

NEEDS ASSESSMENT REPORT

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Este informe ha sido elaborado por el grupo UNED, constituido por profesores y becarios de los Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (I y II) de la Facultad de Educación de la UNED. El informe sigue las recomendaciones del documento Needs Assessment Report en cuanto a estructura, criterios y fuentes de información a utilizar en su elaboración. El objetivo del mismo es mostrar la situación actual de la educación intercultural en nuestro ámbito local e identificar las necesidades en lo que se refiere a formación de profesores, y, específicamente, a la hora de tomar decisiones acerca de la guía de formación de profesores a elaborar y aplicar en las fases posteriores del proyecto INTER.

El ámbito en el que hemos realizado nuestro estudio es, prioritariamente, la Comunidad de Madrid, y, de forma complementaria, incluimos información sobre otras comunidades autónomas de España a las que hemos podido tener acceso. Es preciso indicar que en España las competencias en política educativa son ejercidas por las diferentes comunidades autónomas. Cada una de ellas dispone de su propia Consejería de Educación, la cual regula y controla el sistema educativo propio tanto en los niveles obligatorios como no obligatorios. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte depende directamente del Gobierno Central y genera las Leyes de carácter general.

La elaboración de este informe comenzó en enero de 2003 y se ha prolongado hasta junio de 2003. Se han mantenido reuniones periódicas y se ha trabajado conjuntamente de forma permanente con los socios de CSIC y UCM, las otras dos instituciones situadas en Madrid. En un primer momento, se estableció un reparto de tareas por grupos de dos o tres personas en función de cada uno de los apartados del informe: contexto institucional, mapa de la diversidad cultural, políticas educativas, programas de formación de profesores, identificación de recursos y prácticas. Se han mantenido reuniones para comentar y compartir información con una periodicidad de tres o cuatro semanas. La última fue dedicada a debatir los resultados y responder a las cuestiones incluidas en el apartado discusión.

1. INSTITUTIONAL CONTEXT

Se trata de describir el contexto institucional en el que se desarrolla nuestra actividad docente, y en el que la guía de formación va a ser aplicada. Para responder a las preguntas planteadas en la guía para la evaluación de necesidades se han consultado las siguientes fuentes de información:

--

- Estatutos de la UNED.
- Planes de estudio.
- Guías informativas de las carreras.
- Documentos de las unidades de atención a la diversidad.
- Cursos de Formación de Profesores Tutores
- COIE (Atención a la diversidad de los alumnos, red de COIEs en Centros Asociados)

1.1. Which are the main objectives of your institution?

Los Estatutos de la UNED exponen de forma explícita que esta Universidad se atiene a las disposiciones legales generales (Constitución Española) y además asume otros compromisos de "servicio a la sociedad", señalando una serie de situaciones que pueden llegar a impedir a las personas seguir estudios superiores, entre estas se alude a razones: laborales, económicas, de residencia, etc. Como recursos para superar las limitaciones con las que puedan encontrarse los alumnos de la UNED se establecen los programas de educación permanente o el impulso y desarrollo de modelos educativos innovadores. En los ANEXOS se presentan algunos textos relativos a la atención que se ofrece a los alumnos de la UNED desde la consideración de su diversidad.

El análisis de los principios y recursos expuestos en los ANEXOS y su constatación con la concreción que experimentan en la práctica nos lleva a concluir sobre una desigual eficacia de los mismos. Por un lado hay que señalar la limitación del alcance de esta Universidad viene dada por el requisito de seguir los estudios ofertados en lengua española. En los países de habla no hispana donde hay centros de la UNED, son países económicamente desarrollados (Reino Unido, Francia, Alemania, Suiza, Estados Unidos, Italia).

Por contrapartida, hay que señalar de igual forma, la sensibilización existente hacia el tema de la atención a la diversidad, se puede citar, por ejemplo, el caso de las adaptaciones de examen que se realizan en los casos de impedimentos por razones religiosas. A pesar de ser una cuestión que no aparece expresamente tratada en los estatutos de la UNED, habitualmente, y en términos generales, los equipos docentes reaccionan de forma positiva, por ejemplo, desarrollando exámenes especiales cuando un alumno determinado no puede realizar la prueba en un día específico, o el caso de religiosas de clausura, para las que se desplazan profesores para que puedan realizar las pruebas en su convento.

- Curso de Acceso para mayores de 25 años: Acceso supone un recurso de 2ª oportunidad para aquellas personas que por circunstancias personales, familiares, laborales o de otro tipo, no pudieron seguir estudios de educación superior por debajo de esta edad.
- Unidad de Atención a la Discapacidad: Las especiales características de esta Universidad hacen de ella un contexto idóneo para aquellas personas con algún tipo de problema de movilidad o sensorial, por esta razón y con la finalidad de ofrecer una

atención a estos alumnos más ajustada a sus necesidades se creó esta unidad la cual tiene entre sus cometidos recabar las solicitudes de exámenes adaptados, ofrecer información a alumnos y equipos docentes sobre las posibilidades de adaptación, así como apoyo institucional en los casos en que este se requiera, como por ejemplo, facilitar determinar aparatos para la realización de los exámenes.

La formación de profesores en la UNED dispone de un programa de cursos específicos para formación permanente de los mismos. Se trata del Programa de Formación del Profesorado (PFP), en el cual se inscribe el curso en el que se aplicará la guía INTER. Los cursos de dicho programa se dirigen a profesores de primaria y secundaria especialmente, se desarrollan durante siete meses (de noviembre a junio) y se realizan a distancia. El estudiante dispone del material del curso en papel, así como acceso a recursos virtuales y la posibilidad de encuentros presenciales a lo largo del curso.

