. Éramos totalmente conscientes de nuestras diferencias en estilo, clase y dinero, pero se nos permitía mostrarlas solamente en determinados detalles. Y no sólo lo hacíamos, sino que lo hacíamos con desafío. Se suponía que teníamos que parecer idénticas, pero sabíamos que no lo éramos, y nunca nos enseñó nadie qué hacer con este lapsus.

Aunque llevemos la misma ropa no somos iguales y tenemos que aprender a vivir nuestras vidas sintiéndonos diferentes entre diferencias.

(Margarita del Olmo)

- ¿Qué opinión tienes sobre los uniformes?
- ¿Llevas o has llevado alguno en alguna ocasión?

Por favor, escribe cómo te sientes/sentías llevando un uniforme.

- Si no te gusta, ¿por qué?, ¿cómo lo desafiaste?
- ¿Eres capaz de encontrar otro tipo de "uniformes" (emplea la palabra en un sentido metafórico) que esperamos que usen los alumnos o colegas?
- ¿Impones algún tipo de esos uniformes metafóricos a tus estudiantes?

Actividad 2. Para oponerse a la homogeneidad y los estereotipos

Cuando los profesores usan frases como las siguientes para describir a sus alumnos: "es un grupo muy dinámico", "tengo un grupo pasivo", "los adolescentes son muy rebeldes", "los niños de preescolar son muy cariñosos", etcétera, están empleando la perspectiva de la homogeneidad.

Por favor reúne frases de este tipo y analízalas críticamente pensando si son justas o no para referirnos a cada uno de los alumnos.

- ¿Qué pasa entonces?
- ¿Qué te dicen estas frases de los individuos?
- ¿En qué sentido son útiles para ti en tu relación con la clase?
- Si no te dicen mucho acerca de los individuos que componen el grupo, ¿no piensas que son engañosas cada vez que las usas?
- ¿No crees que están escondiendo la variación personal y la riqueza?
- ¿No te parece que puedes estar haciendo una foto gris de un grupo colorido y complicado?
- ¿Te gustaría que si eres profesor se refirieran a ti en los siguientes términos?: "Hoy día los profesores no tienen autoridad", "los profesores tienen demasiadas vacaciones", "los profesores repiten las mismas cosas año tras año"
- ¿Cómo te sientes?

Si piensas que no es justo, quizá tus alumnos piensen lo mismo cuando empleas con ellos una etiqueta colectiva (tanto negativa como positiva) cada vez que hablas de ellos (Véanse las definiciones de Prejuicio y Estereotipo en el Glosario).

Actividad 3. Descubre la diversidad en tu entorno

Antes de comenzar esta actividad lee las definiciones de Prejuicio y Estereotipo en el Glosario (si las has leído todas las veces que te lo hemos pedido hasta aquí, posiblemente ya no te haga falta).

Escribe al menos dos rasgos individuales (cognitivos, afectivos, académicos o sociales) con los que puedas describir a cada alumno de tu clase.

¿Podrías resumirlas haciendo justicia a su diversidad?

No es tan fácil como usar una sola frase (como en la actividad anterior), pero es más justo. Repite la misma actividad, pero esta vez tratando de describir a tus colegas de trabajo.

Compáralas ahora con las definiciones de Prejuicio y Estereotipo. Comprobarás que asignar etiquetas a grupos de gente tiene sus ventajas, pero también una serie de desventajas. Una vez adquiridos los estereotipos, no nos tomamos el trabajo de seguir introduciendo nueva y más compleja información en ellos y, en consecuencia, estamos utilizando una información sobresimplificada que nos impide ver el complejo aspecto del panorama del comportamiento humano. Recuerda también lo que se ha dicho sobre el hecho de atribuir características y comportamientos a la gente, por lo que se refiere a nuestras propias percepciones.

Actividad 4. ¿Son iguales todas las diferencias?

Una vez finalizada la actividad nº 3 tendrás una lista de características que has empleado para describir individuos.

- ¿Piensas que esas diferencias valen lo mismo?,
- ¿O crees que algunas son más importantes que otras?
- ¿Cuáles elegirías y por qué?

Actividad 5. Las diferencias son iguales pero las valoramos de forma distinta.

¿Qué diferencias has elegido en la actividad nº 3? ¿Por qué prefieres algunas en lugar de otras? La respuesta a esta pregunta tiene que ver con los valores y con lo que las sociedades consideran bueno o malo.

Aquí tienes un ejemplo de los valores deseables para una profesora en un momento histórico y un lugar determinado que puedes relacionar con el criterio de calidad que se discute en el Módulo 7.

Documento para la contratación de maestras:

Este es un acuerdo entre la señorita.....maestra y el Consejo de Educación de la Escuela..... por la cual la señorita acuerda impartir clases durante un periodo de ocho meses a partir del de Septiembre de El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita..... la cantidad de mensuales.

La señorita..... acuerda:

- 1.- No casarse. Este contrato queda automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- 2.- No andar en compañía de hombres.
- 3.- Estar en su casa ente las ...:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea atender en función escolar.
- 4.- No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
- 5.- No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
- 6.- No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
- 8.- No viajar en coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
- 9.- No vestir ropas de colores brillantes.
- 10.- No teñirse el pelo.
- 11.- Usar al menos dos enaguas.
- 12.- No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- 13.- Mantener limpia el aula:
 - a) barrer el suelo al menos una vez al día.
 - b) fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente.
 - c) limpiar la pizarra al menos una vez al día
 - d) encender el fuego a las 7:00 de modo que la habitación esté caliente a las 8:00, cuando llegan los niños.
- 14.- No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

(Contrato de 1923 para profesoras en los Estados Unidos de América) Reproducido por Ediciones Morata.

¿Estás de acuerdo con estas reglas?

Si no lo estás, entenderás que los valores no son siempre ni en todas partes iguales. Tienen que ver con el tipo de sociedad que los ha desarrollado. De la misma forma, los valores en una misma sociedad pueden ser diferentes en función de los contextos, los papeles sociales, las actividades, etc. Seguramente no iremos vestidos de la misma forma a una boda o a un partido de fútbol, e incluso en un mismo partido tampoco nos vestiríamos igual si asistimos al evento a jugar o como espectadores.

Actividad 6. Un ejercicio con un diamante para ayudarte a pensar sobre inclusión

Debajo encontrarás una lista de nueve conceptos relacionados con el concepto de INCLUSIÓN. Cópialos en distintos trozos de papel, y sustituye los que creas necesario por otros que consideres más adecuados. Trabájalos en grupos de tres o como máximo cuatro personas. El objetivo es construir un diamante con ellos colocando la idea que consideres más importante en la primera línea, a continuación las dos ideas más importantes, en la tercera los siguientes tres trozos de papel, debajo dos y por último, en la última fila, la idea que

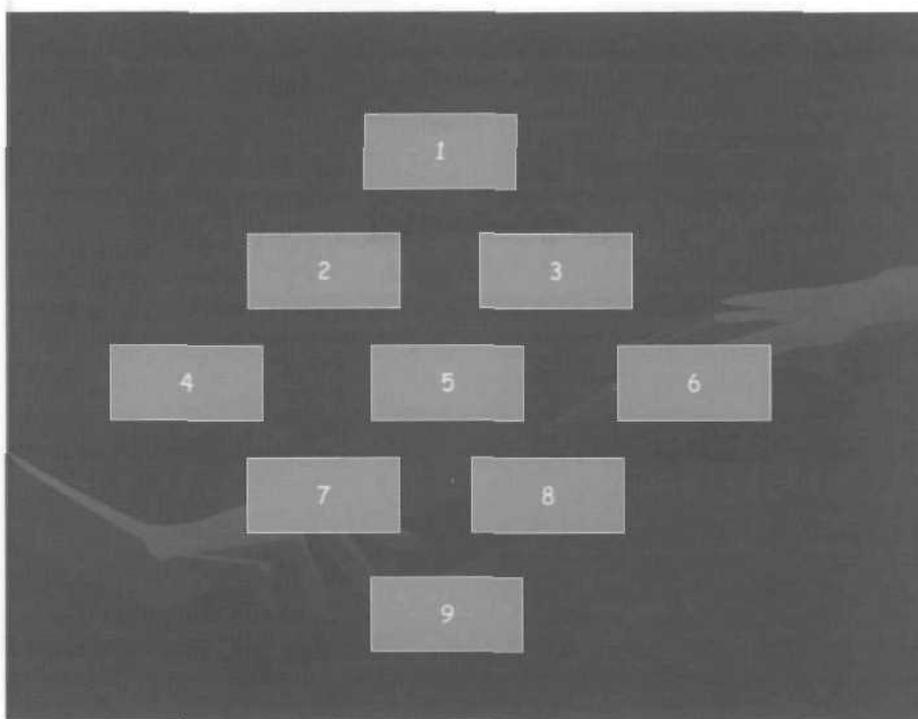
consideres menos importante relacionada con la INCLUSIÓN (de esta forma obtendrás la figura de un diamante como el que se muestra más abajo).

No se trata de un concurso, no existen respuestas mejores o peores, de lo que se trata es de analizar conscientemente las propias ideas. Puedes adaptar este ejercicio para hacerlo con tus alumnos.

Las nueve ideas:

1. Tolerancia y respeto por los demás
2. Tener opiniones apasionadas sobre las cosas
3. Aceptar los puntos de vista de los demás
4. Todo el mundo tiene el mismo derecho a votar
5. Hay que ser justo con las minorías
6. La mayoría decide
7. Es necesario un líder carismático para mantener unidas las distintas facciones
8. Es conveniente involucrarse en la vida y en las preocupaciones de tu barrio
9. COMO GRUPO, VOSOTROS DECIDÍS ESTA IDEA Y LA ESCRIBÍS EN UN TROZO DE PAPEL

Al acabar el ejercicio, vuestras prioridades deberían formar un diamante como se muestra a continuación



Actividad 7. Dibuja mapas mentales y cuenta qué es lo que te sugieren.

Para realizar esta actividad, los participantes dibujarán un mapa de su barrio (puede tratarse de un mapa de todo el pueblo o sólo del barrio si viven en una gran ciudad). Es mejor hacerlo en un soporte que luego permita proyectarlos (transparencias, papel o utilizando un ordenador si se dispone de los medios necesarios para proyectar). Después de los cinco o diez minutos que cada persona debe emplear en dibujar el mapa, se decidirá en parejas cuáles son los elementos comunes entre los dos mapas, teniendo en cuenta qué significan los dibujos y qué

relación tienen con las personas que los han hecho. El profesor o el moderador del grupo proyectará (si es posible) a continuación los distintos mapas e iniciará una discusión en gran grupo. Sugerimos las siguientes preguntas como guía:

- ¿Qué tienen todos los mapas en común y en qué se distinguen?
- ¿Qué muestran sobre sus autores y la forma diferente en la que cada uno concibe los mismos alrededores?
- ¿Qué valores o cosas importantes para los autores podemos deducir a partir de los dibujos?
- ¿Qué podemos decir sobre su forma de vida?

Si se realiza esta actividad en clase de Conocimiento del medio, el profesor/a puede utilizar lo que la Geografía de la Percepción dice sobre los mapas mentales.

En la dirección que se cita a continuación, el lector puede encontrar materiales para realizar más actividades sobre diversidad con alumnos de Educación Secundaria: http://www.educarm.es/materiales_diversidad/start_ns.htm.



propuestas de colaboración

El objetivo de esta sección es el mismo que el de la anterior, pero ahora de lo que se trata es de enfatizar la colaboración, es decir realizarlas con otros colegios, grupos o clases.

PROPUESTA 1. ¿Una semana intercultural?

Las semanas interculturales se están convirtiendo en una actividad que celebran muchos colegios de nuestro país. Consisten, generalmente, en organizar una exposición a base de comida, música, trajes, artesanías, fotos, etc., que representen los lugares de procedencia de los alumnos y los profesores del centro.

- ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?
- ¿Consideras que son positivas o negativas?
- ¿Reflejan la diversidad individual que existe en el colegio?
- ¿Muestran cualidades importantes de los individuos que integran la población escolar?

A continuación ofrecemos algunas ideas para discutir:

En nuestra opinión tienen ventajas positivas porque familiarizan a todo el mundo con los lugares en los que ha nacido la gente que compone la escuela y muestran, de hecho, elementos importantes y coloridos de los lugares de procedencia de las personas. Pensamos, además, que pueden provocar cierta curiosidad para seguir aprendiendo sobre determinados lugares.

Sin embargo, creemos que también tienen algunas desventajas, tales como la de reducir la diversidad a estas "semanas" y olvidarlas el resto del curso, mostrar elementos muy simples y llamativos, que no representan ningún tipo de conflicto para las normas establecidas, o la de estereotipar las sociedades, los lugares y la gente, asociándolos a un puñado de elementos que carecen de la complejidad que caracteriza a todos los grupos humanos. Sólo nos permiten dirigir una mirada superficial a la diversidad, y nos dicen muy poco acerca de las variaciones individuales presentes continuamente en las aulas. Y por último, nos invitan a identificar la diversidad únicamente con personas de origen extranjero, en vez de con las variaciones individuales que todos presentamos.

Por favor, recuerda estas ideas la próxima vez que tu colegio decida celebrar una "semana intercultural" y piensa cómo podrías mejorarla para conseguir una celebración de todas las variaciones individuales que componen la diversidad de las aulas en vez de un catálogo de diferencias "a la Benetton".

PROPUESTA 2. Una mirada diversa al colegio

Creemos que una buena forma de reconocer la diversidad es mostrar las diferentes maneras de ver las mismas cosas. Puedes emplear para ello un amplio elenco de posibilidades, pero pensamos que la escuela propiamente dicha podría ser un ejemplo que mereciera la pena, con algunas ventajas adicionales (como la de conseguir una visión crítica sobre el propio entorno). Trata de que participen otros colegas y pide a todo el mundo (profesores incluidos) que cuente, dibuje, cante, etc., sobre el colegio y que lo muestre al resto. Aprecia todas las colaboraciones con el mismo entusiasmo y procura que todo el mundo tenga las mismas oportunidades de mostrar su representación en términos de espacio, tiempo, etc. De esta forma será fácil percibir la diversidad como algo que enriquece la propia exposición en conjunto. Por favor utiliza la definición de Diversidad cultural que encontrarás en el Glosario de la Guía (Véase también el Módulo 3 sobre Escuela/Familia/Comunidad).

PROPUESTA 3. Para mejorar nuestro entorno

Se trata de un proyecto que necesariamente debería involucrar distintos niveles dentro de un mismo colegio (estudiantes, profesores, personal administrativo, autoridades escolares, etc., e incluso al propio Ayuntamiento).

Los participantes deben empezar por dirigir una mirada crítica a su entorno (colegio, calle, barrio o ciudad) y pensar qué se podría hacer para mejorar algún aspecto (el ruido, la polución, seguridad, barreras arquitectónicas, paisajes urbanos, lugares de encuentro, parques, etc.). A continuación los participantes expresarán por escrito sus ideas acerca de cómo mejorarlo. Por último, las propuestas deberían ser compartidas con los demás para discutir las y articularlas como una propuesta de acción colectiva, que puede tener, por ejemplo, las formas siguientes: a) un acto de concienciación ciudadana, o b) una propuesta a las autoridades competentes.

La actividad debe demostrar a los participantes que distintas miradas sobre las mismas cosas ofrecen una percepción diversa y rica de nuestro entorno, y que las propuestas de todos representan un almacén de ideas y soluciones distintas.

PROPUESTA 4. Relativismo cultural

Una herramienta útil para abordar la diversidad es el *relativismo cultural* (por favor, busca la definición de este concepto en el Glosario). Veamos un ejemplo paradigmático: una niña entra como nueva alumna a una clase llevando un velo. Por favor, escribe las razones que tienes a favor o en contra de este tipo de atuendo y procura ser lo más honesta/o posible. A continuación invita a una persona de tu comunidad que sepas que tiene opiniones distintas a las tuyas al respecto (por ejemplo, si tú lo llevas, invita a una persona que no lo utilice y viceversa), pregúntala acerca de sus razones para llevarlo/no llevarlo. Compara después las dos listas de razones y procura descubrir cuáles son los valores implícitos en los argumentos de cada una de las listas. Si eres capaz de llegar a entender, comprender y respetar la lista que no es tuya, entonces estás pensando desde la perspectiva del *relativismo cultural*, es

decir, has conseguido descubrir la lógica de los comportamientos y los distintos valores que dan significado a conductas diferentes.

A pesar de todo, tú debes seguir llevando o no llevando el velo de acuerdo con tus propios valores morales. El *relativismo cultural no implica relativismo moral*, pero es una buena herramienta para entender los motivos por los que otras personas se comportan de manera diferente.

Puedes seguir practicando la herramienta del *relativismo cultural* empleando otros ejemplos parecidos. Te ayudarán a desarrollar la empatía.



planificación y adaptación del currículo

En esta sección vamos a ofrecer una serie de ideas y sugerencias para trabajar sobre la base de la diversidad en el aula, en dos niveles distintos:

- Estrategias para analizar críticamente el currículo y adaptarlo a las necesidades de tus alumnos.
- Estrategias para ayudar a los estudiantes a vivir desde la perspectiva de la diversidad y para aprender a valorarla de forma positiva.

Para adaptar los currículos desde la perspectiva de la diversidad puede resultarte útil tener en cuenta la siguiente lista de ideas, y comprobar si los materiales con los que trabajas:

2. Muestran completa y coherentemente la diversidad humana del entorno social en el que se mueven tus alumnos.
3. Representan personas de distintos ambientes, bagajes y estilos de vida tomando decisiones sobre sus propias vidas, y no en posiciones subordinadas.
4. Se incluyen costumbres y actitudes diferentes desde la perspectiva del relativismo cultural, para entender lo que significan en su contexto, evitando presentarlas o juzgarlas desde nuestra propia moral, es decir, de acuerdo a la escala de valores de nuestra sociedad.
5. Presentan modelos sociales desde perspectivas y tradiciones diferentes, de una forma positiva.
6. Promueven una imagen positiva de todos los grupos presentes, en vez de mostrar a uno como si fuera más importante o mejor que los demás.
7. Evitan la estereotipación, especialmente con respecto a grupos distintos del mayoritario.
8. Tratan los papeles sociales de género con la misma equidad, sin intentar entenderlos de acuerdo a creencias propias.
9. Todas las lenguas a las que se hace referencia son consideradas como recursos valiosos para la comunicación, y por lo tanto se tratan en un plano de igualdad.
10. Los relatos sobre el pasado se presentan como parte de una memoria compartida, no como un discurso de los grupos dominantes (véase al respecto por ejemplo Takaki, 1998). Todos los estudiantes deben sentir que pertenecen y que pueden reconocer sus orígenes en el discurso histórico que conecta el pasado con el presente.

1.- Un análisis crítico del currículo

Sería deseable una aproximación al currículo en general desde una perspectiva crítica, buscando contradicciones entre la perspectiva de la diversidad y las generalizaciones

homogéneas que se suelen hacer sobre los estudiantes, lo que se les pide para pasar de curso, los criterios para formar los grupos e incluso las clases, las normas que regulan su comportamiento, etc. Una vez que seas consciente de este tipo de contradicciones y aprendas conscientemente a señalarlas, habrás adquirido la capacidad de cambiar algunas y tener presente siempre la necesidad de evitar perspectivas homogéneas en general, haciendo excepciones cuando creas que pueden ser necesarias, adaptando las expectativas del colegio a las necesidades de los alumnos y enfocando el trabajo desde la equidad en vez de una igualdad homogénea (Véanse en el Glosario las definiciones de Equidad e Igualdad).

2.- Cambia los libros de texto

Cuando uses libros de texto, es muy importante que tengas presente a todos y cada uno de los individuos que componen tu clase y que pienses sobre cada uno en concreto. Trata de descubrir si sus experiencias, sus entornos, sus expectativas y sus historias personales se pueden considerar incluidas o no en los libros de texto que estás utilizando y piensa en qué tipo de imágenes o valoraciones están adquiriendo los alumnos sobre todo ello. Debes modificar los libros (proporcionando ejemplos alternativos y cambiando los contenidos cuando sea necesario), a ser posible con la ayuda de los estudiantes. El área de Ciencias Sociales es una de las más adecuadas y también de las más peligrosas, porque la Historia se suele escribir desde una perspectiva única. La Filosofía, la Ética, la Educación para la ciudadanía, etc., son asignaturas muy adecuadas también para plantearse este tipo de cuestiones. Sin embargo, no hay que olvidar las Matemáticas, la Física, etc., donde se pueden emplear ejemplos que reflejen la diversidad del alumnado.

El objetivo final debería ser que cada alumno se sintiera representado, respetado, reconocido y valorado desde el propio currículo.

3.- Adapta el currículo con los alumnos

Es mucho más efectivo hacer modificaciones en el currículo contando con la intervención de los propios alumnos, pidiéndoles que hagan sugerencias para adaptar unidades, contenidos, ejemplos, procedimientos, herramientas, horarios, programas, etc., y modificándolos de acuerdo a sus propios intereses.

Vamos a poner un ejemplo. Si el tema que se va a tratar es la ciudad, el paisaje urbano, el profesor debería preguntarse: *¿qué es lo que considero más importante que los alumnos aprendan de este tema? Una vez decidido, puede presentarlo a los alumnos como un objetivo a conseguir y a continuación negociar con ellos el resto de la planificación para llegar a conseguir un consenso.* En nuestro ejemplo de la ciudad se podrían plantear las preguntas siguientes:

- ¿Qué ciudades vamos a estudiar?
- ¿Qué queremos saber de ellas y por qué?
- ¿Qué tienen que ver estos sitios con los lugares donde residen los alumnos, con su vida diaria como ciudadanos?
- ¿Cómo nos planteamos conseguir los objetivos que nos hemos fijado?
- ¿Qué materiales podemos usar?

- ¿Cómo y dónde vamos a encontrar la información?
- ¿Qué es lo que el profesor espera que hagan los estudiantes?
- ¿Qué es lo que los alumnos esperan que haga el profesor?
- ¿Cuánto tiempo va a emplear la clase en este tema y en qué horario?

Se puede llegar a un acuerdo en torno a los objetivos mínimos a alcanzar por todos los estudiantes, y también se pueden fijar otros objetivos más complejos y completos para los que estén interesados en conocer el tema con mayor profundidad.

4.- Aprendizaje cooperativo

Esta estrategia nos va a permitir no sólo trabajar desde la perspectiva de la diversidad, sino además conseguir las mayores ventajas posibles. Si planificas el aprendizaje en tu clase como una empresa colectiva, todos los alumnos se deberían implicar en ayudar a otros en aquellas áreas en la que tengan una mayor destreza y, al mismo tiempo, beneficiarse de las habilidades de los demás en otros ámbitos. Una de las técnicas que se puede emplear es dividir la clase en grupos más pequeños procurando hacerlos lo más diversos posible. El objetivo es crear grupos cooperativos multidiversos en los que cuanto mayor sea la diversidad, mejores serán los resultados. De esta manera se puede conseguir un aprendizaje cooperativo no sólo en cuanto a conocimientos académicos se refiere, sino en muchos otros aspectos del propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, el profesor tiene que estar alerta para anticiparse a las dificultades, las contradicciones y los conflictos que puedan surgir en el proceso. Una de las técnicas más efectivas de resolución de conflictos consiste en trabajar la empatía, es decir ayudar a los estudiantes a que se olviden de sí mismos por un momento y sean capaces de meterse en los zapatos de la otra persona (la persona con la que han surgido las dificultades) para tratar de comprender sus motivaciones.

5.- Hacer explícitas las expectativas

En nuestra vida diaria estamos muy acostumbrados a trabajar con esquemas que nos permiten predecir el comportamiento de las personas con las que nos relacionamos y adaptarnos así a la relación. El problema con estos esquemas es que generalmente los utilizamos de manera inconsciente e implícita, es decir, los asumimos sin decir a la otra persona lo que esperamos de ella.

En el trabajo que hemos realizado en los colegios hemos escuchado muchas veces quejas por parte de alumnos que no entienden qué es lo que los profesores quieren que hagan. En estas ocasiones se sienten perplejos y desorientados porque no comprenden el objetivo último. Por este motivo creemos que hacer explícitas las expectativas podría ser una técnica que mejoraría las relaciones en las aulas, y puede ayudar también a resolver conflictos. De todas formas se trata de una herramienta efectiva en contextos en los que se plantean los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de la diversidad, ya que si somos conscientes de que somos diferentes y de que nos comportamos de forma distinta, decir a los demás lo que esperamos de ellos acaba siendo un requisito necesario para establecer la relación.

Este procedimiento puede aprenderse más fácilmente si lo estructuramos en dos niveles. En primer lugar se trataría de que los profesores/as hicieran explícitas sus expectativas sobre los alumnos y animaran a éstos a que hicieran lo mismo con ellos. Más adelante, una vez que se ha adquirido una cierta práctica (no se trata de hacerlo una vez a principio de curso, sino de practicarlo con la mayor frecuencia posible), los alumnos podrían pasar a un segundo nivel que implicaría llevar a cabo este procedimiento entre ellos mismos.

Un último paso requeriría negociar un consenso sobre las expectativas, los desafíos que se van a encontrar y los objetivos que se pretenden alcanzar como grupo, haciendo explícitas las expectativas que uno tiene sobre el comportamiento de los demás.

Esta actividad puede resultar especialmente útil si se hace a principios de curso e incluso si se cuenta con la colaboración de otros colegas. Se podría comenzar planteando las siguientes cuestiones:

- ¿Qué esperas de mí?
- ¿Qué esperas de tus colegas?
- ¿Qué esperas de tus compañeros?



recursos específicos y enlaces

<http://www.acodden.org/info/index.cfm?a=6>, Una página web que contiene ejemplos de "A Classroom of Differences" de Francia (en francés), Holanda, Bélgica (en francés y en alemán), Alemania e Italia. Cada ejemplo se divide en secciones diferentes (objetivos y métodos, filosofía y teoría, ejercicios y actividades europeas).

<http://www.mediation-interculturelle.com/accueil.htm> ofrece documentos e información sobre diversidad (en francés) desde la perspectiva de la Educación Intercultural.

Una página web muy bien organizada de la Universidad de California en Santa Cruz: <http://www.crede.ucsc.edu/tools/tools.html>, ofrece (en inglés) herramientas específicas para trabajar en las aulas desde la perspectiva de la diversidad, aunque sus propuestas están centradas en el contexto estadounidense.

<http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/grupos.htm> Aquí puedes encontrar y bajar gratuitamente una serie de materiales (en español) que se emplearon en una reunión de trabajo del congreso "Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad" (2001).

Un organismo de Manchester ha organizado un grupo de mediadores dedicado a la diversidad y a la inclusión <http://www.manchester.gov.uk/education/diversity/>

Dedicado (en portugués) al tema de la integración en general, contiene distintas secciones dedicadas a niños gitanos <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=shhowpage&pid=40>, La buena estructura de la página facilita enormemente su acceso.

Samuel, Barbara y **Craig**, Cheryl. *Multiculturalism in Canada*. Calgary (Canadá): Weigl. 1997. Este trabajo es un buen ejemplo de cómo representar una pintura diversa de un país y su historia. El libro ha sido escrito teniendo en mente a los niños y por ello tiene un formato simple y llamativo, mostrando siempre perspectivas distintas (e incluso contradictorias) que permiten al lector escoger posturas y plantear discusiones.

Papá canguro (Steve Carr, 2003). Se trata de una comedia que presenta una guardería alternativa creada por dos padres sin experiencia en el sector, en contraste con una escuela tradicional muy prestigiosa del mismo barrio (donde los niños llevan incluso uniformes). La experiencia comienza en un auténtico caos hasta que los responsables del centro se dan cuenta que pueden emplear con éxito las mismas técnicas de negociación que utilizaban en sus trabajos anteriores para realizar anuncios publicitarios: cuando empiezan a preguntar a los niños qué es lo que quieren, las cosas empiezan a funcionar. La película muestra lo efectivo que resulta negociar, incluso con niños, y nos proporciona un ejemplo basado en la

perspectiva de la diversidad en contraste con otro (la escuela tradicional del barrio) que parte de la necesidad de homogeneizar a los niños para convertirlos en alumnos.

<http://www.edualter.org/> Una página web (en castellano y catalán) que contiene recursos variados y útiles para trabajar desde la perspectiva de la Educación Intercultural, incluyendo una bibliografía y una serie de materiales para trabajar en las aulas.

Una página web (en catalán) que contiene recursos, documentos y foros de discusión y enlaces a otros temas relacionados con la Educación Intercultural. <http://www.peretarres.org/mcec/interculturalitat/presentacio.html>

Kindersley, B. y Kindersley, A. *Niños como yo*. UNICEF. Madrid: Bruño. 1995; y *Celebraciones*. UNICEF. Madrid: Bruño. 2000. En ambos libros niños de todo el mundo presentan al lector sus vidas (el primero) y sus fiestas favoritas (el segundo). Pueden usarse como un modelo para realizar un proyecto similar en clase que consistiría en que los alumnos contaran y recopilaran sus distintas experiencias vitales. Suponen una alternativa interesante a las "semanas interculturales".

<http://www.escuelalibre.org/AulaAbierta/N%FAmeros/aulaindicenumeros.htm> Una página web (en castellano) que contiene la revista anual *Aula abierta*, cuyo volumen 1 se dedica a la Educación Intercultural y antirracista. Proporciona materiales, que se pueden bajar e imprimir de forma gratuita, muy útiles para reflexionar y discutir las ideas que se incluyen en esta Guía.

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/14675986.aspeducation> Este enlace dirige al *Journal of Intercultural Education*, donde se recogen artículos dedicados a un análisis crítico de la educación y a la puesta en práctica de un enfoque Intercultural.

LA LIGUE DE L' EINSEGNEMENT. *Tous des héros, tous différents*. Paris: Editions du Rouergue. Una herramienta educativa para niños entre 6 y 9 años que fue elaborada durante las semanas antirracistas del año 2002. Contiene buenos ejemplos de recursos didácticos, desarrollados en una escuela de Educación Primaria, que tienen como objetivo evitar actitudes racistas, demostrando a los niños que todos son diferentes y a la vez todos héroes.

<http://www.unesco.org/culture/alliance/context.html> remite a un proyecto de la UNESCO sobre diversidad cultural, al que los profesores pueden unirse y recibir ideas, intercambios, recursos, proyectos, etc.

Una página web (en inglés) diseñada para ayudar a los profesores a tratar asuntos globales en el aula. Contiene recursos, foros e información. <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/>

<http://www.ucl.ac.uk/euroconference/participate/fora/cultedres.html>

Esta página web proporciona una introducción general a las perspectivas que promueve la Unión Europea sobre diversidad en las escuelas. La página contiene enlaces y referencias sobre el tema.

<http://www.into.ie/downloads/pdf/professionaldevelopment/interculturalguidelines/ICGtext.pdf>

Este enlace proporciona directrices para poner en práctica la Educación Intercultural en los colegios, desarrollar estrategias inclusivas, y políticas y prácticas interculturales enriquecedoras.

<http://www.ecmi.de/doc/index.html> El centro europeo para asuntos relacionados con las minorías proporciona en esta página web documentos relativos a las minorías en Europa. Está dividida en tres secciones: acciones, investigación y documentación.

En la siguiente página web el lector puede encontrar más documentos y artículos (en inglés) sobre el tema de la diversidad <http://www.ingenta.com/>, Hay publicaciones accesibles en portugués en: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/index.html>, y en italiano en: <http://www.comune.torino.it/cultura/intercultura/index2.html>



preguntas para reflexionar y evaluación

En esta sección pretendemos proporcionar al lector una serie de actividades para pensar sobre educación desde la perspectiva de la diversidad.

1.- Una trampa homogénea

Creemos que una buena forma de reflexionar sobre lo que el lector puede haber aprendido en este capítulo y auto-evaluar su capacidad de pensar desde una perspectiva diversa en vez de homogénea es elaborar con honestidad sus ideas sobre un estudiante modelo. Por favor escribe tus comentarios antes de seguir leyendo.

Si te has dedicado inmediatamente a la tarea, es posible que sigas pensando que la homogeneidad representa una perspectiva deseable, y aunque sea de una forma inconsciente ¡has caído en una trampa!

Si por el contrario te has sentido sorprendido/a de que te hayamos pedido pensar en un estudiante modelo a estas alturas, has conseguido cambiar tu mente de alguna forma y has empezado (o consolidado) a pensar desde una perspectiva diversa. Simplemente ¡sigue así!

2.- Un diario en estricto sentido del término

Creemos que una práctica muy útil sería la de llevar un diario en el que se cuenten las experiencias de la clase un día a la semana durante todo un mes. El objetivo del diario es reflexionar sobre las tendencias homogéneas y diversas que se pueden apreciar en las relaciones que se establecen en el aula. Se debe prestar una atención especial al comentario de las consecuencias positivas y negativas de ambas perspectivas en la práctica. Esta actividad se puede llevar a cabo con otros profesores interesados en la experiencia. Creemos que la práctica etnográfica de llevar un diario sobre la vida cotidiana puede emplearse en Educación como una herramienta útil para hacer explícitas las propias ideas con las que se funciona inconscientemente todos los días.

En la siguiente dirección de internet el lector dispone de un artículo (en portugués) que reivindica la utilidad de emplear una herramienta etnográfica (como es esta de escribir un diario sobre la vida cotidiana) para abordar la diversidad en los colegios: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>



referencias

Banks, James A. (ed.) (2001). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass. Un trabajo de referencia que compila casi todos los aspectos que se han tratado académicamente con respecto a la Educación multicultural (término que se suele emplear en Estados Unidos en vez de Intercultural) hasta el año 2001, centrado especialmente en el contexto estadounidense. El libro está muy bien estructurado y facilita el acceso rápido a cualquier aspecto relacionado con el tema.

Barth, Fredrik (ed.) (1998 [1969]). *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Differences*. Prospect Heights, Illinois: Waveland press. La introducción de este libro proporciona un marco teórico clásico para analizar el tema de la etnicidad tanto desde fuera, como desde dentro de un grupo étnico. El autor defiende que las diferencias no existen *per se*, sino en función del contexto de relación en el que cobran relevancia por contraste y se singularizan. El resto de los trabajos incluidos en el libro ilustran y ponen en práctica este marco teórico.

Besalú, Xavier, and Giovanna Campani, Josep M. (eds.) (1998). *Educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor Editions. Una aproximación a los conceptos y las prácticas educativas interculturales en Europa, dividida en dos partes: la primera dedicada al tratamiento de los temas relacionados con la diversidad cultural, la identidad europea y la interculturalidad, y la segunda, al análisis de estas perspectivas en relación con el currículo educativo. Proporciona a la vez un marco conceptual e información sobre políticas y prácticas educativas, educación Intercultural, Derechos Humanos y el currículum intercultural.

Deegan, J. "Roots and Wings: Teacher Education for Diversity" (2003). Capítulo 4 de la obra *Mosaic or Melting Pot? Living with Diversity*. Dublin: Irish National Committee, The European Cultural Foundation. Este capítulo está dedicado al análisis de dos alternativas para tratar la diversidad en educación.

Gillborn, D. (1990). 'Race', *Ethnicity and Education: Teaching and learning in Multi-learning Schools*. London: Unwin Hyman/Routledge. La obra contiene un análisis y un planteamiento general de las experiencias de los niños de minorías étnicas en las escuelas del Reino Unido. Hace recomendaciones acerca de cómo se puede mejorar el rendimiento escolar de niños que pertenecen a grupos de riesgo y cómo reflejar la diversidad en el currículum. Está basado en el estudio de caso en una escuela secundaria y presta una atención especial a los efectos de las expectativas de los profesores sobre los alumnos.

Hernández, C. y del Olmo, M. (2004). *Antropología en clase. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Síntesis. Este libro proporciona al lector una propuesta

educativa, desglosada por niveles que comprenden desde la Educación Infantil hasta Bachillerato, para trabajar en las aulas desde la perspectiva de la diversidad.

Kohn, Alfie (1999). *The Schools our Children Deserve. Moving beyond Traditional Classrooms and <rough standards>*. New York: New York Time Book Reviews. El lector puede encontrar aquí una discusión crítica sobre los principios que regulan la Educación actual en Estados Unidos y propone, como alternativa, concebir los colegios como empresas colectivas en las que es absolutamente necesario tener en cuenta lo que piensan los propios alumnos. Al final del libro el autor incluye una serie de tablas para evaluar las prácticas educativas distinguiendo en dos columnas las que él considera buenas prácticas (asociadas con la diversidad) de las malas (asociadas con la perspectiva homogénea).

Lluch, Xavier y Salinas, Jesús (1996). "La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural" En: *Criterios de adaptación curricular. Educación compensatoria*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Este capítulo parte de la idea de que asumir la diversidad cultural representa una variable pedagógica de capital importancia y que el debate sobre el multiculturalismo no debe darse de lado. Está estructurado en tres partes: marco teórico, actividades y recursos, y en nuestra opinión lo más relevante es su aplicación a la formación y a la planificación educativa. El texto se presenta como una fuente de material de apoyo para centros y educadores a la hora de desarrollar acciones globales y específicas para toda la comunidad escolar. Está dirigido a los profesores de todos los niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Secundaria y se puede utilizar de manera individual, pero en realidad está pensado para generar el diálogo entre grupos.

Ouellet, Fernand (2002). *Les défis du pluralism en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Paris: L'Harmattan. Existen dos formas de tratar la diversidad cultural en los colegios: a través de la Educación Intercultural, privilegiando la apertura a la diversidad, o a través de la educación para la ciudadanía, enfatizando la cohesión social pero sin perder de vista la igualdad justa. La lectura de esta obra provocará en el lector una reflexión sobre cuáles son los principios y las consecuencias de dos cuestiones capitales planteadas por la solución europea: la ciudadanía y la interculturalidad.

RED ACOGE, ANDALUCÍA ACOGE. MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2002). *La gestión de la multiculturalidad en la escuela*. Málaga: Red Acoge. Andalucía Acoge. 2002. Esta maleta de materiales para la formación es producto del intercambio de experiencias entre los proyectos Sócrates-Comenius del Centre Bruxellos d'Action Interculturelles (CBAI), el Service Développement et d'Evaluation de Programme (SEDEP), la Universidad de Lieja, el IRSSAE de Toscana en Italia y las asociaciones españolas Almería Acoge, Málaga Acoge y Sevilla Acoge. Por último ofrece una recopilación de las experiencias sobre educación Intercultural que se han llevado a cabo en Europa entre 1995 y 1998.

Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo M. (2002). *Children of Immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Un libro muy interesante (tiene traducción española: *La infancia de la inmigración*) que muestra a los lectores cómo influyen las experiencias de la inmigración en la infancia y cuáles son sus consecuencias. Esta basado en el contexto estadounidense, pero puede resultar útil en cualquier país receptor de inmigración.

Takaki, R. (1998). *A Larger Memory. A History of Our Diversity, with Voices*. Boston: Little Brown & Co. Esta obra trata de ampliar la memoria sobre el pasado en los Estados Unidos

incluyendo las experiencias de distintos grupos que han quedado marginados de los relatos de la Historia a pesar de su contribución a la construcción del país. Supone un modelo a seguir para construir memorias históricas inclusivas.

WATSON, C.W. (2000). *Multiculturalism*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press. Un buen libro, fácil de leer, para entender claramente ese complicado concepto llamado multiculturalismo que utilizamos, a veces, como si fuera un "cajón de sastre". Su argumentación se basa en dos tendencias: el "multiculturalismo blando" y el "multiculturalismo duro" como dos caminos alternativos para tratar la diversidad.

Referencias adicionales a través de internet:

- <http://www.ipv.pt/millenum/sonia11.htm> Sobre educación antirracista (en portugués)
- <http://animadores.iespana.es/animadores/edupaz/edupaz05.html> y <http://www.eduso.net/archivos/apuesta.htm> estos artículos (en castellano) tratan el tema de la diversidad desde las perspectivas de renovación pedagógica.
- El lector encontrará muchos otros documentos y referencias sobre diversidad en la siguiente dirección: <http://www.eduref.org/plweb-cgi/fastweb?search>. Teclea "diversidad" o realiza una búsqueda avanzada.



escuela, familia, comunidad

El propósito de este módulo es plantear las siguientes cuestiones:

- Reflexionar sobre la importancia de las relaciones y la colaboración entre la familia, la escuela y otros agentes de la comunidad. Desde un enfoque intercultural, ¿por qué es importante, por qué se reclama esta participación?
- Llegar a ser consciente de las ventajas de la colaboración. Es necesario considerar el proceso de aprendizaje dentro de los diferentes sistemas y contextos en los que se desarrolla nuestro alumnado.
- Considerar distintas alternativas de colaboración que pueden darse (y otras más que seguro olvidamos, y que se os ocurrirán), y verlas como un continuo.
- Conocer algunos proyectos y propuestas (las comunidades de aprendizaje, las escuelas aceleradoras, escuelas abiertas, etc.) que promuevan dicha participación.



para empezar a pensar

De visita en una Comunidad de Aprendizaje

Hace unos días tuvimos la oportunidad de visitar un Colegio en Tarrasa (Barcelona), el Colegio Público Mare de Deu de Monserrat. Este colegio es una comunidad de aprendizaje¹. Cuando fuimos allí la única idea que teníamos al respecto era que las personas que trabajan en comunidades de aprendizaje pretenden favorecer la participación y la colaboración de los padres y la comunidad. Pero lo que nunca nos podíamos imaginar es que la participación podía llegar a los límites que alcanza.

¿Qué piensas (o pensáis) que encontramos en el centro?

O, dicho de otra forma, ¿qué tipos de relaciones se dan normalmente en las escuelas (entre escuela y familia y comunidad)?

...Preparando la visita...

Unos días antes de acercarnos al colegio realizamos una última llamada telefónica. Como íbamos con la intención de realizar algunas grabaciones de vídeo² queríamos confirmar si el lunes por la tarde, que era el primer día de visita, tenían clases. La respuesta que recibimos, con un tono de sorpresa, fue la siguiente: "Te refieres a si tenemos grupos interactivos". No sabíamos muy bien a que se refería, y nuestra sorpresa fue aún mayor.

¿Qué crees que se escondía detrás de aquella respuesta?

¿Qué tipo de prácticas te sugiere la idea de "grupos interactivos"?

**¿Responden estas prácticas a lo que habitualmente ocurre en las aulas? ¿En qué medida?
¿Qué ventajas pueden tener?**

...Nos llevamos una grata sorpresa...

¹ A lo largo de este módulo iremos concretando qué es una comunidad de aprendizaje, cómo se puede conformar, en qué presupuestos se apoya, etc.

² Algunas de estas imágenes las puedes encontrar en el DVD que acompaña a la Guía.

Por fin nos encontrábamos allí; al entrar en el colegio se percibía un clima muy afable, las paredes decoradas con murales (unos días antes había sido la semana de puertas abiertas), mucho colorido, y una muy buena acogida. Ese mismo día tuvimos la oportunidad de descubrir que era eso a lo que llamaban grupos interactivos: se abrió la puerta del aula, y allí estaban.

¿Qué piensas que había dentro del aula? No os haremos sufrir más: había cinco adultos, trabajando con un grupo de 25 a 30 alumnos. Estaban sentados en grupos de cinco o seis alumnos, cada uno con un adulto a su cargo.

Pero, ¿cómo puede ser que en un centro haya cinco profesores en una clase? Cuando contábamos la experiencia a otros compañeros, todos nos preguntaban si se trataba de un *centro privado* (normalmente se supone que estas iniciativas sólo son posibles con grandes inversiones). No, se trata de un centro público, en un barrio con algunas dificultades socioeconómicas. El truco estaba en que no todos eran profesores; además de la tutora del grupo (la única profesora) había un mediador social contratado por la Consejería de Educación, dos madres voluntarias, y dos voluntarios del barrio. ¿Cuándo has visto a más de un profesor dentro de clase? ¿Cómo utilizar este modelo?

