

REFERENCIA: Rodríguez Navarro, Henar, Gallego López, Beatriz, Sansó Galiay, Clara, Navarro Sierra, José Luís, Velicias Sánchez, Marta, Lago Salcedo, Mónica (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP*, 14 (1), 101-112. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La educación intercultural en los centros escolares españoles

Henar RODRÍGUEZ NAVARRO, Beatriz GALLEGO LÓPEZ, Clara SANSÓ GALIAY, Jose Luis NAVARRO SIERRA, Marta VELICIAS SÁNCHEZ, Mónica LAGO SALCEDO

Correspondencia:
Henar Rodríguez Navarro
Dpto. Pedagogía
Facultad de Educación y
Trabajo Social de Valladolid

Email:
henarrod@pdg.uva.es.

Recibido: 20/01/2011
Aceptado: 05/03/2011

RESUMEN

Son muchas las iniciativas que sobre educación intercultural se están llevando a cabo en las escuelas de nuestro país. El panorama es variado y adaptado a las decisiones y a las necesidades que cada autonomía ha considerando relevantes. Consideramos interesante visibilizar las prácticas escolares que sobre interculturalidad se han realizado en los centros educativos españoles en las últimas décadas. Empezamos este escrito a través de un repaso de las políticas educativas que han dado cobertura a tales actuaciones para describir posteriormente las características concretas de la práctica escolar. Las líneas de análisis que vertebran estas acciones las hemos sintetizado en: I. Los planes de acogida, II. La atención a la diversidad lingüística y cultural, III. Las estructuras escolares cooperativas, IV. La participación de la comunidad educativa, V. La mediación intercultural y la resolución de conflictos, VI. La Formación de Profesorado, VII. Los observatorios de las diferentes comunidades. Podemos entender todas estas actuaciones desde dos enfoques diferenciados; uno más relacionado con la educación inclusiva y otro que actúa desde la educación compensatoria. Relacionamos al final las acciones de la interculturalidad educativa con los principios básicos de las comunidades de aprendizaje, considerándolas un soporte desde el que dar cobertura a las acciones educativas previamente descritas.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, políticas educativas, atención a la diversidad, comunidades de aprendizaje.

Intercultural education in spanish shools

ABSTRACT

There are many initiatives about intercultural education in our country. This work focuses on highlighting intercultural teaching practices that have been done in Spain in recent decades. Firstly, Spanish educational policies are presented; then some teaching practices are described. The analysis has been divided into seven areas: I.- *Welcome Plans*; II.- Linguistic and Cultural Attention; III.- Cooperative Management Strategies in classrooms; IV.- Community Implication; V.- *Intercultural Mediation* and resolution of conflicts ; VI.- Teachers' training and VII.- Observatories of several communities. We could analyze these topics from two points of view: one related to inclusive education and, on the other hand, the related to compensatory education. Finally, intercultural practices and learning Communities experiences are connected, considering that both could give an answer to intercultural practices described before.

This article presents part of a research project carried out by the group ACOGE of the University of Valladolid.

KEY WORDS: Intercultural education, educational policies, attention on the diversity, *learning communities*

1.- PANORAMA GENERAL

¹Tanto describir como analizar la práctica educativa no es una tarea fácil, si entendemos la praxis como algo más que una actividad material-visible, si vamos más allá de la punta del iceberg y la comprendemos como una relación dialéctica entre las ideologías, las políticas y las acciones de los sujetos.

Es inevitable por tanto, hacer un recorrido previo a las políticas educativas de nuestro país para poder entender las acciones que sobre interculturalidad se han llevado a cabo en las últimas dos décadas.

Desde los Derechos Humanos del 1948 hasta la Ley Orgánica de Educación, de mayo del 2006, ha existido una continua referencia explícita a la igualdad de oportunidades independientemente de la nacionalidad de origen y esto ha supuesto una cobertura jurídica interesante para empezar a llevar a cabo actuaciones concretas al respecto.

En la actualidad, la ley actual de Educación (LOE, 2006), entiende la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo, fundamentalmente vemos como se insiste en actuaciones que compensen deficiencias y así garantizar la igualdad de oportunidades. El artículo 72, punto 3, explica que: *los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.* El aspecto de *compensación*, es un enfoque muy presente en las leyes educativas y veremos que también lo estará en las acciones escolares. Enfoque que posibilitan modelos de actuación, en los que se trabaja a partir de la diferencia de determinados colectivos y no de la inclusión de cada uno de los individuos, con sus diferencias y necesidades personales como pueden ser los modelos de las comunidades de aprendizaje.