2. MAPPING OUT CULTURAL DIVERSITY

En este apartado se describe y analiza el mapa cultural de la población escolar en España. Tras ofrecer una panorámica de la población española en general, nos centramos en la población escolar matriculada en las enseñanzas obligatorias; en algunos casos, debido a la falta de datos, hemos debido referirnos a la información disponible sobre las enseñanzas no universitarias. Las fuentes de información utilizadas han sido:

- Para el análisis de la población española se han utilizado los datos del Censo y del Ministerio de Interior
 - Instituto Nacional de Estadísticas (2001) : *Censo de la Población*.
<http://www.ine.es/inebase/cqi/um>
 - Dirección General de la policía del Ministerio del interior.
<http://www.ine.es/daco/daco42/migracion/dacoex.htm>
- Para el análisis de la población escolar se han utilizado estadísticas educativas oficiales procedentes del MECD principalmente, accesibles a través de Internet:
 - Datos Avance del curso 2001-2002:
<http://www.mec.es/estadistica/Avance.html>
 - También se han utilizado los informes anuales del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y situación del sistema educativo español, accesibles en Internet:
<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>
- Otra de las fuentes consultadas son informes del Colectivo IOE
 - Arango, J. (2002): Las estadísticas sobre las migraciones internacionales: más preguntas que respuestas. *Revista Fuentes Estadísticas*, 69, noviembre-diciembre
(http://www.fuentesestadisticas.com/Numero_69/paginas/6.htm)
 - Colectivo Ioé (1997): La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero. Informa de investigación. Madrid: CIDE.
 - Colectivo Ioé (Actis, W., Pereda, C. Y De Prada, M. A.) (2002): Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada. Madrid: Fundación "la Caixa"/ Colección

1. ¿Cómo se describe la población escolar (en la etapa obligatoria) en términos de diversidad cultural en el contexto nacional? ¿Cuáles son las categorías utilizadas para describir la diversidad cultural de los estudiantes y de la población en general?

Si analizamos los documentos oficiales, vemos que no se habla en términos de diversidad cultural. Cuando se utiliza la palabra "diversidad", se hace generalmente desde un enfoque compensatorio y centrado en el déficit. Las estadísticas educativas se realizan teniendo en cuenta categorías como:

- Nivel educativo en el que está matriculado el alumnado
- Provincia o Comunidad Autónoma
- Titularidad del centro educativo

Como criterios de clasificación del alumnado (variables de diversidad), encontramos los siguientes:

- País de procedencia (en el caso de alumnado extranjero)
- Pertenencia a minorías (gitanos)
- Educación especial
- Modelo lingüístico cursado en la escuela.
- Entorno rural

Las categorías utilizadas para describir la diversidad cultural (aunque no se exprese en estos términos) son, en gran medida, referidas al alumnado extranjero, enmarcándolo dentro de la educación compensatoria (como sucede en los informes anuales del Consejo Escolar del Estado). Así, encontramos abundantes estadísticas que tienen en cuenta el país de procedencia del alumnado.

Vamos a analizar brevemente la composición de la población española, para centrarnos a continuación en la población escolar.

Población española

Revisando las estadísticas oficiales del Censo y de la Dirección General de Policía, encontramos que la población se categoriza en función de variables como el país de procedencia de la población extranjera en España, y el género.

El tema de las **migraciones** nos sugiere dos reflexiones:

- Se suele hablar de que nuestro país ha pasado de ser un país tradicionalmente de emigrantes a convertirse en un país receptor de inmigrantes. Esta diferenciación esconde una realidad a la que no suele hacerse mención: la gran cantidad de emigrantes españoles, que aún hoy, siguen viviendo en otros países. Según datos del Colectivo Ioé (2002), en 1999 la población inmigrante en nuestro país era de alrededor de 800.000 personas, mientras que el número de emigrantes españoles era de 1.500.000, casi el doble de las personas que acoge.
- La inmigración es una situación dinámica y continua que hace difícil la elaboración de estadísticas fiables y que permitan una descripción detallada de la población extranjera residente en nuestro país. La mayoría de los datos relativos a la población extranjera provienen de instituciones oficiales, que suelen contabilizar exclusivamente el número de personas que solicita los permisos de residencia o de trabajo. Resulta difícil conocer el número de inmigrantes irregulares y de demandantes de asilo y refugio de diferentes países (Arango, 2002). Tampoco se recogen los extranjeros residentes que solicitan el cambio de nacionalidad, momento en el cual desaparecen de las estadísticas (Colectivo Ioé, 2002). Con respecto a la población inmigrante irregular, los datos de que disponemos son del año 1992 (Aguado, 2002), y varían sustancialmente según la fuente consultada. Siguiendo la revisión realizada por Aguado (2002) encontramos los siguientes datos: Informe de la Universidad Complutense: 130.000 inmigrantes; Ministerio de Trabajo: 170.000; Asociación Solidaridad: 300.000; Cáritas: 400.000.

En los últimos años, especialmente a partir de 1997, el número de extranjeros residentes en España ha ido aumentando gradualmente (unas 100.000 personas por año; unas 200.000 en 2002). Pasamos de alrededor de 393.100 extranjeros en 1992 a 1.109.060 en 2001 (Tabla 1). El colectivo Ioé (2002) nos ofrece una población aproximada de 1.200.000 personas para 2002. El Censo de la Población para el año 2001 (Tabla 2) recoge un total de 1.572.017, incluidos extranjeros comunitarios y no comunitarios, diferencia que resulta difícilmente explicable.

La presencia de inmigrantes ha influido decisivamente en el aumento de la población española, especialmente a partir de 1998, llegando a pasar de 39,8 millones a alcanzar en 2001 algo más de 41,1 millones de habitantes (Tabla 3). El porcentaje de inmigrantes ha pasado de aproximadamente un 1,36% en 1996 (sin contabilizar a inmigrantes irregulares ni personas que han conseguido la nacionalidad española) a un

2,7% en 2001 y aproximadamente a un 3% en 2002 (sin contabilizar ninguno de los grupos anteriores), con lo que la población extranjera estaría alrededor del 4% (Colectivo Ioé, 2002). Sin embargo, España es uno de los países con menor proporción de inmigrantes entre su población, comparativamente con otros países occidentales. Este 3% o 4% queda aún lejos de las tasas de países como Suecia o Francia (más del 5%), Bélgica, Alemania, Austria o EE.UU. (entre el 8 y 10%), Suiza (19%), Australia (24%) o Luxemburgo (36%) (Colectivo IOE, 2002).