(Véase el DVD y los módulos 7 –organización– y 8–estrategias-.)



información

Como ya hemos indicado, uno de los propósitos de este módulo es favorecer la participación entre la escuela y la comunidad. La idea de las comunidades de aprendizaje (ver Glosario) podría convertirse en nuestra meta última. Siendo conscientes de las dificultades de llevar a cabo un proyecto como éste (entre otras razones porque requiere la implicación y coordinación de todo el equipo docente), vamos a ofrecer algunas alternativas de actuación que puedan promover esta colaboración y ajustarse en cierta medida a los márgenes de intervención que tengamos.

En su versión óptima, la escuela se ve como un agente educador de la familia en una sociedad, mientras que la comunidad debería ayudar y ser un socio cooperativo con la escuela. Por ejemplo, a menudo la iniciativa de preservar la lengua de la comunidad viene de la propia comunidad. La familia es una parte de la comunidad y simultáneamente un continuador del enfoque intercultural en educación que empieza en la escuela. Así, nosotros podemos decir que en una situación ideal la escuela, la familia y la comunidad serían sistemas mutuamente integrados.

Es importante que la cultura de las familias de los estudiantes se integre en el currículo de la escuela. Si la escuela descuida la lengua y la cultura de los estudiantes, la motivación de éstos hacia el aprendizaje se verá perjudicada. Si hay una actitud positiva y abierta hacia la diversidad cultural en la escuela, los estudiantes estarán más motivados hacia el aprendizaje. Es un hecho que los resultados de los alumnos en la escuela son mejores cuando el enfoque intercultural es un objetivo a alcanzar.

(Ver módulo 1 -educación obligatoria-: la importancia de la educación intercultural).

¿Por qué es importante la colaboración y participación?

Actividad 1

Antes de plantear algunos argumentos que justifiquen la necesidad de favorecer la colaboración, te pedimos que pienses junto con otros compañeros en algunos motivos que la hacen necesaria.

¿Por qué piensas (o pensáis) que se reclama tanto desde el enfoque intercultural? ¿Qué ventajas puede tener? ¿Cuáles son las dificultades que podemos encontrar respecto a la colaboración y participación de la familia u otros miembros de la comunidad?

A continuación señalamos algunas consecuencias de la colaboración y participación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje (contrástalos con los que se han mencionado previamente) y en las dinámicas del centro. Las ventajas o beneficios que se pueden observar son los siguientes (Henderson y Berla, 1994):

(véase: www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa100.htm):

Beneficios para el alumnado:

- Mayor rendimiento (calificaciones).
- Mejor asistencia y más deberes hechos.
- Los alumnos se derivan menos a educación especial.
- Mejores actitudes y comportamiento.
- Mayores tasas de graduación/titulación.
- Mayor matriculación en educación post-obligatoria.

Beneficios para la escuela:

- La motivación e implicación de los profesores mejora.
- La valoración de los profesores por parte de los padres es más positiva.
- Más apoyo de las familias.
- Mayor rendimiento del alumnado.
- La percepción de la escuela en la comunidad también se ve mejorada.

Beneficios para la familia:

- Los padres tienen mayor confianza en la escuela.
- El profesorado tiene mejores opiniones de ellos como padres y mayores expectativas hacia sus hijos.
- Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y *en ellos mismos como padres*.
- Ellos mismos se suelen implicar en actividades de formación continua.
- Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.

La colaboración puede darse de diferentes formas y en distintos grados

“Un componente de una escuela comunidad de aprendizaje es un programa organizado de asociación entre la escuela, la familia y la comunidad con actividades vinculadas a objetivos de la escuela. La investigación y el trabajo de campo muestran que estos programas mejoran las escuelas, refuerzan a las familias, estimulan el apoyo de la comunidad, e incrementan el rendimiento y el éxito de los estudiantes” (Epstein, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Sheldon, 2003).

Joyce L. Epstein and Karen Clark Salinas

(www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html)

La colaboración y participación de la familia puede darse en distintos momentos, para diferentes actividades y en diferentes grados. A continuación señalamos algunas de las alternativas que se pueden dar, siguiendo el modelo de Epstein de seis tipos de implicación de familia y comunidad (Epstein et al., 2004): paternidad, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Como asociaciones, se promueven la comunicación bidireccional y la colaboración, y se dan consejos tanto para padres/comunidades como para las escuelas sobre cómo promover la participación.

Veamos que significan estos tipos de colaboración y algunos ejemplos concretos:

Actividad 2

Como otras veces, te sugerimos reflexionar en grupo siempre que tengas ocasión.

Lee la descripción de cada tipo de relación y ponlas en orden atendiendo al grado de participación/implicación que precisan. Trata de encontrar los diferentes grados de implicación de las familias en la educación de sus hijos. Piensa en ejemplos prácticos para cada tipo de colaboración, teniendo en cuenta la diversidad cultural, por ejemplo: participación de familias diversas.

A) Paternidad

- Ayudar a las familias con estrategias sobre cómo ser buenos padres, apoyo a las familias, comprensión de las diferentes etapas evolutivas de niños y adolescentes, y establecimiento de condiciones en casa que favorezcan el apoyo para cada edad y nivel educativo.
- Apoyo a las escuelas para la comprensión de los antecedentes, la cultura de la familia, así como los objetivos que éstas se plantean para sus hijos.

Ejemplo: formación en escuelas de padres/madres: algunos centros disponen de ella, donde se tratan temas de interés para las familias, como la televisión, la adolescencia, los juguetes...

B) Comunicación

- Comunicación con las familias sobre los programas escolares y el progreso de los alumnos.
- Crear canales bidireccionales de comunicación entre la escuela y la familia.

Ejemplo: asistir a reuniones con los profesores y otros padres, entrevistas con los tutores,...

En primer lugar, nos centraremos en las relaciones informales que se dan entre la escuela y la familia:

Todas las mañanas cuando los padres llevan a sus hijos al colegio tienen la oportunidad de mantener al menos un mínimo contacto con los profesores. En estos casos, se suelen

comentar aspectos específicos sobre el comportamiento de los niños, el profesorado realiza sugerencias al respecto, se plantean dudas por parte de los padres, se solicita algún tipo de información, etc.

Después de entrevistar a algunos padres, hemos comprobado que estos contactos están disminuyendo. En muchas ocasiones los padres tienen prohibido entrar al patio, deben dejar a los niños en la entrada y ellos se encargan de ir solos al aula,... La frontera entre la escuela y la calle, en estos casos, cada vez está más marcada.

Una profesora, en uno de estos colegios, sentía la presión del resto de sus compañeros cuando, por iniciativa propia, rompía esa barrera y dejaba entrar a los padres en clase; en ocasiones aprovechaban el momento para comentar diferentes temas, etc.

¿Para qué piensas que podríais aprovechar estos contactos?

¿Por qué piensas que se producen situaciones como las que se han descrito, en las que las escuelas mantienen esa distancia con las familias?

¿Por qué algunos profesores pueden sentirse amenazados cuando un compañero rompe las barreras?

Además de esos contactos esporádicos, las escuelas utilizan otros tipos de estrategias más **formales** de relación entre familia y escuela. La primera de ellas es el envío de cartas a los padres para dar algún tipo de información, para que den la autorización a sus hijos para que realicen alguna actividad específica (p. e., salidas fuera del colegio). Otra de las alternativas que se presenta es la utilización del tablón de anuncios.

...Reglamento de Régimen Interior de un colegio...

"La información de interés general: disposiciones oficiales, recomendaciones sobre higiene, actividades culturales y otros asuntos que les afecten, se realizará a través de los tabloneros de anuncios del Centro, y si es posible, mediante notas informativas individuales que se entregarán al alumnado"

(Extracto de un Reglamento real de un colegio).

¿Qué utilidad piensas que tiene el envío de notas escritas a los padres?

¿Para qué las utilizarías?

Aunque parece una obviedad, ¿es habitual utilizar otras estrategias de información con padres que desconocen la lengua que se utiliza en la escuela?

¿Cuáles pueden ser esas estrategias?

Otra de las rutinas establecidas en los colegios es la tutoría, que suele realizarse un día concreto en un horario determinado. Los padres pueden ir a ver al tutor por su propia

iniciativa. Con bastante frecuencia son los profesores los que citan a los padres a estas reuniones, que normalmente son individuales, aunque en ocasiones las reuniones son con un grupo de padres. Cuando se cita a los padres individualmente, rara vez es porque el estudiante va bien; generalmente se suele hacer porque el alumno presenta algún problema de comportamiento o de rendimiento.

...Reglamento de Régimen Interior de un colegio...

"Existen dos niveles de comunicación entre los/las maestros/as y los padres y madres:

- **A nivel de grupo** de aula se realizarán tres reuniones a lo largo del curso con los padres y madres de cada tutoría; estas reuniones serán convocadas por el/la maestro/a tutor/a, en horario de tarde, a partir de las 16:30 horas para posibilitar la asistencia del mayor número posible de padres y madres.
 1. La primera reunión se celebrará durante el primer mes del curso. En ella se informará sobre las normas de funcionamiento y se entregará a los padres un documento en el que consten los objetivos a lograr en las diferentes áreas, los contenidos de las mismas, así como los criterios de evaluación y los mínimos exigidos para lograr una evaluación positiva.
 2. La segunda reunión se celebrará en el segundo trimestre del curso y los Equipos de Nivel decidirán los agrupamientos y temas a tratar dependiendo de las circunstancias que concurren en dicho nivel.
 3. La tercera reunión se celebrará a final de curso por tutorías, tratándose el nivel de consecución de los objetivos propuestos y recogiendo las sugerencias que sirvan para mejorar, con vistas al curso siguiente, el desarrollo educativo.
 4. Podrán realizarse, además todas aquellas reuniones puntuales con el grupo de padres y madres de la tutoría, siempre que existan problemas específicos del aula, aspectos concretos de la programación, etc., que así lo requiera su tratamiento.
- **A nivel individual**, mediante entrevistas con los padres de cada alumno/a, una al menos durante el curso, en las que se informará de la marcha del proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Al finalizar el curso, se efectuarán igualmente entrevistas individuales para comentar los resultados de la evaluación, las actividades recomendadas para el verano y para entregar los trabajos realizados durante el curso. Así mismo se hará entrega de los informes correspondientes a la evaluación final. Estas entrevistas se realizarán los miércoles, en horario de 12:30 a 13:30 horas. No se recibirá a los padres de los alumnos/as durante el horario lectivo"

(Extracto de un Reglamento real de un colegio sobre la comunicación con las familias).

Actividad 3

Lee y analiza las diferentes alternativas que se proponen en el fragmento anterior. ¿Cómo las valoras?

De nuevo la clave está en la flexibilidad. Actualmente, los horarios y la disponibilidad de los padres y madres suele ser bastante limitada, y en muchas ocasiones no se pueden ajustar a los horarios que proponemos desde la escuela. ¿Implicaría muchas dificultades adaptar las reuniones o tutorías a un horario que venga bien a las familias? ¿Qué piensas que suele suceder? ¿Por qué crees que en algunas ocasiones los profesores tienen dificultades para cambiar el horario?

Otro aspecto que se nos plantea es ¿por qué cuesta tanto al profesorado dar información positiva sobre los alumnos? Las familias manifiestan que sólo son convocadas a una reunión cuando su hijo/a plantea algún problema ¿Qué reacción provocaríamos en los padres si esto no fuera así?

Como siempre, puedes optar por entrevistar a algún profesor, y a algunos padres, para conocer sus posturas e impresiones al respecto.

C) Voluntarios

- Favorecer la participación, formación, actividades y horarios que faciliten la implicación de las familias como voluntarios o como audiencias en la escuela o en otras instituciones.
- Capacitar a los educadores para trabajar con voluntarios que apoyen a los estudiantes y la escuela.

Ejemplo: padres voluntarios en el aula (véase vídeo: comunidades de aprendizaje)

En España, durante las primeras semanas de Educación Infantil, los padres se quedan en las clases con sus hijos con la intención de facilitar la adaptación de los niños al nuevo entorno que es el colegio. Esto no lo podemos considerar como voluntariado (puesto que es obligatorio), pero lo destacamos porque generalmente esta es la única vez en toda la escolarización de sus hijos en que los padres entran en el aula. ¿Podría extenderse a todo el proceso educativo esta filosofía de fuerte vínculo entre la familia y la escuela que caracteriza la educación infantil?

Algunos ejemplos de voluntarios en las aulas:

En el *Haggety School and kindergarten* en Cambridge, Massachussets (EEUU) se ofrecen diferentes oportunidades para implicar a los padres en la vida de la escuela, por ejemplo:

- Los padres están invitados a hablar en clase de su origen, costumbres, profesión, etc.
- Los padres de diferentes países recopilan libros en su propia lengua para la biblioteca escolar.

Muchas escuelas en Estados Unidos ofrecen programas periódicos de lectura (semanalmente, mensualmente) con una variedad de voluntarios, incluidos padres, ancianos, y grupos de la comunidad. Otros desarrollan eventos especiales dedicados a la lectura. Por ejemplo, el maratón de lectura dirigido a toda la comunidad que dura 26 días (*Dr. Lydia T. Wright School* in Buffalo, New Cork). Este evento involucra a los padres, abuelos y otros miembros de la comunidad (p. e., policías, bomberos, autores locales de libros para niños, alcalde, jueces, celebridades locales y antiguos alumnos) en actividades de lectura (Epstein & Salinas, 2004).

Actividad 4

Busca o inventa más ejemplos de padres voluntarios en la clase. ¿Qué tipo de beneficios se obtendrían para las familias, el alumnado, el claustro...? ¿Por qué?

D) Aprendizaje en casa

- Implicar a las familias en el aprendizaje académico en casa, incluido la realización de deberes, establecimiento de objetivos, y otras actividades relacionadas con el currículo.
- Motivar a los profesores para que planteen tareas para casa que permitan a los estudiantes compartir y discutir con sus familias aspectos interesantes.

p. e.: ayudar en las tareas, animar a los niños a la lectura, promover la asistencia a clase.

Desde la escuela se suele pedir a los padres que apoyen a sus hijos en el estudio, creando buenas condiciones para el trabajo, ayudando con las tareas escolares, promoviendo la lectura, supervisando los programas de televisión que ven,...

E) Toma de decisiones

Incluir a las familias como participantes en los procesos de toma de decisiones del centro, gobierno y desarrollo de actividades a través de consejos escolares, comités, o asociaciones de padres.

p. e.: participación en la gestión del centro a través del Consejo Escolar. Existe un número limitado de representantes de las familias, elegidos por los padres y madres de alumnos/as.

p. e.: participación en asociaciones de padres, incluidas asociaciones de padres de alumnos con necesidades educativas especiales (autismo, discapacidad...), de padres con hijos de alta capacidad, etc.

Veamos como ocurre este tipo de participación a través de tres ejemplos:

Inglaterra:

Todas las escuelas públicas de Primaria y Secundaria tienen **Asociaciones de Padres y Profesores** (*Parent -Teacher Associations*, PTA's). Sus tareas son organizar actividades sociales y de búsqueda de fondos para alumnos, padres y profesores.

Todas las escuelas tienen al menos un padre y un profesor como representante en el Órgano de Gobierno (*Governing Body*) de la escuela. Este órgano es responsable último de todo lo que tenga que ver con la escuela, desde los edificios hasta la política de la escuela o la contratación del personal, etc. Antes de que nuevos alumnos vayan a una escuela, se pueden organizar varias visitas en forma de jornada de puertas abiertas y visitas individuales para los padres y sus hijos.

Latvia:

Las asociaciones de padres son un componente cotidiano de la vida de las escuelas. En cada escuela hay un **Consejo Escolar** formado por la administración de la escuela, alumnos y representantes de padres. Es una institución relativamente reciente, antes había **Comités de padres** – una sociedad establecida en la que los padres elegían sus representantes para el diálogo con la administración de la escuela. Los Comités de padres todavía funcionan en muchos lugares, algunos paralelamente al *Consejo Escolar*. *El currículo de la escuela no es asunto del Consejo Escolar o los Comités de Padres. En casos de conducta intolerable o inadecuada por parte de un profesor, se comunica a estos órganos.*

España:

Las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) (antes APAS: Asociaciones de Padres) son las asociaciones de todos los padres de los alumnos de cada colegio (educación obligatoria). Estas asociaciones tienen reglas sobre cómo hacer su trabajo: tienen elecciones de su presidente, secretario, tesorero y otras personas que juntas hacen el trabajo de la asociación. El trabajo en la escuela incluye la organización de las actividades extraescolares que se realizan semanalmente después de clase; colaboración con los profesores en excursiones o salidas del colegio (con la organización de alumnos, transporte, fondos para pagar las visitas, ayuda a los profesores, con el alumnado más joven, etc.), si hay comedor en el colegio algunos padres pueden participar en él y controlar los alimentos (menús, variedad y calidad). Algunos padres son elegidos como miembros del Consejo Escolar, organismo donde se deben aprobar algunas actividades de la escuela, como el programa económico para cada año; los objetivos de la educación; los plazos; las líneas pedagógicas del colegio; normas disciplinarias; etc.

Actividad 5

Como puedes ver, estos tres países tienen una organización similar para implicar a los padres en los procesos de toma de decisiones. Analiza en tu propio centro, o en un centro cercano:

- ¿Qué órganos de decisión existen?
- ¿Cómo trabajan?
- ¿Cuáles son sus objetivos?
- ¿La participación de los padres de minorías culturales es igual que la del resto? En caso negativo, ¿por qué no?
- ¿Cómo puede la escuela promover la participación de las familias en los procesos de toma de decisiones?

Piensa y reflexiona con tus compañeros sobre estas cuestiones.

F) Colaboración con la comunidad

Se trata de coordinar recursos y servicios para las familias, los estudiantes y la escuela con los grupos de la comunidad, incluidas empresas, agencias, organizaciones y asociaciones culturales, universidades, etc., y capacitar a todos para contribuir en la medida de sus posibilidades al desarrollo de la comunidad.

La apertura de la escuela a la comunidad se puede lograr desde el centro educativo mismo, que establece relaciones con la comunidad, y permite que la comunidad entre en la escuela. Es importante desarrollar en los estudiantes el sentido de comunidad y capacitarles para que participen en ella. Algunos ejemplos de colaboración con la comunidad son:

- Visitar organizaciones e instituciones de la comunidad (ayuntamientos, otras instituciones educativas, asociaciones culturales, bibliotecas...)
- Favorecer la participación de la comunidad en el centro: implicar a voluntarios en tareas de mediación social y educativa, traductores, ofrecer espacios en el centro para asociaciones (culturales, de padres, deportes, formativas (p. e., escuela de música...), asociaciones de inmigrantes, ...

- Tener un proyecto común, p. e. un programa de educación ambiental promovido por el ayuntamiento e incluido también en el currículo escolar.

A continuación mostramos dos ejemplos de relaciones entre la escuela y la comunidad:

Republica Checa: Nova Skola

Uno de los objetivos de *Nova Skola* es desarrollar la capacidad de las escuelas. La red de trabajo incluye diez escuelas en Praga (seis participantes y cuatro como observadores). El programa no sólo ha capacitado a las escuelas para intercambiar experiencias, sino que las ha ayudado a evaluar necesidades, crear materiales, identificar potenciales patrocinadores, crear vínculos con la comunidad local, recaudar fondos, desarrollar técnicas de comunicación internas y externas, y dar los primeros pasos para establecerse como centros de desarrollo de la comunidad.

¿Qué es una escuela comunitaria?

Una escuela comunitaria ofrece no solo un nivel estándar de educación, sino que es un instrumento que está abierto más allá de la tradicional jornada escolar, con el propósito de proporcionar programas académicos, de ocio, de salud, de servicios sociales y de formación profesional para personas de todas las edades. Las escuelas comunitarias tienen tres componentes básicos:

- Aprendizaje a lo largo de la vida: Implementar el principio de que el aprendizaje continúa a lo largo de toda la vida.
- Facilitar oportunidades de aprendizaje formal e informal.
- Ofrecer programas y servicios para todos los miembros de la comunidad, a menudo en un escenario intergeneracional.

El trabajo de la escuela comunitaria es:

- Promover el sentido de responsabilidad cívica.
- Proveer oportunidades de liderazgo para los miembros de la comunidad.
- Incluir a poblaciones diversas en todos los aspectos de la vida comunitaria.
- Favorecer procedimientos democráticos en los procesos de toma de decisión local.
- Uso eficiente de los recursos.
- Utilización de la escuela y de los recursos físicos, económicos y humanos de la comunidad para responder a las necesidades de la misma.
- Reducir la duplicidad de servicios promoviendo el esfuerzo colaborativo.

Letonia: implicación de la comunidad en medios rurales.

La relación escuela-comunidad es más fuerte en pueblos pequeños, donde la escuela a veces es también un centro social local – se organizan encuentros culturales, eventos de entretenimiento, la biblioteca local se ubica allí. Todos se conocen y todas las actividades se encuentran ahí delante. Los actos en la escuela son también eventos para el pueblo. La integración en medios rurales es más rápida que en medios urbanos porque los contactos entre la gente no son tan impersonales como en las ciudades. Aquí también la influencia de la sociedad en el proceso de aprendizaje es indirecta: la sociedad con su actitud muestra sus valores.

Diversidad cultural y participación de la familia

Las expectativas de los padres respecto a sus hijos y la escuela son fundamentales, ya que condicionan el tipo de apoyo que las familias dan a sus hijos. Los padres pueden entender la escuela como un lugar donde se deja a los hijos (aparcamiento), un lugar para adquirir conocimientos útiles para el mundo laboral, un lugar de formación integral, o una plataforma de movilidad social (Samper, p. 81).

Actividad 6

Reflexiona sobre estas cuestiones relativas a expectativas:

- ¿Que crees que esperan las familias de la escuela? ¿Y de sus hijos? Pregunta a algunos padres y trata de comprender cómo sus expectativas influyen en las relaciones con la escuela.
- ¿Qué expectativas tienen los profesores hacia las familias de sus alumnos? ¿Implican una comunicación o colaboración grande entre profesorado y familias? Piensa sobre ello.
- ¿Son las expectativas de los padres y profesores diferentes si tenemos en cuenta diversos grupos culturales? ¿En qué sentido? ¿Cuáles son las consecuencias para los estudiantes?

La investigación (Comer & Haynes, 1992; Epstein & Dauber, 1993) sugiere que existe una relación directa entre el clima escolar y el grado en que padres y familias se implican en la educación de sus hijos. (Ver módulo 7 -organización escolar-) (<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa300.htm>).

Los grupos minoritarios a menudo no participan en las actividades de la escuela.

¿Por qué la implicación de los padres puede mejorar el clima escolar? ¿Cuáles crees que son las causas?

Lee la siguiente información al respecto (véase también el módulo 7 sobre estructura y organización).

Comer (1986) hace hincapié en el hecho de que esta falta de implicación no debe interpretarse como desinterés por la educación de los hijos. Más bien, estos padres no participan porque no se sienten cómodos en los centros escolares. El estudio de Comer con centros de New Haven (Connecticut, Estados Unidos) muestra que las experiencias previas de los padres con los centros educativos, su desconocimiento de las políticas y los procedimientos escolares, sus sentimientos de inferioridad e intimidación respecto a los profesores, y su percepción de no ser bien recibidos contribuye a esa falta de implicación con las escuelas de sus hijos. (www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/famncomm/pa3lk5.htm).

En la misma línea, encontramos que

"las investigaciones concluyen que las familias, según su origen socioprofesional, adoptan formas de relación distintas con la escuela. Las de nivel medio/alto tienen

unas relaciones cómodas con la escuela, sintonizan con los proyectos educativos y, si tienen problemas, tienen también los recursos para poder influir en el contexto escolar. Las de nivel bajo se encuentran en una situación de inferioridad frente a la institución: tienen menos información, conocen menos canales de comunicación con la escuela, y su autoestima respecto a la posibilidad de incidir en el contexto escolar es baja. Estas familias se interesan por la escuela y por el trabajo de las maestras, pero se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos y, en consecuencia, no asisten a las reuniones de clase o semejantes.”

(Vila, p. 108)

Algunos proyectos y experiencias que promueven la colaboración y la participación

a) Las comunidades de aprendizaje

En las “comunidades de aprendizaje” la participación de la comunidad es la principal característica. Esta experiencia se basa en la acción coordinada de todos los agentes educativos dentro del aula: profesores (que son los principales responsables), padres, voluntarios. Todos ellos tienen capacidad para enseñar y aprender, y para mejorar el aprendizaje en el aula; cada uno de ellos comparte su conocimiento, cosmovisión, cultura, etc.

(www.comunidadesdeaprendizaje.net). (Ver Glosario)

Otros programas de innovación educativa también implican a las familias y a las comunidades como partes importantes de los mismos:

b) Éxito para todos:

Uno de los principios de “Éxito para todos”, es “un programa de apoyo a la familia que implica a los padres, a miembros de la comunidad, y a servicios integrados”

(www.successforall.net)

“La implicación familiar es un elemento clave para el éxito del estudiante”

c) Programa de Desarrollo Escolar

La implicación familiar es un elemento clave del “Programa de Desarrollo Escolar”.

El Programa reconoce el papel fundamental que los padres y madres pueden y deben desempeñar en la educación de sus hijos.

(www.info.med.yale.edu/comer/about/parent.html)

d) “Escuelas Aceleradoras”

Asumen tres principios interrelacionados:

- **Unidad de Propósito:** todos los miembros de la comunidad escolar comparten un sueño para su escuela y trabajan juntos para lograr una serie de objetivos comunes que beneficiarán a todos los estudiantes;
- **Empoderamiento y Responsabilidad:** Todos los miembros de la comunidad escolar son empoderados para participar en el proceso de toma de decisiones conjunta, para compartir la responsabilidad en la aplicación de estas decisiones, y para permanecer responsables de los resultados estas decisiones;
- **Construcción sobre los puntos fuertes:** En la creación de la escuela de sus sueños, las escuelas aceleradoras reconocen y utilizan el conocimiento, los talentos, y los recursos de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

(www.acceleratedschools.net)



actividades y sugerencias

Actividad 7

Una investigación realizada por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa) en 1998 sobre familia y escuela en Educación Secundaria en España, arrojó los siguientes datos:

- La participación de los padres en actividades del centro educativo es baja: porcentajes superiores al 80% participan poco o nada en las actividades extraescolares de sus hijos/as, y en actividades culturales fuera y dentro del horario escolar. La mayor participación se produce en reuniones o charlas sobre temas de interés para el centro (51% de los padres lo hace mucho o bastante).
- En el 82% de los centros existe AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). La mitad de los padres participa en ellas con el pago de la cuota, y un 14% es miembro activo.
- *Otro canal de participación, el único en lo referente a toma de decisiones y gestión del centro educativo, es el Consejo Escolar. El 42% de los padres no conoce el funcionamiento de este órgano de representación, aunque el 65% está bastante o muy satisfecho con su funcionamiento.*
- La vía de comunicación más utilizada por las familias para comunicarse con el centro es la reunión con el tutor (81%), seguida de la información por carta (66%), las reuniones con los padres de alumnos de un grupo-clase (55%), y las reuniones convocadas por la AMPA (54%).

Es estudio concluye que

"la preocupación de los padres se centra en la realidad directa de sus hijos, y más concretamente en que no tengan problemas en el centro. La preocupación por la gestión del centro o por planteamientos educativos es minoritaria. Los padres, en general, no se sienten responsables de esa labor; y es una actitud extendida, con pocas diferencias entre grupos sociales" y que "la relación padres-centro se basa fundamentalmente en entrevistas"

(p. 70).

A la luz de estos datos,

- ¿Qué interpretación podemos hacer?,
- ¿Crees que los resultados habrían sido diferentes en Educación Primaria? ¿Por qué?
- ¿Qué sucede en tu contexto local?
- ¿Por qué crees los padres no participan más?
- ¿Qué puede hacer el centro para mejorar la participación?
- ¿Cómo involucrar a las familias en el centro?

Actividad 8

Estudio de caso: Investigación sobre las familias pakistaníes y la cooperación familia-escuela en Noruega

En el sistema educativo de Noruega, la participación y cooperación entre la escuela y la familia es un ideal muy altamente considerado. El Acta Noruega relativa a la Educación Primaria y Secundaria (*Opplæringslova*) establece los roles formales de los padres en la administración de la escuela con representantes de las familias que son parte de los consejos escolares. A nivel individual, el Acta Noruega de Educación considera la cooperación entre la escuela y la familia como uno de los objetivos intrínsecos de la educación.

El objetivo del proyecto de investigación en cuestión es conocer cómo es la cooperación entre las familias pakistaníes y las escuelas de educación primaria de Noruega. A partir de la experiencia de los padres y la escuela el proyecto trata de identificar los factores que favorecen o dificultan la integración y participación en contextos legales a través de la implicación de las familias.

Una hipótesis del proyecto es que las escuelas esperan que los padres apoyen y sigan el trabajo de la escuela y vean la cooperación desde el mismo punto de vista que las escuelas (Seeberg 2003). Siguiendo a Nordahl y Skilbrei (2002) las relaciones escuela-familia sufren un exceso de información y un escaso diálogo y cooperación en los procesos de toma de decisiones entre ambas partes. Esto significa que puede ser difícil para los padres ser críticos, articular opiniones divergentes e influir en el sistema de manera sustancial. Cuando se espera que los padres se impliquen de acuerdo a reglas (noruegas) informales, tácitas, esto lo hace aún más difícil para los padres pakistaníes que para los padres noruegos. ¿Esperan los padres pakistaníes implicarse en la toma de decisiones cooperativa, y cómo experimentan la cooperación familia-escuela? La teoría se basa en la ciudadanía y la autonomía paterna. Los padres y las familias son vistos como instituciones pre-políticas cuya integridad no puede ser legítimamente violada por el estado (Levinson 1999). Esto implica una distinción entre las esferas privada y pública. Esto puede ser importante no sólo para la cooperación entre los padres pakistaníes y la escuela primaria noruega, sino también para nuestra concepción de una sociedad multicultural, democracia y cooperación entre la familia y la escuela en general.

(Ver módulo 5: políticas educativas)

Responde a las siguientes preguntas, teniendo en cuenta la información dada en la sección "Diversidad cultural y la participación de la familia":

- ¿Cómo se ponen en práctica los derechos legales? En tu opinión, las familias pakistaníes, ¿son incluidas o excluidas?
- ¿Experimentan los padres estos derechos legales como instrumentos para su propia implicación e intereses?
- ¿Cómo crees que conciben los padres pakistaníes su propia posibilidad de influir en el sistema escolar y en la educación de sus hijos?
- ¿Cómo están influyendo las expectativas de los padres y la escuela en la implicación de las familias pakistaníes?
- ¿De qué manera se puede tener en cuenta la diversidad cultural para promover la implicación de las familias?

Actividad 9

Selecciona una de las experiencias innovadoras mostrada en la sección de "Información" (éxito para todos, comunidades de aprendizaje, escuelas aceleradoras,...) y busca más información relacionada con la colaboración escuela-familia-comunidad. Resume la información que hayas encontrado relacionándola con el contexto del programa/experiencia en cuestión, y responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué información ha llamado tu atención? ¿Por qué?
- ¿Cómo puede transferirse esa experiencia al contexto educativo que conoces?
- ¿En qué sentido la experiencia/programa promueve la atención a la diversidad cultural?

Actividad 10

Lee el siguiente texto y responde a las cuestiones que se plantean:

"La innovación educativa en el ámbito de las relaciones familia-escuela requiere un tipo de actitudes por parte de los profesionales de la enseñanza, que necesitan aceptar que su saber educativo no puede ni distanciarse ni colocarse por encima del saber educativo de las familias. Sólo en la medida en que se establezcan unas relaciones en pie de igualdad y de confianza mutua, familias y escuela podrán compartir un mismo proyecto educativo".

(Vila, p. 110).

- ¿Qué importancia tiene la construcción de relaciones de apoyo mutuo entre la escuela y la familia? ¿Por qué?
- Lee en la sección de Información el apartado que trata sobre "Diversidad cultural y participación de la familia". ¿Qué puedes aportar sobre ese tema?



propuestas de colaboración

Propuesta 1

Entrevista a padres y profesores de un mismo centro acerca de la relación familia-escuela. Prepara un guión a partir de estas cuestiones:

- ¿Qué esperan las familias de la escuela? ¿Qué espera la escuela de las familias?
- ¿Cómo es la relación familia escuela? ¿Qué tipo de colaboración, comunicación y/o participación se da?
- ¿Qué dificultades existen respecto a: comunicación, horarios, disponibilidad, clima de confianza generado,...?
- ¿Cómo mejorar la relación y la colaboración?
- ¿Cuáles son los beneficios de la colaboración familia-escuela? ¿A quiénes beneficia?

Analiza las respuestas dadas por ambos: ¿coinciden?, ¿discrepan?, ¿en qué?,...

Plantea propuestas sobre cómo mejorar la colaboración entre familias y escuela en ese centro. Han de ser medidas adaptadas a ese contexto específico.

Propuesta 2

Visita la AMPA de un centro: ¿Qué actividades realiza? ¿Disponen de un espacio en el centro? ¿Cuál es el grado de participación de las familias? ¿Existen diferencias entre familias de diversos grupos culturales? ¿Qué puede ofrecer la escuela a esta asociación? ¿Cómo pueden trabajar juntas escuela y AMPA?

Resume la información recabada, analiza y valora su funcionamiento, y plantea cómo se podría mejorar, en especial en cuanto a incrementar la participación e implicación de padres de grupos diversos.

Localiza al menos 10 asociaciones o instituciones con las cuales las escuelas de tu contexto puedan desarrollar algún tipo de relación/colaboración. Crea un directorio de asociaciones con la siguiente información:

- Nombre, dirección, información de contacto (persona, teléfono, e-mail)
- Descripción de la asociación: objetivos, estructura...
- Interés para la escuela: ¿Tiene la asociación algún programa o sección educativa? ¿A qué objetivos educativos o asignaturas podría apoyar contribuir? ¿Tiene experiencia en colaboración con escuelas?
- Cualquier otra información que consideres importante.

Trabaja en parejas o en pequeños grupos con tus compañeros: centraos en alguna de ellas y desarrollad un plan de colaboración entre la escuela y la institución seleccionada.



planificación y adaptación del currículo

Revisa el plan de comunicación con las familias de un centro educativo: calendario de reuniones de tutores con padres, horario de atención a padres, tipo de contenidos que se tratan en las reuniones y entrevistas, información solicitada y facilitada por el centro,...

- ¿Dónde se recoge este protocolo (proyecto curricular, reglamento de régimen interior...)?
- ¿Cómo se facilita/favorece la comunicación con los padres desde el centro?

A continuación encontrarás varios ejemplos de planes de comunicación escuela-padres:

a) Un ejemplo del Colegio Montserrat (Madrid), que pertenece a una ONG pero ofrece educación concertada, muestra las relaciones entre familia-escuela. Son las siguientes:

- Dos reuniones periódicas, una al comienzo de cada curso escolar y otra al final. El tutor de la clase informa a los padres (normalmente madres) de los objetivos a alcanzar cada año o si estos se lograron o no al final del año. Informan también sobre el comportamiento social del grupo de alumnos (las relaciones que establecen y mantienen entre ellos). En los casos en los que hay algún problema en la conducta del niño o en su desempeño académico, los tutores citan individualmente a los padres. Se intenta hablar personalmente con todos los padres, pero no hay tiempo suficiente. Los padres saben que si sus hijos no van a clase, recibirán una notificación por parte de la escuela. También se envían cartas a los padres en relación a cualquier gasto extra que tengan que hacer, o cualquier evento extraordinario que se organice, vacaciones, fiestas, etc.
- Los alumnos escriben un diario (en los cuales escriben lo que ellos quieren) que tiene una sección que sirve para enviar y recibir comentarios entre profesores y padres.
- Los padres comparten información, impresiones, etc. si sus hijos realizan actividades extracurriculares.

b) Una forma de comunicación con las familias es el periódico semanal del colegio. La estructura del periódico podría ser la siguiente:

- Noticias sobre las estrategias o el desarrollo de la escuela;
- Noticias de cada clase/aula sobre los aspectos más interesantes desarrollados durante la semana; se podrían incluir actividades de interés realizadas fuera de clase: p. e., viajes de estudios, excursiones, etc.
- Noticias de los padres y la comunidad: noticias de la asociación de madres y padres, decisiones tomadas en los órganos de gobierno, etc.



recursos específicos y enlaces

Páginas web

Family & Community

www.ncrel.org/sdrs/areas/pa0cont.htm

Libros/artículos

Banks, J. y McGee, C.A. (2004). Communities, families and educators working for school improvement, in James Banks and Cherry A. McGee Banks (eds.) *Multicultural education: issues and perspectives*. 5th edition. Hoboken, NJ: Wiley.

Comer, J. (1986). Parent participation in the schools. *Phi Delta Kappan*, 67, 442-446.

Comer, J.P., & Haynes, N.M. (1992). *Summary of school development programme effects*. New Haven, CT: Yale Child Study Centre.

Dauber, S.L., & Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.

Epstein, Joyce L. y Salinas, Karen Clark. (2004) Partnering with Families and Communities, in *Educational Leadership* vol. 61, n. 8. Schools as Learning Communities, Pages 12-18. www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html

Henderson, A., & Beria, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education, Centre for Law and Education.

INCE. (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación-MEC.

Samper Rasero, Lluís (ed.). (2000). *Familia, cultura y educación*. Lleida: Universitat de Lleida.

Vila, Ignasi. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.



referencias

Levinson, Meira (1999): *The Demands of Liberal Education*. Oxford University Press, Oxford

Nordahl, T. y Skilbrei, M. *Det vanskelige samarbeidet*. Oslo : NOVA Rapport 13/02.

Seeberg, Marie Louise (2003). *Two classrooms, two countries*. Oslo: NOVA Rapport 18/03.



presupuestos teóricos

En este módulo nos proponemos:

- **Identificar las teorías implícitas y explícitas en las prácticas educativas.**
- **Mostrar las teorías en las que está basada la perspectiva intercultural (enseñanza / aprendizaje / comunicación).**
- **Reflejar en la práctica las implicaciones mencionadas.**

Para ello vamos a reflexionar sobre, e intentar responder a, las siguientes cuestiones:

1. Como información colateral pero esencial para el módulo:

- **¿Qué significa la teoría?**
- **¿Qué implica?**

2. De forma explícita, y en relación con los fundamentos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje:

- **¿Qué significa aprender?**
- **¿Para qué aprendemos?**
- **¿Cómo aprendemos?**
- **¿Qué significa enseñar?**
- **¿Qué enseñamos?**
- **¿Cómo enseñamos?**
- **¿Cómo podemos hacerlo?**



para empezar a pensar

Lee, por favor, las siguientes citas tratando de relacionar lo que dicen con tu propia experiencia como estudiante y como profesor:

"Donde yo crecí, aprender era una actividad colectiva, sin embargo, cuando empecé a ir al colegio, cada vez que trataba de compartir lo que había aprendido con otros estudiantes, se consideraba que estaba haciendo trampas. El currículo enviaba un mensaje claro al respecto: aprender era una tarea totalmente individual, casi secreta. Mi experiencia previa como miembro de la clase trabajadora... era menospreciada".

Henry A Giroux

"Los intelectuales que memorizan todo, leyendo incansables durante horas, esclavizados al texto, tienen miedo de arriesgarse, hablan como si recitaran de memoria, son incapaces de conectar lo que leen con lo que ocurre en el mundo, el país o la comunidad a nivel local. Repiten con precisión lo que han leído pero casi nunca enseñan nada que tenga un valor personal. Hablan correctamente sobre el pensamiento dialéctico, pero piensan mecánicamente. Este tipo de profesores vive en un mundo idealizado, de puros datos, desconectado del que habita la mayoría de la gente."

Paolo Freire (*Pedagogía de la Liberación*)

Las citas de Giroux y Freire son reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, respectivamente.

Por favor, contesta las siguientes preguntas:

¿Qué piensas sobre estos conceptos?

¿Qué significa la teoría? ¿Qué implica?

¿Qué significa aprender? ¿Cuál es el objetivo de aprender? ¿Cómo lo conseguimos? ¿Cómo aprendemos?

¿Qué significa enseñar? ¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Cómo debemos hacerlo?

Escribe tu respuesta. Las explicaciones y argumentos que puedas dar ponen de manifiesto las teorías que guían tu pensamiento en los procesos de enseñanza / aprendizaje. La teoría comprende tanto los conceptos, como las relaciones que utilizamos para explicar un hecho, un comportamiento; es decir, para describir y explicar la realidad. Teoría es la explicación que tenemos para entender el mundo y las relaciones entre las personas (con otra gente, con las cosas, en nuestro ambiente).

Las relaciones que establecemos con otras personas están moduladas por nuestras propias teorías y creencias sobre ellos. Todos los profesores tienen sus propias teorías para explicar, tanto el aprendizaje de sus alumnos, como lo que implica la enseñanza. En realidad todos tenemos teorías, pero no las solemos hacer explícitas. A continuación vamos a pensar un poco sobre ellas...



información

Teoría educativa

En un sentido estricto, la teoría es lo que marca la distinción entre la observación particular, por un lado, y el intento de formular observaciones generales, por otro, para construir finalmente sistemas explicativos. La teoría establece las relaciones entre los conceptos y las explicaciones de lo que observamos y experimentamos. Por este motivo no puede divorciarse completamente de la observación práctica: cada observación particular está cargada de teoría aunque sólo sea por el hecho de clasificar de una forma y no de otra. Por otro lado, la teoría puede ser productiva incluso cuando tiene errores; esto significa que a pesar de sus deficiencias, el hecho de proponer una explicación de los hechos puede ser útil por distintas razones prácticas. Como Freire cita (1998)

“La reflexión crítica de la práctica es un requisito de la relación entre la teoría y la práctica. De lo contrario la teoría se convierte en bla, bla bla, y la práctica en puro activismo... Enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para producir o construir conocimiento... En realidad, no se puede enseñar sin aprender al mismo tiempo”

La teoría educativa es muy antigua, de hecho estaba mejor desarrollada que otras ramas de la teoría ya en tiempos de Platón. La cuestión es si ha cambiado mucho desde entonces. Se puede argumentar por ejemplo que, en términos generales, a lo largo de los siglos, el desarrollo de la teoría educativa ha sido similar, tanto en lo que se refiere a los logros como al proceso, al de la teoría política o la teoría moral. Esto significa que algunos conceptos se han explicado en mayor profundidad, que las argumentaciones se han probado y aceptado o desechado, que las nuevas perspectivas han desencadenado nuevos problemas y que se ha acumulado un mayor y más amplio elenco de explicaciones. Sin embargo, no significa que hayamos conseguido establecer necesariamente mayor certeza sobre lo que debemos o no debemos hacer moral, política o educativamente hablando.

La teoría educativa no se puede comparar con las teorías de las Ciencias Naturales. Podríamos señalar tres diferencias fundamentales: a) sus fines distan mucho de estar articulados claramente, y, hasta cierto punto, siguen siendo aún legítimamente debatidos (la Educación en sí misma, la creatividad, la socialización, etc.); b) no cuenta con una metodología específica, sino que, al contrario, se basa en una combinación de técnicas y métodos variados, cada uno de los cuales requiere ser examinado desde perspectivas diferentes (cuestiones de evaluación, cuestiones conceptuales, cuestiones empíricas, etc.); c) sus conceptos centrales no están articulados claramente (la Educación en sí misma, la cultura,

la enseñanza y el aprendizaje). Como argumentó Dewey (1963) en relación con el movimiento de la *Educación Nueva*:

No es exagerado decir que la filosofía educativa que reclama estar basada en la idea de libertad puede convertirse en algo tan dogmático como la Educación tradicional contra la que ha reaccionado, porque toda teoría y todo conjunto de prácticas que no esté basado en un examen crítico de sus propios principios es dogmático. Digamos, por ejemplo, que la nueva educación enfatiza la libertad del que aprende. Muy bien. Ahora tenemos un problema: ¿qué significa la libertad y qué condiciones son necesarias para que sea posible?

(Dewey, 1963:22).