En la siguiente tabla hemos recogido algunas de las aportaciones que algunos documentos, leyes educativas, órdenes y reales decretos han realizado en materia de interculturalidad.

DOCUMENTOS GENERALES	LEYES	REALES DECRETOS	APORTACIONES
1948: DDHH Convención de los Derechos Humanos del Niño (ONU, 1989)			Art. 28. Derecho a la educación obligatoria sin distinciones basadas en el origen nacional, étnico o racial.
1966- Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (ONU)			Art. 13. Favorecer la comprensión entre todos los grupos raciales, sociales o étnicos. Debe fomentarse la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.
1978. Constitución española			Art. 14 y 9.2.- Principios de igualdad formal e igualdad social.
	1980. Ley orgánica de libertad religiosa		Garantiza el derecho al alumnado a recibir enseñanza de sus respectivas religiones.
		1983.RRDD 1174/1983 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria	Programa de educación compensatoria en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales

El trabajo forma parte de una investigación más amplia que fue financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación – Subdirección General de Proyectos de Investigación, a través del proyecto de investigación nº EDU2009-08669EDUC.

			características requieren una atención educativa preferente.
	1990. Ley orgánica 1/1990 de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)		Reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas. Entre sus fines educativos: conocimiento de las culturas propias de los alumnos.
	1992. Ley orgánica 29/199 de octubre de cooperación con I comisión islámica de España.		Derecho a la falta de asistencia a clase en caso de fiestas religiosas, tener un horario distinto durante las mismas o la elección de un menú escolar en función de sus creencias.
	1995. Ley orgánica de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)		Reafirma la garantía de escolarización de niños que se encuentran en "situaciones sociales o culturales desfavorecidas"
		1996. RRDD 299/1996 DE 28 de Febrero de Orden de las Acciones dirigidas a la Compensación de desigualdades en Educación. (Complementa al RRDD anterior sobre Educación Compensatoria)	Menciona explícitamente a las "minorías étnicas" o culturales en situaciones sociales de desventaja (art 3.b) y se propone mantener y difundir las culturas y lenguas propias de esos grupos, favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado (art.10.2), así como contrarrestar los procesos de exclusión social favoreciendo actitudes de comunicación y respeto mutuo (art. 4.2 y 4.3)
	2000. Ley Orgánica 4/2000 del 11 de enero de los derechos y libertades de los extranjeros en España y su Integración Social (modificada por la ley orgánica 8/2000)		Art. 9.4. Derecho y deber de los inmigrantes a la educación básica y a las condiciones para la educación post-obligatoria. "Recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto su identidad cultural.
	2002. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de la Calidad Educativa (LOCE)		Reafirma la educación obligatoria para todos en igualdad de condiciones, aludiendo expresamente al alumnado inmigrante.
	2006. Ley Orgánica 3/2006 de 3 de Mayo, de educación (LOE)		Compensación de Desigualdades en la educación. Principios "el hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio de derecho a la educación desarrollando acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos, y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales. Geográficos, étnicos, o de otra índole".

Tabla 1. Política educativa en materia de interculturalidad

Este panorama legislativo ofrece una cobertura general en cuanto a la obligatoriedad de implantar medidas interculturales en los centros educativos. Todos los centros educativos, de todas las comunidades españolas constatan el hecho de la llegada de muchos estudiantes de otros países en las últimas décadas, también los estudios de investigación de este fenómeno, véase; (Navarro Sierra y Huguet Canalís, 2006) confirman que cada año el número de alumnado inmigrante en las aulas aumenta de forma progresiva.

Ante este marco cada comunidad autónoma organiza y gestiona conforme a sus especificidades (Gallego, López, 2010). De forma general podemos decir que todas las autonomías consideran la interculturalidad como un fenómeno positivo y de enriquecimiento de la convivencia, si bien es cierto que a pesar de estas declaraciones, muchas de las acciones escolares llevadas a cabo, se realizan desde la compensación, desde déficits a solventar, al igual que mencionábamos anteriormente en el ámbito nacional.