Con respecto a la procedencia de los extranjeros que llegan a España, se tiende a considerar que la mayoría viene de países del norte de África o de América del Sur. Nuestras percepciones no se alejan demasiado de la realidad; sin embargo, se nos escapa que un elevado número de personas procede de diferentes países de Europa (414.555 - 37,38%), siendo los más numerosos los de países como Alemania, Francia, Gran Bretaña o Portugal. A continuación son los inmigrantes procedentes de África los más numerosos (304.149 - 27,42%), siendo Marruecos el país más representativo de este continente. América se mantiene en una línea similar (298.798 - 26,94%), siendo bastante más reducida la presencia de inmigrantes de Asia (89.519 - 8,07%) y Oceanía (944 - 0,08%) (Tabla 1 - año 2001). Hasta el año 1997, esta diferencia entre extranjeros del denominado primer mundo y el tercer mundo eran las más significativas; fue entonces cuando la emigración del sur comenzó a ser superior. En 2002, y según datos del Colectivo Ioé (2002) unas "870.000 personas procedían de países 'pobres' y 388.000 de naciones 'ricas'". En los últimos cinco años, la población que mayor incremento ha experimentado es la procedente de Latinoamérica y de los países del Este de Europa (Colectivo Ioé, 2002).

En relación a la distribución de la población inmigrante no en todo el territorio español, en 2001 Cataluña y Madrid eran las comunidades con mayor número de habitantes extranjeros (280.167 (25,26%) y 231.295 (20,85%), respectivamente). Andalucía (157.157 - 14,17%), la Comunidad Valenciana (101.368 - 9,14%) y Canarias (87.483 - 7,89%) son las siguientes en número de extranjeros. Estos datos son similares a los que nos muestra el Colectivo Ioé para 2002: en ese año en Cataluña y Madrid vivían el 47% de los extranjeros (y aproximadamente el 29% de la población total); en Andalucía y Valencia el 22% (frente aproximadamente el 28% de la población total); en Baleares y Canarias el 12% (el 6% de autóctonos); y en el resto de las comunidades vivían el 19% con un 27% de población española (Tablas 3 y 4).

Con respecto al **genero**, del total de la población en 2001 (40.847.371 hab.), incluidos autóctonos y extranjeros, el 49,02% son hombres y el 50,98% son mujeres, según los datos del Censo (Tabla 2) (única fuente que ofrece información a este respecto). Esta tendencia al alza a favor de las mujeres se mantiene presente en relación a la población autóctona (39.275.354 hab.): el 48,89% son hombres y el 51,1% mujeres. En cambio, cuando nos centramos exclusivamente en la población extranjera la tendencia

varía, siendo, aunque en poco, superior el número de hombres. En relación a los extranjeros comunitarios (360.181 hab.) el 50,37% son hombres mientras que el 49,63% son mujeres. Esta tendencia a favor de los hombres es algo mayor cuando nos centramos exclusivamente en los extranjeros no comunitarios (1.211.836 hab.), siendo el 52,53% hombres y el 47,47% mujeres. En principio estos datos nos hacen suponer que la situación de hombres y mujeres en los países de origen es diferente (posibilidad de movilidad, el rol del hombre como sustentador de la familia, etc.) lo que explicaría en cierto sentido esta tendencia, aunque no de manera totalmente clara ya que como apreciamos la migración de mujeres es también muy elevada.

Uno de los grandes excluidos en las estadísticas oficiales de la población, tanto general como escolar, es el colectivo **gitano**. Según información personal ofrecida por el Secretariado General Gitano, se estima un total de aproximadamente 600.000 personas gitanas en España.

2. ¿Cuál es la composición de la población escolar, y cómo se distribuyen los estudiantes de distintos grupos culturales? (escuela pública/privada, rural/urbana, nivel educativo, áreas geográficas/políticas)

Las estadísticas oficiales suelen centrarse en una serie de categorías estandarizadas que nos llevan a crear estereotipos y a perder gran parte de la riqueza de la diversidad que podemos encontrar en nuestras aulas. Por otro lado, y siguiendo la dinámica de estos informes (aunque sin querer resaltar la necesidad de este tipo de categorías) resulta difícil encontrar información sobre absentismo del alumnado, alumnos gitanos matriculados, ni sobre la distribución por género del alumnado.

Alumnado extranjero

Del total de alumnado de origen extranjero el 71% está cursando estudios obligatorios (el 44% en Primaria y el 27% ESO), el resto se distribuye tal como queda: el 19% en Educación Infantil, el 4% en Bachillerato, el 3% en Formación Profesional y Programas de Garantía Social) (Colectivo Ioé, 2002). Encontramos grandes diferencias entre el número de alumnos matriculados en los distintos niveles educativos, que se ve incrementado en los niveles superiores de enseñanza. Este hecho nos lleva a plantearnos algunas preguntas: ¿por qué se produce esta reducción conforme avanzamos en el sistema educativo?, ¿los alumnos de menor edad son mayoría?, ¿se produce abandono al final de la primaria, y más aún al final de la secundaria obligatoria?, ¿con los años incrementará el número de alumnos en los niveles superiores?

El total de alumnado extranjero en educación obligatoria (142.687 alumnos) supone el 3.26% con respecto a la población escolar total en esa etapa educativa

(4.376.265 alumnos) (Tabla 5). En Educación Primaria el porcentaje es de 3.57%, y en E.S.O. es del 2.86%. En la tabla siguiente podemos apreciar el número y porcentaje del total de alumnos matriculados y del alumnado de origen extranjero.

Curso 2001-02	Alumnado total	Alumnado extranjero	%
Primaria	2.475.027	88.348	3.57%
ESO	1.901.238	54.339	2.86%
Total	4.376.265	142.687	3.26%

En la tabla siguiente podemos ver la evolución del alumnado extranjero durante la última década:

	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02
Educación Primaria	29.280 (0.66%))	32.471 (0.76%))	34.862 (0.86%))	38.397 (1%))	35.374 (1.13%))	34.923 (1.34%))	34.017 (1.33%))	43.943 (1.74%))	59.387 (2.39%))	88.348 (3.57%))
E.S.O.	-	-	1.388 (0.49%))	2.490 (0.54%))	7.645 (0.65%))	15.167 (0.9%))	22.558 (1.19%))	29.644 (1.48%))	38.163 (1.97%))	54.339 (2.86%))
Total E. obligatoria	29.280	32.471	36.250	40.887	43.019	50.090	56.575	73.587	97.550	142.687 (3,26%))

Elaboración propia a partir de **MECD (2002): Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Datos avance.** Madrid: MECD, (<http://www.mec.es/estadistica/Avance.html>).