Sin olvidar este tipo de limitaciones y consideraciones, lo que queremos hacer aquí es analizar los presupuestos que subyacen en la perspectiva de la Educación Intercultural, y para hacerlo, es necesario, en primer lugar, preguntarse cuáles son los conceptos y las teorías que deberíamos tener en cuenta para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje que justifican las propuestas de la Educación Intercultural. Los conceptos que consideramos clave en Educación Intercultural (cultura, diversidad cultural, entre otros) los hemos discutido en el **Glosario** y por lo tanto en este módulo nos vamos a centrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se han elaborado muchas teorías para explicar cómo se aprende y cómo se enseña, sin embargo, la mayoría de ellas parte de la base de que el que enseña es un experto cuya tarea principal consiste en transmitir conocimiento, y que el que aprende juega meramente un papel pasivo. La necesidad de reclamar un rol más activo de parte del que aprende fue ya señalada por Piaget (*aunque desde una perspectiva individual*) y otros autores, tales como Montessori, Freinet, Vygotsky, Bruner, Dewey o Freire, que empezaron a poner el énfasis en el aprendizaje experimental y la importancia del contexto social en el que se desenvuelve el individuo, concibiendo **el papel del profesor más como el de un mediador o facilitador**. Estas ideas, sin embargo, aún no han calado en las prácticas educativas, con excepción de algunos ejemplos.

A lo largo de las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, una serie de teóricos y prácticos de distintas disciplinas (Pedagogía, Sociología, Antropología, Psicología, Ciencias) empezaron a explorar la relación entre la cultura y el poder, concretamente, cómo se aplicaba esta relación a la teoría y la práctica pedagógica, cuestionando los presupuestos tradicionales y abriendo camino a los movimientos de renovación pedagógica.

No es nuestra intención ofrecer a lector aquí una serie de teorías o elaboraciones conceptuales sobre el aprendizaje, sino centrar la atención en aquellos aspectos del enfoque intercultural que nos parecen más significativos para la Guía, aprovechando algunas de las ideas de los autores anteriormente mencionados y por su relevancia para el tema, examinaremos en mayor profundidad los presupuestos de la Pedagogía crítica.

Actividad 1

Piensa en la relación entre teoría y práctica:

- ¿Estás de acuerdo con la cita de Freire? ¿qué relevancia tiene la teoría en tu práctica diaria? ¿Eres consciente de cuáles son tus ideas sobre educación?

- ¿Qué teorías educativas conoces? ¿Crees que están en la base de la Educación Intercultural? ¿Cómo crees que debe ser una teoría para que pueda ser considerada "intercultural"? ¿Qué temas debe abordar?
- Por favor, vuelve a leer la afirmación de Dewey. ¿Qué crees que quiere decir? ¿Qué relación tiene con la importancia de definir los conceptos clave que vamos a considerar? ¿Qué implicaciones tiene para el desarrollo de la teoría?

A continuación, vamos a prestar atención a los presupuestos que consideramos más relevantes desde una perspectiva Intercultural.

¿Qué significa aprender?

Consideramos el proceso de aprendizaje como un proceso activo por parte del que aprende y que tiene lugar en un contexto social. Un proceso que traslada a las personas más allá de los factores que les condicionan como seres humanos. La capacidad de trascender estos factores condicionantes es una de las ventajas obvias de los seres humanos (Freire). Y en esto consiste nuestra capacidad de aprendizaje.

La capacidad de los seres humanos para intervenir, comparar, juzgar, decidir, elegir, desestimar, hace posible los actos de grandeza, de dignidad y, al mismo tiempo, también de lo impensable en términos de indignidad... Lo que me gusta de ser una persona con todas mis limitaciones es que soy capaz de darme cuenta de que existen, de que estoy "incompleto" y esta conciencia sobre la limitación, además de permitirme ir más allá, establece la diferencia entre una existencia limitada y otra determinada.

[La conciencia de la limitación] es natural porque el no estar completo forma parte de la vida misma que, además de hombres y mujeres, incluye los cerezos de mi jardín y los pájaros que cantan en sus ramas... No es la Educación lo que nos hace educables, sino nuestra conciencia de estar incompletos.

(Freire, Pedagogía del Oprimido)

El aprendizaje no tiene lugar en el vacío, ni es resultado del proceso de enseñanza, sino que constituye un logro personal en un contexto social específico y dinámico; por eso es importante ser conscientes de los contextos y los significados culturales. ¿Por qué? Porque estas referencias son parte y producto del proceso de aprendizaje en sí mismo. Aprendemos en, desde, por, para... entornos culturales (busca el concepto de cultura en el Glosario).

Casi siempre aprendemos por experiencia. Piensa en las veces que tus padres te dijeron que no hicieras algo (o cuando tú das un consejo a tus hijos o a tus estudiantes), pero no entendiste el porqué hasta que no lo hiciste. Las explicaciones de otras personas pueden ser realmente útiles para clarificar conceptos y procedimientos, pero el aprendizaje real no ocurre hasta que el que aprende no razona y se apropia de lo que está aprendiendo.

Comenta la siguiente cita, relacionándola con el aprendizaje:

“No hay nada que no tenga que ver con la cultura, pero tampoco los individuos son meros espejos de su propia cultura”

Jerome Bruner. *The Culture of Education*.

- ¿Qué significa para ti el término cultura?
- ¿Qué influencia crees que tiene en el aprendizaje?

Dewey subraya dos principios importantes en el aprendizaje: la experiencia y la interacción. La experiencia se refiere a nuestras experiencias personales, íntimas y subjetivas, pero también a los acontecimientos sociales y a las experiencias del grupo. La interacción tiene que ver con las relaciones e intercambios que establecemos con personas, tanto semejantes, como diferentes (“otros distintos de mí”).

Podríamos preguntar, entonces, por qué no se establece una conexión más estrecha entre lo que se considera conocimiento básico en cualquier currículo escolar y el conocimiento fruto de la experiencia vivida de los estudiantes como individuos. La curiosidad como un incesante planteamiento de preguntas; como un acercamiento hacia la revelación de algo que está oculto; como una pregunta, verbalizada o no; una búsqueda de claridad; como un momento de atención, sugerencia y vigilancia; constituye una parte importante del fenómeno de estar vivo (Dewey).

De acuerdo con los principios de Dewey, tenemos que considerar el aprendizaje como una construcción colectiva de conocimiento que debe estar estrechamente unida a las experiencias de los estudiantes y sus respectivos entornos. De esta forma, aprender debe ser algo significativo y relevante para el que aprende, y, por lo tanto, debemos promover el aprendizaje a través de actividades en colaboración con otras personas (no sólo con profesores y adultos, sino también entre iguales – Véase *Tutoría entre iguales en el Módulo 8-Estrategias de aprendizaje*).

Todas las ideas anteriores están relacionadas con lo que se llama *constructivismo*, una filosofía del aprendizaje fundada en la premisa de que construimos nuestra comprensión del mundo en el que vivimos a través de nuestras propias experiencias. Cada uno de nosotros genera sus propias “reglas” y “modelos mentales” que nos sirven para comprender nuestra experiencia; por lo tanto, el proceso de aprendizaje consiste simplemente en ajustar nuestros modelos mentales para acomodar nuevas experiencias.

A continuación resumimos algunos de los principios en los que se basa el constructivismo (extraídos de <http://www.funderstanding.com/constructivism.cfm>):

1. Aprender es buscar significado, por lo tanto, el aprendizaje debe comenzar por aquello sobre lo que los estudiantes están tratando de construir significado.
2. Construir significado requiere, al mismo tiempo, entender el todo y entender las partes. Las partes tienen que ser comprendidas en el contexto de los todos, por lo

- tanto, el proceso de aprendizaje tiene que centrarse en conceptos fundamentales y no en hechos aislados.
3. Para enseñar bien es necesario entender los modelos mentales que los estudiantes usan para percibir el mundo y las deducciones que hacen para apoyar esos modelos.
 4. El propósito de aprender para el individuo consiste en construir su propio significado, no sólo en memorizar respuestas "correctas" y regurgitar los significados de otros. En cuanto a la evaluación, esta debe formar parte del proceso de aprendizaje, pero asegurándonos de que proporciona a los estudiantes información sobre la calidad de su propio aprendizaje.

Esta forma de enseñar no es nueva, ya que muchos profesores vienen aplicando estos principios en sus prácticas desde hace tiempo, pero hasta el momento no estaba respaldada por un marco teórico (ni se trata de una práctica habitual).

Como afirmó Glasersfeld:

El Constructivismo no reclama haber descubierto principios que hayan revolucionado el mundo de la Educación, simplemente el hecho de proporcionar una base sólida para algunas de las cosas que, hasta ahora, inspiraban a los profesores sin que tuvieran una base teórica fundamentada.

E. Von Glasersfeld (1995)

El análisis del paradigma histórico-cultural desarrollado por los psicólogos educativos (Vigotski, Luria) enfatiza el papel que juega la cultura en la formación y el desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización que los estudiantes hacen de los canales culturales (Álvarez and Wertsch, 1996). Los estudiantes aprenden antes de empezar el colegio, aprenden fuera de la escuela, después de clase y, si tienen suerte, incluso en la escuela. Interiorizan el canal adecuado para adquirir conocimiento en distintas situaciones: formales e informales, en el colegio, en casa, con los compañeros. Esta experiencia previa de aprendizaje es muy útil en la escuela y los profesores deberían ser capaces de mejorarla a través de la experiencia escolar. Pero ¿cómo conseguirlo?

En primer lugar, familiarizándonos con los intereses de los estudiantes, con sus experiencias, con sus expectativas, conocimientos... Esto no debería resultar difícil, ya que sería suficiente preguntar a los alumnos qué les gusta hacer en casa, qué les gusta hacer con sus amigos, cuáles son sus preocupaciones, sus expectativas, qué es lo que saben...

Freinet escribió:

... salimos a las calles y a las carreteras, embriagados por la brisa de la mañana, entusiasmados con las actividades que tienen un verdadero significado para nosotros, porque a través de los juegos conectan nuestra vida pasada y futura... la vida nos abraza y nos empuja hacia delante con optimismo... Nos acercamos al colegio. No nos faltan las ideas, tenemos incluso algunas geniales, nuestras lenguas se desatan sin esfuerzo, con ironía y humor, florecen las iniciativas, da igual que sean buena o malas. Y, de repente, suena el timbre y se produce una especie de vacío... la vida se para cuando empieza el colegio, y empieza un mundo nuevo, totalmente diferente al mundo que vivimos: con otras reglas, otras obligaciones, otros intereses, o lo que es incluso peor, ¡una completa falta de interés!...

(1964, Les techniques de l'école moderne, ed. Armand Colin, Paris).

Como se afirma en el Memorando para el Aprendizaje a lo largo de la Vida:

“La gente planificará actividades de aprendizaje sólo si tiene interés por aprender, y no querrán seguir aprendiendo si sus experiencias de aprendizaje durante la infancia fueron poco satisfactorias y personalmente negativas (...) No se sentirán motivados por aprender si los métodos y los contenidos no tienen en cuenta sus perspectivas culturales ni sus experiencias vitales”.

(EC, 2000:9)

Tendríamos que ser capaces de unir escuela y vida, colegio y familia, y amigos, para que la escuela se convierta en una parte significativa de las vidas de los estudiantes. Es la única manera de garantizar el aprendizaje, provocar curiosidad y motivación para seguir aprendiendo sobre... ¡todo! Y para conseguirlo no es necesario que apliquemos recetas complicadas, puede ser suficiente simplemente con evitar algunas situaciones corrientes en los colegios. Por ejemplo, considera el siguiente ejemplo de un colegio español:

Un profesor está explicando el periodo musulmán (Historia de España, siglos VIII a XVI). Al mismo tiempo la televisión y los medios de comunicación, en general, están constantemente emitiendo noticias sobre guerras islámicas, religión, emigración, terrorismo. Sin embargo, el profesor no hace ningún tipo de conexión entre los dos tipos de información.

Actividad 3

Existen muchos ejemplos de descontextualización de las actividades y los contenidos en la enseñanza. Hay muchos ejemplos de conocimiento no significativo en la escuela. ¿Puedes pensar y describir algún ejemplo que apoye esta afirmación?

Por favor, relaciónalo con el Módulo 3: Escuela, casa y comunidad, prestando una atención especial a la separación entre la escuela y los padres de comunidades minoritarias.

El aprendizaje colateral es otro tema importante:

Quizá la mayor falacia pedagógica sea la noción de que una persona aprende únicamente lo que está estudiando en ese momento. El aprendizaje colateral puede ser mucho más importante que una lección de escritura, geografía o historia, en lo que se refiere tanto a la formación de las actitudes, como a la de los gustos. La actitud más importante que se puede desarrollar es la del deseo de conocimiento.

(Dewey, 1963:p.48).

¿Qué significa enseñar?

Enseñar bien es un trabajo difícil, complejo y supone un desafío. Desarrollar la manera que tiene uno de enseñar para incorporar objetivos nuevos y más amplios (especialmente los que tienen que ver con nuevas capacidades, habilidades, valores y actitudes) es una tarea que requiere mucho trabajo y esfuerzo. Desde una perspectiva constructivista, los profesores deberían actuar más bien como facilitadores del conocimiento, animando a los estudiantes a descubrir los nuevos principios por sí mismos.

En el colegio la enseñanza suele tener un carácter predominantemente narrativo. Este tipo de relación implica un sujeto narrativo (el profesor) y objetos pacientes y

receptivos que escuchan (los alumnos). Los contenidos, independientemente de que se trate de valores o de dimensiones empíricas de la realidad, tienden a convertirse en objetos inanimados y petrificados en el proceso de ser narrados.... El profesor habla sobre la realidad como si ésta fuese estática, compartimentalizada y predecible; o bien se explaya sobre un aspecto totalmente ajeno a la experiencia de los estudiantes, sin explicarlo adecuadamente. Su tarea es "llenar" a los alumnos con los contenidos de su narración (educación bancaria).

(Paulo Freire; 1998:54).

Sin embargo, nosotros concebimos la enseñanza como una experiencia personal de interacción, una progresión individual hacia adelante, un aprendizaje personal. Enseñar y aprender son parte de la misma experiencia, del mismo proceso. Todos somos profesores y alumnos al mismo tiempo.

No puedo ser profesor sin exponerme yo mismo... Una de mis preocupaciones más importantes es la aproximación entre lo que digo y lo que hago, lo que parece que soy y en lo que realmente me estoy convirtiendo. Este ejercicio de mi actividad docente no me deja impasible. De la misma manera que no podría exponerme a la lluvia sin protección y no mojarme... El conocimiento surge sólo a través de la invención y la reinención, a través de la incansable, impaciente, continua y esperanzada investigación que los seres humanos practican en el mundo, con el mundo y con los demás.

(Freire, *Pedagogy of Freedom*).

Como profesores, debemos ser conscientes de nuestros propios sesgos y prejuicios. Es interesante recordar que la mayor parte de la evaluación que hacemos de los estudiantes está basada en su apariencia personal, en su dominio del lenguaje escolar y en su entorno familiar. Incluso cuando empleamos medidas estandarizadas, normalmente las interpretamos a través de nuestros sesgos. Debemos emplear grupos flexibles y recursos variados (personas, publicaciones, medios de comunicación, páginas web), y sentirnos a gusto con la idea de que el aprendizaje se produce en situaciones muy variadas: visitas, entrevistas, salidas, diálogos, intercambios, ¡...incluso en clase!

Es importante también tener en cuenta las diferencias socio-culturales de los estudiantes: reconocer sus diferencias en estilos de aprendizaje, motivaciones, en sus experiencias, y en los tipos de relación entre diferentes profesores y alumnos. Estas diferencias son relaciones dinámicas y no entidades fijas para clasificar y etiquetar. Las dificultades académicas de determinados grupos no deben ser explicadas o justificadas en términos de discapacidades del estudiante o del grupo en función de supuestas deficiencias genéticas (Jensen, 1969; Coleman, 1966) o socio-culturales (Cohen & cols. 1968) (véase el *Módulo 8- Estrategias de Enseñanza y aprendizaje*).

Actividad 4

Reflexiona sobre los siguientes temas:

"El aprendizaje depende de las características individuales de las personas."
 "El aprendizaje depende de los contextos sociales en los que viven los estudiantes."

Entrevista a algunos *estudiantes* sobre lo que ellos creen que es aprender, cómo les gusta aprender, qué cosas echan en faltan, etc.

Lee los siguientes fragmentos:

“El momento más significativo en el transcurso del desarrollo intelectual, ése en el que surgen las formas más puramente humanas de inteligencia práctica y abstracta, tiene lugar cuando discurso y actividad (dos líneas de desarrollo completamente distintas) convergen”

Mind in Society (Lev Vygotsky, 1930)

...Las personas suelen aprender las palabras en un contexto normal de comunicación. Este proceso es increíblemente rápido y eficaz [...] El significado de una palabra no puede, en principio, encapsularse en una definición (aunque la definición vaya acompañada de un par de ejemplos), porque su significado depende de las situaciones y las negociaciones en cada situación.

(Seely Brown, J.; Collins, A.; Duguid, P., 1998)

- ¿Qué tienen en común estos dos fragmentos?
- ¿Qué relación tienen con el contenido del módulo? Por favor, ofrece ejemplos concretos.

Tanto para enseñar como para aprender desde una perspectiva intercultural, podemos utilizar las ideas y los presupuestos de dos movimientos educativos importantes que desafían los paradigmas tradicionales de las teorías de enseñanza y aprendizaje: la Filosofía de la Nueva Educación, tal y como fue conceptualizada por Dewey (se incluye en el currículo de muchos cursos de formación de profesores, aunque generalmente con un enfoque teórico e histórico, rara vez aplicada a la práctica), y la Pedagogía crítica, basada en las enseñanzas de Paulo Freire y desarrolladas posteriormente por numerosos educadores críticos.

Con respecto al primero, al formular la filosofía de la educación implícita en las prácticas de la Nueva Educación, Dewey (1938) subraya los siguientes principios, en contraste con las prácticas tradicionales:

- *Expresión y desarrollo de la individualidad*, en oposición a las imposiciones desde arriba
- *Actividad libre*, en contraste con la disciplina externa
- *Aprendizaje a través de la experiencia*, al contrario que aprendizaje a partir de textos y profesores
- *Los contenidos se consideran como medios* para conseguir fines relacionados directamente con la experiencia vital, contrariamente a centrarse en la adquisición de los mismos
- *Aprovechar al máximo las oportunidades que presenta la vida*, en vez de prepararse para un futuro más o menos remoto
- *Familiarizarse con un mundo cambiante*, en vez de fijar objetivos estáticos y utilizar materiales fijos...

“Estoy de acuerdo en que la unidad fundamental de **la nueva filosofía** se basa en la idea de que existe una relación estrecha y necesaria entre los procesos de la experiencia real y la educación”

(Dewey, 1938:19, 20, *Experience and Education*).

En cuanto a la *Pedagogía Crítica (PC)*, no existe una definición única de la misma, pero el término se suele emplear referido a la teoría educativa y a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que han sido diseñadas para desarrollar en los que aprenden una conciencia crítica con respecto a las condiciones de opresión a las que están sometidos. Además de centrarse en la liberación personal a través de la formación de una conciencia crítica, la Pedagogía Crítica añade un componente colectivo político, ya que la conciencia crítica se concibe como un primer paso necesario hacia una lucha política colectiva, para cambiar y transformar las condiciones sociales opresivas y para crear una sociedad más igualitaria. De esta forma, los educadores tratan de contrarrestar los efectos del poder de los regímenes opresivos, tanto en la clase (aula) como en la sociedad en general.

Historia de la Pedagogía Crítica.

La Pedagogía crítica tiene sus raíces en la teoría crítica de la **Frankfurt School** (Escuela de Frankfurt), cuya influencia es evidente en las obras liberadoras de **Paulo Freire**, el educador crítico más conocido. Para Freire, la educación liberadora tiene como objetivo desarrollar una conciencia crítica que permita a los que aprenden reconocer las conexiones entre sus problemas y experiencias individuales y los contextos sociales en los que éstos ocurren. Esta concienciación ("**conscientisation**") es el primer paso necesario para una "**praxis**," que se configura como una aproximación a una toma de acción progresiva y reflexiva. La praxis implica involucrarse en un ciclo de teoría, aplicación, evaluación, reflexión y de nuevo a la teoría. La transformación social debe ser el producto de la praxis a un nivel colectivo.

Para mayor información puedes consultar la página web de Christy Stevens: (<http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/page1.htm>), de donde se ha extraído esta introducción a la Pedagogía Crítica.

Actividad 5

- ¿Qué piensas sobre la neutralidad en Educación?
- ¿Crees que es posible? ¿Deseable?
- ¿Puede ser neutra la Educación Intercultural? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Qué significa para ti como profesor ser un educador crítico?

Por favor, lee el siguiente texto después de haber contestado a las preguntas.

"Al contrario que las perspectivas de Educación tradicionales que reclaman una posición neutra y apolítica, la pedagogía crítica considera que toda teoría educativa está íntimamente ligada a las ideologías que configuran el poder, la política, la historia y la cultura. Desde este punto de vista, la escolarización funciona como un terreno de lucha continua sobre lo que se va a aceptar como conocimiento legítimo y como cultura. Por lo tanto, una pedagogía crítica debe abordar seriamente el concepto de cultura política, legitimando y desafiando al mismo tiempo las experiencias culturales que constituyen las historias de las realidades sociales que, a su vez, comprenden las formas y los límites que dan sentido a las vidas de los estudiantes".

(Darder, 1995)

Una vez que hayas leído el texto, intenta contestar otra vez las preguntas anteriores. ¿Existen diferencias entre ambas respuestas? Por favor, relaciona las ideas que has expresado en ellas con el Módulo 1- Educación obligatoria. ¿Crees que la escolarización es neutra?

La pedagogía crítica está especialmente preocupada por cambiar **las relaciones tradicionales entre el estudiante y el profesor**, en las que el profesor era el agente activo, el que sabe, y los estudiantes los receptores pasivos del conocimiento del profesor (el concepto de “educación bancaria”). Concibe la clase, en cambio, como un sitio en el que se produce conocimiento nuevo, fundamentado en las experiencias de profesores y de alumnos, a través de un diálogo significativo (**método dialógico**).

No tengas miedo de trasladar el centro de la atención hacia el que aprende, ni de dar a tus alumnos un papel más activo en las clases y otros entornos, actuando tú más bien como un facilitador del conocimiento. Esto no implica darles un montón de deberes ni de atribuir toda la responsabilidad del aprendizaje a un esfuerzo de memorización de contenidos, sino que los alumnos deben implicarse en el proceso de aprendizaje entero.. Todo ello no te va a convertir en un profesor menos competente, sino que, al contrario, vas a dejar de ser “el enemigo” y te vas a convertir en alguien que cree en las capacidades de los estudiantes.

Actividad 6

Por favor, vuelve a las respuestas que diste al principio de este Módulo.

- ¿Cuál es tu papel como profesor?
- ¿Cuál crees que es el papel de los estudiantes?

(¡No se trata de una evaluación! Por favor contesta sincera y honestamente)

Después de leer este módulo,

- ¿Crees que deberías cambiar algunos aspectos de tu metodología como enseñante?
 - ¿Crees que vas a considerar a tus alumnos de forma diferente?
-



propuestas de colaboración

Propuesta 1

Entrevista a otros profesores o colegas utilizando las preguntas principales propuestas en este Módulo: pídeles que te expliquen qué significa para ellos enseñar y aprender, que se centren en los conceptos que creen que son más importantes en Educación, cómo se aprende y qué entienden por enseñar. Después de que te den sus respuestas, discute con ellos sobre las teorías que fundamentan sus prácticas.

Propuesta 2

Propón una actividad de colaboración basada en la Investigación-Acción que puedas desarrollar con otros colegas, basándote en las ideas principales aprendidas leyendo la Guía. En la siguiente dirección, creada y elaborada por Paul Gorski (<http://www.edchange.org/multicultural/tar.html>) encontrarás, entre otros recursos, una explicación de la Investigación-Acción, su utilidad para la Educación Intercultural y un ejemplo que puede ilustrar los distintos pasos de esta metodología.

La Investigación-Acción para profesores (IA) es un método diseñado para implicar a los educadores en la evaluación y mejora de su propia práctica. Puede ser útil para los profesores en su clase a la hora de reconsiderar sus métodos de enseñanza o para adaptarlos a situaciones distintas; también se puede abordar como una actividad colectiva que ayude a los grupos de educadores a tratar temas relacionados con la diversidad en las escuelas y promover cambios. Constituye, en términos generales:

- una forma de evaluación no tradicional, basada en la comunidad;
- es llevada a cabo por educadores, en vez de por investigadores o evaluadores externos;
- está centrada en mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero prestando atención también a los factores socio-culturales que afectan la naturaleza y el éxito de la enseñanza y el aprendizaje;
- un proceso de evaluación formativo y continuo, no sumativo, que incluye recomendaciones, reflexiones y reevaluaciones; y
- orientado hacia el cambio, de hecho el proceso se inicia precisamente porque se asume que es necesario un cambio en un contexto determinado.

Después de leer la metodología y haber entendido todas las etapas, piensa en un tema (relacionado con el contenido de la Guía) que tú y tus colegas estéis dispuestos a considerar. Puede tratarse de algo que te preocupe o de algo que pienses que debería ser explorado. Trata de involucrar a cuantos colegas puedas ¡y no olvides a los estudiantes, sus familias y otros miembros de la comunidad escolar! (véase Módulo 3: Escuela, familia y comunidad). El proyecto puede planificarse para todo un año escolar.



planificación y adaptación del currículo

1) Reflexiona acerca del currículo oficial en tu país/región/pueblo (contenidos y procedimientos), y sobre sus teorías subyacentes y presupuestos teóricos (teniendo en cuenta las regulaciones escolares a nivel nacional, regional y local...)

2) Describe un día en la escuela..., o una actividad de Matemáticas, o...

¿Por qué crees que el profesor lo está haciendo de esta manera?

¿Que teorías subyacentes justifican tal actividad?

¿Qué piensa él/ella de cómo enseñar..., de cómo aprenden los estudiantes?, ¿cómo aplicarías los principios que has aprendido en este Módulo a estas actividades?

3) Por favor, vuelve a la sección *Para empezar a pensar* del principio del Módulo. ¿Cómo tratarías de salvar la distancia entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende fuera? ¿Cómo podríamos conseguir que el aprendizaje en el colegio tuviera más sentido? ¿Cómo podríamos modificar el currículum para que tuviera más sentido para todos los estudiantes?

4) Partiendo del visionado del capítulo sobre presupuestos teóricos del DVD que acompaña a la Guía, centra tu atención en las sugerencias de actividades para conseguir un aprendizaje significativo. Piensa en formas de conseguirlo en tu propia clase.

5) Visita las siguientes páginas de Internet sobre principios constructivistas, y fíjate como se pone el énfasis en la persona que aprende:

<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html#dilemmas>.

<http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html> Aquí puedes encontrar ideas concretas sobre el diálogo socrático, ¿crees que puedes utilizar esta técnica de razonamiento en tu práctica de enseñanza? Relaciona estos contenidos con el Módulo 8.

¿Encuentras algún recurso útil para tu aula?



recursos específicos y enlaces

Páginas Web

<http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren/>

Página diseñada por McLaren, profesor de la facultad de Educación en la Universidad de California en Los Angeles (UCLA). Escolarización urbana: currículo, enseñanza, liderazgo y estudios políticos. Diseñada junto con Richard Kahn y Gregory Martin.

Esta página empieza con la siguiente afirmación: "Esta página web ha sido diseñada como un recurso para los estudiantes de Pedagogía crítica. La Pedagogía crítica que yo apoyo y practico aboga por la disensión no violenta, el desarrollo de una filosofía de la praxis guiada por un humanismo marxista, el estudio del pensamiento y los movimientos sociales revolucionarios y la lucha por una democracia socialista. Se opone a la democracia liberal que sólo sirve para facilitar la reproducción del capital. Y defiende un movimiento social multirracial y antiimperialista cuyo objetivo es oponerse al racismo, el capitalismo (tanto la propiedad privada como las formas estatales de propiedad), el sexismo, el heterosexismo, las jerarquías de clase social, así como cualquier otra forma de opresión. Se ha inspirado en los filósofos de la praxis revolucionaria, tales como Paolo Freire, Raya Dunayevskaya y otros filósofos, activistas políticos, y apoya a todo aquel que aspire a y luche por la libertad. La Pedagogía crítica se opone tanto al terrorismo de estado como a los actos individuales de terrorismo.

http://www.21stcenturyschools.com/Site_Map.htm

Anne Shaw es la fundadora y directora de las escuelas para el siglo XXI. Sus líneas de investigación principales son la pedagogía crítica, la alfabetización en los medios y el uso de la tecnología y las formas multimedia como vehículos para trabajar el currículo. Es interesante la gran cantidad de información y enlaces que proporciona, tales como artículos, ensayos, diseño del currículo y recursos.

<http://mingo.info-science.uiowa.edu/~stevens/critped/index.htm>

La página está organizada en torno a las definiciones de la Pedagogía crítica, las teorías y los teóricos, conceptos y términos clave y enlaces y recursos.

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/crit_ped.html

Este enlace, gestionado por la Universidad de California, está relacionado también con la Pedagogía crítica. La página incluye notas sobre autores como Apple, Freire, Giroux y McLaren, e información sobre "The Critical Theory Institute", "Critical Theory Basis", "Postmodern Blackness by Bell Hooks", "Journal of Critical Pedagogy", "Illuminations: The Critical Theory Web Site", "C Theory Online Journal". Además, bibliografía, perfiles biográficos, referencias, y referencias al constructivismo:

http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html

<http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/crittheory/>

Critical Theory Resources publica información actualizada hasta el 21 de septiembre del 2003 que pertenece al ámbito británico. Contiene páginas generales y enlaces, bibliografías, centros y organizaciones, cursos, documentos, así como información sobre representantes de la Teoría crítica. La página está encabezada por una lista importante de autores contemporáneos que trabajan en el campo de los Estudios culturales, área ligada a la Pedagogía crítica: <http://www.cas.usf.edu/communication/rodman/cultstud/board.html>

http://www.edchange.org/multicultural/arts/race_songs.html

Extractos de canciones populares relacionadas con la Educación y temas relacionados. (por ejemplo The Wall, de Pink Floyd). Adecuado especialmente para el Módulo 1.

<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html#dilemmas>. Actividades prácticas basadas en principios constructivistas.

<http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html> También sobre principios constructivistas, puede ser útil para el Módulo 8.

Libros

Abdallah-Preteille, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books. Es un texto de referencia en cuanto que delimita unos principios conceptuales básicos para la pedagogía intercultural, al mismo tiempo que acuña el término y lo sitúa en el contexto europeo.

Nieto, Sonia (2006): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Madrid: Ed. Octaedro.



referencias

- Bruner J.** (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Coleman, J.** (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: United States Government Printing Office.
- Commission Of The European Communities** (2000). Un memorandum sobre el aprendizaje continuo. Documento de trabajo del Comité.
- Darder, Antonia** (1995) "Buscando America: The Contributions of Critical Latino Educators to the Academic Development and Empowerment of Latino Students in the U.S.". In Christine E. Sleeter and Peter L. McLaren (ed.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. New York: Suny Press.
- Dewey, J.** (1963): *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Freire, P.** (1998). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing Co. (New Revised 20th-Anniversary Ed.).
- Freire, P.** (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and Civic courage*. Lanham: Rowman.
- Glaserfeld, E. Von** (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London & Washington: The Falmer Press.
- Kolb, David** (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Seely Brown, John; Collins, Allan; Duguid, Paul,** (1989). Situated Cognition and the culture of learning. *Educational research. American Educational Research Association*, Vol. 18; Nr. 1; pp: 32-42.
- Wertsch, J.V., del Río, P. y Álvarez, A.** (eds.) (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.** (1998). *Mind in Society*. Boston, MA: Harvard University Press.



políticas educativas

La forma en que se analizan las políticas educativas en este módulo pretende, más allá de la mera comprensión de las leyes, normas y regulaciones, identificar y reconocer los intereses ideológicos subyacentes, los modelos que sustentan e impulsan toda la legislación. Las políticas educativas emergen de conceptos potentes desarrollados, reproducidos y apoyados por los principales agentes de una sociedad concreta.

Nos proponemos, para ello, reflexionar en torno a los siguientes interrogantes:

- **¿Cuáles son los marcos y las recomendaciones políticas sobre educación intercultural a nivel europeo y local?**
- **¿Cuáles son sus consecuencias en las prácticas escolares?**
- **¿Cómo desarrollan y asumen los profesores la educación intercultural en este contexto político?**



para empezar a pensar

El espacio político que ocupa la educación actualmente continúa restándole importancia a la lucha por devolver el protagonismo (*empowerment*) al profesor y al estudiante; además sirve generalmente para reproducir las ideologías tecnocráticas corporativistas y capitalistas que caracterizan a las sociedades dominantes (...). La enseñanza se considera a menudo casi como sinónimo de "ejecución" de metodologías anticuadas y "aplicación" de currículos pre-elaborados (...). Se ha puesto un énfasis indebido en la formación de los profesores para que se conviertan en gestores y aplicadores de un contenido pre-establecido y de unos procedimientos metodológicos que rara vez ofrecen a los alumnos la oportunidad de analizar los supuestos ideológicos y los intereses subyacentes que estructuran la forma en que se enseña a enseñar.

(MacLaren, 1998, p. 1).

La educación es intrínsecamente un asunto político. La forma de educar a los ciudadanos se relaciona con el tipo de sociedad que deseamos y luchamos por lograr. Qué clase de escuela queremos y para qué sociedad son las preguntas principales que subyacen en cada decisión educativa. Es muy importante reconocer la dimensión política de la educación, muchas veces oculta tras la supuesta neutralidad de una pedagogía que aparenta ser "científica" y "neutra".

La educación está siempre ligada a un proyecto político para el individuo y la sociedad. Qué aprender y quién ha de enseñar son los puntos principales en la agenda educativa de las instituciones y entidades políticas. Por supuesto, el contenido del plan de estudios, la manera de formar y de seleccionar a los profesores, son factores importantes para el desarrollo de los procesos educativos. Pero la educación no es una cuestión meramente técnica, ni un asunto de "expertos", sino un proceso humano en el cual los profesores son agentes fundamentales que tienen mucho que decir y hacer.

¿Cuál es el papel que las normas educativas otorgan a los profesores y a los estudiantes?

¿Se formulan las leyes sobre una base democrática?

¿Son el resultado de la deliberación social?

¿Es la democracia el principio que inspira la promulgación y la puesta en práctica de la legislación educativa?



información

Existen **tres niveles** a considerar cuando reflexionamos sobre política educativa.

1) En primer lugar, desde una perspectiva "crítica", consideraremos **los proyectos educativos** propuestos por los agentes políticos y sociales, en la esfera internacional, europea o local. Estos proyectos se expresan en recomendaciones, documentos de trabajo, declaraciones, discursos políticos, etc., que a veces tienen una gran repercusión en la opinión pública y contribuyen a generar debates sociales o a impulsar el desarrollo de programas o acciones de amplio alcance.

Un ejemplo de este primer nivel en la política es la reciente Declaración de los ministros de educación europeos sobre educación intercultural (Conferencia Permanente de Ministros de Educación europeos: *Educación intercultural en el nuevo contexto europeo*, Atenas, Grecia, 10-12 Noviembre 2003):

Nosotros, los Ministros de Educación europeos de los 48 estados miembros de la Convención Cultural Europea, reunidos con ocasión de la 21ª sesión de la Conferencia Permanente en Atenas, del 10 al 12 de noviembre de 2003, adoptamos la presente Declaración:

1. Reafirmando, en este lugar simbólico de su nacimiento, que la democracia -el sistema político común de todos nuestros estados- es el valor de referencia para las generaciones actuales y futuras;
2. Constatando que nuestras sociedades son diversas en términos de etnicidad, cultura, lengua, religión y sistemas educativos;
3. Siendo conscientes de los conflictos sociales y de las controversias que pueden resultar de la coexistencia de diversos sistemas del valores.
4. Con el deseo de preservar el carácter multicultural de la sociedad europea y de evitar que la globalización acentúe los procesos de exclusión y de marginación;
5. Conscientes de la persistencia inquietante en nuestras sociedades de prácticas xenófobas y racistas, de la violencia y de la intolerancia que a veces afectan a las instituciones educativas;

(...)

- 11 Pedimos del Consejo de Europa, como organización con abundante experiencia en el campo de la gestión de la diversidad, de la educación intercultural, de la educación de calidad que oriente su programa educativo y sus métodos de trabajo a la implantación de las siguientes estrategias, así como a dar un nuevo impulso a estas actividades desarrollando un plan de acción coherente, factible e integrado; a este efecto, conviene:

- relanzar la investigación conceptual sobre educación intercultural al objeto de adaptar la terminología y de definir claramente el contenido y el contexto de la educación intercultural;
- ayudar a construir un entendimiento en torno a la dimensión educativa europea en el contexto de la globalización, a través de la introducción del respeto por los derechos humanos y la diversidad, de principios de gestión de la diversidad, de una apertura hacia otras culturas, del diálogo inter-religioso y del "diálogo euro-árabe";
- intensificar los esfuerzos en el área de los contenidos, los métodos y los recursos didácticos, para proveer a los Estados miembros de ejemplos de herramientas educativas que permitan tener en cuenta la dimensión intercultural de los currícula;
- desarrollar instrumentos de análisis e identificar y difundir los ejemplos de buenas prácticas, valorando especialmente los enfoques interculturales y pluralistas en los textos escolares;
- desarrollar programas de comunicación y de comprensión mutua, particularmente mediante el aprendizaje de lenguas y fomentando la toma de conciencia sobre el valor añadido que aporta la diversidad lingüística a las sociedades multiculturales;
- animar a los Estados miembros para que introduzcan la dimensión intercultural en sus políticas educativas, a fin de permitir una adecuada consideración del diálogo entre las culturas;
- reforzar la investigación centrada en el aprendizaje social y el aprendizaje cooperativo con el fin de tener en cuenta la necesidad de "aprender a vivir juntos" y los aspectos interculturales en todas las actividades de enseñanza;
- mantener iniciativas y experiencias de gobierno democrático en la escuela, particularmente mediante la colaboración, la participación de los jóvenes, y la cooperación con la comunidad, las familias y la sociedad civil;
- desarrollar instrumentos de control de calidad inspirados en la educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión intercultural, y desarrollando indicadores de calidad e instrumentos de autoevaluación y autodesarrollo en las instituciones educativas;
- identificar modelos de buenas prácticas en relación con la gestión democrática y la calidad en la escuela y preparar a sus usuarios potenciales para hacer uso de ellos;
- reforzar la educación intercultural y la gestión de la diversidad dentro de su programa de formación continua del personal de educación y animar a los Estados miembros a que contribuyan a ese programa organizando seminarios sobre los temas directamente relacionados con los objetivos de la presente Declaración;
- elaborar y promover metodologías de trabajo que permitan introducir en los programas de formación inicial y continua propios de los Estados los principios del no-discriminación, pluralismo y equidad;
- reconocer el potencial de las TICs como herramientas para promover el aprendizaje intercultural en un contexto global;
- desarrollar estrategias pedagógicas y métodos de trabajo que preparen a los profesores para gestionar las nuevas situaciones que se presentan en nuestras escuelas como resultado de la discriminación, del racismo, de la xenofobia, del sexismo y de la marginación, y para resolver conflictos de una forma no-violenta;
- impulsar el desarrollo de competencias profesionales en la profesión educativa, siendo conscientes de las habilidades ya existentes en un equipo en relación con los roles de facilitador del aprendizaje, de mediador, de orientador, de socio y de gestor de recursos humanos;
- fomentar un acercamiento global a la vida institucional para crear una comunidad de estudiantes, haciendo explícito el currículum oculto, el clima escolar, la cultura organizativa del centro escolar y la educación no formal;
- animar a los Estados miembros a aceptar que la gestión de la diversidad no es un problema únicamente de la escuela, sino antes que nada una

preocupación del conjunto de la sociedad, particularmente en materia de políticas aplicadas en materia social, familiar y de migración;

(...)

14. Apoyar los procesos globales existentes orientados al desarrollo de la educación, tales como la Educación para todos (Plan de Acción Dakar), Calidad educativa a lo largo de toda la vida, Educación para el Desarrollo Sostenible (por ejemplo, la década de Naciones Unidas sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible), y Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos;
15. Estamos determinados a tomar las resoluciones que convengan para tener en cuenta la educación intercultural como un componente de nuestras políticas educativas; esto exige medidas apropiadas en el nivel de los planes de estudios, del gobierno de la escuela y de la formación del profesorado.

2) Las **leyes y las normas explícitas** constituyen el segundo nivel "normativo" de influencia de la política sobre la práctica. Se supone que están inspirados por algún tipo de proyecto político. Tratan de organizar el sistema educativo y definir los contenidos mínimos y comunes del currículo, así como el procedimiento para seleccionar al profesorado.

3) El tercer nivel, ligado a la **práctica real**, se refiere a las medidas concretas que los agentes educativos (incluidos los profesores) desarrollan para aplicar las leyes y normas.

Suele existir una gran distancia entre lo que se declara y lo que se legisla, así como también entre el mandato de la ley y su aplicación práctica. Podemos encontrar un buen ejemplo en la puesta en práctica de *medidas compensatorias*. Las medidas compensatorias en educación se basan en un proyecto político que reclama la búsqueda de la equidad social; la idea original es dar un *tratamiento educativo específico a los estudiantes desfavorecidos para compensar sus "carencias"* y lograr así una igualdad de oportunidades real para todos los estudiantes. Sin embargo, las medidas compensatorias conducen en la práctica a la creación de aulas "especiales" en las que se agrupa y segrega a los estudiantes considerados conflictivos o con bajo nivel académico, en las que las expectativas y el nivel académico se reduce, y que acaban por hacer más profunda la distancia entre éstos y los estudiantes "estándar".

El modelo de sociedad que está en la base de la educación intercultural tiende a encontrar un equilibrio entre el individuo y la sociedad, entre la diversidad y la igualdad, entre la equidad y la libertad. Se trata de una sociedad inclusiva, en la que la diferencia no significa ni más ni menos que una diferencia: ni un déficit, ni una amenaza.

¿A qué distancia crees que se encuentra la sociedad europea del modelo intercultural?

¿Hasta qué punto está la educación intercultural implantada en los países europeos?

El texto siguiente se ha extraído del *Informe de Necesidades sobre la educación intercultural* (2003), un análisis elaborado por el grupo INTER como paso previo al desarrollo de esta guía:

"Cuando comenzamos a recoger la documentación de la UE sobre este tema lo primero que observamos fue la dificultad de encontrar referencias utilizando como descriptores o términos de búsqueda los conceptos esenciales para nuestro estudio, como: *educación intercultural, diversidad cultural, mediación cultural, etc.* Por esta razón hemos tenido que recurrir a otros términos relacionados (aunque

son reductivos) por ejemplo: inmigración, integración de minorías, etc. Las políticas de la UE dirigidas a favorecer la cohesión y el desarrollo de un nuevo concepto de ciudadanía europea ligado - no siempre explícitamente- al enfoque intercultural, se han orientado hacia dos líneas principales, ambas relacionadas con el mundo de la educación:

- El desarrollo de la competencia lingüística, la capacidad multilingüe como forma de alcanzar una identidad europea intercultural.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia”.

(Extracto del Informe de Análisis de Necesidades INTER, 2003)

Junto a estas dos líneas de desarrollo de la política europea, existe una tercera, todavía incipiente: el desarrollo de una educación intercultural, planteado desde la búsqueda y la construcción de un nuevo concepto de la cultura. Este es el caso de algunas declaraciones, como la anteriormente citada de Atenas (2003) o el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la “La educación intercultural” (1997).