En cuanto a las diferencias de enfoques desde los que se trabaja la educación intercultural, siguiendo los estudios realizados por el CIDE (2004), podemos decir, que muchas comunidades (Andalucía, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, País Vasco o Comunidad Valenciana) consideran que debe incluirse y desarrollarse en las *programaciones curriculares* de los centros. Se considera también que la mejor estrategia es introducir estas medidas dentro del marco del *Plan de Atención a la Diversidad* de los centros escolares, este es el caso de (El Principado de Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Madrid y Comunidad Foral de Navarra). También se impulsan puestas en marcha de *educación compensatoria*, en concreto, lo hacen las comunidades como el Principado de Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, País Vasco, Ceuta y Melilla. Se elaboran *planes de acogida globales* para el alumnado inmigrante desde sus propias administraciones y otras sin embargo, consideran que el *ámbito socio – comunitario* también debe implicarse en el tratamiento a la diversidad. En este último caso las siguientes comunidades tienen planes en coordinación con otros agentes sociales: Andalucía (Plan Integral para la Inmigración), Aragón (Plan Integral para la Inmigración), Canarias (Plan Canario de Inmigración), Castilla-La Mancha (Plan de Igualdad en la Educación), Extremadura (Plan Integral de Inclusión Social), Madrid (Plan contra la Exclusión Social y Plan Integral de Ayuda a la Familia), Región de Murcia (Plan Regional de Solidaridad en Educación) o Principado de Asturias y Galicia, Cataluña (Planes Educativos de Entorno).

Resumiendo, podemos decir, tomado como base los estudios del Ministerio (CIDE, 2004) que las diferencias entre autonomías tomadas para atender a la inmigración en los centros educativos, por tanto hacer referencia a:

- Planes de atención a la diversidad de forma general, sin especificar colectivos y dentro de este, se diferenciarían:
 - Los que los incorporan en los proyectos curriculares.
 - Los que lo incorporan en el Plan de Atención a la Diversidad.
 - Los que lo integran en los Planes de Compensatoria.
- Por otro lado, se encuentran los que enfocan las acciones dentro de planes globales concretos para la inmigración.
- Por último lo que incorporan las acciones educativas dentro de un plan socio-comunitario.

En general los criterios de actuación que regulan las acciones sobre interculturalidad en los centros tiene que ver con: la normalización, la acción positiva, la integración territorial y sectorial, la participación social, la coordinación, el carácter integral de las actuaciones y la evaluación continua (Vega Moreno, 2007)

2.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS MEDIDAS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Para poder seguir describiendo las medidas de intervención en educación intercultural, necesitamos tomar algunos ejes comunes que resumen las características de las intervenciones. Los hilos conductores que atraviesan todas estas intervenciones, las hemos sintetizado en: I. Los planes de acogida, II. La atención a la diversidad lingüística y cultural, III. Las estructuras escolares cooperativas, IV. La participación de la comunidad educativa, V. La mediación intercultural y la resolución de conflictos,

VI. La Formación de Profesorado, VII. Los observatorios de las diferentes comunidades. Iremos repasando cada una de ellos.

2.1.- Los Planes de Acogida

Estos planes de acogida de los centros son recomendados por la legislación actual (LOE, 2006) y fundamentalmente se diferencian por elaborarlo teniendo en cuenta a toda la población nueva o sólo a los colectivos de inmigrantes. Es decir, se vuelve a ver la diferencia que mencionábamos anteriormente entre respuesta generalizada o especializada en el colectivo de inmigrantes, y algunas comunidades cuentan con sus propios planes autonómicos con los que realizar la acogida, otros desarrollan la acogida dentro de los Planes de Atención a la Diversidad y otros son programas dirigidos especialmente al colectivo de inmigrantes. Existen también aulas de acogida socio-lingüística y personal específico para apoyar este aspecto, como son los tutores de acogida en Aragón y Cantabria o los mediadores interculturales, en muchas comunidades.

Por lo general, analizado diferentes Planes de Acogida de varios centros y recogidos dichos análisis en trabajos como los de (Rodríguez Navarro, Retortillo Osuna 2006; Vega Moreno, 2007) encontramos que en ellos aparece prefijada la actuación con los tres ámbitos que componen la comunidad educativa y que afectan a estas minorías: profesorado, padres y alumnado. Sus acciones pasan por tres fases: la informativa, la de acogida en el centro y en el aula y la de acogida en la comunidad educativa. Estos momentos se realizan mediante reuniones con las familias y con el alumnado, en claustros del profesorado y mediante la organización de apoyos por parte de los docentes de compensatoria.

En general, podríamos decir que existe una preocupación en los centros por el tema de la integración de los nuevos escolares que provienen de otros países. Los diseños nos parecen interesantes y cargados de detalles que pueden ayudar mucho a la integración de los niños y niñas recién llegados.