Queremos resaltar que durante estos últimos años la población escolar se ha reducido, pasando de un total de 8.200.000 alumnos en 1991-92 en la enseñanza no universitaria a 6.630.000 alumnos en 2001-02: una reducción de 1.575.000 alumnos en una década (Colectivo Ioé, 2002). Sin embargo, el alumnado extranjero ha aumentado, especialmente a partir de 1998. Esta tendencia podría llevarnos a prever un incremento considerable en los próximos años.

Algunas ventajas que se le encuentran a este aumento del alumnado de origen extranjero es que "puede constituir un paliativo a la disminución de matrículas y, con ellas, a la posible pérdida de plazas docentes" (Colectivo Ioé, 2002:46-47). En principio, aunque es cierto, no estamos de acuerdo con este tipo de lecturas; consideramos que no debemos considerar el aumento de la inmigración en la población general y en la escuela en cuanto a beneficio económico o mantenimiento de estructuras sociales que parecen beneficiar a unos pocos, sino que sería necesario considerarlos como riqueza tanto social y educativa que puede incidir directamente en los procesos y productos conseguidos: diferentes puntos de vista, relativización del pensamiento, aumento de la tolerancia y la solidaridad, etc. Es por ello necesario convencer al profesorado de las ventajas que esta diversidad en las aulas puede promover.

Con respecto a la procedencia del alumnado extranjero, en la tabla 6 del anexo detallamos el número de alumnos matriculados en enseñanza no universitaria (no hemos encontrado datos específicos para los niveles educativos obligatorios) según la región de origen. Como podemos apreciar, predominan los alumnos de América (44,6%; el 1,7% de América del Norte; el 5,3% de América Central; y el 37,6% de América del Sur), seguidos de los de Europa (25,6%; el 15,8% de la Unión Europea; y el 9,8% del resto de Europa), y África (24,2%), siendo minoría los de Asia (5,6%) y Oceanía (0,1%).

En relación a la distribución del alumnado extranjero por Comunidades Autónomas, la concentración de la población inmigrante en general en algunas comunidades se ve reflejada en el alumnado matriculado en los centros educativos. En la tabla 7 podemos ver que el 27,35% del alumnado extranjero en España está en Madrid, el 18,05% está en Cataluña, y el 12,4% en la Comunidad Valenciana, el 10,06% en Andalucía y 6,78 % en Canarias.

Es interesante analizar la distribución del alumnado extranjero en los distintos tipos de centro según su titularidad: públicos, concertados y privados. En las fuentes consultadas se incluyen los centros concertados y privados dentro de una sola categoría (privados). El 80,5% del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos, mientras que sólo el 66,15% del total de la población escolarizada lo está en centros públicos. Existen diferencias si tenemos en cuenta la procedencia de los alumnos. Según el Colectivo Ioé (2002), los alumnos de África, europeos no comunitarios y latinoamericanos (entre el 80 y 90%) acuden en su mayoría a centros públicos, siendo los alumnos de Oceanía y América del Norte los que acuden en mayor número a la enseñanza privada.

Comparando los dos tipos de centro, vemos que el porcentaje de alumnado extranjero en centros públicos es del 3,97%, mientras que en privados es del 1,88%.

Curso 2001-02	Alumnado total en centros públicos	Alumnado extranjero en centros públicos	%
Total	2.895.373	114.861	3,97%
Primaria	1.647.975	71.565	4,34%
ESO	1.247.398	43.296	3,47%

Curso 2001-02	Alumnado total en centros privados	Alumnado extranjero en centros privados	%
Total	1.480.892	27.826	1,88%
Primaria	827.052	16.783	2,01%
ESO	653.840	11.043	1,69%

Elaboración propia a partir de la Tabla 5

Como vemos el nivel de extranjeros en las aulas es aún escaso, estando distribuido por toda la geografía española, aunque con algunas excepciones donde la matrícula de alumnos extranjeros parece alta. Esto debería llevarnos a responder a algunas preguntas: ¿por qué se concentran un gran número de alumnos en determinados centros?, ¿en qué medida esta realidad es fruto de la situación social (concentración de inmigrantes en

determinadas zonas de determinadas ciudades)?, ¿qué consecuencias sociales y educativas pueden tener estas condiciones?, ¿favorece la relación entre personas de diferentes grupos culturales? Consideramos que las políticas educativas deberían orientar y conseguir un reparto del alumnado extranjero entre los diferentes centros, al menos entre aquellos que reciben financiación de fondos públicos.

Alumnado gitano

Resulta casi imposible disponer de datos estadísticos sobre alumnado gitano. Los últimos datos oficiales de que se dispone provienen del Ministerio de Educación y Cultura, y se refieren a alumnos gitanos escolarizados en educación obligatoria en centros públicos y concertados dentro del territorio gestionado directamente por el MEC desde el curso 95-96 hasta el curso 99-00. En las tablas 8 y 9 del anexo reproducimos los datos correspondientes a los cursos 98-99 y 99-00.

La aparente disminución del número de alumnos gitanos se debe a que el territorio MEC se ha visto reducido entre los dos cursos. Actualmente todas las Comunidades Autónomas tienen transferidas las competencias en educación, de modo que no se dispone de estadísticas de los últimos cursos.

Podemos apreciar en estas tablas que la mayor parte del alumnado gitano está escolarizado en centros públicos¹ (ronda el 90% en los cursos 98-99 y 99-00).