Asimismo, otro eje importante de las políticas europeas, si bien no directamente vinculado al mundo educativo, son las *políticas de inmigración* de los distintos Estados miembros que a menudo son contradictorias con las diversas declaraciones de la UE que insisten en la defensa de los derechos humanos, en el desarrollo de los principios de igualdad, y en la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social atendiendo a diversas circunstancias, entre ellas la diversidad cultural. Las propuestas de la UE para la integración de los inmigrantes se basaron inicialmente en acciones dirigidas específicamente a los inmigrantes de terceros países no comunitarios para su acercamiento a la lengua y la cultura del país de acogida de la UE, y en el reconocimiento de ciertos derechos, entre ellos el derecho a la educación y a la protección de su identidad cultural impulsando el aprendizaje de la lengua materna. No obstante, las declaraciones más recientes sobre integración social de los inmigrantes ya plantean la necesidad de una atención no segregada, que se base en la utilización de los cauces y servicios ordinarios en condiciones de igualdad con el resto de la población.

a) Con relación a la línea de desarrollo lingüístico, podemos concluir que, de hecho, todos los países han mostrado una preocupación generalizada por **la integración lingüística**, y todos han desarrollado programas de enseñanza de la lengua mayoritaria. Hay también un cierto grado de preocupación con respecto a las lenguas maternas; en algunos países la preocupación existente es más bien testimonial, mientras que otros cuentan con programas gubernamentales para enseñar las lenguas minoritarias (aunque siempre prestando atención al aprendizaje de la lengua mayoritaria como forma de integrar).

Algunos ejemplos de la contradicción que se aprecia entre el respeto por las lenguas de las minorías recogido en las leyes y el aprendizaje obligatorio de las lenguas principales, son los siguientes:

- En Latvia, los estudiantes que se gradúan tras haber terminado la educación secundaria especializada y la secundaria profesional, tienen que aprobar un examen en la lengua oficial para acceder a la educación superior.
- En Noruega, las medidas para la conservación de las lenguas minoritarias son temporales, hasta que el alumno ha adquirido suficientes habilidades para seguir la educación integrada.

Identifica en tu país/ciudad/comunidad, los principales conceptos utilizados en los documentos legales. Analiza el tipo de realidad que reflejan.

¿Se practica la integración en las escuelas de tu localidad?

¿Cómo se lleva a cabo?

¿Qué problemas consideras que pueden surgir a raíz de la integración, o debido a una integración excesiva?

2) Con respecto a la segunda línea de interés marcada por la legislación europea, la **lucha contra el racismo y la xenofobia**, se observa que los principios de tolerancia, (en este sentido tenemos que precisar que el término 'tolerancia' implica discriminación), de no-discriminación y de respeto hacia los otros, están en la base de todas las legislaciones. Podemos señalar dos tipos de problemas: el primero de ellos se refiere al uso de la palabra 'tolerancia', pues implica un cierto grado de superioridad de la sociedad dominante hacia las minorías; el segundo problema se refiere a la dificultad de encontrar medidas dirigidas específicamente a luchar contra el racismo. Se indican a continuación algunos ejemplos de medidas que resultan claramente insuficientes debido a su carácter temporal y a su tratamiento superficial del tema:

- En Reino Unido, la Comisión para la Igualdad Racial ha publicado el "*Código de la práctica educativa de Inglaterra y País de Gales para la eliminación de la discriminación racial en la educación*" (www.cre.gov.uk/gdpract/ed_cop_ew.html). Pero esto es solamente una guía para los profesores y no forma parte del currículo.
- En la República Checa el gobierno financia diversos proyectos y campañas contra el racismo, pero se trata fundamentalmente de festivales musicales y exposiciones. Un programa importante sobre la educación intercultural, llamado *Varianty*, incluye un eslogan que reza "*sea amable con su nazi local*".
- En la UE se han aprobado diversas normativas y resoluciones para la erradicación y la prevención del racismo y de la xenofobia, y contra la segregación. Es el caso de la *Resolución sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia* (1995). No obstante, estas políticas se han desarrollado de forma paralela a las políticas sobre migración de los diversos Estados miembros, que han provocado importantes discriminaciones laborales, con un impacto en las condiciones de vida de trabajadores "sin papeles" provenientes de los países extra-comunitarios pobres.

3) Con respecto a la tercera línea de acción antes citada, el **desarrollo de la educación intercultural**, las referencias encontradas son todavía muy escasas en la documentación de la UE, así como en la legislación aportada por los socios participantes. El término más cercano lo hemos encontrado solamente en el informe de Reino Unido, esto es, "*educación inclusiva*":

En Reino Unido, cada materia del currículo tiene que cumplir cuatro requisitos generales: inclusión, lengua, TICs, y salud y seguridad. El objetivo de inclusión se basa en los tres principios siguientes:

1. Establecer objetivos de aprendizaje adecuados.
2. Dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje.
3. Superar las potenciales barreras al aprendizaje y la evaluación tanto de los individuos como de los grupos de alumnos.

El tercer principio se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales y al alumnado con discapacidad, o a los que aprenden el inglés como segunda lengua”.

Una vez más, se trata de un ejemplo de discurso de carácter retórico, que nos lleva a preguntarnos si únicamente proporcionando y difundiendo *ejemplos de buenas prácticas* es posible un cambio real en los actuales resultados educativos.

Con respecto a la propuesta de la *Declaración Europea de Atenas* (2003) de buscar y construir un nuevo concepto de la *cultura* (incluida en la tercera medida de la base), se observa que no se derivan especificaciones sobre la forma de hacerlo y, por ello, de nuevo hay que plantear la pregunta sobre si esto es un ejemplo más de discurso retórico.

Si bien los contenidos interculturales en educación son muy escasos y desiguales en los diversos programas y acciones de la UE, los planteamientos más recientes tienden a aproximarse –aunque todavía de forma incipiente– al enfoque intercultural, como única vía posible hacia una verdadera ciudadanía basada en valores democráticos. Esto requerirá, indudablemente, un importante giro en sus políticas, todavía basadas prioritariamente en parámetros económicos, para incorporar nuevos valores culturales y sociales.

Desde nuestra perspectiva, se observa aún un miedo a la diferencia que subyace a todos los discursos sobre diversidad; como si las minorías, independientemente de su origen, fueran consideradas como una amenaza a la identidad nacional y a su supuesta homogeneidad. Por ello, las diferencias de las minorías tienen que ser toleradas pero, al mismo tiempo, muestran el camino hacia una integración plena en las sociedades principales. La mayor parte de las veces, la atención a las minorías parece implicar una estructura general conducente a reforzar la identidad de la sociedad dominante.

Las principales conclusiones tras este análisis fueron:

- Son muy escasos los documentos legislativos sobre educación intercultural. Los documentos sobre diversidad cultural e igualdad en el contexto de la EU, en la mayoría de casos, se dirigen a favorecer la cohesión y a alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea.
- El concepto de *diversidad* usado por los leyes y/o documentos normativos puede considerarse básicamente discriminatorio en sí mismo dado que: a) etiqueta a la gente, la agrupa por categorías, b) segrega a ciertos grupos de estudiantes del resto etiquetado como 'estándar', y finalmente c) señala algunas diferencias ocultando otras que puedan ser igualmente importantes para la educación de los estudiantes. Por consiguiente, son medidas que, frente a la diversidad, muestran una tendencia a discriminar. Una vez más, las medidas *compensatorias* se pueden considerar como un buen ejemplo de este patrón.

¿Por qué existe una distancia tan grande entre el discurso político y la puesta en práctica de las medidas legales?

¿Cómo podríamos salvarla, evitando el discurso retórico sobre las metas de la educación?

Es muy importante identificar los intereses económicos y políticos que subyacen a los procesos de regulación e implantación de medidas políticas educativas. Estos intereses (que van desde los de las editoriales de libros de texto a la manipulación que llevan a cabo los partidos, desde los intereses corporativistas de los profesores a las exigencias del mercado de trabajo) ponen en evidencia el conflicto existente entre los objetivos declarados de la educación y las funciones que cumple en la práctica (véase el módulo 1).

Las sociedades democráticas tienden a identificarse con los requisitos de una sociedad intercultural. Pero la democracia no es un concepto unívoco, sino complejo. Y, más que un concepto, la democracia es un proyecto a desarrollar: consiste en hábitos y competencias que deben ser cultivados a través de la educación. La mente democrática no es algo "natural", no surge espontáneamente.

"Los demócratas no nacen, se educan (...) son hombres y mujeres comprometidos con formas de convivencia marcadas por la soberanía popular más que por el autoritarismo; con un genuino pluralismo cultural más que con la dominación en nombre de la unidad política; y que asumen un compromiso fundamental con la libertad, la ley, la justicia y la igualdad, como base moral de la vida social".

(Banks, 1996).

La principal característica de un ciudadano es la mente democrática.

Las personas que defienden sus posiciones en una reunión comunitaria, actúan como ciudadanos. Las personas que simplemente depositan votos en una urna no actúan como ciudadanos; están actuando como consumidores, escogiendo entre proyectos políticos preestablecidos. Ellos no tienen nada que ver con esos proyectos.

(Hess, 1979, citado por Parker, 1996)

¿Tiene la escuela tal como es en la actualidad algo que ver con el desarrollo de la *mente democrática*?

¿Puede la escuela, a través de la *educación para la ciudadanía*, contribuir a la transformación de la sociedad? ¿De qué manera?

La ciudadanía no es un estatus, sino una práctica que debe aprenderse. El currículo básico debe orientarse a la *educación para la democracia*, eso es lo que significa *educación para la ciudadanía* (véase el Glosario). Pero, nuevamente, encontramos dos concepciones de la *educación para la ciudadanía*: una pasiva, como aprendizaje de la conformidad y la obediencia, que implica la enseñanza de cuestiones relacionadas la organización gubernamental, la constitución, los deberes y responsabilidades de un buen ciudadano; la otra asume la educación del futuro ciudadano para la participación activa en una sociedad democrática, lo cual implica la comprensión de las ideas políticas y de los conflictos, el desarrollo de actitudes y valores democráticos, incluyendo la voluntad de ejercer la crítica respecto al *statu quo*.

¿Qué hábitos y competencias caracterizan al ciudadano democrático? Kubow, Grossman y Ninomiya (1996) definen los siguientes:

- la capacidad de analizar y enfocar los problemas como miembro de una sociedad global,
- la capacidad para trabajar con otros de una forma cooperativa y asumir la responsabilidad de las propias funciones/deberes dentro de la sociedad,
- la capacidad de entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales,
- La capacidad de pensar de una forma crítica y sistémica,
- la voluntad de resolver los conflictos de manera no-violenta,
- la voluntad de cambiar el propio estilo de vida y de consumo para proteger el medio ambiente,
- la capacidad de apreciación y defensa de los derechos humanos,
- la voluntad y la capacidad de participación política a nivel local, nacional e internacional.

El Consejo de Europa también está implicado en el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía. En el siguiente cuadro se presenta un extracto de las principales orientaciones dadas por los Ministros de Educación sobre este tema:

Educación para la ciudadanía Democrática (Consejo de Europa)	Recomendación (2002) ¹² del Comité de Ministros de los estados miembros sobre Educación para la Ciudadanía Democrática	Declaración de la Conferencia Europea de Ministros de Educación. Cracovia, Polonia, Octubre 2000
<p>Definición y objetivos</p>	<p>La educación para la ciudadanía democrática debe impregnar cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, incluyendo las que provengan de la familia, capacitando al individuo para actuar a lo largo de su vida como un ciudadano activo y responsable, que respeta los derechos de otros. La educación para la ciudadanía democrática, tal y como se define en esta recomendación, abarca disciplinas específicas, áreas de aprendizaje interdisciplinarias e instituciones diversas en los estados miembros, según el enfoque tradicional asumido en este área. Por ejemplo, puede significar educación cívica, política o en derechos humanos, todo lo cual contribuye a la educación para la ciudadanía democrática sin abarcarla por completo. Para lograr los objetivos generales de la educación para la ciudadanía democrática, se precisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar los enfoques multidisciplinares y las acciones que combinan la educación cívica y política con la enseñanza de la historia, filosofía, religiones, lenguas, ciencias sociales y todas aquellas disciplinas que involucren aspectos éticos, políticos, sociales, culturales o filosóficos, ya sea en términos de su contenido actual o por las opciones o consecuencias que implican para una sociedad democrática; • Combinar la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades, dando prioridad a aquellos aspectos que reflejen los valores fundamentales a los que se vincula específicamente el Consejo de Europa, y de forma destacada los derechos humanos y la legalidad; • Prestar especial atención a la adquisición de las actitudes necesarias para la convivencia en sociedades multiculturales, que respetan las diferencias y se preocupan por su entorno, sometido a cambios rápidos y, con frecuencia, imprevisibles. 	<p>La educación para la ciudadanía democrática se basa en un enfoque de ciudadanía multifacético, centrado en el proceso que incluye las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Política - participación en el proceso de toma de decisiones y en el ejercicio del poder político; • Legal - toma de conciencia y ejercicio de los derechos y responsabilidades ciudadanas; • Cultural - respeto hacia otros pueblos, a los valores democráticos fundamentales, a la historia y a la herencia compartida y a la divergente, y práctica de relaciones interculturales pacíficas; • Social y económica - en particular, la lucha contra la pobreza y la exclusión, considerando nuevas formas de trabajo y desarrollo comunitario, y cómo la economía puede promover una sociedad democrática; • Europea - con conciencia de la unidad y la diversidad de cultura Europea, y aprendiendo a vivir en un contexto europeo; • Global - reconociendo e impulsando la interdependencia global y la solidaridad.
<p>Enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje</p>	<p>Los conocimientos, las actitudes, los valores y las competencias clave, como se han descrito más arriba, no se pueden adquirir de forma verdadera y efectiva si no se recurre a métodos educativos y a enfoques diversificados en un entorno democrático. Esta adquisición debe promoverse mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación activa de los alumnos, estudiantes, equipos docentes y padres, en una gestión democrática de los espacios de 	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida; • Es un aprendizaje social, es decir, aprendizaje para, en y sobre la sociedad, y un aprendizaje para la convivencia; implica la democratización del

<p>Educación para la ciudadanía Democrática (Consejo de Europa)</p>	<p>Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros de los estados miembros sobre Educación para la Ciudadanía Democrática</p>	<p>Declaración de la Conferencia Europea de Ministros de Educación. Cracovia, Polonia, Octubre 2000</p>
<p>Enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje</p>	<p>aprendizaje, en particular, de la institución educativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • La promoción del <i>ethos</i> democrático en los métodos educativos y en las relaciones establecidas en contexto de aprendizaje; • Métodos centrados en el estudiante, incluyendo proyectos pedagógicos basados en la adopción de un objetivo conjunto y compartido, y en el logro colectivo; ya vengan estos proyectos definidos por la clase, la escuela, la comunidad local, regional, nacional, europea o internacional, o por los diversas organizaciones civiles o sociales implicadas en la educación para la ciudadanía democrática (organizaciones no-gubernamentales, empresas, organizaciones profesionales); • La investigación, el estudio personal y la iniciativa; • La adopción de un enfoque educativo que combine teoría y práctica; • La implicación de los estudiantes en la evaluación individual y colectiva de su formación, especialmente en el contexto de métodos basados en los proyectos anteriormente citados; • El impulso de los intercambios, encuentros y colaboraciones entre estudiantes y profesores de distintas escuelas para mejorar la mutua comprensión entre individuos; • El estímulo y el fortalecimiento de enfoques y métodos educativos que incrementen la toma de conciencia en la sociedad en general y entre los estudiantes en particular; enfoques que conducen a un clima de tolerancia, y al respeto por la diversidad religiosa y cultural; • La aproximación de las educaciones formales, no-formales e informales; • El establecimiento de colaboraciones entre la escuela, la familia y la comunidad. 	<p>aprendizaje centrado en el alumno y en su autonomía y responsabilidad en dicho proceso de aprendizaje, y por lo tanto también implica la reciprocidad de la enseñanza y el aprendizaje;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se adquiere a través de enfoques múltiples, interconectados, enfoques de aprendizaje transversal, por ejemplo mediante educación cívica, educación en derechos humanos, educación intercultural, educación para la paz y el entendimiento global, y educación en los medios de comunicación; • Se basa en la experiencia y en la práctica; • Requiere un currículo abierto que incluya los enfoques participativos e interactivos basados en el aprendizaje a través de la experiencia, la acción y la cooperación; • Tiene lugar en un amplio campo de educación formal y no formal, que cada vez más necesitan converger, tales como la familia, escuelas y universidades, educación de adultos, lugar de trabajo, empresa, ONGs, comunidades locales, medios de comunicación, e iniciativas culturales y de tiempo libre; • Se ve reforzado mediante la evaluación continua, y particularmente a través de la auto-evaluación del alumno.
<p>Habilidades y competencias</p>	<p>Habilidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar los conflictos de una forma no violenta; • Argumentar en defensa del propio punto de vista; • Escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas; • Reconocer y aceptar las diferencias; • Hacer elecciones, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético; • Apoyar las responsabilidades compartidas; • Establecer relaciones constructivas y no agresivas con los demás; • Desarrollar un enfoque crítico hacia la información, las estructuras y los conceptos filosóficos, religiosos, sociales, políticos y culturales, manteniendo al mismo tiempo un compromiso hacia los valores y principios del Consejo de Europa. 	<p>Las habilidades y competencias de Ciudadanía Democrática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son parte las habilidades sociales y vitales; • Dan igual importancia al conocimiento y los valores, a las actitudes y a la capacidad de acción y participación en una sociedad democrática; • Implican que los ciudadanos deben aprender a ser libres, autónomos y creativos, a pensar críticamente, a ser conscientes de sus derechos y responsabilidades, y a ser capaces de participar en un equipo de trabajo, de dialogar y negociar de forma pacífica; • Son elementos constitutivos de las estrategias educativas para la ciudadanía democrática; • Tienen que aprenderse, mantenerse y renovarse constantemente, en todos los niveles de edad.



actividades y sugerencias

Actividad 1

Lee atentamente la *Declaración de Atenas* de los Ministros Europeos de Educación en la sección de información. Contesta a estas preguntas:

- ¿Cuál es el concepto de *diversidad* expresado en el documento?
- ¿Puedes encontrar alguna contradicción o desacuerdo con respecto a la visión intercultural de la diversidad presentada en la Guía? Justifica tu respuesta.
- ¿Consideras que las recomendaciones europeas se están aplicando en tu contexto local? En caso afirmativo, ¿de qué forma?
- ¿Conoces ejemplos de prácticas que se ajusten a las recomendaciones europeas sobre la educación intercultural? ¿Puedes describirlas?
- Si nos proponemos desarrollar las recomendaciones sobre educación intercultural en la escuela, en tu opinión, ¿qué clase de decisiones habría que tomar? ¿Qué tipos de prácticas y recursos necesitamos promover?

Actividad 2

Unas de las principales decisiones políticas en Educación se relaciona con los criterios y los procedimientos (formación inicial del profesorado, exámenes, acreditaciones) que cada sistema educativo aplica para formar y seleccionar a los profesores.

- ¿Cómo son estos procedimientos en tu país / ciudad / comunidad?
- ¿Cuáles son los requisitos para ser profesor/a en el sistema público?
- ¿Cuál es tu opinión sobre estos requisitos?
- ¿Son apropiados para una aproximación intercultural? ¿Por qué?

Actividad 3

El Consejo de Europa concluyó la Convención Europea sobre Derechos Humanos y Libertades Fundamentales ya en 1950, e incluyó en el artículo 9 la libertad religiosa como la base común de todos los Estados.

(fuente: Ponencia de trabajo de Jean Monnet 13/03. Lasia Bloss. Ley europea del análisis de organización e institucional de la religión - de sistemas nacionales y de sus implicaciones para el proceso europeo futuro de la integración)

Lee a continuación las siguientes noticias y analiza la situación que se plantea desde el enfoque de la Convención Europea sobre Derechos Humanos y Libertades Fundamentales.

The screenshot shows the BBC News website interface. The main headline is "Should Islamic headscarves be banned in schools?". Below the headline, there is a sub-headline: "The French parliament has voted overwhelmingly in favour of a ban on Islamic headscarves and all other overt religious symbols from state schools." A small photograph of two women wearing headscarves is visible. The page also includes a navigation menu on the left, a search bar at the top right, and various news categories like "World", "UK", "England", etc.

Lila y Alma Levy.

Alma Lévi explicaba:

"Hicimos concesiones, decidimos vestir velos y chadores de color, pero no podemos aceptar que nuestro pelo, oídos y cuello sean visibles."

La Corte Constitucional Federal de Alemania falló ayer que los profesores musulmanes podrán usar el hijab, el velo islámico, durante la clase; mientras que los estados federados no la prohíben por ley. La decisión de la Alta Corte de Karlsruhe no acaba con el conflicto, que dura ya cinco años, y ha pasado por todas las instancias judiciales alemanas.

(EL País 25-09-2003).

En una sociedad cada vez más secularizada, hay, naturalmente, muchas personas que no tienen ninguna fe religiosa. Una ley polémica en Baviera que decretaba que se debe exhibir un crucifijo en cada sala de clase fue desafiada con éxito en la Corte por los padres ateos de un niño que asistía a una de las escuelas referidas. En un juicio celebrado el 21 de abril 1999, la Corte Administrativa Federal mantuvo el artículo inferior 4 (1) GG el derecho de los padres para no creer en cualquier religión. La Corte concluyó que el mero hecho de desear que su hija no fuera expuesta a las influencias religiosas de la clase, era bastante para obligar a la administración escolar a quitar el crucifijo.

En algunos países europeos, el velo no parece ser un problema. Las escuelas de Gran Bretaña, España, Holanda y de algunos países escandinavos permiten que las estudiantes y educadoras lo utilicen. En Bélgica e Italia no existen leyes que lo prohíban, aunque las autoridades de la escuela tienen autonomía para tomar decisiones sobre este tema.

Si además de tener en cuenta lo anterior, consideramos la información ofrecida sobre políticas educativas de la UE en cuanto a atención a la diversidad, todo ello sugiere algunas preguntas:

- ¿Cuál es tu opinión sobre este tema?
- ¿Qué sucedería en tu país en una situación similar?
- ¿Dirías que este caso se ajusta a las directrices de la EU, y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en cuanto a la educación y a la igualdad?
- En lo referente al recorte de prensa sobre la prohibición del uso del velo en la escuela en Francia, en tu opinión ¿qué otras soluciones habrían podido proponerse?

Averigua si en tu país existe algún tipo de acuerdo del Estado con los grupos religiosos específicos existentes. Si es así, ¿en qué consiste? ¿Qué derechos garantiza? En tu opinión, ¿qué ventajas (o inconvenientes) reporta? ¿A quiénes beneficia? ¿A qué prácticas reales conduce? ¿En qué medida se ajusta al enfoque educativo intercultural? ¿Cómo podría desarrollarse / mejorarse?



propuestas de colaboración

Propuesta 1

Explora la información incluida en la página www.eurydice.org sobre los sistemas educativos en Europa. En ella puedes obtener detalles sobre el marco político y económico de diversos países. Trata de encontrar referencias a *la educación intercultural* y a *la educación para la ciudadanía*.

¿En qué dimensión política (crítica, normativa o práctica) situarías las referencias encontradas?

Intenta establecer relaciones entre los diversos documentos críticos y normativos, así como entre éstos y la práctica real. Anota tus conclusiones.

Propuesta 2

El sitio Web del Proyecto Atlántida, www.proyecto-atlantida.org ofrece recursos que reflejan la situación de la escuela pública, y propone ideas para mejorar los valores democráticos en la escuela.

- ¿Conoces algún otro proyecto o sitio web similar en tu contexto local?
- ¿Cuáles son las ideas subyacentes en esas propuestas?
- ¿De qué modo afectan a tu propia práctica educativa cotidiana?

Propuesta 3

Organiza un grupo de discusión con tus colegas sobre el papel profesional de los profesores:

- ¿Qué tipo de profesional debe ser el profesor/a? (Un técnico, un especialista en una materia, un educador...)
- ¿Puede todo el mundo ser buen profesor? ¿Cuáles deberían ser las características personales de un profesor?
- ¿Cuál sería el mejor procedimiento para seleccionar al profesorado?
- ¿Qué tipo de formación deben recibir?

Role-playing: Política Educativa

Formar 4 grupos según las siguientes directrices: Ministerio de Educación (Ministro y técnicos funcionarios), Sindicato de Profesores (Coordinador del Sindicato y líderes sectoriales), Asociación Nacional de Padres (Presidente y representantes escolares), Asociación de una Minoría Cultural (Secretaría y miembros de la asociación).

Los grupos serán de tamaño medio, es aconsejable que no superen las seis personas en cada uno. Los cuatro grupos se reunirán en primer lugar para preparar la dramatización y elegir al miembro que representará al grupo. Tras esta preparación, los representantes estarán listos para iniciar la dramatización.

(Caso Hipotético)

El juego comienza con un artículo que apareció en el periódico nacional que acusa al Ministerio de establecer un presupuesto más alto para los estudiantes inmigrantes en escuelas secundarias que para los niños de la población de la mayoría. En el artículo, hay una cierta alusión que **los profesores de lenguas minoritarias no tienen cualificación, y aún así obtienen un sueldo mayor que los profesores ordinarios**. Esta protesta ha estado protagonizada por la Asociación Nacional de Padres. Al mismo tiempo, el Sindicato de Profesores ha amenazado con una huelga si los salarios del profesorado no suben inmediatamente. Para tratar estas cuestiones, el Ministro ha invitado a estos agentes a una reunión para alcanzar un consenso con todas las partes.

Reglas:

- Cada grupo recibe un escrito confidencial (véase la página siguiente).
- En este juego debe encontrarse una solución a las diversas demandas, con las cuales todos los partidos muestren un acuerdo básico.
- El ministro abre el primer turno de palabra, entonces cada representante de los grupos aporta su opinión (3-5 minutos cada uno).
- Después de un debate de 15 m., el Ministro debe proponer un acuerdo basado en el diálogo previo, y buscar el consenso de todas las partes.
- En este punto el juego termina.

En la discusión deberían ponerse de manifiesto:

- Los límites de las políticas educativas, y la necesidad de la implicación y el diálogo de la ciudadanía.
- Los objetivos y metas que el Ministerio de Educación debería plantearse ante una situación de este tipo.
- Cómo alcanzar un consenso cuando los valores/intereses parecen enfrentados.

Escritos confidenciales**Ministro de Educación:**

Usted sabe que los profesores de la lengua minoritaria tienen un salario por hora más alto que el resto de los profesores, aunque no son empleados de forma regular. La instrucción en la lengua minoritaria es obligatoria por una disposición constitucional, pero no obligatoria para los niños inmigrantes. Por supuesto, el Ministro de Hacienda le ha indicado que no conviene una subida adicional del salario del profesorado, pues su paga anual se incrementó un 3,5% hace tan sólo 4 meses, cuando la dirección del partido de la oposición acordó su aplicación a cambio de la promesa del cese de las protestas durante un año. Su única meta es conseguir que esta situación se solucione, y lograr un comunicado de prensa oficial y común.

Sindicato de Profesores:

Usted considera injusto que los profesores extranjeros no cualificados reciban una remuneración más alta que la de los miembros de su sindicato. Esto va contra la Ley de Trabajo, que prescribe el mismo salario para un mismo trabajo. Por otro lado, usted ha perdido a muchos miembros, y desea que esto sea una oportunidad para recuperarlos. Su expectativa mínima es lograr un aumento de, por lo menos, el 6% es, así como la implantación de un examen obligatorio para los profesores de la lengua de la minoría. Por otra parte, los profesores han divulgado la idea de que la educación en la lengua minoritaria es vana e inútil, pues estos profesores ni siquiera son capaces de hablar correctamente en la lengua nacional.

Familias:

Usted apoya la argumentación de un periódico: «¡Por qué si el Estado pasa más dinero a los profesores extranjeros que a sus propios profesores, especialmente, cuando se paga con nuestros impuestos!». Usted está profundamente preocupado por el gran descenso del nivel educativo de la escuela, y hace referencia a un documento que indica que el país ha caído 10 puntos y ahora está situado solamente en el puesto 17 (por ejemplo) en Europa.

Minoría Cultural:

La concesión de la enseñanza a los niños de grupos minoritarios en su propia lengua materna es una disposición reciente que el Estado había descuidado hasta ahora, y solamente se ofrece a algunas comunidades inmigrantes de ciertas ciudades. El salario para los ayudantes de lengua es mucho más bajo que en el mercado de la traducción y la interpretación, y por ello, usted tiene dificultades para encontrar personas que hagan este trabajo. Por todo ello, usted ha contratado abogados para presentar una apelación en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos de Estrasburgo.



planificación y adaptación del currículo

1. Recopila algunos documentos relacionados con el diseño del currículo en tu contexto local. Puedes utilizar un documento de tu propio centro escolar u obtenerlo de un centro de recursos, de una biblioteca, etc. (en España este documento podría ser un Proyecto de Centro)

- ¿Se ajusta el documento a los requisitos del enfoque intercultural? Por favor, justifica la respuesta.
- ¿Qué sugerencias darías para aproximarlo al cumplimiento de esos requisitos?

2. Un currículo que pretenda educar para la ciudadanía debería incluir entre sus actividades fundamentales el diálogo y el debate sobre cuestiones de importancia ética que genere propuestas de acción pública. Desarrolla un proyecto de actividad concreta de debate que pueda llevarse a cabo en tu aula.



recursos específicos y enlaces

Páginas Web

http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C. Página web del Consejo de Europa sobre el Proyecto de Educación para la Ciudadanía (EDC). Contiene las orientaciones europeas sobre esta importante materia.

www.eurydice.org. Base de datos sobre los sistemas educativos europeos.

Libros / artículos / documentos legislativos

Declaración: Educación intercultural en el nuevo contexto europeo, Conferencia permanente de los Ministros de la Educación europeos, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. Atenas, Grecia, 10-12 de Noviembre 2003.

Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales, aprobada por la Conferencia General de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en París los 27 de noviembre de 1978.

Parker, Walter C. (ed.) (1996). *Educating the democratic mind*. Nueva York: State University of New York Press.

Cogan, John J. & **Derricott**, Ray (eds.) (2000). *Citizenship for the 21st century. An International perspective on Education*. London: Kogan Page.

MacLaren, Peter (1998). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Harlow: Addison Wesley Publishing Company

Kubow, P., **Grossman**, D., & **Ninomiya**, A. (1998). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century. En J. J. Cogan y R. Derricot, eds., *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*, (pp. 115-133). Londres: Kogan Page.



preguntas para reflexionar y evaluación

En la mayoría de las escuelas europeas (tanto privadas como públicas) la diversidad cultural de los estudiantes no se ve reflejada en la plantilla de profesores... En general, se observa en la composición del claustro una representación mayoritaria de individuos que pertenecen a la población "dominante".

- ¿Ocurre así en tu ciudad? ¿La composición del profesorado de tu centro refleja la diversidad cultural del entorno?
- ¿Qué estrategias pueden aplicarse para garantizar claustros más abiertos y heterogéneos?



evaluación y calidad

“Los sociólogos han analizado las barreras y mecanismos que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, y en especial su sistema de exámenes y calificaciones, constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social”

(Cardinet (citado por Fernández Pérez, 1994).

“Sin evaluación, ni el éxito ni el fracaso escolar existirían, ambos son el resultado de valoraciones, intuiciones y técnicas que el profesor pone en práctica para evaluar y clasificar a sus estudiantes”

(Perrenaud, 1995, *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*).

En este módulo desarrollaremos algunos aspectos relacionados con la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrándonos en las funciones que cumplen y las consecuencias que tienen en educación.



para empezar a pensar

¿Qué esperas de los estudiantes?

Tanto las altas como las bajas expectativas pueden tener una gran influencia en los estudiantes:

“Desde el primer día en que los nuevas estudiantes se sientan en sus sillas, no hay duda de que aparecen las primeras impresiones. *“El es un soñador ... su profesora mencionó que ella era problemática; no sería una sorpresa que diera guerra”*.

Como personas cometemos errores, es natural hacer juicios, tanto positivos como negativos. El estatus socioeconómico de un niño, su habilidad lingüística, su pasado académico, apariencia, peso, y muchos otros factores pueden influir en nuestra percepción. Lo que mucha gente no reconoce, sin embargo, es que nuestras primeras asunciones pueden ser a menudo proféticas. Un estudiante etiquetado como “talento” puede tener éxito, mientras que un estudiante tachado de “problemático” o como “de pobres resultados” puede cometer estos actos. Pero, ¿qué papel jugamos los maestros en dicho tipo de influencia?

Por **Ann Gazin** http://teacher.scholastic.com/products/instructor/Aug04_expectations.htm

Diversidad académica y resultados

“Uno de los serios y explosivos problemas en los Estados Unidos hoy en día es cómo responder a las necesidades de los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos”. Si los cambios actuales en materia de resultados académicos continúan, millones de estudiantes (...) no obtendrán la educación necesaria para su participación en la vida económica y civil del país. Las diferencias en los resultados académicos de los niños aparecen pronto. La Evaluación Nacional sobre el Progreso Educativo (NEAP) informó que logros de los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos y muchos niños de origen multi-étnico están por debajo de la media nacional en destrezas lingüísticas, con una diferencia mayor a lo largo del recorrido escolar. Cuanto más tiempo permanecen los niños en el colegio, mayor discrepancia entre sus resultados educativos y los de los estudiantes blancos de clase media. Gradual e inexorablemente, las oportunidades para el éxito académico disminuyen para los estudiantes pobres y de grupos minoritarios, ya que están anclados en la trayectoria del fracaso (Alexander and Entwisle, 1988, p. 1). (...) Al ignorar las diferencias que hay entre los niños, la escuela limita sus propias habilidades para educarlos.

Por **Barbara T. Bowman**

<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadshp/le0bow.htm#author>

¿Cómo se aplica esto en tu país, en tu contexto específico?

¿Quiénes están siendo sistemáticamente excluidos por la escuela?

El famoso experimento de Rosenthal & Jacobson¹ descrito en *Pígalión en el aula* (también conocido como el experimento de la escuela de Oak) muestra claramente el impacto de las expectativas de los maestros en el comportamiento y resultados de los niños. Hay muchos ejemplos de estudiantes con bajos resultados o de desertores de la escuela entre los niños de familias de bajos ingresos, de clases trabajadoras o niños de diferente origen étnico o social. Mira de más de cerca los niveles educativos más altos en tu país: ¿cuántos estudiantes representan grupos o comunidades que no conforman los valores y patrones culturales dominantes o de los grupos mayoritarios en tu sociedad? ¿Ocurre esto porque son incapaces de aprender por naturaleza? ¿O es porque el sistema educativo falla con una gran proporción de nuestro alumnado? ¿Cuáles son los mecanismos que están detrás de esta falla en relación con las necesidades de nuestros niños y jóvenes?

Los niños vienen a la escuela con diferentes experiencias vitales y expectativas, los mundos en los que viven no apoyan las mismas creencias y actitudes ni enfatizan las mismas destrezas (ver módulos 2 y 4). Desafortunadamente, cuando estas creencias, actitudes y destrezas difieren de lo que es valorado en la escuela, normalmente son penalizados a través de procesos de evaluación, así como de otras dimensiones en la organización de la escuela (módulo 7), o en las estrategias de enseñanza (módulo 8).



Con bastante frecuencia como profesores solemos plantearnos unos mismos criterios de evaluación para todos, demandando una misma tarea para todos independientemente de sus

¹ Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Rinehart and Winston. Una síntesis de la obra puede encontrarse en: *Selected Moments of the 20th Century* por Daniel Schugurensky, disponible en: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1968rosenjacob.html

características, conocimiento o condiciones iniciales (p. e.: lengua, expectativas, conocimiento previo, etc.). A todos les exigimos lo mismo, e incluso a todos les llegamos a evaluar de la misma manera: un mismo examen para todos, una misma prueba para todos. Como muy bien queda reflejado en la viñeta anterior esto lo podemos llegar a realizar con la intención de tratar a todos de la misma manera, pero como bien queda reflejado este comportamiento no termina siendo el más justo (pensemos sólo en el audaz pececito... aunque seguro que si se esfuerza mucho, mucho, logrará subir al árbol).

No se considera el hecho de que simplemente son diferentes, y que los tests han sido diseñados solamente para aquellos que potencialmente pueden superarlos (a pesar de la utilidad de este objetivo), quienes son considerados como "normales", el estándar o media estadística con la que todos son comparados. Aquellos que no pueden superarlos son considerados como discapacitados o vagos. Sus diferencias no son consideradas atractivas. Este ejemplo quizás sea exagerar la situación, pero pueden ser fácilmente transferibles a las aulas normales, donde todos los niños son diferentes (ver módulo 2). Sin embargo, estas diferencias o son vistas de modo negativo o no son tenidas en cuenta. La evaluación es normalmente planteada de modo diferente en el caso de estudiantes de necesidades especiales. Sin embargo, esto debería ser aplicado a todos los estudiantes de todos los niveles de la educación obligatoria, cuidando de no bajar los estándares y asegurándose de que todos los estudiantes tienen una oportunidad real de desarrollar sus potenciales. Es esencial mantener altas expectativas y estándares de excelencia para todos. Las metas de la educación obligatoria, discutidas en el módulo 1, deberían estar presentes en la evaluación de los niños, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿En alguna ocasión como alumno te han evaluado de manera distinta al resto de tus compañeros? ¿Por qué motivo? ¿Cómo se realizó? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué consecuencias tuvo?

Y ahora como profesor, ¿te has planteado alguna vez evaluar de manera distinta a tus alumnos? ¿A todos? ¿Sólo a algunos? ¿A quiénes? ¿Por qué motivo?.

¿Es llevada a cabo la evaluación de acuerdo con los objetivos propuestos a principios de curso, de la lección, etc.? ¿Son estos objetivos significativos para todos los estudiantes?



información

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se suele considerar como uno de los elementos centrales y básicos para garantizar una enseñanza de calidad. La evaluación desde esta concepción pretende fijar nuestra atención sobre aquellos elementos esenciales de todo el proceso de enseñanza para poder así realizar los ajustes necesarios. La mejora estaría en la base de la evaluación.

En muchas ocasiones esta intencionalidad se suele perder. Las evaluaciones de los sistemas educativos suelen caer en saco roto cuando no se da esta retroalimentación, suelen plantearse como algo ajeno al propio proceso educativo y apenas tienen incidencia en el cambio de las prácticas. Ante estas evaluaciones optaríamos principalmente por evaluaciones internas en las que los miembros del centro con unos criterios claros y establecidos previamente, aunque también modificables durante el proceso, y de manera cooperativa unieran sus intereses para mirar con otros ojos lo que hacen y poder así cambiar sus prácticas.

Centrándonos en lo que pasa principalmente dentro del aula, en este módulo pretendemos dar respuesta a algunas preguntas: ¿a quién?, ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo? Con bastante frecuencia se evalúa sólo a los alumnos, se olvida a los profesores y a lo que ellos hacen; de éstos, de los alumnos, sólo se considera el dominio o más bien la repetición o recuerdo de una serie de contenidos de tipo conceptual, otros de tipo procedimental o actitudinal cobran un carácter secundario; la selección o la segregación pueden ser algunas de las consecuencias básicas de la evaluación; y los exámenes con un carácter sumativo suelen ser los procedimientos de evaluación más utilizados.

Como hemos intentado ilustrar en las viñetas de la sección previa, los estudiantes que no forman parte de la norma son diagnosticados con problemas de comportamiento o discapacidad para el aprendizaje. Las diferencias culturales son percibidas a menudo por el personal de la escuela en términos de deficiencias o patologías (Axelson 1999:226). Por ejemplo, la ausencia de competencias en la lengua oficial de la escuela es considerada como déficit lingüístico y es normalmente asociado a déficit cognitivo (en general, las diferencias lingüísticas son vistas como déficits).

Aunque pocos maestros deliberada o conscientemente discriminan a los estudiantes según sus características socioculturales, es verdad que en muchos casos sus comportamientos y modos de dirigirse a los niños de origen cultural diverso es discriminatorio, incluso si es inconsciente o no intencionadamente. Los maestros sostienen nociones e ideas preconcebidas sobre los patrones culturales y grados de habilidad de diferentes categorías de estos niños. Estas estereotipias (respecto al estatus social, género, nacionalidad, grupo étnico, etc.) influyen no sólo en las actitudes y comportamientos de los maestros, sino en los

contenidos curriculares, estilos de enseñanza y procesos de evaluación. La selección y segregación de los estudiantes son algunas de las consecuencias de la evaluación, así como el fracaso escolar, que podría ser evitado cambiando muchas de las prácticas en la escuela. Esta es la razón por la que es tan importante reflexionar críticamente sobre nuestros procedimientos de evaluación, intentando desarrollarlos de un modo más equitativo y ajustados a lo que hemos establecido como objetivos (Módulo 1) y presupuestos (Módulo 4) educativos.

1. ¿Para qué evaluar?

¿Cuáles son las funciones de la evaluación?

¿Con qué finalidad se evalúa?

¿Cuáles son las consecuencias que tiene?

El sistema educativo se inserta en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida determina la funcionalidad de la evaluación y sus implicaciones ideológicas y axiológicas. Hay un "lado oculto" de la evaluación, aquél que no se hace explícito en los objetivos ni en el proceso de la evaluación, que está latente o que se asume como algo natural y despojado de valoraciones. Pero no hay valoración neutral, como tampoco hay educación neutral. La evaluación parece más bien responder a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las escuelas mismas. Según Tomlison (1994), el sistema educativo actúa como un mecanismo de selección desde el momento en que establece el tipo y cantidad de conocimientos y destrezas que el estudiante debe dominar. Los criterios usados para evaluar este conocimiento son de gran importancia, ya que determinan el grado de adquisición de estas destrezas y las cualificaciones requeridas en orden a acceder a la educación superior, el mundo del trabajo y la educación vocacional.

Si en la enseñanza obligatoria la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador constituye una práctica antisocial. La única forma de contrarrestar esta función, así como la de control, es democratizar la relación educativa, abriendo cauces para la participación comprometida de todos los implicados en el proceso de evaluación y en la toma de decisiones pertinentes. La evaluación debería servir para informar y mejorar la enseñanza y el proceso de aprendizaje, identificando necesidades específicas, proporcionando retroinformación acerca de la efectividad de las estrategias de enseñanza y de los procesos de aprendizaje y resultados, haciendo ajustes necesarios a tiempo, en suma, debería servir con fines positivos y constructivos, en lugar de simplemente como muestra de acreditación, selección o control.

Además de estas decisiones específicas que pueden tener una mayor incidencia a nivel social, podemos señalar las siguientes, que se dan sobre de manera más concreta pero que pueden estar en la base de las consecuencias anteriores:

a) *Decisiones de escolarización*

Una de las consecuencias más claras de la evaluación está relacionada con las decisiones de escolarización que se toman. Algunas de estas decisiones van en la línea de ofrecer apoyos específicos que se suelen dar fuera del aula ordinaria, por profesorado especializado. Las aulas de compensatoria, las aulas de enlace, las aula de apoyo, son sólo algunos ejemplos.

Desde una perspectiva intercultural, y aunque somos conscientes de que en muchas ocasiones estas formas de organización son necesarias, se deben buscar otros caminos que ayuden a que los alumnos puedan desarrollar todas sus capacidades en relación y convivencia con sus compañeros. La noción de escuela inclusiva, cobra aquí todo su sentido.

b) Decisiones de promoción

Una de las funciones básicas de la evaluación en la escuela es determinar si un alumno promociona o no de curso. En este sentido, tenemos dos opciones básicas: a) partir de la idea de que para que un alumno pase de curso debe haber cubierto los objetivos educativos que para ese curso se plantean; y b) considerar la promoción de manera automática, los alumnos pasan de curso aunque no hayan cubierto los objetivos perseguidos. Ambas opciones encierran tras de sí una conceptualización diferente de la enseñanza. La primera idea de cubrir unos mismos objetivos para todos implica que la enseñanza sea también la misma para todos los alumnos. La segunda está más abierta a diferentes ritmos y niveles de aprendizaje; ante esta se necesita una enseñanza más individualizada que se ajuste a los mismos. Cuando se impone la segunda alternativa, sin que a la vez la enseñanza cambie y se adapte a los diferentes niveles de los alumnos, el sistema fracasa. Los alumnos pasan de curso y la escuela los sigue tratando como si tuvieran el nivel que en teoría les debe corresponder para su edad o curso. Es por tanto necesario introducir modificaciones de fondo para que estas medidas tengan mayor margen de éxito.

c) Decisiones de mejora

Como ya hemos visto a lo largo de todo el módulo, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje debe estar en la base de la enseñanza. El problema de nuevo está en la conceptualización que tengamos en ambos de la enseñanza y el aprendizaje. Vemos desde lo que somos, y valoramos desde lo que somos y pensamos, es por eso necesario comenzar a cambiar nuestras formas de ver para que nuestras intenciones de cambio se acerquen más hacia modelos educativos más inclusivos e igualitarios.