Sin embargo, su aplicación puede difuminarse cuando se llega al nivel del detalle. El ritmo diario de las clases; la atención a multitud de problemas cotidianos por parte de los maestros y maestras; o el elevado número de escolares a los que tiene que atender cada docente y que no permite dedicarse detenidamente a cada caso, suponen distorsiones a la aplicación cotidiana del plan. Por otra parte, vemos que el peso de los contenidos tradicionales (lecto-escritura, matemáticas...), así como las exigencias futuras (que lleguen con nivel a Secundaria) encorsetan las prácticas y determinan las prioridades del sistema. Todo ello demanda o bien un cambio en la sensibilidad del profesorado hacia estos temas transversales o bien más docentes que vigilen estos procesos personales.

Encontramos, además, algunas limitaciones en estos planes, referidas a la dificultad de hacer llegar sus intenciones y su valor a las familias de los escolares más necesitadas de esta relación familia-escuela. ¿Cómo hacer ver la importancia de ir a las reuniones a estas familias que no acuden a ellas?, ¿cómo llenarlas de contenidos que les interesen?, ¿cómo hacerles ver el valor de la escolarización? Son preguntas que definen un campo sobre el que seguir habilitando estrategias que posiblemente a veces superen las competencias del centro escolar. Miguel Ángel Essombra (1999, 15) establece en su reciente libro las bases para la transformación hacia un plan de acogida que recoja un currículo intercultural. Estas bases tendrían que ver más con aspectos cualitativos, donde se produzca una verdadera transformación de la naturaleza etnocéntrica previa de sus contenidos y una participación y complicidad del conjunto de la comunidad educativa del centro. Las comunidades de aprendizaje veremos más adelante como pueden ofrecer un marco dialógico y comunitario desde el que afrontar estas actuaciones.

2.2.- La atención a la diversidad lingüística y cultural

La lengua es un aspecto clave para la integración del alumnado procedente de otros países, sobre todo como vehículo para acceder al currículo. Los centros escolares suelen tener recogido en sus planes de acogida respectivos, las medidas lingüísticas a

desarrollar. Estas actuaciones se realizan no sólo como aprendizaje de la nueva lengua sino como proceso transitorio, de adaptación al nuevo entorno y de conocimiento a los códigos culturales de la escuela (Rodríguez Navarro y García Monge, 2006; 2009).

Por eso todos los colegios con alumnado inmigrante escolarizado tienen como objetivo prioritario la enseñanza del español y en su caso, de la lengua propia de la comunidad autónoma. Además se cuenta con profesorado específico para tal cometido. Muchas comunidades cuentan con un Plan autonómico de Atención Lingüística y cultural como Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco y Melilla. Casi todas las autonomías cuentan con aulas de apoyo lingüístico para todo el alumnado de compensatoria y otras toman medidas específicas con Programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y culturas maternas, como Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana (CIDE, 2004). Existen de nuevo, acciones orientadas desde la compensatoria como pueden ser: las Aulas de Inmersión Lingüística, Aulas de Enlace, Aulas ALISO, los Programas PROA en Madrid, en Castilla y León, en la Provincia de Asturias, Castilla la Mancha, etc; y otras que reconocen la existencia de diversas referencias culturales, entre ellas: El Plan de la Lengua y la Cohesión Social (Besalú y Vila, 2007), en el que el planteamiento educativo pretende crear y dinamizar entornos cooperativos que den respuesta a las múltiples necesidades de la sociedad colaborando con redes sociales, formales e informales, donde se integre al alumnado dentro de su comunidad. Ambas medidas sostienen planteamientos de partida diferentes y permanecen en ocasiones entremezcladas en el discurso (Navarro Sierra y Huguet Canalis, 2006) y las Comunidades de Aprendizaje que trabajan el tema de la interculturalidad como algo integrado en un marco general de diversidad y diálogo con el que construir cultura (Díez Palomar y Flecha García, 2010).

La enseñanza del bilingüismo tradicional se ha pensado para un alumno medio, que no existe, para un grupo de estudiantes homogéneo, sin embargo los nuevos planteamientos de enseñanza de la lengua lo hacen desde un enfoque comunicativo y por tanto esta perspectiva se acerca más a metodologías interactivas, dialógicas, donde el individuo forma parte de una comunidad (Vila, 2006). Evidentemente aspectos como las actitudes ante la lengua (Navarro y Lapresta, 2007), las organizaciones y agrupamientos escolares (Díaz Aguado, 1996; 2006), son aspectos implícitos a las enseñanzas de las lenguas desde este tipo de enfoque comunicativo.