Curso 1998-1999	Alumnado gitano	%
Total	26.082	100%
Centro público	23.459	89.94%
Centro concertado	2.623	10.06%
Curso 1999-2000	Alumnado gitano	%
Total	11.857	100%
Centro público	10.807	91.14%
Centro concertado	1.050	8.86%

Tenemos también constancia de que existen datos en los departamentos de atención a la diversidad en relación al alumnado gitano que precisa atención compensatoria. Este hecho deja entrever la percepción y tratamiento que reciben los alumnos de etnia gitana. Inicialmente parece existir una tendencia a considerar el alumnado gitano como español pero encontramos luego en la práctica una tendencia bastante generalizada a darle un tratamiento compensatorio a estos alumnos.

Alumnado de educación especial

¹ No hay datos sobre centros privados

Las estadísticas del MECD recogen datos del alumnado de educación especial escolarizado en el Sistema Educativo español, ya sea en centros específicos o en aulas de educación especial en centros ordinarios. La diversidad cultural de este tipo de alumnado viene dada por sus condiciones especiales de discapacidad motórica, sensorial y/o psíquica.

Tomando los datos de población escolar general en enseñanza no universitaria en el curso 2001-02, vemos que el 0,4% de los alumnos son de Educación Especial.

Curso 2001-02	Alumnado total	Alumnado educación especial	%
Total	6.830.989	27.241	0,40%
Centro Público	4.614.203	13.238	0,27%
Centro Privado	2.216.786	14.003	0,63%

Fuente: MECD. *Estadísticas de la Educación en España. 2001-02*

El 48,6% del alumnado de educación especial está matriculado en centros públicos y el 51,4% en centros privados, lo que supone un 0,63% de alumnos de educación especial en centros privados en relación a su alumnado total, y un 0,27% en los públicos. Comprobamos que la tendencia es diferente en relación con el alumnado extranjero, que suele concentrarse en los centros públicos.

Un dato del que se dispone es el de alumnado extranjero de Educación Especial. En el curso 2001-02 el 0,17% de los extranjeros escolarizados estaba en educación especial, frente a un 0.40% de la población general.

Curso 2000-2001	Alumnado general	Alumnado extranjero
Alumnado total en enseñanza no universitaria	6.830.989	201.518
Alumnado en Educ. Especial	27.241	344
%	0.40%	0.17%

Fuente: elaboración propia a partir de MECD. *Estadísticas de la Educación en España. 2001-02*

Si tenemos en cuenta la distribución de los alumnos de educación especial por Comunidad Autónoma durante el curso 2001-02, vemos que Cataluña, Andalucía y Madrid acogen el mayor número absoluto (Tabla 10).

Diversidad lingüística

a) Comunidades Autonomas con dos lenguas oficiales

Algunas Comunidades Autónomas españolas tienen una segunda lengua oficial además del español. El tratamiento de la diversidad lingüística en educación es diferente en cada comunidad, y va desde la posibilidad de cursar distintos modelos lingüísticos en comunidades como Navarra y País Vasco, hasta la inmersión lingüística obligatoria en Cataluña. No tenemos datos sobre otras comunidades como Galicia, Valencia o las Islas Baleares.

Navarra y País Vasco proponen cuatro modelos lingüísticos diferentes para la incorporación del euskera en la enseñanza no universitaria².

- Modelo A: enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los niveles, etapas y modalidades.
- Modelo B: enseñanza bilingüe: en euskera, con el castellano como asignatura y como lengua de uso en una o varias materias según la enseñanza, ciclo o etapa.
- Modelo D: enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana.
- Modelo G en Navarra y X en el País Vasco : no incorpora la enseñanza en o del euskera.

En Navarra, se autorizan para la zona vascofona los modelos A, B y D, siendo obligatoria por tanto la enseñanza de la lengua vasca; para la zona mixta los modelos A, B, D y G y para la zona no vascofona los modelos A y G. La elección de un modelo lingüístico determinado al incorporarse al sistema educativo supone que el alumno deberá continuar en él durante toda su escolaridad. Los posibles cambios requieren la autorización de la Comisión de Bilingüismo, siendo diferente la situación si se desean realizar al finalizar una etapa o dentro de ella.

En la tabla siguiente vemos el número de alumnos en cada modelo lingüístico en educación obligatoria durante el curso 2000-01.

Navarra: Alumnado por modelo lingüístico en educación obligatoria, curso 2000-01				
	E. Primaria	E.S.O.	Total	%
Modelo A	7.197	2.266	9.463	18.64%
Modelo B	87	44	131	0.26%
Modelo D	6.757	3.933	10.690	21.05%
Modelo G	15.188	15.306	30.494	60.05%
Total	29.229	21.549	50.778	100%

Fuente: http://www.pnte.cfnavarra.es/estudiante/mapa/erg_modelos.php

Sería interesante realizar el análisis por zonas, diferenciando la vascofona de la no vascofona. Con los datos disponibles, vemos que el mayor porcentaje de alumnos navarros no estudia euskera. El porcentaje de alumnos que estudia en euskera y el de alumnos que cursan la asignatura de euskera es similar (ronda el 20%).

La situación en el País Vasco es similar, aunque el número de alumnos que estudia euskera o en euskera es muy superior en esta comunidad:

² En Navarra el Decreto Foral 159/1988 de 19 de mayo desarrolla la Ley del Vasquece definiendo los modelos lingüísticos para la enseñanza no universitaria.

País Vasco: Alumnado por modelo lingüístico en educación obligatoria, curso 2001-02				
	E. Primaria	E.S.O.	Total	%
Modelo A	19.059	26.446	45.505	26.08%
Modelo B	28.280	19.180	47.460	27.31%
Modelo D	48.634	31.417	80.051	45.88%
Modelo X	854	591	1.445	0.83%
Total	96.827	77.634	174.461	100%

Fuente: EUSTAT y Dpto. de Educación Gobierno Vasco. Estadística de la Enseñanza. <http://www.eustat.es/spanish/estad/temalista.asp?tema=23>

Vemos que un porcentaje mínimo (menos del 1%) de alumnos vascos no estudia euskera. Cerca de la mitad de la población escolar vasca estudia en euskera, y porcentajes similares (en torno al 25%) tienen la asignatura de euskera o cursan enseñanza bilingüe (algunas asignaturas en castellano y otras en euskera).

b) Programas de lengua y cultura portuguesa y árabe

Existen convenios con Portugal y Marruecos para llevar a cabo programas de enseñanza de la lengua y cultura portuguesa y árabe-marroquí en centro españoles.