La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje debería ser uno de los principales objetivos de la evaluación educativa. Esto implica el análisis de los procesos para encontrar qué caminos son correctos y cuáles no, de acuerdo con las metas educativas (ver módulo 1) y lo que nosotros consideramos la mejor enseñanza. La siguiente sección enfocará más específicamente, a quién y cómo evaluar para ayudar a mejorar nuestras prácticas desde una perspectiva intercultural.

2. ¿A quién evaluar? y ¿quién evalúa?

¿Cómo profesor/a, a quién evalúas normalmente?

¿Eres evaluado en alguna ocasión?

¿Tu escuela realiza periódicamente evaluaciones institucionales sobre procedimientos, profesorado, resultados?

¿Evalúas tu práctica de forma regular? ¿Cómo?

¿Tienes en cuenta de alguna manera tu práctica docente: las estrategias que utilizas, cómo funcionan, cómo se ajustan a tus alumnos, si te coordinas con otros profesores, etc.?

Frecuentemente la atención se suele centrar exclusivamente sobre los alumnos, sobre sus resultados. Además de evaluar a los alumnos nos debemos centrar en otros aspectos: el profesorado, las estrategias de enseñanza y evaluación que utiliza. Por supuesto también es necesario atender a otras variables a nivel de centro y las comunidad (véase módulo 3 y 7).

Algo que sí nos llama la atención es que muchos profesores, aun siendo conscientes de que las cosas deberían ser de otra manera (deberían utilizar estrategias de enseñanza más cooperativas, coordinarse más con sus compañeros, facilitar la colaboración con las familias, etc.), suelen anclarse en pautas de actuación que tienen un carácter más tradicional. Se percibe como una cierta desilusión, el peso de presiones, intereses personales (o desintereses), hace que al final cada uno se vaya encerrando en su aula. Es necesario crear climas y dinámicas en los centros que permitan aunar intereses y esfuerzos y que hagan las cosas más fáciles para todos, que cualquier nueva iniciativa no suponga grandes esfuerzos para nadie. Cuando eso sucede resulta mucho más fácil mantener una actitud crítica ante lo que se hace, todos miramos las prácticas con la intención de mejorarlas, y los comentarios de otros compañeros son bien acogidos.

Otra idea que se incluye en este epígrafe está relacionada con los responsables, los encargados de realizar la evaluación. Los agentes de la evaluación deben ser los mismos que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que la evaluación es una etapa más de este proceso. Profesores y alumnos son entonces actores de la evaluación: se autoevalúan y se evalúan mutuamente, y evalúan el propio proceso de enseñanza. La evaluación como "proceso de valoración sistemática de un elemento para tomar decisiones de mejora" supone en educación que tanto alumnos como profesores han de enjuiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje para tomar decisiones que ayuden a conseguir mayores y mejores aprendizajes. Padres y otros miembros influyentes de la comunidad también deberían comenzar a participar en estos procesos.

¿Alguna vez te han evaluado tus alumnos? ¿Cómo?

¿Tuviste en cuenta la información que te dieron? ¿Para qué?

En caso negativo, ¿por qué no lo hiciste?

3. ¿Qué evaluar?

La respuesta a esta pregunta está condicionada por las respuestas dadas a la anterior. En función de a quién evaluemos atenderemos a unos aspectos u otros. Enfoquemos qué evaluar dependiendo del objeto de evaluación: los maestros, centros, estudiantes, etc.. Tenemos que tener en cuenta que cualquier decisión que tomemos está influida por nuestro marco conceptual, en este caso las metas de la educación y lo que consideramos importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- **En relación a los profesores y al centro... ¿qué evaluar?**

Yendo más allá de lo que sucede en el aula, también han de ser evaluados otros aspectos, como el currículo, los recursos, la organización del centro y del aula, la coordinación

docente,... puesto que, siendo la escuela un sistema, todos ellos condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchos maestros, incluso siendo conscientes de la necesidad de cambiar o mejorar sus prácticas (implementando estrategias de enseñanza cooperativa, trabajando coordinadamente *con sus colegas, colaborando con las familias, etc.*), siguen adheridos a modos de enseñanza tradicional o convencional. Cierta desilusión con el sistema o incluso decepciones entre los estudiantes, falta de motivación o interés, razones personales, presiones, etc., causan en algunos maestros su desconexión dentro de su propia aula. Para romper esta tendencia, deben ser promovidas acciones e iniciativas conjuntas dentro del equipo profesional para motivar el despertar de actitudes críticas y positivas hacia la mejora continua de sus prácticas.

Los miedos, fundados o no, respecto a la evaluación de nuestro trabajo deben evitarse. Como profesionales de la educación tenemos que cumplir con las necesidades de nuestros clientes, así como con las nuestras. Escuchar a nuestros estudiantes y sus familias es una estrategia muy útil para analizar qué cambiar y mejorar. Tenemos que incrementar nuestra habilidad para tratar la incertidumbre y ambigüedad. Además, tenemos que tener la voluntad de cambiar, de hacerlo mejor.

Otros aspectos a evaluar en el aula son los libros de texto y materiales usados, los contenidos curriculares (en relación a su implementación y evaluación), las relaciones entre iguales y entre estudiantes y maestros, además de cualquier otra cuestión que afecte al proceso de aprendizaje (ver módulo 8). Fuera de la clase, variables como localización de recursos, currículo (ya sea a nivel nacional, regional o local), aula y organización escolar (ver módulo 7), promoción de estrategias, criterios de evaluación, procesos de selección del profesorado, coordinación entre maestros, relaciones con las familias y la comunidad (ver módulo 3), entre otros, son aspectos que tienen un gran impacto en los procesos de enseñanza – aprendizaje y sobre los resultados de nuestros estudiantes.

Es necesario tener claros algunos criterios básicos que ayuden a mirar todos estos aspectos, para ello se recomienda ver al menos el módulo de organización y el de estrategias de enseñanza. Véase: Módulo 7 y 8.

¿Qué criterios de evaluación os plantearíais para evaluar vuestra práctica docente y el trabajo general que se realiza a nivel de centro? (Revisad lo expuesto en los módulos 7 y 8).

- ***En relación a los alumnos... ¿qué evaluar?***

La evaluación y la enseñanza deberían ir al unísono, en este sentido nuestros criterios de evaluación deben estar condicionados por los objetivos educativos que nos planteamos y los procedimientos que utilizamos para enseñar. Evaluaremos aquello que nos hemos propuesto enseñar. Los contenidos tienen que ser accesibles a los estudiantes (módulo 8) y los criterios de evaluación ser claros desde el principio, de manera que sepan cómo van a ser evaluados. Cuando decidimos los contenidos a ser evaluados, estamos eligiendo sobre la base de nuestro trasfondo conceptual. Desde una perspectiva intercultural tenemos que tener en cuenta que el conocimiento es construido de modos diferenciados según sociedades y grupos, y esto debería tenerse muy en cuenta a la hora de seleccionar procesos y criterios de evaluación.

El conocimiento y la experiencia que los niños traen a la escuela varía de acuerdo con sus referentes culturales, los cuales afectan al modo en que interpretan las tareas y comunican sus ideas. Igualmente es muy importante para los maestros ser conscientes de las diferentes formas en que un mismo hecho o problema puede ser afrontado. Según Stourman & Francis (1994), si nos concentramos demasiado buscando explicaciones correctas podemos fácilmente perder de vista el modo inusual en que el niño acomete el problema.

El énfasis puesto en los procesos de evaluación sobre los componentes verbales pueden conducirnos a perder de vista modos en que los niños demuestran la comprensión del conocimiento, además del hecho de que aquellos estudiantes que no tienen un manejo fluido de la lengua oficial de la escuela no mejorarán apropiadamente. Si la escuela valora la variedad de conocimientos y experiencias que los niños traen será más fácil contar con ellos cuando se planifique el currículo.

" La distinción más eficaz de que dispongo entre una calificación que es útil y una que no lo es, es mirar si puntúa el proceso de aprendizaje o si puntúa el logro de una actividad aislada. No se trata de evaluación formativa vs. sumativa. Como padre o como profesor encuentro más excitante y útil aquellas observaciones que dicen cómo el niño aprende algo, como demuestra algún progreso en la comprensión de ciencias, lengua o matemáticas. Esto no será posible marcando la casilla correspondiente de una frase estandarizada. Sólo una nota observacional con comentarios narrativos hará esto posible."

(Burgess-Macey, 1994; p. 47)²

Esta cita refleja claramente la relevancia del enfoque sobre los procesos en lugar de sobre los productos de aprendizaje, y la utilidad de los informes, tales como aquellos usados por los profesionales en sus primeros años, ayudando a los maestros a comprender y planificar el progreso de los niños. La evaluación basada en carpetas de trabajo es muy útil para estos informes.

Como educadores los objetivos que nos planteamos van en la mayoría de los casos mucho más allá de la adquisición de una serie de conocimientos. Son intenciones nuestras el conseguir una serie de hábitos, de dominar una serie de procedimientos (realizar un problema matemático, leer una gráfica, etc.) el desarrollar una serie de actitudes, de formas de estar y de ser.

Estos objetivos que perseguimos normalmente los vamos teniendo en cuenta, es decir, los vamos evaluando, de manera continua. Establecemos mensajes concretos que nos ayudan a mantener unos comportamientos, diseñamos dinámicas y actividades que pueden ayudar a alcanzarlos, etc. Cuando vemos que algo no se acerca a lo que pretendíamos, realizamos una serie de ajustes, hacemos pensar sobre lo que se pretendía, etc.

Desde un enfoque intercultural lo que buscamos es conseguir un mayor equilibrio entre los diferentes aspectos que evaluamos, y que pueden quedar recogidos, en el contexto español, en la división de objetivos que se hacía en la LOGSE (1990), es decir, en objetivos conceptuales, procedimientos, y actitudes o valores. Se debe buscar la forma de que como tales, como objetivos educativos que son tengan un mayor peso en la evaluación de nuestros alumnos, y que no nos centremos exclusivamente en el conocimiento de tipo conceptual.

² Burgess-Macey, C. (1994). *Assessing young children's learning*, In Keel, P. (ed.) *Assessment in the Multi-ethnic Primary classroom*. London, Trentham Books

Buscar las formas de conseguir este equilibrio será uno de los objetivos formativos que nos planteamos en este módulo.

Informes de logro tal y como están definidos en los Currícula Nacionales (p.e., en Gran Bretaña, España, etc.) o cualquier lista de control usada en la evaluación de los estudiantes no reflejan necesariamente los caminos de aprendizaje individual de los niños, ni los procesos que conducen a ello. No nos dan una imagen completa de los procesos elaborados por los estudiantes en la elaboración de la información. Lo mismo pasa en relación a los estándares y tests.

Actividad 1

Realiza una entrevista a profesores en ejercicio y procura conocer cuáles son los criterios de evaluación que se plantean. Intenta hacerles ver la necesidad de tener en cuenta los diferentes objetivos educativos que perseguimos (contenido conceptual, procedimientos y actitudes), y que todos ellos deberían tener un peso equilibrado en las evaluaciones finales que realizamos.

- ¿Qué consideras como logros educativos?
- ¿Cuáles son los criterios que se plantean?
- ¿Tienes en cuenta los diferentes contenidos (actitudes, procedimientos y conceptos) a la hora de evaluar?
- ¿Qué peso tienen en las calificaciones finales, a la hora de promocionar de curso, etc.?
- ¿Aprobarías a algún alumno que tiene un buen comportamiento, muestra actitudes y comportamientos colaborativos pero que no domina los contenidos de la materia en cuestión?
- ¿Cuáles son las dificultades o presiones que encuentras para conseguir dicho equilibrio?
- ¿Cómo lo consigues (en los casos en los que sea así)?

4. ¿Cómo y cuándo evaluar?

La evaluación se puede realizar antes, durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde un enfoque intercultural los tres momentos resultan esenciales, aunque sobre todo le daríamos prioridad a los dos primeros.

Evaluar antes de comenzar cualquier proceso de enseñanza resulta necesario para conocer el punto de partida. La construcción de aprendizajes significativos debe basarse en un conocimiento inicial de lo que nuestros alumnos saben y saben hacer, y sobre todo en la toma de conciencia por parte de los alumnos de esos conocimientos previos. Esta evaluación se puede realizar de muy diferentes maneras, y no sólo tiene que realizarse por medio de instrumentos estandarizados de diagnóstico. Métodos más cualitativos que se basen en el diálogo, en la puesta en común, en la reflexión y valoración de esos conocimientos por parte de todos, profesores y alumnos, pueden ser una buena alternativa.

La evaluación continua cobra un carácter principalmente formativo, y sí sirve para relacionar claramente enseñanza y evaluación. Conceptos e ideas como el de mediación, el profesor como facilitador, las tutorías entre iguales o diferentes, sirven para ir supervisando el proceso de enseñanza a la vez que se va produciendo una continua retroalimentación que ayuda a

ajustar el proceso a las necesidades que van surgiendo. De nuevo, la evaluación cualitativa, la observación, el diálogo, la reflexión, cobran un fuerte peso.

Es más, las actividades basadas en los procesos son más útiles que aquellos de lápiz y papel para demostrar lo que el niño sabe y lo que es capaz de hacer, incluso si aquéllas son al principio más difíciles de diseñar. Es necesario concebir actividades que nos muestren *cómo* los niños aprenden, así como *lo que* han aprendido. Según Sturman and Francis (1994):

“Si no proporcionamos actividades aptas de ser evaluadas, no podemos hacer una evaluación justa de los niños” (p. 72)

Las siguientes recomendaciones (Aguado, 2003) deberían ayudar a asegurar que las evaluaciones tengan un carácter formativo y que apoyen el aprendizaje:

- No se deben dar puntuaciones a todas las actividades de los estudiantes. Ensayos, actividades orales, el trabajo colaborativo con iguales ha de ser evaluado y supervisado sin otorgar grados.
- Tareas escritas. Evitar otorgar notas a los primeros bocetos de ensayos o trabajos de curso. Deben ser dados cuando los estudiantes estén satisfechos con su trabajo.
- Criterios. Establecer criterios claros de evaluación desde el comienzo. Los estudiantes deben saber desde el comienzo lo que se espera de ellos para conseguir buenas notas. Discutir con ellos lo que hace que un trabajo sea un buen trabajo y explicar lo que es aceptable y no.
- Autoevaluación. A los estudiantes se les debe permitir evaluarse de acuerdo con los criterios establecidos.
- Discusiones personales. Hay que pasar algunos minutos con todos los niños discutiendo personalmente las tareas y productos. El propósito principal de la evaluación es evaluar y apoyar su trabajo e informar de su desarrollo, no juzgar los errores.
- Comunicación escrita con los padres. Informarles sobre el progreso y actividades de sus hijos. Usar el lenguaje de la familia (captar la ayuda de alguien hable o escriba si tú no lo haces).
- Enfatizar aspectos positivos. Enfocar la atención en los logros, en lo que los estudiantes realizan, aprenden, mejoran, sin incidir en los errores.

Otras sugerencias útiles son aquellas identificadas por Axelson (1999), tanto sobre la evaluación de los estudiantes como sobre la promoción de las relaciones positivas intra-grupo:

- Introducir nuevas normas acerca de cómo se definen inteligencia y logros, enfatizando habilidades múltiples además de destrezas en lectura, escritura e informática. Lógica, resolución de problemas, creatividad, expresión de ideas, liderazgo y cooperación son otras áreas en las que los estudiantes pueden trabajar.
- Trabajar en contra de que se cumpla la profecía acerca del fracaso de los niños pertenecientes a minorías y trabajar para el éxito de todos los niños.
- Mantener mezclados a los niños en el mayor número de actividades posibles.
- Cuando los niños son segregados en programas bilingües o de otro tipo, es preciso permitir actividades en las que todos los alumnos puedan mezclarse, trabajar o interactuar unos con otros.

¿Tienes en cuenta los tres momentos de la evaluación señalados?,

¿A cuál le das mayor importancia?, ¿por qué?,

¿Cómo realiza la evaluación en cada uno de esos momentos?,

¿Qué consecuencias tiene?

Después de leer las recomendaciones hechas en la sección anterior acerca de la evaluación, señalar aquellas cosas que normalmente haces y aquellas que no. Si hay algo que haces normalmente, intenta modificar en el futuro tus prácticas de evaluación siguiendo algunas de las recomendaciones dadas. Es posible que no veas resultados inmediatos, pero sin duda introducirás una clara diferencia a la hora de evaluar a los alumnos.

Ir a la sección de recursos y localizar los referidos a evaluaciones alternativas y formativas. Comprueba la dirección de Internet sugerida y encuentra métodos que puedes usar en tus prácticas, teniendo en cuenta lo que se ha discutido en el apartado de información.



actividades y sugerencias

Actividad 2.- Las apariencias engañan, habla con tus alumnos

La evaluación de las capacidades de nuestros alumnos con bastante frecuencia se basa en aspectos externos como son la apariencia física, la conducta al relacionarse con otros, el nivel de dominio del lenguaje (deficiencias lingüísticas se suelen asociar a diferencias cognitivas) así como a una serie de factores sociales que incluyen ingresos, nivel educativo de los padres o servicios sociales recibidos (Jackson y Cosca, 1974; citado en Aguado, 2003).

Es decir, nos dejamos llevar, aunque nos cueste asumirlo, por las apariencias. Con esta actividad queremos ayudar a conocer algo mejor a nuestros alumnos y a sus familias.

Realiza alguna entrevista a alguno de tus alumnos con la intención de cuestionar las ideas previas que tenemos acerca de él. Se trata de conocer cuáles son sus intereses, qué le gustaría ser de mayor, cómo se siente en la escuela, cómo se relaciona con sus alumnos, qué dificultades encuentra, qué le gusta, etc. Tras la entrevista ¿ha cambiado la percepción que tenías del estudiante?, ¿le conoces mejor que antes?, ¿cómo va a influir este conocimiento en tu práctica?

Mejorar las expectativas y comprender mejor a nuestros estudiantes implica hablar con ellos acerca de las cosas que les interesan, intentar conocerles mejor. Tú, como profesor, puedes sorprenderte. Tu relación con los estudiantes será diferente, y tu práctica probablemente mejore cuando intentes responder a los intereses de los estudiantes.

Actividad 3.- Decisiones que marcan

A mediados de curso, José, un alumno de Santo Domingo, se incorpora al curso. Tiene un nivel escolar que no se ajusta al que le debería corresponder por su edad. Prácticamente no sabe leer y no tiene adquiridos conceptos básicos que están en la base del aprendizaje matemático. Durante las horas ordinarias de clase a este alumno se le sienta al fondo de la misma, junto a otra compañera que se encuentra en una situación similar. Con bastante frecuencia, y según un horario establecido por el claustro de profesores, estos dos alumnos salen al aula de compensatoria. En ella se trabaja de manera individual los objetivos instrumentales básicos del área de lengua y de matemáticas. Su participación en el aula suele ser muy reducida, su tiempo útil de trabajo en clase también, y lo suele dedicar a colorear o a realizar actividades mecánicas de lectoescritura (hoy tocan las palabras que se escriben con pra-, pre-, pri-, pro- pru-).

Situaciones así probablemente no te resulten muy desconocidas. ¿Por qué motivos se toman esas decisiones? No discutimos la necesidad de que se den esos apoyos escolares, pero se podrían dar de otra manera, ¿cómo?

Siéntate algún día a observar de manera más detallada a esos alumnos u otros que estén en una situación parecida. ¿Cómo lo viven?, ¿qué valoraciones hacen?, ¿cómo avanzan en sus aprendizajes?

Actividad 4.- Mirando las capacidades de nuestros alumnos desde otro ángulo

Si te preguntamos a ti, como profesor, qué piensas de las posibilidades de aprendizaje de las personas en general, estamos convencidos de que nos darías una respuesta bastante optimista. En nuestra formación previa, y a nivel teórico e incluso podríamos decir filosófico, podríamos llegar a decir que todos las personas tienen unas altas posibilidades de aprendizaje. Como profesionales de la enseñanza se presupone tenemos altas expectativas respecto a las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de las personas.

Pero llega un momento en que estas expectativas comienzan a cambiar en la práctica. En un sistema escolar que no mantiene altas expectativas respecto a todos los alumnos, nos vamos alejando de la visión optimista y olvidamos nuestras ideas sobre el "potencial de aprendizaje". Puede suceder que encontremos situaciones difíciles, estudiantes que no aprenden de forma adecuada.

La forma en que evaluamos a los alumnos está muy influenciada por nuestras creencias acerca del potencial de aprendizaje de los estudiantes, y sobre cómo enfocamos el proceso de aprendizaje (ver Módulo 4). El siguiente ejemplo está tomado del extracto de una entrevista a un grupo de profesores en ejercicio:

"Estábamos totalmente convencidos de que ese estudiante, al cual nunca olvidaremos, no sería capaz de aprender más de lo que ya había aprendido. Con una simple mirada sabíamos todas las cosas que no sabe. Sabemos que no sabe sumar, que no sabe conjugar los verbos, que tiene dificultades para localizar aquel país en el mapa, etc. Sin embargo, este estudiante era capaz de hacer otras muchas cosas que no se tenían en cuenta en la evaluación. Al centrarnos exclusivamente en esos objetivos medibles definidos en una lista de control, estábamos dejando fuera una gran cantidad de potencial".

¿Has tenido alguna experiencia similar?

Mirar las capacidades de nuestros alumnos significa exactamente eso, mirar las capacidades, es decir, mirar las cosas que es "capaz de hacer". Esto ya no resulta tan fácil como saber aquello que no sabe hacer.

Ahora nuestro interés (y aquí sí le pediremos a un buen psicólogo que nos eche una mano, este no es más que Vygotsky, y estamos seguro que no se negará) es centrarnos en conocer qué sabe hacer el alumno.

Para ello, y siguiendo tan sólo la secuencia lógica de los contenidos que enseñamos (sabemos que primero debemos aprender el concepto de número antes de aprender a sumar,

sumar antes de multiplicar, etc.) vamos a mirar aquello que nuestro alumno sabe y sabe hacer. Los pasos a seguir pueden ser los siguientes:

- Elabora una pequeña escala de evaluación que le sirva para saber cuál es el nivel del alumno. Vamos a olvidarnos de lo que no sabe, y vamos a intentar descubrir qué es aquello que sabe. Elaboremos una especie de mapa conceptual, de mapa mental, con las capacidades que tiene el alumno.
- Plantea actividades concretas a desarrollar que nos ayuden a evaluar cada uno de esos criterios.
- Y por último, partiendo de esa idea de enseñanza escalonada (que por supuesto también tiene sus riesgos, pero ahora mismo nos olvidaremos de ellos por una temporada... vamos a ir nosotros también poco a poco) no se trataría más que de planificar su enseñanza.

¡Ah! Se nos olvidaba otra de las ideas que nos planteaba Vygotsky. Él criticó mucho a Piaget al plantear sus escalas de desarrollo porque centraba esa mirada al desarrollo del alumno en sólo lo que éste era capaz de hacer por sí mismo. Vygotsky miró las capacidades de los alumnos desde otro ángulo, y eso es lo que te pedimos a ti también:

- Mira lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de otros compañeros, seguro que es mucho más de lo que es capaz de hacer por sí solo.

El concepto de "zona de desarrollo próximo" (ZPD) definido como:

"La distancia entre el nivel de desarrollo real entendido como capacidad de solucionar problemas y el nivel de desarrollo potencial entendido como resolución de problemas con ayuda del adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces".

(Vygotsky, 1978:86)

Te pedimos ahora hacer otra cosa: fijate en lo que los estudiantes pueden hacer con ayuda de otros estudiantes; seguro que es mucho más de lo que ellos pueden hacer solos. Evalúa lo que los estudiantes pueden hacer por su cuenta y lo que pueden hacer con ayuda. Esto nos informa acerca de la capacidad de aprendizaje del alumno y de cuál será el siguiente paso que el estudiante debe dar. ¡Y no es necesario que lo dé solo!

Actividad 5. - Haz explícitos desde el principio tus objetivos de enseñanza y evaluación

A pesar de que algunos estudiantes pueden darse cuenta fácilmente de lo que se espera de ellos en clase (por ejemplo, cuál es la conducta apropiada), o en un examen (cuáles son los trucos para aprobar), la verdad es que muchos otros estudiantes no conocen las reglas del juego y no saben qué se les pide; por eso para ellos es más difícil encajar y responder a nuestras peticiones. Es preciso dar a cada uno la oportunidad de aprender, dejándoles participar en el proceso desde el principio, y no limitar nuestra evaluación a los exámenes escritos.

Si hacemos explícitos nuestros objetivos al comienzo del curso académico, los estudiantes sabrán qué se espera de ellos desde el principio. Esto es útil especialmente cuando

estudiantes nuevos llegan a clase una vez que el curso ha empezado. Se supone que lo que vamos a enseñar es lo que vamos a evaluar. Podemos incluso ir un poco más allá y negociar los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación. Esto aumentará la implicación de los estudiantes y su motivación para alcanzar los objetivos establecidos.

Así que... piensa en:

- Diferentes formas de concretar cuáles son los objetivos que se persiguen en cada una de las sesiones de clase que impartes, si es posible en colaboración con los propios estudiantes.
- Cómo relacionar esos objetivos a alcanzar con otros más generales y con las experiencias concretas de los estudiantes.
- Los contenidos de enseñanza, fragmentándolos para hacerlos más accesibles a todos los estudiantes y estableciendo prioridades (¿todos los contenidos son igualmente importantes?). Ver módulo 8.

Al comienzo de cada sesión haz explícitos los objetivos que persigues y los contenidos a enseñar. Observa si se produce algún cambio en el progreso de la clase y en los resultados que tus alumnos obtienen.

Actividad 6.- Portfolio: evaluando el trabajo de los alumnos

Echa un vistazo a la dirección Internet y otras que encuentres en la sección de recursos en este módulo. Describe lo que es una carpeta de trabajos, considera sus ventajas y desventajas. Úsala en tus prácticas y describe cómo se hace.

Portfolio: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Definición: "una colección de trabajos de estudiantes que muestran los esfuerzos, progresos y logros en una o más áreas. La colección debe incluir la participación de los estudiantes seleccionando contenidos, los criterios para la selección, los criterios para juzgar el mérito y la evidencia de la auto reflexión del estudiante"

(Paulson, Meyer 1991)

Este portfolio va aumentando y enriqueciéndose con cada trabajo del estudiante que él mismo elige incluir, por una razón específica que él mismo explicará. El objetivo del portfolio es permitir a los estudiantes mostrar a los otros sus progresos. Su mayor valor es que construyéndolo, los estudiantes se hacen participantes activos en el proceso de aprendizaje y evaluación.

Actividad 7.- Leer la siguiente cita³

"Reducir la evaluación de un centro a la preocupación por los resultados académicos de los alumnos, encierra una simplificación considerable. Si los alumnos *brillantes*, si los estudiantes *sobresalientes* han aprendido también en la escuela a ser opresores, a ser insolidarios, debería preocuparse por haberles dado

³ Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal

tantas armas... Los centros escolares desempeñan una tarea en la sociedad y no puede reducirse su evaluación al simple cómputo de aprobados y suspensos"

Debate en pequeños grupos sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué se está evaluando en la escuela?,
- ¿Hay relación entre lo que se evalúa con el proyecto educativo de centro?,
- ¿Deberían evaluarse otros aspectos?
- ¿Quién es el alumno brillante?
- ¿Qué información proporciona el aprobado - suspenso?,
- ¿Para quién es relevante esa información?,
- ¿Qué medidas de apoyo se ofrecen a los que no han logrado aprobar?,
- ¿Qué se ofrece a los que han aprobado?

Actividad 8.- Considera las siguientes disfunciones de la evaluación⁴:

1. Sólo se evalúan contenidos conceptuales.
2. El "culpable" del fracaso escolar es el alumno.
3. El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno.
4. La evaluación se hace sobre los resultados.
5. La recuperación es la repetición de exámenes.
6. La evaluación debe centrarse en detectar lo que el alumno no sabe.
7. La evaluación se reduce a una calificación.
8. Se utiliza como instrumento fundamental el examen.
9. La evaluación es normativa.
10. La evaluación es selectiva.
11. La evaluación es el acto de conclusión del proceso.
12. No se practica la autoevaluación.
13. El agente de evaluación es el profesor.
14. Fomenta el conservadurismo.
15. La evaluación es a veces un instrumento de represión.
16. No se hace metaevaluación.
17. No se practica la evaluación continua.

Analiza el proceso de evaluación que sigues habitualmente en tu práctica docente. Identifica alternativas de evaluación que supongan un contraejemplo de estas disfunciones señaladas. Considerando la evaluación desde una perspectiva formativa, ¿qué tipo de ventajas crees que tiene para los profesores y también para los estudiantes?

⁴ Blanco Prieto, F.(1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca, Amarú.



propuestas de colaboración

Propuesta 1: Las apariencias generan expectativas

Esta actividad está muy unida a la primera actividad de la sección anterior. Se trata de que reflexiones sobre las expectativas que las apariencias y los prejuicios previos (en ocasiones basados en muy poca información) generan: sobre el potencial de nuestros estudiantes y las acciones derivadas de esas expectativas, tales como nuestra forma de interactuar con ellos, el lugar en el que se sientan en la clase,...

Pide a un compañero que entre en tu clase y observe tu trabajo durante varios días. Pídele que se centre en cuáles son tus ideas previas sobre los estudiantes y tus prácticas en la clase. Explícale al observador lo que piensas de tus estudiantes y por qué haces lo que haces en clase. Piensa qué cambios introducirías para evitar los prejuicios que provocan exclusión.

Propuesta 2: Hablando sobre lo que hacemos

Te proponemos que organices un grupo de discusión con otros profesores y alumnos acerca de la evaluación: qué se evalúa, qué creen que se debería evaluar, cómo se hace y cómo se podría hacer, por qué se hace de una manera o de otra, para qué se evalúa, etc.... La discusión puede durar alrededor de una hora. Toma notas o graba la sesión y a continuación transcribe y haz un informe con las opiniones del grupo. Puedes plantear distintas preguntas a los participantes, tales como: *¿qué has aprendido con esta actividad? ¿qué cambios introducirías en la evaluación?*

Esta misma actividad puede hacerse mediante entrevistas en vez de organizar un grupo de discusión.

Propuesta 3: Equilibrando los objetivos educativos en el proceso de evaluación

Piensa acerca de algunas estrategias que puedas aplicar al evaluar diferentes tipos de objetivos educativos (conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales), concediendo la misma importancia a todos ellos. Si eres un profesor en ejercicio intenta alcanzar un consenso con otros profesores sobre el procesos de evaluación.

Si estás en formación inicial, entrevista a algunos profesores en ejercicio y averigua cuáles son los criterios que utilizan con sus alumnos.

- ¿Tienen realmente en cuenta diferentes tipos de objetivos?
- ¿Conceden la misma importancia a los diferentes tipos de objetivos que se evalúan?
- ¿Consideran que algunos son más importantes que otros? ¿Por qué?
- ¿Qué dificultades o presiones encuentran al evaluar estos objetivos?

Propuesta 4: Mirándonos a nosotros mismos a través de nuestros alumnos

Hoy vamos a cambiar los papeles, en esta ocasión van a ser nuestros alumnos quienes nos evalúen a nosotros. Realiza la propuesta a tus alumnos, deja tiempo para que en pequeños grupos concreten un guión de evaluación (cómo enseñas, actitud con los alumnos, relaciones que se plantean, qué se podría cambiar, formas de evaluación, etc.). Después deja que los alumnos respondan a cada uno de los criterios planteados, que se realice un debate en clase, es bueno que expliques los motivos por los que haces ciertas cosas, acepta realizar algunos cambios. Establece un compromiso con los estudiantes para mejorar tanto tu práctica como su trabajo en clase.

Propuesta 5: Los alumnos se evalúan a ellos mismos

En esta ocasión vamos a confiar en la valoración que los propios alumnos tienen de sí mismos. Puedes utilizar diferentes estrategias: que un alumno se califique a sí mismo después de la elaboración de un trabajo (lo puedes complementar con una pequeña entrevista con el alumno); que los alumnos después de un trabajo en grupo se evalúen entre ellos, etc. Es importante que los estudiantes no se centren exclusivamente en los resultados sino que evalúen también el proceso seguido: ¿cómo han aprendido? ¿qué dificultades han encontrado? ¿cómo las han resuelto? Pídeles que propongan actividades de evaluación que pongan en evidencia lo que han aprendido.



planificación y adaptación del currículo

1.- Evalúa a un grupo de alumnos por medio de un examen y reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- ¿De qué forma el examen me permite conocer el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes del estudiante?
- ¿Me permite evaluar la competencia del estudiante en ese tema?
- ¿De qué manera el examen puede llegar a ser útil para el profesor y para el alumno?

Comenta con el grupo de alumnos los resultados obtenidos y analiza cómo es interpretada la evaluación desde el punto de vista del grupo en relación con las cuestiones anteriormente señaladas. Contrasta sus opiniones con tus reflexiones personales.

2.- Planifica una sesión de clase sobre el tema que prefieras. Concreta objetivos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Señala las diferentes formas de evaluación que utilizarás para evaluar cada una de los objetivos planteados. ¿Cómo ponderarás cada uno de los objetivos en las calificaciones finales de los alumnos? La intención es que reflexiones sobre la idea de que la educación es algo más que el aprendizaje de una serie de contenidos conceptuales.

3.- Analiza los criterios y métodos de evaluación propuestos en el curriculum oficial. ¿Existen referencias específicas a la evaluación de los estudiantes? ¿Qué clase de evaluación se propone? ¿Cuáles son las intenciones - explícitas u ocultas - de los criterios de evaluación? ¿Qué tipo de educación se promueve?



recursos específicos y enlaces

Bases de datos europeas sobre evaluación

PISA. Programa internacional de la OCDE para la evaluación del estudiante
<http://www.pisa.oecd.org/>

Programa internacional de la OCDE para evaluar el nivel de conocimientos de jóvenes de hasta 15 años de edad pertenecientes a países industrializados. Se abordan temas como los siguientes ¿Están los estudiantes bien preparados para afrontar los retos del futuro? ¿son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas de manera efectiva? ¿tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida?. Estas son preguntas que hacen los padres, estudiantes, el público y aquellos que trabajan en el sistema educativo. El PISA, de tres años de duración pretende aportar respuestas a estas preguntas, ofreciendo datos sobre los resultados en lectura, matemáticas y materias científicas, y analizando los factores que influyen en el desarrollo de estas destrezas en casa y en la escuela.

Ni los objetivos ni el diseño de esta evaluación se plantean teniendo en cuenta las diferencias culturales entre los alumnos ni cuestiones específicas sobre la equidad en el sistema educativo.

EURYDICE Evaluación de escuelas de educación obligatoria en Europa.
<http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm>

Eurydice es una base de datos interesante que ofrece información sobre los sistemas educativos europeos. En este caso, EURYDICE se centra en métodos y procedimientos de evaluación de la escuela tanto internos como externos. "La evaluación de los sistemas educativos y de las escuelas está adquiriendo cada vez mayor importancia para conseguir una educación más equitativa para todos cuando la descentralización está extendiéndose por Europa tanto en relación a la gestión de los equipos profesionales, recursos u otros aspectos de la educación. Centrándose en la evaluación de la escuelas de educación obligatoria, este estudio describe la situación en el curso 2000/01 en los países de la red. ¿Quiénes son las personas que trabajan en este tipo de evaluación y su cualificación? ¿Cuáles son los objetivos, criterios y procesos de evaluación y qué uso se hace de sus resultados?

http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/files/Evaluation_EN.pdf actualizada el 21 de abril de 2004.

PAUTAS PARA LA EVALUACION EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

<http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>

Es importante entender el concepto y el porqué del portfolio como "una colección de trabajos de estudiantes que muestran sus esfuerzos, progresos y logros en una o más áreas. Los estudiantes deben participar seleccionando los contenidos, los criterios para la selección, los criterios para juzgar el mérito y la auto reflexión del estudiante".
<http://www.pgcps.pg.k12.md.us/~elc/portfolio.html>

Centro de Información y Recursos Educativos ERIC

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed388890.html

Este documento explora los usos educativos de la evaluación, la certificación de competencias y el seguimiento de los estudiantes a través de su experiencia escolar.

Sobre la evaluación formativa y alternativa

La evaluación alternativa y formativa se utiliza como "paraguas para cualquier tipo de evaluación al margen de la estandarizada".

Los ejemplos incluyen respuestas breves y abiertas, observación, evaluación del rendimiento grupal o individual.

The Concept of Formative Assessment. ERIC Digest

http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed470206.html

Lista de Recursos EAC

<http://www.gwu.edu/~eaceast/reslist/alter.html>

Documento sobre **evaluación alternativa** del aprendizaje del inglés

Enfoque intercultural en evaluación

Trabajando con aspectos interculturales

http://www.fba.uu.se/portfolio/portfolio_en/pf7.htm

La evaluación de la competencia comunicativa intercultural es una dimensión esencial en el aprendizaje de la ciudadanía. Este caso subraya la competencia lingüística. "La competencia lingüística desde esta perspectiva es un medio para la comunicación intercultural más que un fin en sí misma". La página incluye 22 cuestiones, entre otras, algunas referidas a las representaciones recíprocas, estereotipos, similitudes y diferencias percibidas entre personas de diferentes nacionalidades (sueca, británica y norteamericana).

Portfolio Europeo del lenguaje. El componente intercultural y aprendiendo a aprender.

http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/Intercultural_LHTLTemplates.pdf

En este documento PDF se discute el papel que tiene la evaluación de la lengua en la construcción de una comunidad europea intercultural.



estructura y organización escolar

En este módulo pretendemos:

- Hacer explícitas nuestras imágenes mentales acerca de la escuela.
- Reflexionar sobre las dimensiones más importantes en la organización de la escuela.
- Elaborar recomendaciones prácticas acerca de cómo construir una escuela intercultural.



para empezar a pensar

Imagina una escuela, cualquier escuela. Por ejemplo, la que conociste como estudiante, o la que conoces como profesor. ¿Cómo es? Podemos describir el clima, la estructura de la escuela como una metáfora o una imagen mental y tomar conciencia de que nosotros no trabajamos para sistemas escolares. Nosotros trabajamos para la idea, la imagen, la percepción que tenemos de la escuela. Esas percepciones son modelos mentales que influyen en la forma en que la gente actúa en la escuela y en las formas en las que la gente interpreta lo que ocurre. Nosotros podemos percibir la escuela como una máquina, como un organismo vivo, un cerebro, un sistema político, una prisión psíquica, un rompecabezas, como algo que fluye y transforma, como dominación...

(Morgan, 1997).

Veamos descripciones de diferentes escuelas y analicemos los diferentes modelos mentales que representan:

Escuela nº 1

Dentro del edificio, los muros están repletos de imágenes y de carteles en dos lenguas (la escuela está participando en un programa bilingüe). El edificio es pequeño y lleno de luz natural con una enorme plaza central que se utiliza como gimnasio y como espacio para acontecimientos de la comunidad. Hay una pintura mural grande sobre la entrada. La oficina del director está completamente llena de papeles y pósters. Muestran el horario de los profesores, las actividades extraescolares, noticias para los padres, anuncios sobre el almuerzo, catering e información administrativa.

Observamos muchas diferencias entre las clases cuando comparamos la decoración, la distribución de las sillas y las mesas, o la atmósfera de clase. Las clases de preescolar están, generalmente, llenas de pinturas, organizadas por rincones, las sillas están en grupos. En una clase de primero las mesas están alrededor de la mesa del profesor. En sexto las clases son más serias y vacías de objetos decorativos con la excepción de muchos murales elaborados por los estudiantes y los profesores. Tratan sobre la conducta apropiada en la escuela, sobre animales domésticos, y mapas de España. Las mesas de los estudiantes están aisladas, separadas unas de otras y orientadas hacia la mesa del profesor.

A las nueve en punto el timbre suena y los alumnos de sexto empiezan a entrar en clase en fila y siguiendo a su tutor. Se sientan y el profesor comienza a comentar los exámenes realizados durante la última semana. El profesor dice las preguntas del examen y las respuestas correctas. Esta actividad dura alrededor de 45 minutos. En este momento la campana suena de nuevo y los estudiantes deben ir a la clase de Educación Física. A la vez, un grupo de diez niños de quinto está sentado en sus mesas. Están en una clase de inglés. Son alumnos avanzados. El resto de alumnos de quinto están en su clase con la profesora de Lengua castellana. Cada profesor está con su grupo de alumnos para la próxima actividad.

Cada 45 minutos muchos grupos de estudiantes cambian de clase para realizar la próxima actividad. Me he perdido varias veces intentando encontrarlos ¿dónde están los alumnos de tercero a las 11:30h?

Escuela nº 2

Las paredes y corredores están completamente cubiertos con murales, pinturas y diferentes trabajos realizados por los alumnos de todos los niveles. Hay también un lugar especial, frente a la puerta principal, en el que se muestran fotografías de actividades pasadas, festivales y celebraciones y visitas hechas por los estudiantes, así como anuncios de las próximas actividades que se realizarán. En la sala de profesores, encontramos algunas madres trabajando juntas con el director en diferentes tareas. Una de las madres está haciendo fotocopias para una profesora; ellas colaboran y apoyan al equipo docente en diferentes tareas, no sólo administrativas.

Los niños están siempre sentados en grupos que varían a lo largo de los años según diferentes criterios; diferentes niveles académicos están mezclados, de forma que en cada grupo hay alumnos que pueden ayudar a otros, y las afinidades personales son tenidas en cuenta para evitar comportamientos disruptivos.

Dentro de la clase de primer grado, los estudiantes están trabajando en grupos de cuatro niños y un adulto: hay cinco grupos, y cinco adultos. Esto es lo que llaman como grupos interactivos. Uno de los adultos es el profesor del grupo; los otros son las madres de estudiantes de otras clases; dos voluntarios vienen de una asociación de mujeres islámica y un profesor de apoyo que atiende a un alumno con discapacidad, el cual trabaja también como voluntario en los grupos interactivos.

La clase de sexto parece estar dividida en dos zonas. En una de ellas, cerca de las ventanas y justo enfrente de la mesa del profesor –que está en un altillo-, hay dos filas de alumnos. Se suponen que estos alumnos no son capaces de compartir asiento, por su comportamiento disruptivo o por su falta de atención. La clase parece limpia y ordenada, todas las filas están perfectamente arregladas. Encima de la pizarra hay algunos carteles con notas como: “El silencio es lo mejor para todos los estudiantes”, “no molestes a tus compañeros”, “pide el turno de palabra para hablar”.



información

Cuando pensamos en una escuela intercultural, ¿cuál es la imagen mental, cuál es la metáfora en la que pensamos? Para nosotros, una escuela intercultural es un organismo vivo que funciona como un sistema, como un sistema complejo, dirigido por un cerebro, y que se caracteriza por provocar procesos en los que se cambia, se transforma, se evoluciona. ¿Qué significa esto? Esto significa que la escuela es un sistema complejo donde diferentes órganos interactúan para cumplir una función (enseñar, aprender), para mantener la escuela viva. La escuela es un cerebro, un órgano que piensa, y aprende, que analiza y toma decisiones. La escuela se encuentra en un estado de cambio y transformación, no es estática, está orientada hacia el cambio y el aprendizaje (ver el concepto de aprendizaje en el módulo 4).