2.3.- Estructuras cooperativas escolares

Una de las medidas que se tienen en cuenta a la hora de atender a la diversidad en las escuelas es el referido a los agrupamientos y organización de los grupos a nivel de centro y de aula. Se defiende una heterogeneidad en su composición (sobre todo en cuanto a país de origen y nivel curricular). Desde el enfoque de la compensatoria, y nivel de centro, se organizan los grupos teniendo en cuenta las medidas ordinarias y extraordinarias. Algunas de ellas se refieren a las adaptaciones curriculares, adaptaciones de las programaciones didácticas y grupos de apoyo en los que se imparten currículos adaptados o aprendizajes básicos. En cuanto a las medidas extraordinarias, algunos centros también ponen en marcha talleres interculturales o programas específicos para trabajar la interculturalidad. Las actividades extraescolares se utilizan en ocasiones como enganches a través de los que introducir a los inmigrantes en la vida del centro. Al mismo tiempo algunas comunidades (Asturias, Valencia, Extremadura y Madrid) cuentan con sus centros escolares de atención educativa preferente (CIDE; 2004).

Dentro de las aulas, las organizaciones y metodologías utilizadas para trabajar en esta línea suelen denominarse cooperativas, colaborativas, interactivas o dialógicas. Todas ellas hacen referencia a la interacción entre estudiantes diversos para construir (fruto de esas interacciones) cultura común. En la tabla siguiente visibilizamos algunas experiencias (buenas prácticas) llevadas a cabo en nuestro país y que son un reflejo de las formas en las que la educación intercultural está tomando forma en nuestro país.

AGRUPACIONES FLEXIBLES	GRUPOS INTERACTIVOS- COOPERATIVOS- COLABORATIVOS.
<i>Reorganizando las aulas en agrupamiento flexibles: una respuesta a la realidad de los centros escolares (MADRID)</i>	<i>Los grupos interactivos una forma de trabajar la diversidad dentro del aula (HUESCA)</i>
<i>Todo el profesorado nos consideramos de compensatoria y hacemos refuerzo escolar dentro de las clases (VALENCIA)</i>	<i>Las comunidades de aprendizaje integran diversidad dentro del aula (HUESCA)</i>
Programa Alber dirigido a todo el centro para la adquisición de las habilidades básicas de acceso al currículo, enfocado desde la metodología por proyectos y que contempla agrupamientos flexibles por nivel y por ciclos, en una escuela con un elevado número de alumnos inmigrantes. Escuela Pública Príncipe de Viana, en Lleida. ²	<i>Las comunidades de aprendizaje integran diversidad al alumnado partiendo de la riqueza de la heterogeneidad (SEVILLA)</i>
	<i>Compensamos las desigualdades y favorecemos el conocimiento de las diferentes culturas (OVIEDO)</i>
	<i>Formación del Profesorado en competencia social: “esto es como el bricolage, si aprendes a hacerlo tú mismo, sabes qué hacer en el momento que tengas avería” (MÉRIDA/BADAJÓZ)</i>
	<i>Con la Comunidad de Aprendizaje se da una convivencia mayor entre el alumnado, se mezclan nacionalidades, niveles y sexos (ZARAGOZA)</i>

Tabla 2. Ejemplos de buenas prácticas relacionadas con estructuras cooperativas³

Todas estas experiencias realizadas en la última década en España, pretenden trabajar la competencia social y de este modo maximizar las oportunidades de aprendizaje del alumnado culturalmente diverso. Es decir, algunos centros han decidido abordar la diversidad cultural a partir del cuidado de las estructuras cooperativas.

2.5.- La mediación intercultural y Resolución de conflictos

Otro de los aspectos claves de la educación intercultural es, tanto la figura como el concepto de *mediación intercultural*. Podemos definirla como la vía en la que se intenta que las diferentes partes de la comunidad educativa compartan puntos de vista sobre la realidad del alumnado para que se trabajen educativamente las especificidades de cada estudiante. Esta idea se ha sido traduciendo en los centros al crear figuras *mediadoras*; a veces familias de inmigrantes veteranos en el centro, otras veces figuras de asociaciones de inmigrantes y cada vez más son los centros que optan por dar responsabilidad a los propios estudiantes de cursos superiores y con el mismo país de procedencia. Son ellos los que ayudan en la labor de acogida a los nuevos estudiantes.