El *programa de Lengua y Cultura Portuguesa* se lleva a cabo en colaboración con la Embajada de Portugal en España. Su organización y funcionamiento se rige por las Instrucciones aprobadas el 21 de octubre de 1996 (BOMECE 4.11.97), y se desarrolla en centros que escolarizan a alumnos de origen portugués. Se adscriben profesores portugueses a los centros españoles correspondientes, e imparten las enseñanzas en clases integradas, con carácter simultáneo o complementario según las distintas modalidades organizativas. Las actividades lectivas se completan con intercambios de alumnado y visitas de estudio a ambos países, semanas culturales de Portugal o actividades de formación del profesorado. Durante el curso 2000/2001 se desarrolló en centros de las siguientes Comunidades: Aragón, Asturias, Extremadura, Castilla y León, Cantabria, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco.

Programa de lengua y cultura portuguesa					
Curso	Centros	Profesorado	Alumnado atendido		
			Portugués	Lusófono	Español
1995-1996	69	63	1.567	261	2.332
1996-1997	78	65	1.674	252	4.161
1997-1998	84	69	1.811	264	4.840
1998-1999	83	75	1.770	206	5.883
1999-2000	115	78	1.946	401	6.544
2000-2001	108	65	1.825	670	5.358

Fuente: elaboración propia a partir de Informes del Consejo Escolar del Estado
<http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>

El programa ha ido creciendo cada año salvo en el último, en que ha experimentado un retroceso importante.

El *Programa de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí* se desarrolla en aplicación del Convenio de Cooperación Cultural entre España y el Reino de Marruecos de 1980 (BOE del 10 de octubre de 1985). El Programa está enfocado a los alumnos de origen marroquí matriculados en centros públicos españoles y tiene como objetivos fundamentales los siguientes:

- fomentar la enseñanza de la lengua y cultura de origen,
- integrar a los alumnos marroquíes en el sistema educativo español,
- favorecer una educación intercultural.

Existen dos modalidades (www.mec.es/cide/innovacion/convenios/hispano/):

Modalidad A:

- Para centros escolares con pocos alumnos marroquíes.
- Las clases se imparten fuera del horario lectivo.
- Un profesor marroquí atiende a varios centros.

Modalidad B:

- Para centros con un número elevado de alumnos marroquíes.
- Las clases se imparten dentro del horario lectivo.
- Un profesor marroquí suele atender a un solo centro.

El Programa se desarrolló durante el curso 2000-01 según se indica a continuación:

Programa de lengua árabe y cultura marroquí, curso 2000-01			
Comunidad Autónoma (Provincia)	Centros	Profesorado marroquí	Alumnado marroquí
Andalucía (Málaga)	3	1	88
Canarias (Las Palmas, Tenerife)	7	2	264
Cataluña (Barcelona, Tarragona, Gerona)	12	5	319
Castilla y León (Burgos)	2	1	24
Extremadura (Cáceres)	2	1	170
Madrid (Madrid)	16	7	314

País Vasco	2	1	41
Total	44	18	1.220

Según sugiere El Consejo Escolar del Estado, este Programa debería tener en cuenta el hecho de que muchos inmigrantes de origen marroquí tienen por lengua materna el tamazight y desconocen el árabe.

Escuela rural

El Consejo Escolar del Estado viene recogiendo en sus informes anuales sobre el "estado y situación del sistema educativo español" un apartado dedicado a la escuela rural, enmarcado en el capítulo de "compensación de desigualdades en educación". Se considera que una de las causas de desigualdad en la educación es la originada por razones de tipo geográfico, al residir el alumnado en núcleos rurales escasamente poblados o con difíciles accesos.

Dada la imposibilidad de mantener abiertos centros educativos en todas las poblaciones debido al escaso número de alumnos existente en algunas de ellas, las Administraciones educativas se plantean dos grandes modelos organizativos para garantizar el derecho de los alumnos a una educación obligatoria y gratuita:

- El primer modelo consiste en el desplazamiento de los alumnos diariamente hasta municipios próximos de mayor índice de población.
- El segundo modelo se centra en la permanencia de los alumnos en sus poblaciones de origen (siempre que ello sea posible en función del número mínimo de alumnos: 4 según considera el Consejo Escolar). El profesorado se desplaza de forma itinerante por los distintos centros educativos. Este modelo suele organizarse alrededor de los Centros Rurales Agrupados, donde se organizan los recursos didácticos, materiales y el personal docente necesario para atender las necesidades de la población rural afectada. Cada centro comprende las dependencias escolares situadas en un número determinado de localidades, y de cada centro dependen asimismo una serie de unidades escolares. El nivel educativo en el cual suele ser aplicada esta alternativa es la Educación Primaria, puesto que la complejidad organizativa y los requisitos mínimos exigidos a los Institutos de Enseñanza Secundaria para la impartición de enseñanza son difíciles de conseguir mediante alternativas de carácter itinerante.

La evolución de los centros rurales agrupados, que son de titularidad pública, desde el curso 95-96 hasta el curso 00-01 fue la siguiente:

	Centros	Localidades	Unidades	Alumnos
Curso 95-96	404	2.500	5.505	73.204
Curso 96-97	451	2.726	5.792	75.379

Curso 97-98	454	2.736	5.699	72.167
Curso 98-99	456	2.750	5.611	68.785
Curso 99-00	675	2.917	7.732	91.846
Curso 00-01	532	2.492	6.373	73.203

Fuente: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español, varios cursos.
<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>

Se aprecia un crecimiento notable de los centros rurales agrupados en el curso 99-00, que vuelve a decrecer en el curso 2000-01: un 21% menos de centros, 15% menos de localidades, 18% menos de unidades, y 20% menos de alumnos.

Diferentes estudios ponen de manifiesto cómo, independientemente de la situación económica, los jóvenes de las zonas rurales disponen de menos recursos y desisten en mayor número de seguir estudiando.