Esta metáfora de la estructura de la escuela es la que subyace a las llamadas “escuelas democráticas” o “escuelas inclusivas” (Ver “Educación inclusiva” en el glosario). Los solapamientos entre “democrática”, “inclusiva” o “intercultural” son evidentes y se hacen explícitos a lo largo de esta guía. En este punto es importante tener en cuenta que la organización de la escuela está afectada por factores que están fuera de la misma: el marco legal, la estructura del sistema educativo, los roles de los profesores que aplican esas regulaciones, el marco de trabajo marcado por la Unión Europea y las iniciativas locales, la formación continua del profesorado. Los diferentes módulos de esta Guía han sido dedicados a analizar estas cuestiones.

Ahora nuestro interés está en tomar conciencia de la imagen mental o de la metáfora que tenemos de la escuela entendida como una organización. Consideremos si la imagen de la escuela exacerba o no las desigualdades que existen en la sociedad; si responde o no a las necesidades de nuestros alumnos. El próximo paso es ir cambiando nuestra visión de forma que se aproxime cada vez más a aquella que nos gustaría encontrar en nuestras escuelas. Cada decisión que se toma está influida por la escuela como sistema. Cada decisión que tomamos influye en la imagen que estamos construyendo de la escuela.

La siguiente discusión no tiene la intención de ser exhaustiva, sino de ofrecer ejemplos de diferentes dimensiones que pueden contribuir a construir una escuela intercultural. Nos centramos en cuatro de ellas:

- a) clasificación y agrupamientos;
- b) organización del espacio y el tiempo;
- c) disciplina;
- d) participación y roles.

1. Clasificación y agrupamientos

La idea principal que justificaría nuestras decisiones sobre como agrupar a los estudiantes es garantizar su aprendizaje, garantizar que todos los alumnos consiguen los objetivos educativos que nos proponemos. En el Módulo 1 hemos reflexionado sobre estos objetivos, los cuales están relacionados con el desarrollo de las competencias personales y con garantizar una auténtica igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Piensa sobre los criterios utilizados por tu escuela para agrupar a los alumnos. Normalmente, los estudiantes son colocados en diferentes grupos o clases siguiendo el orden alfabético y la edad. ¿Por qué piensas que estos son los criterios de agrupación que se usan con mayor frecuencia? ¿Cuáles son las asunciones que se esconden detrás de estos criterios? ¿Cómo atienden a las diferentes necesidades de los estudiantes? ¿A qué clase de necesidades? ¿De qué forma responden estos criterios a las diferencias culturales de los estudiantes?

Con objeto de responder a las diferencias individuales (intelectuales, culturales), una práctica común es la división del alumnado en función del nivel académico. Esta estrategia consiste en situar a los alumnos en grupos de capacidades iguales, en grupos homogéneos dentro de clase (ej. grupos para el aprendizaje de la lengua, clases compensatorias, grupos complementarios de enseñanza), o en programas específicos (ej. programas de desarrollo académico o profesional sobre todo en los niveles de secundaria, o programas especiales para alumnos que no cubren los objetivos fijados por el currículo "oficial" y son directamente derivados hacia niveles más bajos de trabajo— ver Módulo 5). En la mayor parte de las escuelas la derivación de estudiantes a grupos especiales es una rutina como lo son los timbres o las vacaciones. Este tipo de agrupamiento suele beneficiar a algunos alumnos de alto rendimiento, aunque la evidencia acerca de estos resultados no es clara (Nieto, 1992). Normalmente, los padres de los alumnos con alto rendimiento suelen ser los más reacios a cambiar esta política de adscripción del alumnado porque la perciben como beneficiosa para sus hijos.

Oakes ha informado de los efectos nocivos de esta práctica. Ella concluye que tiene efectos negativos en especial sobre los estudiantes alienados por la experiencia de la escuela, es decir, niños pobres y provenientes de familias diversas cultural y lingüísticamente. A pesar de la clara evidencia de que este tipo de adscripción de los alumnos no responde a las necesidades de estudiantes diversos, todavía hoy la adscripción a grupos especiales es una de las políticas más seguidas en la mayor parte de las escuelas en toda Europa. La política oficial en la mayoría de los países promueve programas especiales, clases de compensatoria para alumnos específicos.

Un problema adicional es el criterio usado para seleccionar a los alumnos que deben asistir a estos programas especiales. Muchas escuelas no tienen un adecuado equipo de profesionales que decida qué estudiantes deben asistir a estas clases especiales. Frecuentemente, la decisión se toma en función del nivel lingüístico de los estudiantes o por su historia social y cultural (inmigrantes, familias con bajos ingresos). Como ejemplo de esto, un profesor a cargo de un programa de compensatoria en una escuela española nos decía:

En este grupo hay ocho estudiantes, la mayoría de ellos son gitanos, hay sólo uno que no lo sea. La principal ventaja es que tengo muy pocos alumnos, y la clase es más manejable. La mayor desventaja es que los estudiantes en esta clase se ven a ellos mismos como deficientes y tontos.

Los programas de compensatoria en España están oficialmente dedicados a enseñar las destrezas básicas (leer, escribir y matemáticas) a los alumnos que entran en la escuela con un bajo nivel en estas áreas. De hecho, las clases de compensatoria están repletas de inmigrantes y gitanos, así como de alumnos de determinada procedencia social. La experiencia checa es similar: ayudas adicionales para el aprendizaje de alumnos específicos, alumnos mentores en clases especiales.

Nuestro propósito es favorecer el aprendizaje y la enseñanza dentro de las aulas ordinarias, donde todos los niños tengan la oportunidad de desarrollar sus diferentes capacidades. Si se elimina la separación, ofrecemos mayores oportunidades para que exista interacción con el resto de alumnos del grupo clase. Sugerimos posponer las decisiones de asignación a grupos específicos hasta que el alumno haya concluido al menos un año académico en la escuela. En el Módulo 8 proponemos diferentes tipos de agrupamientos con objeto de favorecer el aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta los presupuestos teóricos expuestos en el Módulo 4.

2. Organización del espacio y el tiempo

Al comienzo de este Módulo se han descrito diferentes escenarios escolares que incluyen referencias a la organización del tiempo y el espacio. ¿Qué puedes comentar al respecto? ¿Qué imagen mental te sugiere esas descripciones con relación a la estructura del espacio y el tiempo? ¿Qué cambios introducirías en cuanto a dicha organización? ¿Por qué? ¿Para qué?

El principal problema del ambiente físico de muchas escuelas es que resulta radicalmente opuesto a lo que son los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. Cuando las escuelas no se preocupan por ello, cuando se convierten en fortalezas en lugar de ser parte de la comunidad, y cuando se convierten en "aparcamientos" de niños y adolescentes en lugar de en ambientes de aprendizaje, la contradicción entre los objetivos y la realidad se hace evidente. El parecido físico de algunas escuelas a fábricas o prisiones ha sido mencionado en más de una ocasión (Oury y Pain, 1972). Esto no es así en todas las escuelas. La distancia entre algunas escuelas suburbanas y rurales es algunas veces clara. ¿Puedes visualizarlas? ¿Qué te parecen?

En 1979, **Oury y Pain** escribieron:

¿Quiénes definen los edificios escolares? El Ministerio Nacional de Educación establece algunas prescripciones generales, varias normas y algunos planes estandarizados. ¿Quién ha establecido estas normas? ¿Son adecuadas a las demandas de los usuarios?... Pero, los usuarios (profesores, alumnos, padres) solamente aparecen cuando está la escuela terminada... Los arquitectos responden a la imagen de una escuela sin relación con las necesidades reales de los usuarios... Así que, ¿qué hacen ellos? Aplican la norma. Los resultados satisfacen completamente a los responsables de la obra. Eso es todo.

Una escuela percibida como un organismo vivo, con un cerebro, y capaz de promover el aprendizaje a través del continuo cambio y transformación requiere una adecuada distribución del espacio y el tiempo. Se requiere responder a las necesidades de alumnos y profesores. A la vez, debe asumirse que cualquier parte del centro es un lugar para enseñar y aprender: tanto las aulas como las instalaciones para la práctica de diferentes deportes o para realizar actividades extracurriculares, laboratorios, rincones, o áreas para reuniones informales.

Al mismo tiempo, cada actividad debe ser considerada como un momento de enseñanza y aprendizaje, incluso de una forma inconsciente. Los programas deberían ser lo suficientemente flexibles como para tener en cuenta las necesidades, rutinas o hábitos de estudiantes diversos. Es importante que los profesores tengan bastante tiempo para planificar las actividades de aprendizaje y colaborar con otros compañeros, o simplemente para reunirse y hablar. El tiempo, en particular, es el más precioso de todos los recursos de la escuela. Es preciso disponer de periodos de tiempo suficientes y periódicos para que los educadores trabajen en grupos pequeños en torno a intereses comunes.

Considerando las escuelas descritas en la sección "para empezar a pensar", al comienzo del módulo, ¿qué comentarios te sugieren? ¿Qué imagen mental promueven esas descripciones en términos de organización del espacio y del tiempo? ¿Qué cambios introducirías en relación con la organización del mismo? ¿Por qué?

3. Disciplina

Las políticas disciplinarias a menudo discriminan a algunos alumnos, especialmente en Secundaria, donde en muchas ocasiones se trata de normas impuestas – no negociadas – y completamente ajenas al nivel de desarrollo de los estudiantes. Nos gustaría diferenciar entre las normas oficiales y explícitas, y las implícitas. Las primeras pueden estar recogidas en el "código de conducta de la escuela" o en el "reglamento del Centro". Las segundas pueden hacerse explícitas al preguntarles a los alumnos: ¿cuándo has sido castigado por tus profesores? ¿Por qué? ¿Qué tipo de castigo te pusieron?

El problema de las políticas disciplinarias se ve agravado con las interpretaciones que se hacen de la conducta de los estudiantes, las cuales pueden estar sesgadas culturalmente. Por ejemplo, si un estudiante lleva un aro en la nariz o un mechón rojo en el pelo, no debería ser interpretado como un acto de rebeldía sino quizás simplemente como un rasgo de estilo o como una moda. Algunos niños bajan la mirada cuando son regañados, lo cual no es un gesto de desafío o indiferencia sino una muestra de respeto al profesor, tal como ellos están acostumbrados en sus casas. Es necesario tomar conciencia de estos factores culturales o sociales y evitar así interpretaciones equivocadas que lleven a conclusiones erróneas (Nieto, 1992). Uno de los mayores problemas son las vagas explicaciones que se utilizan para justificar las expulsiones de los estudiantes. En algunas escuelas, podemos encontrar un desproporcionado número de alumnos que suspenden por ser alumnos disruptivos en clase, como pueden ser los gitanos e inmigrantes.

4. Participación

La participación se refiere a la implicación de los profesores, alumnos y sus familias en el desarrollo de las normas y reglas que regulan la conducta y la disciplina, así como en las decisiones que afectan a la estructura y los procesos del centro.

a) Participación de los estudiantes

Normalmente las escuelas no están organizadas para estimular la participación de los estudiantes. Aunque hay estudiantes que participan como representantes en las estructuras de gobierno de muchas escuelas (Consejo Escolar), esta representación es a menudo un escaparate que tiene poco que ver con el funcionamiento real de la escuela. Preparar a los

alumnos para una vida democrática requiere que la escuela promueva la colaboración y participación en la toma de decisiones.

De hecho estos estudiantes a menudo no están involucrados en su propio aprendizaje. Lo que aprenden es decidido por otros. Generalmente ni siquiera es el profesor o la escuela quien determina los contenidos, sino el libro de texto, o la administración, el currículo oficial. ¿Puedes encontrar ejemplos de este hecho en tu propia experiencia? En el módulo 4 hay algunos comentarios sobre lo que Freire denomina educación bancaria, esto es, un proceso por el cual los profesores depositan el conocimiento dentro de los estudiantes, viéndolos como un recipiente vacío: el profesor/a enseña y los estudiantes son enseñados, el profesor sabe cosas y el alumno no sabe nada, el profesor piensa y los alumnos piensan sobre ello, los profesores hablan y los alumnos escuchan, el profesorado marca las normas y los alumnos las cumplen...

Una de las consecuencias más importantes, especialmente con los alumnos menos valorados y de origen sociocultural más bajo, es que ellos se sienten alienados en su experiencia educativa porque su herencia, la cultura de su familia, y sus experiencias están excluidas de lo que se habla en la escuela. Los estudiantes que no comparten el marco de referencia dominante perciben que sus tradiciones, lengua y experiencias no están presentes en la escuela.

b) Participación de los profesores

La exclusión también afecta a los profesores. El papel limitado que los profesores juegan en la vida de la escuela es otro problema estructural y está conectado con la idea del profesor como un técnico. ¿Qué queremos decir con esto? Nosotros vemos a los profesores como pensadores, intelectuales, que deben reflexionar seriamente sobre su trabajo, que se preocupan por su mejora personal y por apoyar a sus estudiantes en el logro de los objetivos educativos.

Los profesores en una escuela intercultural deberían tener curiosidad e interés por asuntos muy diversos. El papel de los profesores no se limita a sus responsabilidades individuales, sino que es necesario que se comprometan socialmente. Deberíamos estar dispuestos y ser capaces de trabajar con otros (compañeros, padres, alumnos, expertos, personal de la administración, voluntarios). Deberíamos estar dispuestos a asumir el riesgo de cambiar nuestra visión personal sobre los estudiantes y la estructura de la escuela.

La administración educativa hace explícito el rol asignado a los profesores a través de las normas que se utilizan para evaluar y regular la promoción del profesorado. Por ejemplo, para obtener el estatus de cualificación docente (QTS, Reino Unido, 2003) los estándares aplicados incluyen los siguientes valores y prácticas profesionales:

1. Altas expectativas respecto a todos los alumnos; respeto por su referente social, cultural, lingüístico, religioso y étnico; y compromiso por alcanzar buenos resultados educativos.
2. Tratar a los alumnos consistentemente, con respeto y consideración, y favorecer su desarrollo como aprendices.
3. Demostrar y promover aquellos valores positivos, actitudes y conductas que esperan de sus alumnos.
4. Comunicarse sensible y eficazmente con familias y tutores, reconociendo su papel en el aprendizaje de sus alumnos.

5. Contribuir y compartir la responsabilidad con otros en la vida corporativa de la escuela.

¿Qué prácticas debería realizar un profesor en su aula para cumplir con estos requisitos?
¿Son las que habitualmente se realizan en las aulas que conoces?

Pensamos que el profesorado, cuanto menos valorado se siente y con menos influencia en las decisiones escolares, más actitudes inapropiadas genera respecto a sus estudiantes. Por el contrario, los profesores que se sienten con autonomía en su clase y que pueden tomar decisiones sobre el currículo a desarrollar, manifiestan generalmente altas expectativas hacia sus alumnos. Algo que deberíamos evitar a toda costa es hacer de la enseñanza una actividad aislada. La interacción entre profesores debería ser elemento permanente de la actividad escolar. Esta interacción entre profesores puede concretarse también en compartir un grupo de estudiantes, en observarse mutuamente en clase, en analizar las respectivas estrategias de enseñanza y habilidades comunicativas.

c) Participación de los padres

En las escuelas con un alto componente de participación e implicación de las familias, los estudiantes tienen mayor éxito que en escuelas donde la implicación es menor. ¿Por qué?
¿Cuáles son las razones que justifican estos efectos?

Lo que significa "participación de los padres" no es algo que esté siempre claro. Puede implicar reuniones, participación en la asociación de padres, conferencias, colaboración en la administración del centro o en actividades de enseñanza. En general, los padres que se involucran en la escuela son muy pocos. Esto no nos ha de extrañar si consideramos que sus aportaciones a la educación de sus hijos son raramente valoradas. Además, no todos los padres perciben la escuela como un ambiente que los acoge, entre otras razones debido a diferencias de lengua o socioculturales. La escuela aliena e intimida a un buen número de familias.

Más explicaciones y recomendaciones respecto a la participación de las familias se incluyen en el Módulo 3, que de forma específica se dedica a analizar las relaciones entre escuela, familia y comunidad.



actividades y sugerencias

Actividad 1

Analiza el horario semanal de una clase de un centro de primaria y uno de secundaria. Si es posible, preséntalos en un gráfico. Valora críticamente esta distribución tomando como criterios: la relevancia atribuida a los contenidos específicos y a las diferentes actividades; flexibilidad o rigidez para adaptarse a las necesidades e intereses individuales; recursos humanos y colaboración entre profesores y comunidad, etc.

Actividad 2

La estructura física del colegio ha sido criticada en las secciones anteriores por no ser un ambiente apropiado para el aprendizaje. Diseña una escuela en el nivel de primaria o secundaria que se adecue a las necesidades de sus usuarios. Previamente, establece cuáles son los objetivos que deberías tener en cuenta (considera los objetivos propuestos en el módulo 1).

Actividad 3

Compara los siguientes documentos. Todos ellos fijan normas que regulan la conducta y las relaciones entre estudiantes, profesorado, familias y comunidad. Cada documento es una muestra del documento completo, del cual hemos seleccionado algunos ítems como ejemplos.

A) Escuela Primaria Resslerova en Praga 2003/2004

CÓDIGO DE CONDUCTA

1. Asistencia escolar

- Es responsabilidad básica de todos los estudiantes asistir a la escuela con regularidad y puntualidad de acuerdo con el horario establecido y participar en las materias obligatorias y voluntarias que él/ella haya elegido.
- Si un estudiante no puede asistir a clase por causas mayores, los padres o tutores deben comunicarlo al profesor para que firme la autorización.
- Las ausencias a clase necesitan ser justificadas por los padres o tutores de acuerdo con la normativa escolar.

Normas sobre las ausencias justificadas y autorizadas:

- Si un estudiante falta a una clase o si es expulsado por el profesor, su ausencia queda anotada en el registro de clase.

2. Derechos de los estudiantes

- El estudiante tiene derecho a ser educado (recibir enseñanza) y a participar en las clases en el horario establecido.
- El estudiante tiene derecho al descanso y a tener tiempo libre durante el recreo y en la hora de la comida.
- El estudiante tiene derecho a acceder a la información, especialmente a la información que fomenta el desarrollo espiritual y social.
- Tiene derecho a ser protegido de la información que pueda impedir su desarrollo positivo y afectar de manera inapropiada a su ética.

3. Deberes de los estudiantes

- El estudiante tiene que acatar las reglas sociales sobre conductas apropiadas (por ejemplo, levantarse cuando un profesor entra o sale de clase y conocer a todas las personas adultas del edificio escolar).
- El estudiante tiene que llegar a la escuela suficientemente temprano como para estar en el aula correspondiente (clase, gimnasio...) antes de que la clase comience y estar preparado para ello (libros de texto, libro de ejercicios, traje de deporte,...). Los retrasos son anotados por el profesor en el registro de clase.
- El estudiante tiene que cambiarse de zapatos y ropa para cumplir con las normas sobre higiene y seguridad.
- El estudiante tienen que comportarse siempre con respeto con todos los estudiantes para proteger su seguridad y prevenir cualquier daño.
- El estudiante tiene que asumir las normas escolares en el aula cuando la clase requiera mayores medidas de seguridad.

4. Reglas para la clasificación

- El trabajo individual de un estudiante, su conducta y su rendimiento global son clasificados en función de las puntuaciones y grados establecidos por las normativas propuestas por el MSMT (Dpto. de Educación, Juventud y Formación Física) para las escuelas primarias.
- Los datos básicos y estándares para la clasificación y evaluación del rendimiento de los estudiantes son obtenidos a través de los resultados conseguidos por alumnos a través de diferentes métodos de examen (exámenes escritos y observaciones del trabajo de los alumnos en el aula).
- Cuando se evalúa la conducta de un estudiante el profesor actúa de manera autónoma y evalúa el trabajo general del estudiante.
- En caso de cometer faltas menores (como llegar tarde a clase o no cambiarse los zapatos) o contravenir seriamente el código de conducta escolar, los resultados de la evaluación del comportamiento tendrán una puntuación menor.

b) Furuset School (Noruega), 2003/2004

FURUSET SCHOOL (Noruega)

Tenemos una responsabilidad común en la creación de un ambiente para el aprendizaje y el bienestar

Por ello:

Compórtate con los demás como te gustaría que ellos se comportaran contigo, con respeto y consideración.

Para ello esperamos que sigas ciertas reglas de oro:

- Muestra consideración y respeto hacia los demás.
- No utilices expresiones ni te comportes de manera que otros puedan considerarlo como racismo.
- No intimides a nadie, ayuda a hacer de Furuset School un lugar libre de acoso.
- No te burles de nadie por motivos religiosos o por tener un estilo de vida diferente.
- Habla de forma agradable con los demás, no digas palabrotas ni utilices palabras molestas u ofensivas.
- No excluyas a los compañeros de los juegos y actividades comunes, tanto dentro como fuera de la escuela.
- No pongas la zancadilla, no te pelees ni molestes a otros cuando están jugando.

Cooperación y responsabilidad

Tenemos una responsabilidad común cada día en la escuela

Por ello:

- Haces tus deberes a tiempo.
- Asistes puntualmente a clase y a otros encuentros escolares.
- Traes lo que necesitas en todo momento.
- Juegas al balón en los campos permitidos.
- Puedes abandonar el recinto escolar sólo con una autorización especial.
- Cuidas tus pertenencias personales. Evitas traer cosas de valor a la escuela. La escuela no se responsabilizará de los objetos de valor.
- Te muestras positivo y atento. Realiza tus tareas lo mejor que puedas y muestra respeto por la enseñanza y las necesidades de tus compañeros para trabajar en paz.
- No utilizas el teléfono móvil en el recinto escolar (incluyendo también las excursiones organizadas por el colegio).
- Cuidas tus libros de estudio.
- Cuidas todo lo que pertenezca a la escuela, tanto dentro como fuera de ella.
- Tienes tus cosas ordenadas.
- Utilizas las entradas del patio a la escuela.
- Cuidas los recursos de internet.
- Esperamos que seas responsable de ti mismo.

c) Escuela Primaria española, 2003/ 2004

REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO

Los estudiantes deben (en relación con uno mismo):

- Ser puntuales. No está permitido entrar en el centro diez minutos después de la hora de entrada
- Guarda tus pertenencias en orden.
- Sé responsable en clase y cuando hagas actividades.

- Trae los materiales necesarios.

Los estudiantes deben (en relación con los demás):

- Respetar otras pertenencias.
- No humillar, pelear, intimidar o insultar.
- Respetar el trabajo de los demás.

Los estudiantes deben (en relación con los profesores):

- Sé honesto con ellos.
 - Habla con ellos para resolver cualquier problema o dificultad.
 - Respetar y obedecerlos
-

Actividad 4

Lee de nuevo los diferentes escenarios descritos al comienzo del módulo. En ellos se muestran diferentes tipos de ambientes escolares. Considera y responde a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué dirías de cada uno de ellos en cuanto a que favorezcan o no el logro de los objetivos de la educación intercultural?
- ¿Qué implicaciones tiene cada escenario en cuanto a la participación, el reparto de papeles y la organización del espacio y el tiempo?



propuestas de colaboración

Propuesta 1

En esta actividad se pretende explorar la imagen mental que tenemos de la escuela como institución. La actividad se desarrolla en cinco pasos:

1. Plantea a un grupo de estudiantes la siguiente cuestión y discútela. ¿Cómo es tu escuela? Descríbela... espacios, horario, actividades comunes, participación... ¿Qué tipo de cambios introducirías para mejorarla?
2. Reúnete con un grupo de padres. Planteales la misma cuestión sobre la misma escuela.
3. Revela ahora la opinión de los estudiantes a los padres. Se mostrarán sus diferentes imágenes y expectativas.
4. Muestra las respuestas dadas por directores, profesores o tú mismo sobre las cuestiones propuestas.
5. Finalmente, establece conexiones entre las distintas visiones y sugiere propuestas de cambio y mejora.

Propuesta 2

Selecciona una de las películas o libros incluidos en la sección de recursos. Lee u obsérvalos (de forma parcial o completa, según el tiempo disponible) y discute la estructura y organización escolar que muestran.

Propuesta 3

La limitación de roles que estudiantes y profesores desempeñan ha sido citada como un problema fundamental de las escuelas. De forma específica se ha criticado que la escuela no ofrezca oportunidades ni a profesores ni a alumnos para desarrollar el pensamiento crítico o el liderazgo, lo cual va en contra de la idea de educación como preparación para la participación democrática. Debate con tus compañeros cómo la escuela podría hacer que los profesores y estudiantes se sintieran más involucrados.



planificación y adaptación del currículo

1. Visita una escuela y selecciona tres lugares diferentes para observar. Por ejemplo, la sala de profesores, un aula, la entrada al despacho del director. Permanece allí y observa durante al menos 20 minutos. Anota la gente que pasa, las actividades o tareas que hacen, el tipo de interacciones que establecen. Reflexiona sobre la observación y sobre cómo la organización del espacio y las condiciones arquitectónicas influyen en las relaciones y actividades de la escuela. ¿Qué tipo de cambios propondrías considerando la información recogida?
2. Mira estas fotos; corresponden a diferentes escuelas. ¿Qué puedes decir sobre su organización? ¿Cuál crees que correspondería al escenario nº 1 descrito en la sección "para empezar a pensar"?





3. Los siguientes ítems se refieren a prácticas específicas que describen un clima escolar multicultural. Considéralos y escribe ejemplos de buenas prácticas para cada uno de ellos. Escribe un ejemplo apropiado para la escuela primaria (6-12 años) y otro para la escuela secundaria (13-16 años).
- El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en el centro afectan al entorno escolar en su integridad y a todas las decisiones educativas, no de forma esporádica o aislada.
 - Se ofrecen oportunidades para desarrollar un autoconcepto positivo y la autoestima en los estudiantes.
 - Se ayuda a todos los implicados (profesores, padres, alumnos, otros) a comprender las experiencias personales y académicas de diversos grupos culturales.
 - Las diferentes visiones y referentes culturales presentes en la sociedad son analizados y explorados (estilos de vida diversos, valores, creencias, etc.)
 - Las características y las necesidades educativas de diferentes personas son tenidas en cuenta (según sexo, grupo cultural, religión, habilidad, etc.)
 - Se estudian los diferentes grupos culturales desde una perspectiva comparada con el fin de evitar exponer uno de ellos como modelo de referencia.
 - Hechos, situaciones y conflictos son interpretados desde las diferentes perspectivas e intereses de las personas implicadas.
4. Conéctate a <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/33-10.pdf>. Lee la explicación sobre enseñanza en grupos flexibles. Discute con tus compañeros (personalmente o en una conferencia virtual) sobre las posibilidades y la mejor manera de utilizarlos en la escuela primaria.

5. Consulta el DVD y analiza los diversos escenarios expuestos en el capítulo sobre estructura y organización. Centra tu atención en las cuatro grandes dimensiones consideradas en este módulo:
 - e) clasificación y agrupamientos;
 - f) organización del espacio y el tiempo;
 - g) disciplina;
 - h) participación y roles.

6. Lee la siguiente historia. ¿Tiene algo que ver con el currículum y la escuela que conoces?

Hace más de 20 años, JANE ELLIOTT, una profesora del suroeste de EEUU, se encargó de encabezar una lucha contra el prejuicio, la ignorancia y el racismo en la sociedad. Continúa practicando la misma filosofía que adoptó tras la muerte de Martin Luther King en 1968. Hoy su audiencia es mucho más amplia, incluyendo profesores, alumnos, bomberos, oficiales de prisiones e incluso la totalidad del personal de un banco. En sus talleres agrupa a la gente en función de dos propiedades físicas arbitrarias – OJOS AZULES / OJOS MARRONES- Ella declara que estos últimos son mejores, más inteligentes y les concede privilegios, privilegios que deniega a los de los ojos azules, por ser considerados peores, menos inteligentes y con menor cualificación.

Por primera vez, mucha gente blanca se hace consciente de lo que es el sentimiento de pertenencia a un grupo condenado que nunca podrá ganar. Experimentan el sentimiento de ser discriminado, de la misma manera que la sociedad hoy discrimina mujeres, personas con un color de piel diferente o discapacitados. En sólo 15 minutos Jane Elliott trata de construir de forma realista un microcosmos de nuestra sociedad de hoy con todos sus fenómenos y sentimientos. En esta experiencia incluso los participantes que conocen las reglas son incapaces de permanecer al margen. Lo que empieza como un juego se convierte en una realidad cruel que provoca en algunos participantes emociones de una intensidad imprevista.

7. Has sido seleccionado para organizar una nueva escuela de primaria. Hay 6 grupos, uno de cada nivel (de primero a sexto). Debes decidir sobre cada dimensión estructural desarrollada en la sección de información. Describe, por favor, qué escuela te gustaría organizar. Discute tus aportaciones con otros compañeros. Escribe la descripción final (2.000 palabras máximo).



recursos específicos y enlaces

Libros

Nieto, Sonia (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education.* New York: Longman.

El libro explora el significado, necesidad y beneficios de una educación multicultural para alumnos de todas las procedencias. La autora muestra el impacto que tiene sobre el aprendizaje el racismo, la discriminación, las expectativas de los profesores, el lenguaje, la clase social y las políticas y las prácticas escolares. Cada capítulo incluye un estudio de caso, una historia personal sobre la principal cuestión propuesta para el debate.

Senge, Peter (2000). *Schools that learn.* Doubleday, Toronto.

El principal objetivo del autor es mejorar las escuelas como organizaciones. La escuela debe ser un sistema democrático, complejo e inclusivo. Generalmente, los profesores son formados para el trabajo individual, por lo que hay que ayudarles después para aprender a trabajar juntos. Es un proceso que necesita tiempo suficiente para aprender nuevas formas de enseñanza que intenten construir una escuela percibida como un organismo vivo, con cerebro y en proceso de transformación.

Oury, Fernand and Pain, Jacques (1972). *Cronique de l'école caserne.* Paris: François Maspero.

La escuela militar existe. Es una escuela donde los profesores, alumnos, padres, supervisores, son prisioneros de las estructuras burocráticas. Es una escuela donde la prioridad mayor es el control de todo: la conducta de los alumnos, el currículum oficial, la programación y los espacios. Es una escuela con enormes edificios, cerrados, aislados, con largas hileras de pupitres, y clases especiales, tiempos especiales y profesores especiales para estudiantes diversos (con discapacidad, con retraso, "diferentes").

Caldwell, J. & Ford, M.P. "Where have all the bluebirds gone! How to soar with flexible grouping" (Heinemann, 2002)

Es un libro interesante sobre casos prácticos que describen cómo establecer grupos flexibles en escuelas de primaria y secundaria.

Proyecto INTER "Escala de observación". Informe de necesidades del Proyecto INTER (2003).

Es un documento desarrollado para analizar el clima intercultural en la escuela. Contiene una guía para la observación y la descripción de prácticas de una escuela intercultural. Ha sido incluido como anexo en el Informe de Análisis de Necesidades (INTER Project, 2003) <http://www.uned.es/interproject>.

Páginas Web

<http://www.proyecto-atlantida.org>

Es la web de un grupo de profesionales de la educación de diversas áreas y niveles que pretenden reflexionar juntos sobre la escuela pública en el contexto español. Proponen recursos y prácticas para mejorar la calidad de la educación. El principal objetivo es construir una escuela democrática para todos los alumnos. En la web podemos localizar documentos, recursos, experiencias en escuelas concretas y una útil red de contactos.

Películas

"The wave" (La ola), una película basada en un hecho real ocurrido en la clase de historia de una escuela superior en Palo Alto, California, en 1969. La poderosa fuerza de grupos de presión que dominan muchos movimientos históricos, como el nazismo, son recreados en clase cuando el profesor de historia, Burt Ross, introduce un "nuevo" sistema a sus alumnos. En poco tiempo "La ola", con sus reglas de "fuerza por medio de disciplina, comunidad y acción" se extiende desde la clase a la totalidad de la escuela. Muchos estudiantes se unen al movimiento; Laurie Saunders y David Collins reconocen el espantoso momento de "La ola" y se dan cuenta de que necesitan pararlo antes de que sea demasiado tarde.

"Hoy empieza todo". Es una película francesa sobre la escuela primaria en un extrarradio. Describe la escuela y la vida de los estudiantes en un ambiente social medio con bajos ingresos. Es excelente describiendo los pequeños incidentes y hechos de la escuela y su contexto.



preguntas para reflexionar y evaluación

¿Cuál es la imagen mental que describe la escuela que conoces, como profesor o como alumno?

Pensemos sobre ello y tomemos conciencia de nuestra propia imagen mental o metáfora sobre la escuela como una organización. Consideremos sus características con relación a:

- la agrupación de los estudiantes: diagnóstico y adscripción a grupos específicos
- organización del espacio y del tiempo
- políticas disciplinarias,
- participación y roles de los estudiantes, profesores y padres.

Cuando pensamos en una escuela intercultural, ¿cuál es la imagen mental, la metáfora que nos viene a la cabeza?

Para nosotros, la escuela intercultural es un organismo vivo que funciona como un sistema, como un sistema complejo, que piensa y caracterizado por el cambio y la transformación de los procesos implicados en su crecimiento. ¿Qué significa eso? Significa que la escuela es un sistema complejo donde diferentes órganos interactúan para hacer una función (enseñar, aprender), para mantener viva la escuela. La escuela no es estática, está orientada hacia el cambio y el aprendizaje.

¿Qué cambios debemos hacer en nuestra imagen de la escuela para ajustarnos a la metáfora de escuela intercultural?

Para responder a estas cuestiones podemos utilizar la información presentada en el módulo así como la reflexión surgida al realizar las actividades propuestas y la consulta al directorio de recursos.



estrategias de enseñanza y aprendizaje

"Con la misma formación, en el mismo contexto, en las mismas condiciones, con parecidos alumnos, a sólo veinte centímetros que separan un aula de otra, trabajan dos profesionales que realizan tareas diametralmente opuestas: uno trata de indagar cada día con los demás en la naturaleza de ese mágico proceso del aprendizaje: el otro, recita la lección suponiendo que existen nexos causales entre la enseñanza y el aprendizaje. Cuando éste no se produce (lo sabe a través de pruebas fehacientemente objetivas) achaca la responsabilidad al escaso trabajo del aprendiz, a sus pocas luces o a la mala preparación con que llega de los niveles inferiores."

(Santos Guerra, 1993)

Nuestra intención es reflexionar sobre nuestra propia práctica docente y los motivos por los cuales actuamos manteniendo determinados patrones fijos en la enseñanza. Sugerimos *identificar las barreras que impiden hacer las cosas de un modo más flexible y de acuerdo con nuestro enfoque intercultural*. En este módulo cuestionamos nuestras teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Nos centraremos después en ejemplos de diversas estrategias, recursos y técnicas para adaptar nuestra enseñanza a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos.



para empezar a pensar

Juan es un profesor de Primaria con pocos años de experiencia docente. Ha conseguido una plaza en la escuela pública "Pájaro Loco". El alumnado de este centro es muy diverso. En esta escuela hay alumnos de diferentes nacionalidades: marroquíes, rumanos, eslovenos... Juan no sabe qué hacer, aunque está contento y orgulloso de su trabajo. Se encuentra ante una nueva



situación que requiere nuevas estrategias y respuestas de las no tiene conocimiento ni experiencia. El clima escolar es completamente diferente (relaciones entre los alumnos, significado de cultura, lenguaje...). Otros problemas son:

- ausencia de un enfoque global para la atención a la diversidad cultural;
- organización caótica de la escuela;
- distribución inapropiada de responsabilidades;
- su propia formación (donde hay lagunas claras);
- cómo enseñar esta materia;
- qué tipo de actividades seleccionar;
- cómo evaluar a los alumnos;
- cómo tratar al alumnado;
- qué recursos disponibles podría utilizar;
- cómo mejorar y atender a sus alumnos.

En definitiva, tiene serias dificultades para enseñar y atender a sus alumnos de forma adecuada. No sabe que necesita:

- más información sobre experiencias similares;
- recursos didácticos;
- adaptaciones curriculares;
- contactos con otras instituciones implicadas en este ámbito de la educación.

Por eso, se pregunta ¿qué debo hacer con estos chicos?



información

Nuestras escuelas y nuestras aulas son muy diferentes en la actualidad. La sociedad cambia, se diversifica cada vez más, nuevas tecnologías aparecen, podemos intercambiar información en pocos segundos... Por ello, los profesores necesitan mejorar su práctica profesional y aceptar esta nueva situación escolar. En general, los alumnos necesitan apoyo específico durante su vida académica y esta realidad no es distinta en niños de diferentes nacionalidades. En este sentido, cuando hablamos sobre la mejora de las escuelas tenemos que reflexionar primero sobre nuestra propia práctica y pensar en los recursos humanos y materiales; no se trata de dar solución a situaciones deficitarias o dificultosas, sino de identificar todas las necesidades de nuestros estudiantes. Necesitamos realizar un diseño curricular para un contexto concreto, por lo que tendremos que pensar en las condiciones específicas que nos rodean y en nuestros supuestos básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Recomendamos hacerlo en dos fases:

1. Autoevaluación.
2. Selección de estrategias de enseñanza/aprendizaje y recursos.

Desde nuestro punto de vista, merecen una atención especial las estrategias de comunicación y la enseñanza de la lengua escolar.

1. Autoevaluación

Cuando nos proponemos la atención adecuada a la diversidad en el aula nos podemos plantear nosotros mismos muchas cuestiones distintas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La forma de enfocar nuestros problemas es diferente en cada caso. En ocasiones echamos la culpa a los alumnos que tenemos en clase, otras veces protestamos por la falta de recursos y otras veces pensamos sobre nuestra forma de trabajar y en la formación que necesitamos para mejorar. Por otra parte, asistimos frecuentemente a cursos que no cubren nuestras necesidades y expectativas.

Para nosotros, lo más adecuado es pensar en las condiciones reales de nuestra situación, planteándonos las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo es mi clase?

- estudiantes
- sus orígenes/referentes
- expectativas
- intereses, motivaciones

2. Evidencias en relación con la diversidad

- lenguaje
- experiencia escolar previa
- contexto familiar
- contexto comunitario

3. ¿Cómo soy yo?

- Pienso que la enseñanza significa....
- Pienso que el aprendizaje significa...
- Mi profesor ideal es el que...
- Mi alumno ideal es el que...
- Me planteo que mis alumnos sean capaces de...

4. Busca una respuesta metodológica:

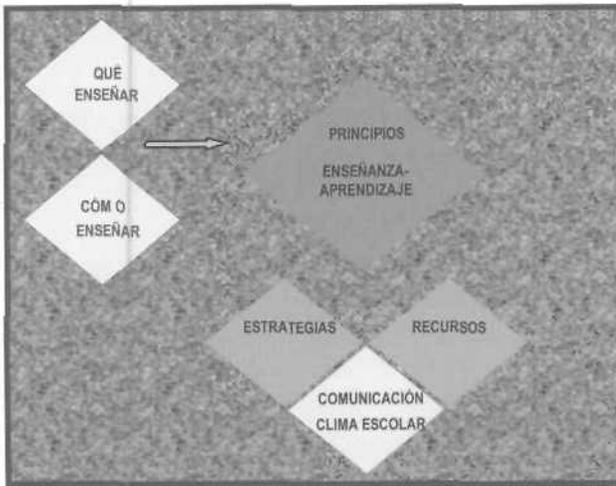
- materiales
- actividades
- uso del espacio
- distribución del tiempo
- agrupamientos
- punto de partida
- procedimientos de evaluación
- participación

5. ¿Cuáles son los recursos disponibles?**6. ¿Cuáles son los defectos de nuestra práctica?**

La cuestión que tenemos que responder es: ¿cómo actuar para detectar y alcanzar las necesidades de aprendizaje de estos alumnos diversos?

Tenemos que seleccionar, planificar y aplicar estrategias específicas, ¿cuáles son las más apropiadas?

2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje



Resulta fácil localizar y reunir muchas estrategias de enseñanza.

La cuestión principal no es conocerlas sino saber por qué vamos a usar una u otra.

El criterio para seleccionar una estrategia apropiada debe tener en cuenta:

- Cuáles son los objetivos de nuestra práctica educativa.
- Cuáles son nuestros principios básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Cuáles son las necesidades reales de nuestros estudiantes en un contexto escolar específico.

Reflexionamos ya sobre los objetivos de la educación cuando tratamos el tema de los principios de la educación obligatoria (módulo 1). Destacamos dos objetivos principales:

- Satisfacer el derecho de todo estudiante a ser miembro de la sociedad.
- Reconocer y valorar las diferentes capacidades, hábitos, conocimientos e intereses de los estudiantes.

Estos objetivos no suponen adoctrinamiento, asistencia o selección basada en criterios estándar, lo cual implica:

- desarrollar competencias más que rellenar nuestras mentes con información;
- considerar los sentimientos y creencias tanto como el desarrollo cognitivo o intelectual;
- garantizar el acceso a futuros recursos educativos.

2.1. Bases teóricas de la enseñanza y el aprendizaje

El módulo 4 ofrece una reflexión sobre este tema. Sería recomendable que se revisaran algunas de las ideas que hemos discutido en él. Resaltamos que la enseñanza no significa transferir contenidos, sino que debe ser concebida como una posibilidad para la producción o construcción de conocimiento (Freire, 1964). Asumimos dos principios básicos del aprendizaje: *experiencia e interacción*. Estos dos principios sugieren la creación de posibles espacios, actividades y situaciones donde profesores y estudiantes cooperan y comparten experiencias.

a) Aprendizaje experiencial

"La mejor experiencia de aprendizaje de mi hijo (pienso que fue la más valorada por él y también de la que más recuerda cuando le preguntas) fue un campamento

de verano en Black Creel (Toronto, Canadá), cuando él tenía diez años. Black Creel es un museo donde los visitantes pueden actualmente ver y experimentar cómo era la vida de los pioneros en el s. XVIII. Los chicos pueden experimentar el tipo de vida que hacían. Hacían como si los chicos estuvieran asistiendo a clase (todos los chicos en la misma clase) para ser aprendices de diferentes oficios: el herrero (que fue el favorito de mi hijo), el zapatero, el carpintero, y más. En palabras de mi hijo: "fue una gran experiencia para mí porque sentí como si viviera dentro de una burbuja, donde aprendí a experimentar un mundo diferente al que vivo, y realmente aprendí a apreciar distintos puntos de vista. Era como si yo fuera uno de ellos, pensando sus pensamientos, viviendo esa forma de vida. Ahora pienso como si realmente yo hubiera vivido esta forma de vida"

(Entrevista a una madre realizada por el Grupo INTER)

"En una clase de tercero de primaria van a empezar a estudiar las unidades de capacidad. Antes de nada, la profesora les pregunta a los niños ¿Cuánta cantidad de leche bebéis diariamente en vuestro desayuno? Los niños van respondiendo lo que ellos piensan que realmente toman:

-Me tomo un tazón que es medio litro,

-Yo tomo un vaso, que es litro y medio...

Todas las respuestas son admitidas.

Ahora es el momento de experimentar. Vamos al jardín y entre todos sacamos barreños, cubos, botellas, vasos, tetra-bricks, pequeños recipientes. Llenamos los barreños de agua y a partir de ahí, tenemos que descubrir qué es el litro.

Los niños se agrupan de cuatro en cuatro y empiezan los trasvases:

-¡El litro es esta caja!, ¡lo pone aquí!...

-Si lleno cuatro vasos hasta arriba tengo un litro, luego el vaso es un cuarto.

-Si con el barreño saco dos botellas de litro y medio y tres vasos de cuarto... tengo, ¿cuatro litros?. No, espera, son tres litros y tres cuartos

Al final, ponemos un poco de barro y hacemos chocolate...