El concepto de resolución de conflictos en términos de interculturalidad está directamente relacionado, tanto con la mediación, al ser asuntos que se trabajan desde

² Jové, G. (Coord.) (2006). *Desig d'alteritat*. Lleida: Pagès Editors.

³ Experiencias prácticas extraídas de: <http://www.aulaintercultural.org>

esta perspectiva, como con los Planes de Convivencia. Estas figuras (mediadoras y de resolución de conflictos) se promovieron de forma más activa a partir de la aparición de dichos planes.

A continuación presentamos una serie de experiencias que trabajan la interculturalidad poniendo el foco de atención en la mediación y en la resolución de conflictos.

MEDIACIÓN INTERCULTURAL	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
<u>La mediación intercultural, un esfuerzo por relacionar a docentes, alumnado y familias</u> (MURCIA)	<i>La convivencia y la resolución de conflictos, un asunto de toda la comunidad educativa</i> (MURCIA)
<u>El trabajo directo y cercano con padres y madres, clave en el éxito del proyecto educativo</u> (NAVARRO) <i>Una investiga-acción colaborativa para incentivar la participación de las familias migrantes en la vida educativa</i> (GALICIA)	<i>Trabajar con la familia es lo más importante,,los niños reproducen el modelo que ven en casa</i> (SAN JAVIER. MURCIA)
<u>La riqueza de la diversidad en el proyecto Integra't</u> (ALICANTE)	

Tabla 3. Buenas prácticas sobre mediación y resolución de conflictos

2.6.- Formación de Profesorado

Las administraciones educativas han adoptado medidas ante la llegada de alumnado con diferentes procedencias a las escuelas. Se han proporcionado diferentes formatos para asegurar que se produzca esta formación y en concreto en temas referidos a interculturalidad. Así por ejemplo, en la línea de formación continua, se realizan, en colaboración con los CFIEs (CPRs, CRP,s, CEPs,...), con los asesores, con las direcciones provinciales, incluso con asociaciones de inmigrantes, diferentes talleres, seminarios, cursos de posgrados, formación en centros. También existen cursos sobre esta materia, destinados de forma específica a los equipos directivos, para trabajar las diferentes formas de organización de los centros y de actuaciones que dese su órgano de gobierno pueden realizar.

Habría que resaltar, la importancia de generar en estos espacios redes y colaboraciones con las Universidades que imparten sus enseñanzas en Magisterio para que la formación inicial tuviera un tejido más consistente.

2.4.- Participación de la comunidad educativa

Hemos dejado este aspecto para el final por ser el que más aspectos interculturales engloba y por estar relacionado con las medidas anteriores. Podríamos decir que enfatizar la participación comunitaria escolar, ayuda a generar y mantener estructuras cooperativas y dialógicas, a resolver conflictos, a atender la lengua, a realizar una acogida de forma global.

En este sentido la participación se busca dentro de la familia, del profesorado y de diferentes agentes sociales. Desde el ámbito familiar, las comunidades han proporcionado dos vías diferentes para dinamizar esta participación: a través de ofrecer información sobre el sistema educativo y facilitar el acceso al mismo y las que dirigen sus esfuerzos en integrar y fomentar la participación de las familias en los centros en los que acuden sus hijos, como por ejemplo: proporcionar un servicio de intérpretes de la lengua que les ayude con los temas burocráticos y de información educativa básica. Algunas comunidades (Cataluña, Madrid, Valencia) cuentan con acuerdos específicos entre los Departamentos de Educación y las asociaciones de inmigrantes, proporcionado oficinas destinadas a la atención del alumnado inmigrante y sus familias, también existen teléfonos gratuitos con intérpretes de casi todos los países que ayudan a resolver problemas con los que se encuentren estos colectivos, sobre los primeros meses de su llegada.

Se han realizado conexiones interesantes también entre las administraciones y algunas ONGs para elaborar instrumentos y materiales específicos para apoyar la trayectoria escolar del alumnado con origen extranjero.

Presentamos a continuación una tabla con ejemplos de centros educativos que han focalizado, en la participación comunitaria, su acción intercultural.