El Consejo Escolar del Estado (informe 2000-01) plantea que debe arbitrarse un Plan para la Escuela Rural para compensar desigualdades, garantizando al alumnado del medio rural las mismas posibilidades que al urbano. Propone la permanencia de las escuelas en los pueblos, incluyendo los casos concretos de ESO que así lo aconsejen, así como el aumento de las agrupaciones de centros, con mayores y mejores plantillas itinerantes.

3. ¿Cuál es la valoración de este mapa cultural desde la perspectiva de la educación intercultural?

La primera valoración que nos sugiere este análisis es que en las estadísticas oficiales la diversidad se describe en el marco de la educación especial o compensatoria (excepto en el caso de la diversidad lingüística de las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales). Esta asunción choca con el enfoque intercultural, de tal modo que desde la perspectiva que proponemos sería necesario modificar tanto las categorías utilizadas como la manera de utilizarlas, ya que las categorías que actuales favorecen la construcción de estereotipos por encima de una percepción más individualizada de la realidad del alumnado.

Desde un enfoque intercultural tendría más sentido describir la composición del alumnado en términos de diferencias significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que suelen ser variables de carácter micro que favorecen un análisis individualizado de los alumnos, sus familias y los contextos en que se desarrollan. Como ejemplo, tiene más interés de cara a la toma de decisiones educativas conocer la lengua materna del alumnado y su religión, antes que conocer solamente su país de origen.

Otras valoraciones son:

- Centrándonos en la población extranjera en nuestro país, vemos que los análisis poblacionales parecen querer centrar nuestra atención en el aumento de misma, concibiéndose en muchas ocasiones como un riesgo hacia el que debemos mantenernos alerta. En pocas ocasiones somos capaces de tomar la perspectiva del otro, y reconsiderar las posibilidades y condiciones de vida de estas personas. *Consideramos necesario promover el estudio interdisciplinar que posibilite comprender y conocer las causas de las migraciones, cuál es la acogida que se les da desde el nuevo país, las dificultades y ventajas con las que se encuentran, las condiciones de vida, las exigencias de adaptación a la sociedad de acogida que se imponen. Son necesarios análisis económicos, sociológicos, antropológicos, educativos, que permitan conseguir una explicación más cabal de lo que actualmente está sucediendo, y nos permita una actuación que busque una mayor igualdad para todos y cada uno de los miembros de nuestra sociedad. Nuestra sociedad, como es precisamente nuestra, de todos y cada uno de los que la conformamos, y probablemente, aunque eso se nos suele escapar, es más amplia que la ciudad, la provincia, la comunidad o el país en el que vivimos. Comprender estas situaciones nos exige una comprensión de las relaciones entre los diferentes países, así como de las situaciones de desigualdad que actualmente se están produciendo.*
- Pasando a la población escolar, la distribución del alumnado por zonas geográficas es bastante desigual, siendo bastante similar a la distribución de la población inmigrante en todo el territorio español. Las comunidades con mayor alumnado extranjero y de educación especial son aproximadamente las mismas (Madrid, Cataluña, Valencia, Andalucía y Canarias). *Por este motivo precisaran mayores recursos, humanos y materiales, que permita una atención adecuada.*
- Encontramos una desigual distribución del alumnado extranjero y gitano según la titularidad de los centros (el 80% y 90% respectivamente asiste a la escuela pública). Por otro lado, tampoco tenemos datos sobre el perfil de alumno extranjero que está escolarizado en los centros privados o

concertados, hecho este que también podría mostrar una cierta tendencia. La situación en cuanto al alumnado de educación especial es muy diferente: se encuentran más alumnos de educación especial en centros privados que en centros públicos. *Sería necesaria propiciar políticas que garanticen una distribución más igualitaria entre los diferentes tipos de centros. Incluso sería necesario replantearse la distribución social (en diferentes zonas de las ciudades) de la población extranjera. Probablemente éste último sea un objetivo no perseguido en esta investigación, pero sí puede ser un objetivo a seguir en estudios sucesivos desde una aproximación interdisciplinar.*

- Encontramos una reducción en la matrícula de alumnado extranjero según avanzamos en los niveles educativos, que no sabemos a qué puede deberse (abandono, etc.). Sería necesario mantener un control y seguimiento que favorezca tanto conocer las causas como incidir en los procesos de aprendizaje de manera que se garantice una mayor continuidad del alumnado a lo largo de la escolarización. La fijación del alumnado durante toda la escolarización obligatoria sería un objetivo básico a perseguir.
- La información sobre el alumnado de educación especial no nos ayuda a diferenciar qué alumnos están matriculados en centros específicos y qué alumnado está integrado en centros ordinarios.
- En cuanto a la diversidad lingüística, sólo hemos encontrado datos de Navarra y País Vasco. Existe legislación específica, se suelen promover diferentes modelos lingüísticos. No tenemos datos sobre la posibilidad de elección (la oferta en los diferentes sitios, presiones sociales o institucionales, etc.). En cuanto a los programas de lengua y cultura portuguesa y árabe, parece más adecuado el primero, ya que está abierto a todo el alumnado (no sólo a los de origen portugués). El programa de árabe suele dirigirse exclusivamente al alumnado marroquí y en algunas ocasiones se imparte fuera del horario lectivo, lo que dificulta la consecución de objetivos coherentes con el enfoque intercultural (convivencia, tolerancia, etc.) que se plantean de manera explícita.

4 ¿Qué necesidades prioritarias se derivan del análisis realizado, especialmente en lo que se refiere a formación del profesorado?