- ...el tazón de casa creo que tiene entre un cuarto y medio litro"

(Observación de aula realizada por el Grupo INTER)

b) Aprendizaje cooperativo

Cuando pensamos qué o cómo hemos aprendido, una imagen nos viene a la mente: solemos vernos solos, con los libros o los apuntes de clase delante; estamos quietos y concentrados en nuestro trabajo, bajo la mirada del profesor. Atención, silencio, individualidad, son aspectos implícitos en las prácticas de enseñanza que hemos vivido como estudiantes. De acuerdo con el enfoque intercultural, definido en términos de experiencia y cooperación en la enseñanza y aprendizaje, debemos ser capaces de identificar, seleccionar y aplicar diversas estrategias. ¿Pero cuáles?, ¿las que se ajusten a las necesidades de nuestros estudiantes?, ¿las que respondan a los objetivos de la educación obligatoria?, ¿las que se basen en la experiencia y cooperación entre profesores y alumnos?

2.2. Estrategias específicas

Vamos a considerar algunas estrategias que podemos usar en nuestra clase. Algunas veces ya utilizamos algunas de ellas, pero la cuestión es ¿cuándo las estamos empleando de forma adecuada y hasta que punto se ajustan al enfoque intercultural?

a) Agrupamientos flexibles

Los agrupamientos flexibles pueden ser llevados a cabo de distintos modos -como una estrategia de centro o dentro de un aula-. Como estrategia de centro podemos optar por la

escolarización por cursos (por ejemplo, la estructura tradicional de los grupos homogéneos de estudiantes que nacieron en un período cronológico específico); o una escuela semigraduada (grupos heterogéneos y flexibles de estudiantes en el mismo nivel pero de diferentes edades); o una escuela no graduada (grupos heterogéneos y flexibles de estudiantes de acuerdo con sus intereses y niveles de conocimiento en diferentes áreas).

En relación con ello, las clases dejan de ser una unidad anónima de trabajo y, en consecuencia, los profesores necesitan utilizar estrategias didácticas específicas, tener recursos suficientes y proponer temporalizaciones flexibles. Una forma de hacerlo es recurrir a planes de trabajo individuales, a distribución de tareas, etc.

b) Comunidades de aprendizaje

Creemos que sólo en la interacción comunicativa, las familias, el profesorado, el barrio y la sociedad pueden construir un proyecto educativo útil.



El proyecto educativo de las comunidades de aprendizaje supone una oportunidad de transformación social y cultural de la escuela y su contexto comunitario a través de la participación activa de todos los miembros implicados.

Las comunidades de aprendizaje constituyen una respuesta al fracaso escolar, la segregación y la exclusión social a través de los siguientes objetivos:

- Igualdad educativa.
- Educación de calidad.
- Capacidad de diálogo y crítica constructiva.



Profesores, alumnos, padres y comunidad trabajan conjuntamente en un proyecto común, compartiendo metas y expectativas.

(Ver Módulo 3)

www.berrikuntza.net/edukia/aniztasuna/ikaskomunitateak/cmndds_prdzj.es.html?etapa_id=3
www.comunidadesdeaprendizaje.net

c) Proyectos

Los estudiantes forman grupos para trabajar en diferentes proyectos. Estos proyectos adoptan un enfoque colaborativo.

“Cuando estábamos en 4º de Primaria el profesor nos propuso a los alumnos participar en el Proyecto Grecia. Para ello formamos distintos grupos y en cada uno trabajaríamos sobre un aspecto concreto relacionado con la Grecia clásica: su

historia, la mitología, la vida cotidiana y el arte. Cada uno en su grupo investigó sobre el tema en el que iba a trabajar. Para eso, consultamos libros de la biblioteca, CDs educativos y recursos específicos de Internet. A partir de ahí cada uno de nosotros tendría que trabajar en el grupo sobre esos contenidos para poder al final presentarlos al grupo grande. Nosotros elegíamos cómo queríamos que fuera esa presentación y cómo contárselo a los compañeros. Los historiadores se decidieron por presentar un cómic; el grupo de mitólogos elaboró algunos guiones de teatro que después nos escenificarían; los encargados de las ciudades la vida cotidiana convirtieron el hall del colegio en una verdadera polis, con su ágora, su mercado, el odeón, el teatro...; los expertos en arte hicieron una exposición sobre arquitectura, escultura, cerámica...

El profesor durante todo este tiempo nos iba ayudando; buscaba con nosotros materiales o recursos, dando su opinión sobre los guiones o cómo se podrían mejorar, nos hacía ver si algo no estaba bien. Si había algún desacuerdo entre los del grupo en la forma de trabajar nos hacía que pensáramos en los pros y contras y que acabáramos aceptando alguna de forma consensuada.

El día de la puesta en escena fue todo un éxito. Invitamos a todo el cole a que viera nuestro proyecto. Éramos griegos de verdad.

Recuerdo que después el profe nos llevó al Museo del Prado. Había preparado una ginkana en la que debíamos encontrar distintos objetos y personajes relacionados con la cultura clásica griega en una serie de cuadros que había seleccionado. No me acuerdo si ganamos o no, pero sí que aún recuerdo todo lo que aprendimos en aquel proyecto”.

(Entrevistas a alumnos realizadas por el Grupo INTER)

d) Talleres

Conjuntos de actividades diseñadas para estudiantes con intereses comunes pero con distintos niveles de escolarización. Los talleres son llevados a cabo para desarrollar o cubrir aspectos específicos del currículo. Otras ventajas de los talleres son: el reducido tamaño de los grupos y la posibilidad de trabajar de forma colaborativa con las familias.

“Como cada año, el cole organizaba distintos talleres según las propuestas que hacíamos a principio de curso. Yo estuve en el taller de radio y en el de informática. En aquellos talleres nos mezclábamos niños y niñas de clases diferentes y también había mayores: padres, madres y más gente del barrio que conocía el cole. Íbamos rotando cada cierto tiempo, si así lo queríamos. Yo estuve en el de radio al principio. Allí preparábamos programas para la emisora del cole, con entrevistas, lecturas, canciones. Nos teníamos que poner de acuerdo en los contenidos que íbamos a presentar y luego preparar el programa que se emitía en directo.

Estuve después en el taller de informática. Allí aprendimos a hacer actividades interactivas; primero decidíamos qué tipo de actividad queríamos: juegos, cuentos, presentaciones... El profe nos orientaba los programas que podíamos utilizar. Como dos de nosotros tocaban en la banda, propusieron que hiciéramos una web que se llamó “La banda del mi pueblo”. Grabamos sonidos de los distintos instrumentos, hicimos fotos, entrevistamos a los músicos, explicamos qué era una banda, recogimos el programa de actuaciones y hablamos también en la página de cada una de las fiestas locales...”

(Entrevistas a alumnos realizadas por el Grupo INTER)

e) Seminarios

El seminario tiene por objetivo la investigación o estudio intensivo de un tema en sucesivas sesiones de trabajo debidamente planificadas. Los participantes no reciben la información ya elaborada, sino que la indagan por sus propios medios en un clima de colaboración recíproca.

"Pensando en experiencias de aprendizaje, una de las más enriquecedoras para mí fue la sesión 372 del seminario de Salzburgo "Raza e identidad", en el cual participé como becaria. Éramos algo menos de medio centenar de personas procedentes de distintas partes del mundo (35 países diferentes), viviendo juntas en un castillo maravilloso que parecía estar fuera del mundo real. Allí, asistíamos a conferencias por las mañanas, desayunábamos, hacíamos descansos, comíamos y cenábamos juntos, trabajábamos en pequeños grupos por las tardes, hablábamos, bailábamos, escuchábamos música o jugábamos a ping-pong (hasta la una o las dos de la madrugada). Todo ello durante una semana completa, compartiendo *nuestras experiencias (personales y académicas) sobre racismo y etnicidad*. Sentí como mi pensamiento y mis sentimientos cambiaban y aprendí a evidenciar la construcción de "lazos que unen" (ése fue el lema de nuestra sesión) a través de categorías, etiquetas, situaciones o distancias geográficas".

(Experiencia narrada por un miembro del Grupo INTER)

f) Rincones

Ofrecen la posibilidad de utilizar el espacio y el tiempo de la clase de manera diferenciada. Pequeños grupos de trabajo están dispuestos en espacios específicos para desarrollar ciertas habilidades. Estos espacios están especialmente diseñados para reunir a estudiantes con las mismas necesidades e intereses. Los estudiantes pueden trabajar individualmente, con un compañero o en pequeños grupos. Cada estudiante tiene que ocupar un rincón distinto en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que al final de dicho proceso el alumno habrá pasado por todos y cada uno de los rincones.



Cuando estaba con los niños de infantil organizaba la clase por rincones. Esto suponía que junto a espacios comunes en los que hacíamos actividades toda la clase, había otros espacios destinados a determinadas actividades que pretendían favorecer alguna capacidad específica (la simbolización, la conversación, el descubrimiento...). La clase quedaba así organizada en pequeños rincones: el rincón del *juego simbólico*, el de la *lectura*, el de las *experiencias*, el del *ordenador*, el de las *colchonetas*... Los niños iban pasando por los distintos rincones; eran ellos quienes decidían a qué rincón dirigirse en cada momento. Sí es cierto que les limitaba el número de niños por rincón. Para eso, me ayudaba de las tarjetas que tenía cada alumno con su nombre, foto y símbolo; los niños colocaban su tarjeta en el tarjetero que había en cada rincón y cuando llegaban a seis ya sabían que en ese momento el rincón estaba lleno y que debían elegir otro. Durante ese tiempo yo les observaba, aunque lo que me ayudaba a conocerlos mejor era también el momento final, cuando nos reuníamos en las colchonetas y cada uno contaba dónde había estado, qué había hecho, cómo, con quién... y yo iba descubriendo sus preferencias, su facilidad o dificultad para relacionarse con otros, *las influencias, las iniciativas, su propia organización del tiempo*...

De alguna manera era consciente de que algo así es lo que se van a encontrar en su vida cotidiana: opciones diferentes ante las cuales tendrán que decidir, participar, cambiar, comentar... me interesaba



tendrán que decidir, participar, cambiar, comentar... me interesaba sobre todo que la escuela no supusiera una representación distinta del mundo en el que viven, porque siempre confié en que sólo así tiene sentido la educación.

No entiendo por qué, a medida que avanzaban los alumnos hacia los siguientes cursos de Primaria, los profesores iban olvidando los rincones y las clases empezaban preguntando a los niños: ¿por dónde nos quedamos ayer?

(Entrevistas a profesores realizadas por el Grupo INTER)

g) Módulos

Ofrecen la posibilidad de introducir y organizar contenidos y actividades en función de las necesidades de los estudiantes de un grupo heterogéneo, posibilitando la adopción de un enfoque global. La información y las actividades están orientadas hacia un tema común que es estudiado desde diferentes disciplinas o aspectos.

h) Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales aprovecha dos circunstancias que habitualmente se dan en el aula: la capacidad de colaboración entre los alumnos y las diferencias de nivel. Lo que en ocasiones es percibido como dificultad puede convertirse en un enfoque alternativo de enseñanza-aprendizaje. En la tutoría entre iguales se establecen parejas de alumnos con una relación asimétrica (la función del tutor y el tutorado) y un objetivo común, conocido y compartido.

“Cuando pasé del colegio americano al español me sentí muy mal, muy perdida en la clase. No entendía a la profe cuando empezaba con las divisiones y colocaba los números en un orden que para mí resultaba desconocido. Yo estaba acostumbrada a hacerlo de una manera distinta, pero realmente ni ella ni yo podíamos aclararnos sobre qué era lo diferente. Fue sólo cuando un compañero empezó a contarme cómo lo hacía él cuando pude entenderlo y a partir de ahí hacerlo yo también”.

(Entrevistas a alumnos realizadas por el Grupo INTER)

i/ Role play

El *role play* es una actividad humana natural. Los estudiantes asumen una variedad de papeles durante un día normal. Particularmente los más jóvenes, y en ocasiones los adultos, imaginan e interpretan papeles durante un juego normal, creando caracteres complejos y escenarios y actuando con sinceridad y convencimiento. Sin embargo, en un *role play* construido de forma artificial se les puede pedir a los estudiantes que interpreten un papel que les resulte poco familiar, incómodo o incluso actuar de acuerdo con un propósito particular. La facilidad o dificultad para asumir distintos papeles variará según cada estudiante, por lo que resulta útil practicar previamente para que sepan transmitir en el papel que les haya tocado todo lo que piensan y sienten como estudiantes. Veamos estas dos experiencias de prácticas previas.

Comerciantes

Los estudiantes trabajan en pares. Cada uno es un comerciante con cualidades y atributos que deben intercambiar, por ejemplo, sentido del humor, sabiduría, belleza, gentileza, habilidad musical. Cada pareja de comerciantes tiene que

discutir y negociar sobre el valor de cada cualidad, tratando de llegar a un buen trato.

Es un ejercicio útil para la clarificación de valores y actitudes personales, así como para el desarrollo de habilidades de comunicación.

Toma de decisiones rápidas

Los estudiantes trabajan en pares o en pequeños grupos, en los que se les asignan papeles o se les indican los rasgos generales de una situación. Durante el *role play* tienen que trabajar sobre un problema o conflicto en un período de tiempo (pueden ser uno o dos minutos) y llegar a una solución. Al final del tiempo asignado, las soluciones se ponen en común en el grupo grande; después debatirán sobre el proceso empleado en la búsqueda de la decisión y sobre cómo se han sentido bajo la presión del tiempo.

(Pike, G. y Selby, D. (1992): *Global teacher, global learner*. London: Hodder and Stoughton, pp. 197-199)

k) *Webquests*

Podríamos definir la *webquest* como la planificación de tareas que realizarán los alumnos aprovechando fundamentalmente los recursos de la red para obtener información sobre un tema propuesto. En una *webquest* se incluyen los siguientes elementos:

- Introducción: presentación del tema.
- Tarea: qué es lo que los alumnos deberán hacer. Se pueden proponer distintos tipos de tareas más allá de la mera reproducción de la información (resolución de un problema, análisis, enjuiciamiento, desarrollar habilidades de persuasión...).
- Proceso: sugerencias sobre las fases de trabajo, orientaciones sobre el aprendizaje y sobre procesos de dinámicas de grupo.
- Recursos: fuentes de información, tanto en Internet como otras. La finalidad de la *webquest* no es que los alumnos inviertan su tiempo y trabajo en la búsqueda de datos sino en el desarrollo de la tarea, por lo que los recursos que se presentan son suficientes y accesibles.
- Evaluación: se especifica el proceso de evaluación y los criterios que se van a utilizar.
- Conclusión: resumen y reflexión sobre la experiencia, implicaciones y sugerencias.

Bernie Dodge, al que se debe la idea de las *webquest*, indica así lo que considera más atractivo y particular de este tipo de actividades como facilitadoras del trabajo cooperativo:

“La idea clave que distingue a las *webquests* de otras experiencias basadas en la red es la siguiente: una *webquest* está elaborada alrededor de una tarea atractiva y posible de realizar que promueve pensamiento de orden superior de algún tipo. Tiene que ver con hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico y comprende solución de problemas, juicio, análisis o síntesis. La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas o repetir mecánicamente lo que se ve en la pantalla. Idealmente, la tarea es una versión en menor escala de lo que los adultos hacen en el trabajo, fuera de las paredes de la escuela”.

“Diseñar una tarea atractiva es algo que los maestros experimentados pueden hacer hasta en sueños, y constituye parte fundamental del diseño de una *webquest*. La esencia de una *webquest* radica en encontrar una tarea que obligue a pensar en el contenido. Sin ello, tan solo es otra página Web. Finalmente, aunque los papeles o roles, no son absolutamente esenciales en una *webquest*, los encuentro útiles si los maestros tienen un conocimiento al menos superficial sobre

las estrategias de aprendizaje cooperativo. Una de las cosas que distingue una *webquest* excelente de otra sólo buena es la creación de situaciones que obliguen a que los estudiantes a depender unos de otros".

Entrevista con B. Dodge, Eduteka. Tecnología de Información y Comunicaciones para Enseñanza
Básica y Media.

Abril, 2002 (www.eduteka.org/ediciones/reportaje_abril02.htm)

Algunos ejemplos de *webquest*:

Iber Safari www.educa.aragob.es/cpmauteb/webquest/iberfauna/index.htm

¿Qué hacer ante una marea negra?

www.edugaliza.org/prestige/webquest/index_espanhol.html

Radio Days: A Webquest www.thematzats.com/radio/

Cuando elegimos actividades deberíamos tratar de considerar la opinión de los estudiantes para que la actividad llegue a ser una experiencia de aprendizaje que les motive. Personalmente pensamos que los rincones son un forma de trabajo positiva en Educación Primaria, aunque implica mucho trabajo previo por parte del profesor, sobre todo en lo que respecta a actividades introductorias.

En Educación Secundaria los proyectos y los módulos se perfilan como una buena forma de trabajo para la atención a la diversidad. Los sistemas de evaluación pueden adoptar diferentes modalidades: listas de control, apuntes de los estudiantes, observación directa.... trabajo por rincones, debates, exposiciones, pósteres...

3. Estrategias de comunicación

Un elemento común en el repertorio de actividades que hemos propuesto es la necesidad de promover la comunicación entre las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos la comunicación como un intercambio de significados entre individuos a través de un sistema común de símbolos. La educación es siempre comunicación. Desde una perspectiva intercultural, las actividades educativas implican intercambio de significados y construcción de nuevos significados derivados de nuestras experiencias comunes.

Los chicos están sentados en dos mesas de ocho; cada mesa tiene un bote con pinturas y lápices para compartir. Están coloreando un dibujo y Sara, una de las alumnas, pide a otro compañero el gris, pues ella no lo tiene en su bote; el compañero se niega a prestárselo. Sara empieza a protestar y el profesor se acerca y le pide que explique qué le está pasando. El profesor le pregunta al compañero por qué no quiere dárselo. Él responde que Ana Delia, otra compañera de la mesa de Sara, no le devolvió una pintura que le había dado otro día. El profesor pide a Sara que conteste; Sara argumenta que ella no es Ana Delia y trata de devolverle la pintura. El profesor entonces anima al chico para que hable sobre este tema con Ana Delia. Finalmente Ana Delia devuelve la pintura prestada el día anterior y el chico le da el lápiz gris a Sara.

(Observación de aula realizada por el Grupo INTER)

El clima escolar influye en las decisiones que los profesores toman en clase.

Tanto profesores como estudiantes utilizan los propios nombres de cada uno para dirigirse unos a otros. En esta clase se aprecia un “desorden controlado”. Muchos trabajos en equipos están siendo realizados con un alto nivel de participación. Nos damos cuenta de que en el transcurso de la clase los profesores llaman a la puerta antes de entrar en el aula. No se regaña a un alumno en público; si en este sentido hay que decirle algo se le lleva aparte. En varias ocasiones un alumno que impedía que se diera la clase fue enviado fuera del aula; el argumento utilizado era siempre algo así como “estás demasiado nervioso; ve al pasillo y cálmate; cuando pienses que puedes continuar en clase, vuelve”.

(Observación de aula realizada por el Grupo INTER)

Algunas de las recomendaciones para orientar la creación de un clima comunicativo en el aula son las siguientes:

Actuaciones del profesor consideradas como promotoras de un ambiente saludable (Nieda, 1993)

- Valorar cualquier logro de los alumnos por pequeño que sea.
- No realizar descalificaciones totales a un trabajo o un proyecto.
- Indicado un fallo o una deficiencia, sugerir posibilidades de superación.
- Destacar las conductas tolerantes y flexibles.
- Agradecer las actitudes que tiendan a buscar soluciones a los problemas.
- Valorar los esfuerzos empleados en la realización de la tarea.
- Elogiar la independencia de criterio y la capacidad de ser consecuentes.
- Organizar la clase según una serie de normas de convivencia previamente negociadas.
- Una vez consensuada una norma o determinado un plazo para la realización de la tarea, exigir su cumplimiento.
- Ante la aparición de un conflicto, pedir la formación de una comisión de alumnos que lo estudie y proponga soluciones.
- Ser capaces de pedir disculpas y subsanar errores.
- Terminado un período de trabajo, propiciar la reflexión para que los grupos analicen el proceso, destaquen aciertos y errores y propongan sugerencias de modificaciones por escrito.
- Facilitar encuentros con padres, madres y profesionales diversos que estén contentos con su trabajo y transmitan sus experiencias.
- Dedicar jornadas de reflexión sobre personas o grupos cuya actividad haya contribuido a la mejora de la humanidad o de la comunidad.
- Organizar exposiciones científicas, ferias de plantas, de libros, de aparatos diseñados por los estudiantes, de utensilios propios de la zona, donde se realicen experiencias de autoorganización y gestión que preparen a los alumnos para la vida activa.
- Propiciar una metodología investigadora que potencie la autonomía, la autoestima, el razonamiento y la independencia de criterio.

Las siguientes recomendaciones pueden favorecer la comunicación en el proceso educativo.

Protocolos para provocar preguntas <i>¿Qué hacer?</i>	<i>¿Qué decir?</i>
<i>Expón tus argumentos y di en qué información te basas</i>	<i>Esto es lo que pienso y es por las siguientes razones</i>
<i>Cuando hablas trata de imaginarte el punto de vista de los otros sobre lo que estás diciendo</i>	
<i>Haz tu razonamiento explícito</i>	<i>He llegado a esta conclusión porque...</i>
<i>Anima a otros a revisar tu modelo, tus argumentos, tus informaciones</i>	<i>¿Qué piensas sobre lo que acabo de decir?</i>

Protocolos para provocar respuestas <i>¿Qué hacer?</i>	<i>¿Qué decir?</i>
<i>Explica las razones de tus preguntas, y cómo tus preguntas tienen que ver con tus preocupaciones, necesidades y expectativas</i>	<i>Te pregunto sobre eso porque...</i>
<i>Utiliza un lenguaje que no sea agresivo, y que respete las diferencias culturales</i>	<i>¿Puedes ayudarme a comprender lo que piensas?</i>
<i>Busca información constructiva</i>	<i>¿En qué estás de acuerdo y en qué no estás de acuerdo?</i>
<i>Pide a los grupos que te ayuden a aclarar las ideas</i>	<i>¿Tenéis alguna idea que pueda aclararnos más?</i>

Considerando la comunicación como dimensión básica en la educación intercultural, recomendaríamos enfocar desde una perspectiva cultural interdisciplinar la enseñanza de la lengua. Los profesores, y en particular los profesores de idioma, deberían adoptar una perspectiva más intercultural en el diseño del currículo, dado que la enseñanza del idioma y de otras materias no lleva de forma implícita una cultura concreta. Estos profesores suelen tener la ventaja de ser competentes desde el punto de vista bicultural/multicultural; por ejemplo, la habilidad para percibir, evaluar, crear y actuar de múltiples maneras, ser flexible a diferentes conductas. La primera y principal recomendación para adaptar el currículo en relación a la comunicación intercultural es enfocar la enseñanza de la lengua a través de otras materias. Un currículo intercultural de enseñanza del idioma debería tener en consideración la enseñanza basada en contenidos, o sea, aproximarse al conocimiento de una lengua extranjera a través de una materia concreta que no tenga un contenido específicamente lingüístico. Las actividades interesantes y significativas para el estudiante son las que realmente van a facilitar el uso espontáneo de la segunda lengua (Bertocchi, Hofmannova, Kazianka, Pavesi; 2001).

Las materias más adecuadas para el aprendizaje integrado de lengua y contenidos podrían ser las ciencias (biología, química y física), en las que los experimentos juegan un papel importante. La visualización y la realidad hacen que el aprendizaje resulte más accesible. En cualquier caso la enseñanza de la lengua debe hacerse a partir de materiales auténticos, materiales elaborados para y por personas que utilizan el lenguaje como su principal medio de comunicación. Ello va en la línea opuesta a fórmulas tradicionales en las que se diseñaba el programa de estudio de acuerdo con una secuencia gramatical y el material era elaborado, generalmente, por no nativos. Otra consideración que vuelve a resaltar la importancia de la comunicación es que el aprendizaje de una lengua ya no es percibido como actividad individual sino como algo colectivo. Los estudiantes tienen que hablar con alguien y ese alguien no debe ser siempre el profesor. Por eso, se propone el trabajo en parejas y en grupos. Necesitan ser estimulados para hablar y querrán hablar si son capaces de implicarse ellos mismos y expresar sus sentimientos.

4. Recursos didácticos

La imagen que generalmente acude a nuestra mente en primer lugar al leer la frase "recursos didácticos" es la de un libro de texto. El manual o libro de texto escolar es uno de los recursos más frecuentemente utilizados en las escuelas de todo el mundo. Sus ventajas son claras; el propio Comenius, precursor de su utilización, lo consideraba una herramienta utilísima para facilitar la tarea del profesor, presentando un compendio de los conocimientos a adquirir por el alumnado. Surge en un momento de la historia en el que, con la extensión de la escolarización, los profesores se enfrentan al problema de atender de igual forma a un número cada vez más elevado de alumnos. Estrategias como la tutoría entre iguales y otras surgieron como soluciones alternativas al mismo problema en esta misma época.

Los retos a los que hoy se enfrentan el profesorado y los estudiantes son muy distintos: un mundo que se mueve vertiginosamente, la explosión de la información y una enorme multiplicidad de canales de transmisión de la misma. En este contexto, la utilización del libro de texto como recurso básico y a veces exclusivo resulta cuando menos ingenua. Tenemos que tener en cuenta además que los libros de texto fijan los contenidos culturales que tenemos que transmitir y crear. El problema es que los contenidos culturales de los libros de texto han sido elegidos y filtrados por editores, cuyos intereses y objetivos pueden no coincidir con los nuestros. Intereses comerciales, económicos y políticos son responsables del sesgo que podemos identificar en los libros de texto cuando los utilizamos. La información incluida en un libro de texto es tan importante como la información omitida. El libro de texto refleja las creencias y la visión del mundo de un grupo socio-cultural específico (Aguado, 2003).

Proponemos por ello utilizar diferentes fuentes de información (películas, Internet, multimedia, creaciones artísticas, novelas, música, televisión, personas, asociaciones). Puedes revisar el Directorio de Recursos desarrollado como material complementario a esta Guía (www.uned.es/interproject) y utilizar algunos de los recursos que incluimos en él.

Los profesores deben reflexionar y seleccionar recursos (materiales y humanos; dentro de la escuela y fuera de ella) y utilizar un variado repertorio de medios (pósteres, programas, dibujos, gráficos, pizarra, filminas, copias, proyecciones...). Tal como afirma Gimeno, los recursos pueden cumplir tres funciones: reforzar los contenidos, facilitar la motivación y contribuir a definir la estructura de clase.

Resulta muy importante identificar los recursos propios que tenemos en la escuela. Una buena organización y distribución de responsabilidades puede ser de gran ayuda tanto para profesores como para estudiantes, puesto que facilita el trabajo académico y mejora las relaciones que se establecen tanto dentro del aula como fuera de ella. De esta manera ofreceríamos probablemente una respuesta auténticamente educativa a los alumnos (dando oportunidades a los que tienen más dificultades). Además, todos conocerían cuáles son funciones, responsabilidades y cómo, cuándo y con qué objetivo deben o necesitan hacer determinadas tareas.

Por esta razón, es importante conocer cómo es nuestra propia organización (escuela, alumnos, temporalización de las tareas, colaboración externa, materiales didácticos, espacios,...), qué tipos de recursos podríamos conseguir de la administración, cómo organizamos nuestra clase (recursos, grupos de trabajo, distribución de responsabilidades...) o qué recursos o materiales específicos debemos adquirir o elaborar. Todo ello conlleva considerar otros procesos, como la selección y distribución de recursos materiales. Para ello, encontramos distintas recomendaciones:

Proceso de selección (debemos tener en cuenta lo siguiente):	Selección y distribución de los recursos materiales (debemos organizarlos en función de las áreas curriculares y los niveles de maduración)
<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales que utilicemos deben ser provechosos y manipulables. • No deben ser sofisticados y deben poder conservarse relativamente bien. • La utilización de un recurso debe resultar motivadora. • Debemos utilizar las nuevas tecnologías. • Debemos utilizar materiales que se adapten a distintos ritmos de aprendizaje. • Tenemos que intentar conseguir con estos materiales las mismas metas educativas en todos los niveles (centro y clase). 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales para juegos de simbolización. • Materiales para la manipulación. • Materiales sobre propiedades físicas. • Materiales para la lectura, escritura y lenguaje. • Materiales para el desarrollo motor. • Materiales artísticos.

Los recursos humanos son un elemento central en la educación. Es necesario aprovechar la experiencia y el conocimiento de expertos y personas pertenecientes a distintas organizaciones: padres, voluntarios, vecinos, miembros de la comunidad, etc. Es realmente importante destacar la importancia que tienen para la educación y para contribuir a la mejora de la enseñanza.

Cuando trabajamos con grupos heterogéneos de estudiantes (ritmos y estilos diferentes de aprendizaje, estudiantes de diferentes niveles, de distintos países, de diferentes religiones, estilos de vida) necesitamos contar con todos los recursos humanos de que disponemos. Por ejemplo, en una escuela española tenemos:

Recursos humanos internos	Recursos humanos externos
<ul style="list-style-type: none"> • Tutor responsable del grupo. • Profesor de apoyo para alumnos de integración. Trabajan dentro y fuera del aula en coordinación con el tutor y otros profesores especialistas. • Orientador y Dpto. de Orientación. • Equipos de profesores. • Estudiantes que pueden contribuir a desarrollar el proceso de integración. • Administrativos y personal de apoyo que pueden incidir en la socialización de los estudiantes y en el desarrollo de su autonomía personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familias. Pueden ayudar a reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Equipos psicopedagógicos. Sus miembros son responsables del diagnóstico psicopedagógico de estudiantes con dificultades en el aprendizaje que necesitan un currículum educativo específico. • Centros de Profesores y Recursos, responsables de la formación continua de los profesores. • Mediadores sociales. • Educadores de calle. • Otras instituciones.

En cualquier caso, tenemos que decidir qué organización, distribución de responsabilidades y recursos resultan más adecuados para nuestro grupo en función de sus necesidades y circunstancias específicas.



actividades y sugerencias

Actividad 1

Las actividades que llevamos a cabo en clase tienen una estrecha vinculación con nuestras ideas sobre cómo aprenden los estudiantes y con la forma en que nuestros profesores nos enseñaron a nosotros mismos. Tratamos de reproducir las estrategias que otros han aplicado. En la mayoría de los casos estos vínculos no se hacen explícitos. Debemos ser capaces de hacerlos visibles, pues de lo contrario caeríamos en el riesgo de actuar por inercia, simplemente proponiendo actividades porque otros han hablado de ellas o porque algún compañero las ha llevado a la práctica.

Tratemos de identificar nuestros propios motivos de forma que seamos capaces de seleccionar y aplicar una estrategia específica con nuestros estudiantes.

Para ello, describe las actividades que desarrollas en la clase u otras actividades que te gustaría hacer. Piensa sobre las ideas propuestas al principio de este módulo sobre objetivos de la educación obligatoria y considera también nuestro punto de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Los objetivos de la educación obligatoria no deberían relacionarse con el adoctrinamiento, el paternalismo o la selección de élites basada en criterios estándar. Los objetivos deberían ser:

- desarrollar competencias más que rellenar nuestras mentes con información,
- considerar los sentimientos y creencias tanto como el desarrollo cognitivo o intelectual,
- garantizar el acceso a futuros recursos educativos.

El enfoque intercultural de la enseñanza y el aprendizaje se basa en los siguientes principios:

- La enseñanza no consiste en transferir contenidos, sino que debe ser concebida como una posibilidad para la producción o construcción de conocimiento.
 - Asumimos dos principios básicos del aprendizaje: experiencia e interacción. Estos dos principios sugieren la creación de posibles espacios, actividades y situaciones donde profesores y estudiantes cooperan y comparten experiencias.
-

- ¿Piensas que las actividades que llevas a cabo en el aula cumplen estos principios?

- ¿Qué cambios deberías introducir en tu trabajo diario con los estudiantes?

Actividad 2

Os proponemos que reflexionéis en pequeños grupos sobre los propósitos que incluimos en la tabla que sigue. Piensa en las afirmaciones que aparecen en la columna 1 y escribe después un ejemplo real o imaginario. Propón alguna actividad que se ajuste en mayor medida a los principios señalados en el anterior ejercicio. Poned en común las aportaciones de vuestro grupo con el resto de los compañeros.

Principios básicos asumidos por la escuela tradicional sobre la enseñanza y el aprendizaje	...frente a ello...proponemos...
* Pasividad	
* Escucha atenta (el alumno debe escuchar las explicaciones del profesor)	
* El aprendizaje es una actividad del alumno; por ello, se considera una actividad individual y no transferible	
* Los alumnos aprenden lo que los profesores enseñan	
* Aprender consiste en repetir y decir lo que el profesor ha dicho previamente	
* La enseñanza es una actividad segmentada, ofrecida en piezas: las disciplinas. Cada profesor organiza sus disciplinas de manera independiente sin establecer conexiones con los contenidos de otras materias	

Actividad 3

Rath (1973) propone algunos principios en relación con la selección de actividades de aprendizaje. Piensa sobre ellos y deduce qué consecuencias pueden tener para la organización del proceso de enseñanza.

1. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si permite al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y a ver las consecuencias de su elección.
2. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si atribuye al alumno un papel activo en su realización.
3. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si exige del alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y le estimula a comprometerse en ella.
4. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a interactuar con su realidad.
5. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si puede ser realizada por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.
6. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, etc., que ya conoce.
7. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a examinar ideas o sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.
8. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si coloca al alumno y al enseñante en una posición de éxito, fracaso o crítica.
9. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.

10. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga a aplicar y a dominar reglas significativas, normas o disciplinas.
11. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si ofrece al alumnado la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.
12. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos.

Actividad 4

La escolarización puede producir un conjunto de creencias y sentimientos hacia el aprendizaje que, igual que un virus de ordenador, podría llegar a destruir nuestro propio "sistema operativo" educacional. El virus perfeccionista es uno de los más devastadores. En una clase típica se espera de los estudiantes que lleguen a considerar al profesor como alguien que tiene las respuestas perfectas o los métodos ideales para conseguir finalmente las respuestas. Saben que su trabajo consiste en repetirlo de forma idéntica en un examen. Los alumnos llegan a pretender hacer algo correcto desde el principio en lugar de aprender progresivamente qué pueden hacer con ello. Las consecuencias de este virus son: algunos alumnos se dan cuenta de que ellos realmente no están aprendiendo nada que pueda serles útil, por lo que la motivación disminuye. O también hay alumnos que asumen que si ellos no pueden replicar exactamente las respuestas es por su culpa, lo cual les genera ansiedad. De esta forma, pueden llegar a convertirse en ansiosos, insatisfechos y perfeccionistas.

Describe tu propia experiencia sobre el virus perfeccionista.

¿Has tenido alguna vez ese virus? ¿En qué ocasión has tenido que demostrar tu conocimiento de tal manera que ese hecho te provocara ansiedad? ¿Cuáles eran las circunstancias?

¿Qué esperas?

Si tus estudiantes estuvieran expuestos al virus, ¿qué harías?, ¿qué les dirías?, ¿qué no les dirías?

¿Cómo puedes ayudar a tus alumnos a librarse del virus perfeccionista?

¿Cuál es el propósito real que te planteas conseguir como profesor? En otras palabras, ¿cómo podemos hacer que enseñar y aprender sea algo más humano? ¿Cómo podemos orientar a los alumnos hacia este descubrimiento? ¿Cómo pueden aprender o mejorar si lo que les decimos es "o está bien a la primera o vas a tener problemas"? ¿Qué alternativa podemos ofrecerles a esto?

Senge, P. (2000). *Schools that learn*. London: Doubleday, pp. 184-185.



propuestas de colaboración

Propuesta 1

Localiza en la página web del proyecto INTER (www.uned.es/interproject) el Informe de Análisis de Necesidades realizado durante el primer año del proyecto. En los anexos del mismo, localiza la escala de observación denominada "Intercultural Education at schools" (IES). Selecciona ítems relacionados con estrategias y recursos, y utilízalos como guía para llevar a cabo una observación sistemática en un aula concreta, la tuya propia (auto-observación) o la de un compañero.

Propuesta 2

Paul Gorski ofrece un interesante repertorio de actividades. Exponemos la siguiente como ejemplo (www.mhhe.com/socscience/education/multi/activities/inclusion.html)

Aulas inclusivas y necesidades de aprendizaje

Esta actividad requiere 25-45 minutos.

Propósito:

Los participantes comparten su propia experiencia como estudiantes, explorando las distintas maneras de sentirse incluido en el proceso de aprendizaje. Se deduce la existencia de diferentes necesidades de aprendizaje y la necesidad de una amplia gama de estilos de enseñanza.

Instrucciones:

Pide a los participantes que compartan dos historias con sus compañeros: (1) Recuerda una situación escolar en la que te hayas sentido especialmente incluido en el proceso de aprendizaje en una clase particular; y (2) Recuerda una situación en la que te hayas sentido especialmente excluido en el proceso de aprendizaje en una clase. Dispones de 8-10 minutos. Las aportaciones de los pequeños grupos son puestas en común con el resto de los compañeros. Requiere un voluntario que tome nota sobre las categorías que aparecen en ambas historias.

¿Qué hace que los alumnos se sientan incluidos?

¿Qué hace que los alumnos se sientan excluidos?

Promueve la discusión sobre las anotaciones, examinando coincidencias y diferencias en las historias individuales y en las necesidades de aprendizaje.

Algunas cuestiones para orientar las conversaciones pueden ser las siguientes:
¿Qué aspectos similares habéis visto en las situaciones en las que la gente se siente especialmente incluida en el proceso de aprendizaje?

¿Qué coincidencias encontraréis en las situaciones en las que los alumnos se sienten excluidos? ¿Qué diferencias entre las historias encuentras interesantes?

¿Qué puedes hacer como profesor para asegurar que las distintas necesidades de aprendizaje de los estudiantes están atendidas?

Notas:

Cuando se realizan actividades en las que los participantes comparten sus propias historias y pueden hacerles sentirse vulnerables debemos recordarle al grupo la importancia de la escucha activa. Podemos considerar la posibilidad de iniciar la actividad con nuestra propia historia con el fin de rebajar tensiones.

Esta actividad ofrece una oportunidad perfecta para intentar que los profesores analicen su propia práctica docente. Debemos intentar que piensen en su forma de enseñanza desde el punto de vista de lo que hemos tratado en esta actividad y que escuchen cada una de las historias.

(Esta actividad ha sido adaptada de *Awareness Activities*, perteneciente al *Multicultural Pavilion Internet Project*. Nuestro agradecimiento en especial a Bob Covert y al Equipo de Educación Multicultural de la Universidad de Virginia).

Propuesta 3

Lee las descripciones incluidas en este módulo que ejemplifican diferentes tipos de actividades. ¿Puedes añadir alguna otra? Pregunta a tus amigos y a tus alumnos para obtener más ejemplos. Busca también ejemplos en los capítulos del DVD "Kaleidoschool". Elabora con todo ello un directorio de las actividades que consideres más adecuadas para tu grupo / materia incluyendo tus reflexiones sobre objetivos, contenidos, metodología y evaluación de cada una de ellas.

Propuesta 4

Localiza en el Directorio de Recursos INTER (www.uned.es/interproject) algunos recursos que puedas utilizar en tu aula. Trata de seleccionar tipos de recursos que no hayas utilizado anteriormente (considera especialmente los recursos que hacen referencia a películas y a música). Diseña alguna actividad a partir de los recursos que hayas seleccionado, ponla en práctica y analiza los resultados: ¿cuál ha sido la respuesta del grupo? ¿Qué objetivos educativos ha contribuido a alcanzar? ¿Qué aprendizajes se han producido?

Propuesta 5

Lee las consideraciones formuladas sobre enseñanza del lenguaje (estrategias de comunicación). Explica tu propia experiencia en el aprendizaje de otra lengua distinta a la materna y analízala en función de lo descrito en el módulo: ¿hasta qué punto fue una experiencia intercultural? ¿Contribuyó a desarrollar en el alumnado competencias comunicativas, empatía, curiosidad por conocer diferentes puntos de vista? ¿Cómo podría mejorarse?



planificación y adaptación del currículo

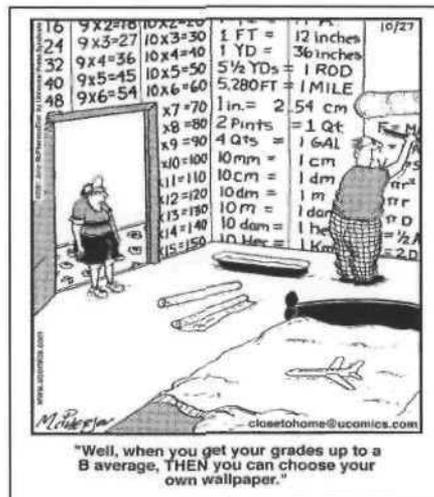


Marcie makes a little headway with her Ph.D. thesis, "The Specifics of Apathy."

Marcie hace algunos progresos con su tesis doctoral sobre "Las características de la apatía"

1. Cuando adaptamos el currículo estamos ya condicionados por unas decisiones previamente adoptadas sobre: agrupamientos, distribución de responsabilidades y estructura del mismo. Contesta al cuestionario que hemos propuesto en la sección de información. Piensa en un grupo de estudiantes real o imaginario. Escribe las respuestas a cada uno de los ítems. Discute con el resto del grupo tus propias consideraciones.

2. Reflexiona que un atender las culturalmente compañeros. desarrollar



"Well, when you get your grades up to a B average, THEN you can choose your own wallpaper."

"Mientras no superes el grado B, NO podrás elegir el papel pintado de tu habitación."

sobre las siguientes competencias profesor necesita desarrollar para necesidades de alumnos diversos. Discute sobre ello con tus ¿Pensas que esta Guía ayuda a alguna de estas competencias?

- La heterogeneidad debe ser apreciada como una forma de enriquecimiento colectivo.
- La habilidad para cooperar, interactuar y colaborar.
- Conocimiento, análisis e interpretación de emociones y sentimientos íntimos.
- Aceptar los sentimientos y emociones del otro.

- Considerar a todo el mundo como a un igual.
- Considerar el rol educativo como parte de la sociedad.
- Conciencia de nuestros propios prejuicios y sesgos culturales.
- Aceptar la dimensión social y humana de la educación.
- Aplicación del conocimiento a diferentes situaciones.
- Desarrollo de las habilidades de comunicación.
- El aprendizaje como experiencia colectiva.

3. La cita incluida al principio del módulo describe dos tipos de profesores. ¿Conoces ejemplos de profesores que encajen con esta descripción? Imagina y describe cómo actúa cada uno de ellos tanto en clase como fuera del aula.

4. Selecciona algunos de los objetivos que la Ley establece para alguno de los cursos que componen la etapa obligatoria. Piensa ahora en algún área del currículo que te guste. En grupo, discute con tus compañeros la mejor manera de conseguir estos objetivos desde un enfoque intercultural. ¿Qué tipo de actividades deberías realizar en el aula? ¿Con qué recursos? ¿Cómo evaluarías los logros?

5. El Directorio INTER (disponible en: www.uned.es/interproject) ofrece una serie de películas, recursos, música y libros que pueden ser utilizados tanto en Primaria como en Secundaria. Selecciona algunos de ellos para planificar y desarrollar una actividad de aprendizaje con tus alumnos. Puedes organizar grupos y comentar sobre los recursos que has elegido. Busca nuevos recursos, por ejemplo, visitando un Centro de Profesores o un Centro de Recursos de tu localidad. Discute con el resto del grupo las razones por las que has elegido tales recursos y sobre las condiciones necesarias para utilizarlos.



recursos específicos y enlaces

Recomendamos en este apartado algunas fuentes para obtener más información sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación intercultural.

Asociaciones

Federación Europea para el Aprendizaje Intercultural. <http://efil.afs.org/>

EFIL, la Federación Europea para el Aprendizaje Intercultural es una organización que engloba las asociaciones AFS en Europa. AFS (*American Field Service*) es una organización voluntaria sin ánimo de lucro que ofrece intercambios para estudiantes, jóvenes, adultos y profesores de más de 50 países del mundo.