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS	PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO	PARTICIPACIÓN AGENTES SOCIALES
<i>Integración de la diversidad cultural en las clases de conocimiento del medio, religión, música y educación física. Padres, madres, familiares y allegados del alumnado se convierten en los y las docentes de estas materias (PAMPLONA)</i>	<i>Luces, Cámara... ¡Y Acción! Un proyecto de comunicación audiovisual fomenta la interculturalidad en el centro y la participación del alumnado migrante (BARCELONA)</i>	<i>La convivencia y la resolución de conflictos, un asunto de toda la comunidad educativa (MURCIA)</i>
<u>El trabajo directo y cercano con padres y madres, clave en el éxito del proyecto educativo</u> (NAVARRA)	<i>Queremos demostrar a todo el mundo que se puede convivir sin guetos"</i> (MURCIA)	<i>El día de la Mujer el instituto se transforma, la enseñanza se revoluciona. Lecciones para integrar la interculturalidad y el género de forma participativa en un instituto (MADRID)</i>
<i>El día de la Mujer el instituto se transforma, la enseñanza se revoluciona. Lecciones para integrar la interculturalidad y el género de forma participativa en un instituto (MADRID)</i>	<i>Lo primero que llama la atención es ver que quien da la charla tiene tu misma edad (MADRID)</i>	<i>Las Comunidades de Aprendizaje integran la diversidad del alumnado partiendo de la riqueza de la heterogeneidad (SEVILLA)</i>
<u>Carta y encuesta enviada a las familias por el AMPA dentro del proyecto 'El rincón de las culturas</u> (LEÓN)	<i>Empoderamiento de las chicas adolescentes, un arma para combatir el absentismo escolar (MADRID)</i>	<i>Una investiga-acción colaborativa para incentivar la participación de las familias migrantes en la vida educativa (GALICIA)</i>
<i>El colegio es la casa de todos/as, un espacio donde todos aportan algo y todos aprenden algo (MALLORCA)</i>	<i>Se ayuda al alumnado nuevo de una manera espontánea y natural, y esa es la base de todo" La concepción integral de la comunicación es la espina dorsal de una metodología innovadora que favorece la diversidad y la convivencia (TORRELAVEGA. CANTABRIA)</i>	
	<i>Con alumnos que hablaban otros idiomas hemos traducido algunos documentos del Plan de Acogida, sobre todo al árabe, al polaco y al rumano (MURCIA)</i>	
	<i>El uso del vídeo en la inserción laboral, una herramienta de análisis y de empoderamiento (SEVILLA)</i>	

Tabla 4. Buenas prácticas sobre participación de la comunidad escolar.

2.8.- Los observatorios de las diferentes comunidades

Otro recurso relacionado con la inmigración que tiene su incidencia en las escuelas es el de los Observatorios. Muchas comunidades han creado sus propios observatorios contextualizando las medidas en función de las características de la población mayoritaria de su entorno.

Presentamos a continuación de forma resumida los observatorios existentes y la principal finalidad de los mismos.

OBSERVATORIO	FINALIDAD FUNDAMENTL
Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia	Recoge de datos, análisis y estudio de la realidad del fenómeno inmigratorio, así como la obtención de informaciones comparativas con los ámbitos europeo y nacional sobre los fenómenos del racismo y la xenofobia.
Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el Racismo y la Intolerancia	Registra y analiza las informaciones relativas a actividades racistas e intolerantes, facilita la cooperación interasociativa y formula propuestas de actuaciones que puedan contribuir a limitar las manifestaciones de racismo e intolerancia
Observatorio de la Comunidad Valenciana	Destinado a la detección de las necesidades educativas del alumnado extranjero inmigrante, cuyos datos se actualizan trimestralmente.
Observatorio permanente de la inmigración en Castilla y León	Falta
Observatorio de la inmigración en Sevilla	Falta
Observatorio de inmigración en Granada	Falta
Observatorio de la Inmigración en Cataluña http://ww.migracat.cat	Para dar respuesta a las necesidades de información, actualización y conocimiento crítico de las personas que trabajan en el ámbito de la inmigración.

Tabla 5. Algunos Observatorios en España

3.- APORTACIONES FINALES: Relacionado las acciones educativas sobre diversidad y las comunidades de aprendizaje.

Actualmente, el enfoque comunicativo y dialógico que ofrecen las comunidades de aprendizaje (Díez Palomar y Flecha, 2010) parecen ser la estructura más coincidente con los pilares que de forma aislada se han venido trabajando en los centros respecto a la diversidad cultural. Si analizamos los pilares fundamentales que las definen, veremos como existe un solapamiento entre estas y las que hemos venido describiendo anteriormente. Estos son algunos de los pilares básicos que subyacen en las experiencias citadas en este texto y que definen las Comunidades de Aprendizaje: I. Aprendizaje dialógico. II. Grupos interactivos, III. Voluntariedad, IV. Ampliar el tiempo de aprendizaje, V. Formación y participación de familias, VI. Modelo dialógico de prevención de conflictos, VII. Lectura dialógica.