NAFSA: Asociación de Educadores Internacionales – una organización que promueve el intercambio de escolares y estudiantes con Estados Unidos. Ofrece muchos programas y servicios para educadores y administradores que trabajan en programas de educación internacional. <http://www.nafsa.org/>

SIETAR Sociedad para la Educación Intercultural, Formación e Investigación (Europa) – El propósito de SIETAR es promover el desarrollo y aplicación de conocimiento, valores y habilidades que permitan unas relaciones adecuadas entre distintas culturas, etnias, grupos, organizaciones y niveles. <http://www.sietar-europa.org/>

Recursos didácticos

Libros y recursos en interculturalidad.

<http://www.interculturalpress.com>

Recursos didácticos sobre Paz, Desarrollo e Interculturalidad.

<http://www.edualter.org/>

Guía de recursos didácticos sobre educación para el desarrollo.

<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/recedu.htm>

Guía de recursos documentales como "Somos iguales, Somos diferentes". Materiales audiovisuales, vídeos, exposiciones, juegos...

<http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Cuentos tradicionales de diferentes países y actividades.

www.xtec.es/recursos/cultura/contes.htm

Esta web recoge materiales publicados sobre experiencias interculturales con estudiantes inmigrantes.

www.fbofill.org/entrecultures

Biblioteca de recursos: actividades, materiales, unidades didácticas...

www.cnice.mecd.es/interculturamet

Documento que diseña planes para realizar con estudiantes extranjeros.

www.gencat.es/ense/depart/acollida.htm

Recursos y actividades que promueven la solidaridad y la tolerancia.

<http://www.maestroteca.com>

Juegos sobre resolución de conflictos.

http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm

Juegos de diferentes culturas.

<http://www.pangea.org/aecgit/juegostodasculturas.htm>

Grupos de Investigación

OFRIM. Red Cross. Contiene una guía de recursos para inmigrantes.

<http://www1.comadrid.es/ofrim/>

Web para el diálogo social entre organizaciones locales, regionales y europeas que trabajan para combatir la discriminación social.

<http://www.epitelio.org>

Educación moral para chicos y para jóvenes. Valores de vida. Un currículum internacional.

<http://www.livingvalues.net/espanol/principal.htm>

School cyberbus: "un Proyecto Global para la Enseñanza y el Aprendizaje".

<http://www0.un.org/cyberschoolbus/spanish/index.html>

Libros

Buxarrais, M.R., y otros (1993). *El interculturalismo en el currículum. El racismo.* Madrid: MEC/Rosa Sensat. Se concibe como un texto para ser utilizado directamente en el aula. Se incluyen actividades de resolución de conflictos, clarificación de valores y aprendizaje experiencial. Se recomienda en actividades de tutoría y mediación escolar.

Lluch, X. (2000): *Plural. Educación Intercultural, 12/16 ESO.* Valencia: Tándem Ediciones. El texto se inicia con una cita de H.G. Wells: "hay otros mundos pero están en éste". Es un recurso para ser utilizado con grupos de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (12/16). Su objetivo es provocar la reflexión sobre la diversidad y heterogeneidad del mundo plural en el que vivimos. Cada unidad de contenido se estructura en cinco partes: actividades para entrar en materia, desarrollo, manos a la obra, ponte a prueba y para sacar el jugo.

Lluch, X. y Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Reeditado recientemente, está disponible a través del Servicio de Publicaciones del MEC. Ofrece materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Los capítulos finales se dedican a presentar un directorio muy completo de literatura infantil, vídeos, películas y organizaciones dedicados al tratamiento de la diversidad cultural.

En esta web puedes encontrar información a través de distintos descriptores (interculturalidad, racismo...).

<http://www.canalsolidario.org>

Monografías, libros, artículos, informes, literatura... sobre educación moral.

<http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm>

Libros electrónicos: "Bases para promover la educación en valores morales como la paz y las relaciones sociales".

Infantil: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_inf

Primaria: http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?conv_pri



preguntas para la reflexión y evaluación

Las **REGLAS MÁGICAS NO EXISTEN**. No hay recetas que puedan ser utilizadas con cualquier estudiante o en cualquier circunstancia.

Los buenos métodos o los contenidos académicos no tendrán un efecto positivo si los alumnos no se sienten bien y seguros en la escuela.

Utilizando la misma estrategia, puedes tener éxito o fracasar...

¿Cuál deberá ser entonces el criterio para seleccionar y utilizar una estrategia específica?

Una estrategia por sí misma no soluciona las necesidades de diferentes alumnos. Tenemos que utilizarlas de un modo flexible y complementar unas con otras para adaptarnos a las preferencias, intereses y capacidades de todos y todas.

¿Cómo conseguir mejorar nuestra práctica en el aula?

Un buen comienzo es nuestro compromiso con nuestros estudiantes y con nuestro trabajo...
Estar dispuestos a investigar, experimentar, replantearnos nuestra práctica, no dar nada por supuesto, no dejarnos llevar por la inercia...



referencias

- PÉREZ GÓMEZ, A.I.** (1990): «La formación del profesor y la reforma educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 181, pp. 84-87
- RICH, S.** (1992): «Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development». *Journal of Staff Development*, vol 13, nº 3, pp.32-35
- SÁNCHEZ, M.** (1993): *Supervisión clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores*. Sevilla. Tesis doctoral
- SANTOS GUERRA, M.A.** (1993): *La evaluación en Educación Primaria*. MEC. Madrid.
- PIKE, G. AND SELBY, D.** (1992): *Global teacher, global learner*. London: Hodder and Stoughton, pp.197-199)
- ZABALZA, M.A.** (1986): «El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso», en VILLAR, L.M. (Edit.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad



glosario

cultura, comunidad de aprendizaje, currículo oculto, discriminación, diversidad cultural, educación para la ciudadanía, educación inclusiva, equidad e igualdad, estereotipo, etnicidad, justicia social, minoría, nacionalismo, sociedad multicultural, participación y educación, prejuicio, racismo, relativismo cultural, tolerancia

cultura

Lo que los diccionarios suelen definir como *cultura* (las expresiones intelectuales y artísticas) representa sólo una pequeña parte de lo que los antropólogos consideran que es *cultura*, porque incluyen no sólo lo que puede hacer una élite, sino todo lo que piensan y hacen los seres humanos en sociedad. Desde que E.B. Tylor definió cultura en el siglo XIX como un *"todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad"*, hasta el presente, los antropólogos han definido y redefinido *cultura* hasta el punto de que hoy en día existen por lo menos tantas definiciones como antropólogos (una de ellas es, por ejemplo: cultura es el conjunto de creencias, valores y normas que permiten a una persona entender y, en parte, predecir el comportamiento de otros miembros de la misma sociedad). Sin embargo, a partir de la década de los noventa del siglo XX, han surgido en la comunidad antropológica serias dudas acerca del concepto, y algunos autores han llegado incluso a oponerse a su uso. Hoy en día los antropólogos se encuentran, a grandes rasgos, divididos en dos grupos: uno en contra de su uso, porque tiene la consecuencia inevitable de formar categorías con las personas, y al hacerlo cometer tres errores: 1) pensar que la gente que pertenece a la misma cultura comparte las mismas creencias y valores, como si no existiesen diferencias relevantes entre ellas; 2) creer que, por el mismo motivo, las personas de un grupo o cultura deben ser significativamente diferentes de las personas que pertenecen a otra cultura, y por lo tanto evitando las semejanzas que existan entre ellos; y 3) asumir que las diferencias tienen un significado en sí mismas y constante a lo largo del tiempo, como si las diferencias significasen lo mismo en contextos diferentes. A pesar de todas estas razones en contra, el segundo grupo de antropólogos prefiere seguir utilizando el concepto con cautela, teniendo en cuenta que: 1) es mejor usar el término en plural y evitar su forma singular; 2) las culturas no tienen fronteras claras; 3) existe tanta diversidad dentro de una cultura como la que se puede observar entre una y otra; y 4) las culturas no son nunca estáticas, están continuamente cambiando.

Referencias:

- Fox, R. (1999). "Editorial: Culture-A second Chance?" *Current Anthropology*, 40.
Tylor, E.B. (1977). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.

(Véase también "diversidad cultural")

Una *comunidad de aprendizaje* es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno cuyo objetivo es conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula.
<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

"Una comunidad de aprendizaje escolar incluye a educadores, estudiantes, padres y madres, y otros agentes de la comunidad que trabajan conjuntamente para mejorar la escuela y optimizar la oportunidades de aprendizaje de los estudiantes".
http://www.ascd.org/publications/ed_lead/200405/epstein.html (Joyce L. Epstein y Karen Clark Salinas, *Educational Leadership-Liderazgo Educativo*-)

Referencias:

- Creación de comunidades de aprendizaje: modelos, recursos y formas innovadoras de pensar sobre el aprendizaje y la enseñanza (en inglés). Contiene un libro navegable y que se puede descargar. <http://www.creatinglearningcommunities.org>

- Comunidades de aprendizaje <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Sitio web en español que enseña cómo transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje.

- *Educational Leadership*, Mayo 2004, Volumen 61, Número 8: *Schools as Learning Communities*. http://www.ascd.org/publications/ed_lead/index.html

currículo oculto

Abarca todos los factores que influyen en el aprendizaje, incluyendo los no intencionales e inconscientes, ya sean actitudes o prejuicios del profesorado, comunicación no verbal, comentarios de un/a profesor/a en los recreos, contenidos aparentemente no relacionados de otras materias, lo que se aprende a través de los recursos didácticos "no oficiales", y en general, todo aquello que se transmite de forma no intencional y que puede influir en el aprendizaje. Si los profesores son conscientes de los aspectos ocultos del currículo, pueden utilizarlos de forma sinérgica y positiva, o enseñar a los alumnos a afrontar temas controvertidos y minimizar el impacto de factores negativos en una sociedad, escuela, o grupo determinado.

La expresión "currículo oculto" fue acuñada inicialmente por Brian Jackson ("*Life In Classrooms*", 1968- *La vida en las aulas*-) para llamar la atención sobre el hecho de que las escuelas hacen algo más que simplemente ayudar a la transmisión del conocimiento de una generación a otra. Jackson argumenta que necesitamos entender la "educación" como un proceso de socialización. Esto es, un proceso que implica la transmisión de normas y valores tanto como de un cuerpo de conocimientos aceptados socialmente (que implica también

concepciones derivadas socialmente sobre lo que constituye el conocimiento válido, los grados de entendimiento aceptable, etc.). Debemos comprender no sólo la construcción social del conocimiento (la forma en que las culturas definen y producen lo que consideran formas válidas de conocimiento), sino también la forma en que el proceso de enseñanza-aprendizaje está construido socialmente. El principal argumento de Jackson es que los estudiantes, para tener éxito en el sistema educativo, tienen que "aprender cómo aprender". Es decir, tienen que aprender no sólo las reglas formales o explícitas de la escuela, sino también las normas ocultas o implícitas, las creencias, y las actitudes reproducidas a través del proceso de socialización.

Por tanto, la idea que subyace al concepto de currículo oculto es que el alumnado aprende cosas que no se enseñan en el currículo formal, y en este sentido, el concepto de currículo oculto se refiere a la forma en que el proceso de aprendizaje está organizado:

1. Conscientemente, tal como: a) en términos de la organización física del propio centro educativo – un lugar separado del hogar, del lugar de trabajo, etc.-; b) la organización de la clase – por ejemplo el profesor de pie delante de la misma, y los estudiantes sentados en filas-;
2. Inconscientemente, como por ejemplo: a) la forma en que los profesores interpretan el comportamiento de los alumnos; b) las diferentes expectativas que tienen los profesores de sus alumnos en función de la interpretación de su comportamiento en clase.

Otras definiciones:

Meighan ("*A Sociology of Education*", 1981- *Una Sociología de la Educación*-) define el currículo oculto de la siguiente forma: "lo enseña la escuela, no lo hace ningún profesor en concreto... se les está transmitiendo algo a los alumnos que probablemente nunca se mencione en la clase de lengua, o se discuta en asamblea. Están adoptando un enfoque hacia la vida y una actitud hacia el aprendizaje".

Mientras que Haralambos ("*Themes and Perspectives*", 1991 – *Temas y Perspectivas*-) lo define como: "aquellas cosas que los alumnos aprenden a través de la experiencia de asistir a la escuela en vez de los objetivos educativos especificados por estas instituciones".

Referencias:

Jackson, Brian (1968). *Life In Classrooms*. <http://www.sociology.org.uk/tece1t/1.htm>.

discriminación

En la Guía se aplican las definiciones de *discriminación* directa y de *discriminación* indirecta (estructural) promovidas por las directrices de la Comunidad Europea sobre Tratamiento Equitativo (2000/43/EC)¹, que a su vez están basadas en definiciones del Reino Unido.

¹ Directiva del Consejo 2000/43/EC de 29 de Junio de 2000 que pone en práctica el principio de tratamiento equitativo para todas las personas independientemente de su origen. Diario Oficial de la Comunidad Europea, L 180/22-26 (19.7.2000), disponible en: http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/jan/2000-43_en.pdf, (3.1.2004).

La *Discriminación directa* se da cuando una persona, por razón de su raza u origen étnico, recibe en condiciones similares un tratamiento menos favorable que el que recibe otra persona. Existe *discriminación indirecta* cuando una medida, criterio, o práctica aparentemente neutral coloca en situación de desventaja a personas de determinado origen racial o étnico en comparación con otras personas, a menos que esa medida, criterio, o práctica se justifique objetivamente por una finalidad legítima, y los medios para conseguir esta finalidad sean adecuados y necesarios.

La *discriminación institucional* se da cuando la normativa o las prácticas institucionales / administrativas (como en el caso de los sistemas educativos), conllevan un tratamiento injusto (discriminación positiva o negativa) de un grupo étnico particular con respecto a otro grupo.

Otras definiciones de discriminación:

En la legislación sobre derechos civiles, se define la discriminación como el tratamiento desfavorable o injusto que recibe una persona o grupo de personas en comparación a otros que no son miembros de la clase protegida en razón de su raza, sexo, color, religión, lugar de nacimiento, edad, discapacidad física / mental, acoso sexual, orientación sexual u oposición a prácticas discriminatorias. *National Institute Of Environmental Health Sciences. National Institutes Of Health (Office of Equal Employment Opportunity)* Instituto Nacional de Ciencias Ambientales de la Salud (Oficina de Igualdad de Oportunidades en el Empleo – Reino Unido).

La discriminación también puede describirse como una diferenciación, ya sea intencional o no, basada en las características individuales de un individuo o grupo, resultando en la imposición de cargas, obligaciones, o desventajas sobre dicho individuo o grupo, que no son impuestas a otros, y que bloquea o limita el acceso a oportunidades, beneficios y otras ventajas accesibles a otros miembros de la sociedad.

Si la diferenciación se basa en características personales atribuidas al individuo en función de su pertenencia a un grupo, se considera discriminación, mientras que si se basa en los méritos y capacidades del individuo, rara vez se considerará así (Corte Suprema de Canadá en su decisión en *Andrews v. Law Society. British Columbia*).

Respecto a la definición de discriminación institucional no hay consenso. Esta implica que las medidas de acción o discriminación positiva pueden considerarse como discriminatorias. En este sentido puede ser útil considerar la definición del ICERD sobre discriminación racial, en concreto la última parte en la que se afirma las medidas de acción positiva no se considerarán como discriminación. Así, en el Artículo 1.4 se dice que "las medidas especiales adoptadas con el único propósito de asegurar el progreso adecuado de ciertos grupos étnicos o individuos que necesitan dicha protección pueden ser necesarias para garantizar que dichos grupos o individuos disfruten de los mismos derechos humanos y libertades fundamentales; y no se considerarán como discriminación racial siempre y cuando dichas medidas no lleven al establecimiento de derechos diferentes para distintos grupos, y que no continúen o se mantengan una vez que se hayan conseguido los objetivos para los cuales se adoptaron." http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/d_icerd.htm.

diversidad cultural

Hablamos de *diversidad cultural* para referirnos a todo el conjunto de estrategias, normas y valores que los seres humanos han sido capaces de desarrollar para vivir en grupo, y como

grupo adaptarse a distintos entornos, a lo largo del tiempo y del espacio. Estas estrategias, normas y valores se han convertido en costumbres y de esta forma son compartidas por un grupo de personas, cuyos miembros orientan su comportamiento de acuerdo con ellas y las enseñan a sus descendientes. Este proceso es siempre cambiante, de manera que la diversidad no es nunca estática, sino dinámica. Es importante tener en cuenta que existen importantes diferencias internas en los grupos, de acuerdo con los distintos papeles que desempeña y las distintas posiciones que ocupa una persona; este tipo de diferencias también tiene que ser tenido en cuenta al hablar de diversidad.

Podemos decir que todos los seres humanos compartimos algunas de estas costumbres y que, al mismo tiempo, hemos aprendido otras diferentes, en relación con el tiempo y el lugar en el que cada uno ha crecido.

Como seres humanos, tenemos el deber de respetar las normas y los valores de los demás, aprender críticamente de ellos y descubrir maneras de vivir en paz con personas cuyo comportamiento está determinado por costumbres diferentes de las nuestras.

(Véase también “cultura”)

educación para la ciudadanía

La educación para la ciudadanía supone asumir:

1. Una responsabilidad social y moral: aprender a tener confianza en sí mismo/a y un comportamiento responsable social y moral hacia los demás, tanto dentro de la clase como fuera de ella.
2. Participación comunitaria: aprender acerca de, e implicarse de manera útil en la *comunidad o barrio*.
3. Implicación política: conocer las instituciones, problemas y prácticas de nuestra democracia, y aprender a participar eficazmente en la vida de la nación, local, regional y estatalmente.

La ciudadanía implica aspectos tanto legales como otros relacionados con la comunidad y la participación en el sentido más amplio. El panorama político está cambiando rápidamente en la actualidad, y el concepto de ciudadanía tenderá a cambiar en respuesta a esto.

Al igual que la democracia, la ciudadanía constituye un proceso en dos sentidos; así, la pregunta “¿qué haces tú para hacer que la ciudadanía funcione para ti?”, podría ser un punto de partida útil.

(Informe Crick 2002)

educación inclusiva

Una definición frecuente de inclusión es la que sigue: pertenencia al grupo, compartiendo los beneficios que proporciona ser parte de ese grupo y la responsabilidad común en las tareas y obligaciones (Ekeberg & Holmberg, 2002, 2004).

En una escuela inclusiva todos los estudiantes pertenecen a grupos en los que existe una amplia **diversidad** y participan activamente en ellos. Esto impone una responsabilidad a la escuela y al profesorado a la hora de organizar la enseñanza de un grupo diverso de alumnos con distintas necesidades de adaptación individual en el **marco de un aula**. El grupo puede variar en lo que concierne a las aptitudes de los niños / jóvenes en distintas áreas, tales como:

- Diferentes perfiles de desarrollo: desde aquellos muy capaces hasta aquellos con dificultades de aprendizaje.
- Con una necesidad de apoyo o refuerzo en diferentes áreas de desarrollo.
- Con distintos estilos de aprendizaje y de trabajo.

La educación es una institución que nos une. Todos la compartimos. Tiene sus raíces en el pasado y tiene como objetivo equiparnos para el futuro. Transfiere conocimientos, cultura y valores de una generación a la siguiente. Fomenta la movilidad social y asegura la creación de valores y bienestar para todos. Para el individuo, la educación ha de contribuir al crecimiento cultural y moral, adquiriendo habilidades sociales y aprendiendo a ser auto-suficiente. Transmite valores e imparte conocimientos y herramientas que permiten a cada uno aprovechar al máximo sus habilidades y desarrollar sus talentos. Pretende formar y educar para que los individuos acepten la responsabilidad de sí mismos y de sus compañeros. La educación debe facilitar el desarrollo adecuado de los alumnos para que puedan tomar decisiones bien fundamentadas e influir en su propio futuro.

Educación inclusiva y pertenencia a un grupo-aula

A menudo, la inclusión tiene que ver principalmente con el hecho de que el aprendizaje académico y social se realiza en el contexto de un grupo-aula. La inclusión se centra en el entorno de aprendizaje y la participación. En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales las adaptaciones individuales deberían hacerse dentro de la clase "normal". Trabajar de forma inclusiva implica realizar elecciones distintas en diversas áreas. La inclusión se basa en que el sistema de enseñanza de una escuela se adapte lo más posible a las necesidades individuales y en el hecho de que la enseñanza y el refuerzo tengan lugar en el contexto de una escuela obligatoria. En otras palabras, los alumnos con necesidades especiales forman parte del grupo de estudiantes en su conjunto y de la diversidad de alumnos que caracteriza las aulas. Si las aptitudes y grado de madurez de un alumno no se adecuan al currículo que se está enseñando, esto puede obstaculizar el proceso de inclusión. El reto para las escuelas es crear una escuela inclusiva y promover el aprendizaje de todos los alumnos, evitando separarlos por niveles de desarrollo. Esto requiere un alto grado de tolerancia en lo que a aceptación de las diferencias se refiere. La tolerancia de las diferencias, la flexibilidad y la diversidad determinará el grado en el que una escuela y su profesorado logran alcanzar la meta de una educación inclusiva y una escuela para todos y todas.

equidad e igualdad

La equidad tiene que ver con la justicia, que debe estar presente en todo acto educativo para responder adecuadamente a las necesidades de todos los ciudadanos. La equidad hace referencia a la diversidad; las distintas oportunidades que tienen los estudiantes cuando toman decisiones educativas. La equidad constituye un principio general que debería guiar

toda decisión educativa para garantizar la justicia en la distribución de la educación como un bien social.

La igualdad de oportunidades supone que todas las personas tengan oportunidades similares, independientemente de su peso, tamaño, familia, género, edad, procedencia social, o cualquier otro factor. Por tanto, la equidad es lo que nosotros, como educadores, buscamos. Teniendo presente la igualdad y comprendiendo las razones que hay detrás de las desigualdades, podemos tender a la equidad en la escuela.

Fuente:

Barrow, R. y Milburn, G.(ed.) (1990). *A Critical Dictionary of Educational Concepts*. Sussex: Harvester.

etnicidad

Los términos "etnicidad" y "grupo étnico" comenzaron a utilizarse en los años 70, en principio como sinónimos de "tribalismo" y "tribu". La etnicidad es un constructo social, relacionado con la identidad y la afiliación a un grupo, que alude a una conciencia de pertenencia a un colectivo que se diferencia de otros debido a ciertas "marcas". Existen varias definiciones del término, basadas en dos enfoques teóricos: el primero considera la herencia biológica del grupo étnico mientras que el segundo se relaciona con la creencia en un origen común. Éste último es similar al de "nacionalidad", ambos caracterizados por: historia común, cultura, idioma, religión, territorio, autoidentificación de los miembros del grupo y percepción que los otros tienen sobre el grupo. Sin embargo, en el caso del grupo étnico, la "marca" principal no está motivada políticamente, sino por identificación con un origen común. Tomando como referencia la etnicidad marcamos la diferencia entre "nosotros" y "ellos". La pertenencia a un grupo étnico puede ser la causa de un tratamiento desigual o poco ventajoso.

estereotipo

Los estereotipos, como los prejuicios, son ideas útiles en la comunicación humana, por eso hacemos el esfuerzo de crearlos. Estereotipar consiste en simplificar asociando ideas que hemos aprendido de otras personas (como los prejuicios) para denominar una categoría. Cuando estereotipamos empleamos una serie de ideas que nos dicen algo acerca de lo que comprende la categoría y la etiqueta que vamos a emplear (por ejemplo cuando estamos estereotipando grupos), lo suficiente como para empezar la comunicación. Pero los estereotipos tienen dos desventajas añadidas a sus ventajas. La primera es que son ideas muy simples y por lo tanto simplifican lo que sabemos sobre la categoría o la etiqueta. Segundo, como los prejuicios, son muy fáciles de adquirir y muy difíciles de cambiar: una vez adquiridos no nos tomamos el tiempo ni el esfuerzo suficiente para modificarlos.

Por ejemplo, si hemos adquirido un determinado estereotipo sobre un grupo humano, continuamos asociando esas ideas simples a todas las personas a las que identificamos con la categoría o el grupo. Cuando tenemos una experiencia directa con alguno de ellos, y nuestra experiencia contradice las ideas asociadas con el estereotipo, no lo modificamos (como deberíamos hacer), ni siquiera lo convertimos en algo más complejo, simplemente

hacemos una excepción con esa persona particular, y seguimos utilizando el estereotipo de la misma forma, a pesar de toda la información nueva que obtenemos por nosotros mismos.

justicia social

La justicia en la teoría social trata de los principios que regulan las desigualdades sociales y económicas, o en otras palabras, de cómo asegurar la justicia en la sociedad. Sin embargo, cada ideología política entiende estos principios de forma diferente; por tanto, es difícil encontrar una base común para el consenso entre los representantes socialistas, liberales, libertarios, de la Nueva Derecha o conservadores tradicionales sobre cuáles deberían ser estos principios.

La justicia se aborda en términos de igualdad (tanto de oportunidades como de resultados), justicia distributiva y técnica, equidad (igualdad relativa a la contribución individual), justicia retributiva, justicia como derecho, mérito, así como otras cuestiones.

El principio más famoso de justicia es el "principio de las diferencias" de John Rawls, que defiende que las desigualdades en la distribución de los bienes escasos (poder, dinero, acceso a la atención sanitaria...) sólo se justifican si se dan en beneficio de los grupos menos favorecidos en la sociedad.

En contextos educativos, la justicia social implica la inclusión de alumnos "diferentes" o en desventaja, asegurando las condiciones para el desarrollo óptimo del potencial de todos y todas, independientemente de su procedencia socio-cultural. La escuela debería, por tanto, satisfacer las necesidades de todos los alumnos, y no exigir que ellos asimilen o se ajusten a los valores euro-céntricos de clase media predominantes en la mayoría de centros escolares.

De acuerdo con Paul Gorski (2000), los ideales de justicia social están en la base de la educación multicultural, junto con la equidad, y la preocupación por facilitar experiencias educativas en las que todos los alumnos aprendan y se desarrollen plenamente como personas socialmente críticas y activas local, nacional y globalmente. La educación multicultural reconoce que la escuela es esencial para sentar las bases de la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia.

Referencias:

Rawls, John (1972). *A Theory of Justice*.

Gorski, Paul. Definiciones de educación multicultural en: Multicultural Pavilion. Resources and dialogues for equity in education. Working definitions at:

<http://www.edchange.org/multicultural/index.html>

Gorski, Paul. Multicultural Supersite:

<http://www.mhhe.com/socscience/education/multi/index.mhtml>

minoría

Una minoría existe sólo con respecto a una mayoría. Por tanto, las minorías pueden explicarse simplemente como un grupo de personas que no pertenecen a la mayoría en una sociedad.

Aquellas personas que conforman una minoría en un contexto determinado pueden ser consideradas una mayoría en otro contexto. Una minoría puede serlo por factores culturales, políticos, de discapacidad o sexuales. Cambiar una frontera estatal puede modificar el panorama y hacer que una minoría cultural pase a formar parte de la mayoría. La formación de un estado moderno sin minorías culturales no sería posible. La minoría también tiene una perspectiva política. La mayoría de las minorías europeas suelen describirse como grupos desfavorecidos, de bajo estatus social. En una sociedad democrática, la mayoría tiene el poder, y si utiliza este poder en su propio beneficio, la minoría se verá "desposeída" y ocupará fácilmente un lugar secundario en la sociedad desde un punto de vista político y social. Esto puede compensarse dando a la minoría unos derechos especiales.

Una cuestión política importante respecto a las minorías se refiere a la relación entre los derechos individuales y colectivos. La democracia es necesaria para garantizar los derechos fundamentales de los individuos, sin tener en cuenta su pertenencia al grupo. Las voces críticas respecto a los derechos colectivos temen que estos derechos puedan llevar a la supresión de los individuos, y argumentan a favor del derecho del individuo a elegir con quién casarse, el tratamiento médico, la religión o el grupo al que pertenecer. Aquellos que están a favor de los derechos colectivos se basan en el derecho de las minorías a proteger su propia existencia y limitar la influencia de la mayoría. El reto consiste en dar respuesta a las necesidades de protección externa sin despojar a las minorías de su libertad y derecho a las decisiones individuales.

nacionalismo

El nacionalismo se suele asociar con el nazismo y el fascismo. El marxismo consideraba las clases como el poder revolucionario más importante, y tenía la tendencia a subestimar la importancia política del nacionalismo.

Una nación puede explicarse tanto como un estado, como un pueblo. El nacionalismo tiene dos perspectivas: una étnica y otra política. Desde un punto de vista político, el nacionalismo implica que todas las personas de un territorio determinado tendrán los mismos derechos, posibilidades y deberes. Estamos hablando de la dimensión constitucional de una nación. Desde una perspectiva étnica significa que una nación tendrá una lengua común, el mismo lugar de nacimiento, y una historia común. En este caso hablamos de su dimensión cultural. La realidad es que ambas perspectivas, la étnica y la política, suelen confluir.

El nacionalismo puede definirse como una ideología política según la cual las fronteras del Estado deberían coincidir con las fronteras culturales: *¡una nación, un pueblo!*

El nacionalismo puede parecer inclusivo y exclusivo. Genera participación allí donde no existía previamente. En los primeros tiempos de los nacionalismos, pocos pensaban que eran españoles, franceses o noruegos. Pertenecían principalmente a la familia, a su comunidad local y al Estado.

Thompsons Labour and European Law Review.

<http://www.thompsons.law.co.uk/lttext/I0860004.htm>

(En este sitio Web pueden encontrarse comentarios sobre sexo, raza, igualdad, discriminación)

Una *sociedad multicultural* se define principalmente como una sociedad en la que existen diferentes grupos culturales basados en valores comunes, por ejemplo el idioma, sus obligaciones cívicas, etc. Una sociedad multicultural puede definirse en relación al concepto de *multiculturalismo*, que viene a referirse a:

- a) el estado de una sociedad o del mundo en el que existen distintos grupos culturales y étnicos considerados como políticamente relevantes;
- b) un programa, iniciativa o política que aboga por o promueve dicha sociedad.

Todas las sociedades pueden definirse como multiculturales, incluso aunque sólo exista un grupo étnico; el adjetivo *multicultural* va más allá de lo multi-étnico o multi-racial y abarca diversas culturas y sub-culturas en la sociedad. Esto incluye a las culturas de minorías discriminadas como las personas discapacitadas, los grupos de gays y lesbianas, personas mayores y también a las mujeres. La etnicidad o la lengua son sólo un aspecto más de la cultura y de las sub-culturas, que son diversas por naturaleza en cualquier sociedad. Por tanto, la homogeneidad cultural es, y ha sido siempre, un mito.

Como señalan Smelser y Baltes (2001), las sociedades humanas siempre han sido culturalmente diversas, y desde luego la mayoría de las sociedades políticas organizadas. Sin embargo, durante gran parte de la historia de la filosofía política occidental, los ideales políticos que se han promulgado han dado por hecho que los ciudadanos compartían no sólo un estatus político similar sino también una herencia, una lengua y una cultura comunes.

Las cuestiones a debate más actuales en filosofía política respecto a una sociedad multicultural son: ¿necesita la justicia social una cultura común para incentivar la buena voluntad y los sacrificios que normalmente demanda a los ciudadanos? ¿Puede una sociedad política ser estable si se pone demasiado énfasis en la diversidad de sus gentes y culturas? ¿Pueden las instituciones democráticas funcionar y verse como legítimas si los ciudadanos del Estado hablan diferentes lenguas, tienen puntos de vista diferentes, e incluso perciben la historia de su nación de forma diferente?

Fuentes:

Smelser N.J. y Baltes P.B. (eds). (2001). *International Encyclopedia of the Social & Behavioural Sciences*. Amsterdam, Paris, N.Y: Elsevier.

participación y educación

En una sociedad inclusiva todos los individuos tienen la misma posibilidad de participar. Para que la participación sea posible, es preciso tener ciertas actitudes y expectativas, basadas en el respeto a todas las personas y en la tolerancia hacia los comportamientos de otros diferentes. La escuela tiene un rol central en su enseñanza. Para crear un clima de responsabilidad compartida, se debe facilitar que los estudiantes inicien el proceso ellos mismos. La colaboración juega un papel fundamental y el aprendizaje se basa normalmente en la resolución de conflictos. En este tipo de programas se pide a los estudiantes que resuelvan problemas juntos cuando se da la exclusión física, social o académica de un alumno.

Durante una sesión colaborativa de resolución de problemas, el profesor guía a sus alumnos a través de una serie de pasos estructurados: identificar la cuestión, debatir todas las soluciones posibles, seleccionar y evaluar la solución. La resolución colaborativa de conflictos se considera una estrategia efectiva para promover la inclusión y es fácil de llevar a la práctica según el profesorado (Salisbury, Evans y Palombaro, 1997). El aprendizaje colaborativo también parece ser una estrategia efectiva para aquellos alumnos con riesgo de fracaso escolar.

Al participar en contextos de aprendizaje entre iguales, los alumnos se organizan por parejas heterogéneas, de distintas capacidades. Durante las sesiones de tutoría, los alumnos leen en voz alta y trabajan en actividades de comprensión después de recibir instrucciones sobre la lectura. Los roles de tutor – aprendiz se van intercambiando, y los alumnos se ayudan unos a otros, evaluando constructivamente el trabajo del otro. En la mayoría de los casos, se asignan los alumnos a equipos. Los programas de tutoría entre iguales son fáciles de llevar a la práctica y puede trabajarse así en cualquier materia, y con cualquier material de lectura. Ha demostrado ser una estrategia efectiva para aumentar el rendimiento académico de los alumnos con y sin discapacidades (Kamps, Barbeta, Leonard and Delquadri, 1994; Fuchs, Fuchs, Mathes and Simmons, 1997; Stevens and Slavin, 1995a, 1995b) e incrementar las interacciones sociales (Kamps, Barbeta, Leonard and Delquadri, 1994).

prejuicio

Un prejuicio, como su propio nombre indica, es una idea que se asume sin emitir antes un juicio. Los prejuicios son ideas que se transfieren de una persona a otra; la segunda persona las acepta porque tiene confianza en la primera y no porque las haya experimentado por sí misma. Solemos pensar que los prejuicios son siempre negativos, pero los prejuicios son, en realidad, necesarios para construir relaciones sociales: sin los prejuicios no nos podríamos comunicar con los demás. Gracias a los prejuicios podemos almacenar y utilizar las ideas que adquirimos de otras personas, haciéndolas propias, y de esta forma podemos multiplicar la información que tenemos sobre el entorno. De manera que los prejuicios lo que hacen es ahorrarnos tiempo y permitirnos acumular las ideas y experiencias de los demás. En este sentido son muy valiosos, pero como también son muy fáciles de adquirir, tienen el peligro de ser mal empleados, por ejemplo cuando no los modificamos a partir de las experiencias propias que acumulamos después de adquirirlos, incluso si esas experiencias contradicen el propio prejuicio. De esta forma se fosilizan, y los usamos y transmitimos a los demás como si se tratara de ideas estáticas que nunca cambian porque nadie se atreve a desafiarlas ni a contradecirlas, como si todos los demás estuvieran de acuerdo y nuestra experiencia fuera el único ejemplo que las contradice.

Una de las definiciones clásicas de prejuicio es la que desarrolló el psicólogo de la Universidad de Harvard, Gordon Allport, quien publicó *The Nature of Prejudice* (La naturaleza del prejuicio) en 1954: "El prejuicio es una antipatía basada en una generalización incompleta e inflexible. Puede sentirse o expresarse, y dirigirse hacia un grupo o a un individuo" La palabra clave de esta definición es "antipatía", que en el Diccionario de la Real Academia se define como aversión, pero los psicólogos la describen NO como un sentimiento, sino como algo a medio camino entre un rasgo de personalidad y un hábito. Existe un debate histórico famoso entre Theodore Adorno y sus asociados (creadores del concepto de la personalidad autoritaria), de un lado, y Gordon Allport y Thomas Pettigrew (de Harvard), del otro, acerca de si el prejuicio era o no un rasgo de la personalidad. A pesar de que la teoría de la personalidad

autoritaria fue (y aún es) muy popular, no es capaz de explicar del todo los comportamientos racistas de los blancos en el sur de Estados Unidos (gente igualitaria que aceptaba la segregación como algo normal). Básicamente, la definición de Harvard fue la que prevaleció, y hoy en día se acepta que *no existe un tipo de personalidad prejuiciosa*. Sería un error conceptual culpar del racismo a las personalidades racistas, utilizando frases tales como "personas prejuiciosas" o "racistas" que implican la existencia de unos determinados tipos de personalidad. No es parte de la personalidad, ni siquiera es parte del proceso de socialización (el prejuicio se adquiere, no se enseña). El prejuicio es una generalización incompleta e imprecisa porque es puramente arbitraria, no sujeta a cambio, y que generalmente se desarrolla *antes* de cualquier contacto real con el sujeto del prejuicio. Es igual que juzgar a alguien antes de conocerle (un "prejuizgamiento"). Y tampoco es una emoción, sino más bien una posición intelectual adquirida con independencia de la cantidad de información objetiva recibida. Lo que lo convierte casi en un hábito es que *la persona cree que su postura intelectual está bien pensada y que establece el núcleo de todo su pensamiento intelectual*. Un concepto parecido en Ciencias Sociales sería la palabra inglesa "bias" (traducible al español aproximadamente como sesgo). Por último, hay que tener en cuenta que *no hay dos casos de prejuicio que sean idénticos*, debido a la forma en que cada persona lo interioriza en el núcleo de su pensamiento.

Referencias:

<http://faculty.ncwc.edu/toconnor/soc/355lect01.htm>

Allport, G. W. (1958). *The Nature of Prejudice*. New York: Garden City.

racismo

El racismo puede definirse como una actitud (*ideología*) o acción (*comportamiento*) que coloca en desventaja a algunos individuos o grupos en razón de su "inferioridad racial", básicamente mediante la restricción de su acceso a los recursos escasos.

Sin embargo, es imposible llegar a un consenso sobre una única definición operativa, puesto que el término tiene muchos significados en función de los contextos y las finalidades con que se defina. Las manifestaciones del racismo varían desde ataques violentos o la búsqueda de chivos expiatorios a la ayuda paternalista "cripto-racista" que se da a grupos étnicos minoritarios. Además, existe una fuerte tendencia a negar el racismo en las sociedades modernas porque generalmente está mal visto, no es un fenómeno aceptable.

Los dos significados principales del término racismo son:

1. Ideología o conjunto de creencias acerca de la superioridad racial. El racismo como ideología puede a su vez dividirse en: a) el llamado "racismo científico" del siglo XIX, que se manifiesta por ejemplo en la publicación de Herrnstein y Murray, 1995¹; b) el racismo "popular" o de "sentido común", que se basa en el etnocentrismo, una tendencia a creer que el paradigma cultural propio es universal, neutro y superior a cualquier otra cultura.
2. La complejidad de factores que generan "discriminación racial" y a veces también aquellos que producen "desventaja racial".

El racismo suele considerarse como un término inclusivo de otros como *xenofobia*, *islamofobia*, y *anti-semitismo*, sin embargo, por razones pedagógicas, es útil diferenciar estos términos.

Es importante tener en cuenta que el racismo como ideología y como acción o comportamiento (discriminación racial) funcionan a diferentes niveles: individual, cultural, institucional, y estructural, lo cual es imperativo sobre todo para combatir el racismo a través de las políticas públicas y el trabajo social. Una de las formas más complejas del racismo es el *racismo institucional*, conocido también como racismo estructural.

En el informe Stephen Lawrence (utilizado en el Reino Unido en todos los materiales y documentos sobre políticas educativas) se define racismo institucional como:

“El fracaso colectivo de una institución para ofrecer servicios adecuados a la gente por razón de su color de piel, cultura u origen étnico. Puede verse y detectarse en procesos, actitudes y comportamientos, que se suman a la discriminación debida a prejuicios inconscientes, ignorancia, falta de consideración, y estereotipación racista, lo cual coloca a las personas de minorías étnicas en clara desventaja”.

Puede consultarse este informe en (inglés):

<http://www.tolerance.cz/courses/UK/Stephen%20Lawrence.doc>

Hay muchas otras definiciones de racismo dadas por profesionales y académicos; y de términos afines, como por ejemplo, discriminación racial, definida por la Directiva 43/2000 de la UE sobre “Igualdad Racial” que incluye definiciones de discriminación directa e indirecta.

Referencias:

Cashmore, Ellis (1996) *Dictionary of Race and Ethnic Relations*, London: Routledge

Thompson, Neil (1993) *Anti-discriminatory Practice*. MacMillan

(Véase también “discriminación”)

relativismo cultural

El *relativismo cultural* es un paradigma antropológico que afirma que el comportamiento humano debe ser entendido en su propio contexto, teniendo en cuenta las creencias y los valores que lo originan y lo determinan. Esto significa tener en cuenta el lugar y el momento en el que se observa determinada conducta.

En la vida diaria, esta perspectiva puede ser útil como herramienta para ayudarnos a entender los motivos del comportamiento de los demás, antes de juzgarlo como acertado o equivocado en relación a nuestras propias creencias y valores.

El *relativismo cultural* no implica un *relativismo moral*: cada uno debe actuar de acuerdo a su propio sistema de valores y creencias; sin embargo, para entender la conducta de los demás, es útil tratar de olvidar nuestros principios morales y descubrir cuáles son los que explican su conducta. Esto no significa que tengamos que ser relativos con *nuestros* valores, sino tratar de entender los de los demás.

Referencias:

Geertz, C. (1984). "Distinguish lecture: Anti-antirelativism". *American Anthropologist*, new series 86:2:263-278.

Greenwood, D.J., y W.A. Stini (1977). *Nature, culture, and human history: a bio-cultural introduction to anthropology*. New York: Harper & Row.

tolerancia

El concepto de tolerancia está relacionado con la libertad de expresar creencias, acciones o prácticas. Al mismo tiempo se entiende en un sentido más limitado, cuando se permite la expresión de creencias, acciones o prácticas aunque la persona que *tolera* preferiría que no existieran.

Hablar de una persona o un grupo que actúa de forma tolerante implica que tienen el poder de prohibir o interferir en aquello que están tolerando, pero eligen no hacerlo.

Muchos de los argumentos a favor de una política de tolerancia respecto a creencias o acciones particulares obedecen a motivos pragmáticos o de cautela. Se esgrimen en función de los costes sociales, económicos o políticos de la intolerancia. Otro argumento a favor de la tolerancia proviene del escepticismo moral o religioso.

En las sociedades occidentales modernas, el debate sobre el alcance y los límites de la tolerancia ha girado en torno a la raza, religión, género, orientación sexual y afiliación profesional.

Fuentes:

Horton, J. (ed.) (1993): *Liberalism, Multiculturalism and Toleration*. London: Macmillan

ISBN: 84-369-4243-4



9 788436 942439

La Guía INTER se ha concebido como una herramienta para analizar, aplicar y mejorar la Educación Intercultural en la práctica educativa. Se dirige principalmente a profesores, pero sus planteamientos pueden resultar interesantes para cualquier persona directa o indirectamente involucrada en un replanteamiento crítico de la Educación.

La Guía combina la teoría y la práctica con la intención de proponer una reflexión profunda, desde diferentes perspectivas, sobre el proceso de aprendizaje. Se trata de ofrecer al lector desafíos para replantear y reformular sus ideas y prácticas educativas, proporcionándole un contexto desde el que sea posible:

- Hacer explícitas sus ideas implícitas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje para reconsiderarlas críticamente en relación con las prácticas actuales.
- Replantear las estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Proporcionar información, ejemplos, recursos y materiales que le ayuden a cambiar sus prácticas si así lo decide.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

cide



CREADE
CENTRO DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN



INTER PROJECT

A practical guide to implement
intercultural education at schools