Aunque una de las prioridades de las Comunidades sea el alumnado desfavorecido y dentro de ellas, las minorías étnicas, no se ofrece un modelo diferente de educación, sino que se plantean intervenir con los mejores medios, optimizando los recursos y maximizando las posibilidades de aprendizaje. Para ello se aumentan el número de colectivos que participa en las acciones educativas del centro (familias, asociaciones, voluntarios, viejos estudiantes), de esta manera no sólo se ven recogidos los intereses de estos colectivos, sino que aumentan los espacios y tiempos de aprendizaje para los estudiantes.

Con esta reflexión, no queríamos más que hacer ver que todas estas actuaciones nacionales que se están llevando a cabo conforman el panorama sobre la práctica intercultural en las escuelas, que son muchos los intentos que se realizan en pro de una mejora de la calidad de enseñanza en entornos culturalmente diversos y que quizá se necesite de una estructura que aúne las experiencias individuales para darlas un soporte general en todos los centros.

Las Comunidades de aprendizaje han demostrado hasta ahora que pueden serlo. Cada vez son más las experiencias que están transformando sus centros en comunidades de aprendizaje y encuentran mejoras en la calidad del aprendizaje para todos. Este enfoque está más cercano a la comprensión de la atención a la diversidad como aspecto inclusor, más que compensador, atendiendo a cada estudiante de forma diferenciada independientemente del colectivo social del que provenga o del que se le haya catalogado.

Algunos colegios pertenecientes a las comunidades de: Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Murcia, Madrid, Valencia y Navarra, han puesto en marcha tales iniciativas en sus centros y poco a poco van transformando y estructurando las acciones educativas sobre diversidad para incluirlas dentro del proyecto de las comunidades de aprendizaje.

A la hora de comprender este fenómeno desde su complejidad, consideramos relevantes también los estudios dentro de la antropología de la educación (Martín Rojo, L. y Mijares, L., 2007; Rodríguez Navarro, H. y García Monge, 2008; 2009; Rodríguez Navarro y Retortillo Osuna, 2006; Rodríguez Navarro, H., García Monge y Retortillo Osuna, 2010; Franzé Mundanó, 2008, entre otros) cuyas aportaciones muchas veces permanecen en un plano invisible y sin embargo, están proporcionando: información del detalle, complejidad en cuanto a los significados culturales en educación y análisis del encuentro cultural desde planteamientos multicéntricos interesantes para el avance.

REFERENCIAS

- BESALÚ, X; VILA, I. (2007): *La buena educación: Libertad e Igualdad en la escuela del Siglo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CIDE, 2004. *La atención al alumnado inmigrante nuevo en el sistema educativo en España*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍEZ PALOMAR Y FLECHA GARCÍA (2010). Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 67(24,1). Zaragoza.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid. CIDE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid. Pirámide.
- ESSOMBRA, M. y otros (1999): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona; Grao.
- FRANZÉ MUNDANÓ, 2008. Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. En *Revista de Educación* (pp 111-132).
- GALLEGO LÓPEZ, B. (2010). Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España. En *Revista electrónica de didáctica*. Vol 1(2) (pp 62-89).
- LOE, 2006. *Ley Orgánica de Educación*.

- MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L., 2007. Voces del aula. Etnografía de la escuela multilingüe. CREADE. Madrid.
- NAVARRO SIERRA, J.L. y HUGUET CANALIS, A. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*. Vol.18 (2), 117-122.
- NAVARRO SIERRA, J.L. y LAPRESTA REY, C. (2007). [Globalització. Escola i immigració: projectes i experiències en el context del Canadà](#). *Perspectiva Escolar*. N°320, 65-71.
- RODRÍGUEZ, H. y RETORTILLO, A. (2006). El prejuicio en la escuela: un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 56, 133-150.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y GARCÍA MONGE, A. (2008). Proceso de integración de tres alumnos inmigrantes nuevos a través del análisis de las relaciones sociales establecidas por los iguales. *Revista Pedagógica Tabanque*. N° 21, 181-191.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y GARCÍA MONGE, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 64, 59-72.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y GARCÍA MONGE, A. RETORTILLO OSUNA, A. (2010). El prejuicio y la exclusión en los procesos de integración del alumnado en un centro escolar. *Revista Migraciones*. N° 27, 111-138.
- VEGA MORENO, M.C. (2007). *Planes de Acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid. Calamar Ediciones.