- Debería incluirse en la formación del profesorado el conocimiento y manejo de información sobre la composición de la población escolar. Podría ser adecuado orientar al profesorado sobre las diferentes fuentes oficiales que ofrecen una descripción (categorizada tal como hemos visto en este trabajo) de la diversidad escolar, y ayudar de esta manera a tomar una postura personal ante las distintas categorías que se utilizan y ante lo limitado de este tipo de información, además de los riesgos que puede conllevar.
- El profesorado en formación necesita adquirir conocimientos y habilidades que le permitan describir la población escolar a la que atiende en términos que faciliten la toma de decisiones educativas que favorezcan la consecución de objetivos educativos valiosos a todo el alumnado. Otro esfuerzo que debemos realizar es evitar utilizar expresiones vacías como es la que precede. Es necesario

concretar y especificar aquellos aspectos y conocimientos a los que hacemos referencia (estrategias de enseñanza a utilizar, de evaluación, cooperación con otros compañeros, contacto con la familia, etc.) y definir así también que entendemos por objetivos valiosos para todo el alumnado (qué es el éxito escolar, qué objetivos debemos conseguir, favorecer así la reflexión sobre los objetivos que los profesores se plantean).

- La adscripción del alumnado no debe realizarse en el marco de modelos de educación especial o compensatoria, tal y como sucede actualmente.
- La descripción del mapa cultural debe facilitar la intervención educativa individualizada, y no servir meramente para etiquetar a los alumnos como necesitados de compensación educativa.
- El tema de las migraciones debe ser estudiado en profundidad, analizando las causas de las mismas teniendo en cuenta los factores sociales, económicos, políticos y personales que conducen a ellas.

3. EDUCATIONAL POLICIES

Se describen y analizan las políticas educativas desarrolladas en el ámbito español orientadas a responder a las necesidades de poblaciones diversas culturalmente. A consideración previa es señalar que cuando hablamos de políticas educativas, nos referimos a declaraciones y asunción de principios, delimitación de objetivos que debe perseguir el sistema educativo, establecimiento legal de medidas y actuaciones específicas dirigidas a su logro. Conviene, por tanto, distinguir las "políticas educativas" (intenciones plasmadas en la legislación y gestión de las mismas) de las "prácticas reales", esto es, de las consecuencias prácticas de éstas. Las fuentes de información utilizadas han sido:

- Las leyes de la reforma educativa de 1990: LODE, LOGSE, LOPEG
- La Ley de la Calidad de 2002
- Comunidades Autónomas (páginas web, documentos oficiales)
- Dictamen del Comité Económico y Social de la Comunidad Europea sobre "La inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada" (2002).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1996)
- Conferencia de la Red Europea de Consejos Escolares, Movilidad, Educación Intercultural y Ciudadanía (2000).

Which legal documents, if any, regulate aspects related to cultural diversity at the school system?. Are they in accordance with European recommendations regarding this subject?

La legislación más relevante que podemos destacar sobre el tema es la que constituye la que se desarrolló en la llamada "reforma educativa", desde mediados de los 80 y década de los 90, cuyo principal referente es la LOGSE; y, recientemente, la que se está comenzando a desarrollar a partir de la

Ley de Calidad desde 2002. Ambos conjuntos legislativos ofrecen planteamientos distintos en lo que se refiere a la atención a la diversidad.

La reforma educativa de los 80/90, en general, establece que las intervenciones para satisfacer las "necesidades educativas especiales" deben basarse en los principios normalización y de integración escolar (LOGSE, artículo 36). Las estrategias asumidas son: la dotación de profesionales cualificados, la dotación de medios y materiales didácticos, la debida organización escolar y las adaptaciones y diversificaciones curriculares (artículo 37). Para hacer efectivo el principio de igualdad, se establecen acciones de carácter compensatorio (artículo 63.1). El modelo de atención a la diversidad que se desarrolla a través de la LOGSE y, específicamente, en el citado Real Decreto 299/1996, se centra en tres tipos de programas: programas de compensación educativa, de garantía social y de mantenimiento de la lengua y cultura de origen.

Los programas de compensación educativa pueden ser de carácter permanente o transitorio, y se basarán en el uso de recursos complementarios de apoyo (profesores de apoyo, fórmulas organizativas flexibles, la consideración de centros de atención preferentes para los equipos de orientación a aquellos que escolarizan a alumnos de compensación educativa). La compensación interna se basa en la adaptación y diversificación curricular; y la compensación externa que adopta programas de acercamiento a las familias y otros agentes. Los programas de garantía social, en educación secundaria: para aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos educativos, a fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas, en especial la formación profesional. Los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen (Artículo 6.2.), basados en el derecho a la pluralidad lingüística.

En 2002, se aprueba la Ley de la Calidad de la Educación (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, BOE núm. 307, de 24 de diciembre). En la misma podemos encontrar ciertos elementos que marcan una cierta continuidad con los planteamientos de la anterior Reforma educativa (planteamiento compensatorio, de déficit), e incluso se retrocede a un modelo más distante del enfoque intercultural, a través de un discurso contradictorio en algunos casos, y claramente regresivo en otros. En su exposición de motivos, declara aspiraciones como las siguientes (p. 45190):

"El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos".

Entre los principios de calidad que se mencionan en el Título Preliminar de la Ley cabe citar:

"a) La equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.

b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso de la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.

c) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

...

g) La flexibilidad para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos."

Nos encontramos con una forma regresiva de interpretar y aplicar estos principios. Así, se insiste, como ya sucedía en la Ley anterior (LOGSE, 1990,) en un modelo compensatorio y segregacionista de corregir desigualdades, que se plasma en diversos artículos. Se reconoce que el alumnado tiene derecho a: "f) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo persona, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo..." (artículo 2.2.). Se plantean para ello estrategias como...."Sobre la base de los principios de equidad, solidaridad y compensación, las administraciones públicas cooperarán para articular sistemas eficaces de información, verificación y control de becas y ayudas..." (artículo 4.4.).

En ningún lugar del extenso documento de la Ley se menciona o asume iniciativa alguna orientada a la educación intercultural, tan sólo encontramos algún elemento positivo -indirecto- que favorezca un enfoque intercultural:

"El Estado, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá programas de cooperación territorial orientados a objetivos educativos de cooperación territorial orientados a objetivos educativos de interés general. Estos programas tendrán como finalidad, según sus diversas modalidades, favorecer el conocimiento y aprecio de la riqueza cultural de España por parte de todos los alumnos, así como contribuir a la solidaridad interterritorial". (artículo 6.1.)

No obstante, ante esta declaración cabe plantearse una pregunta y realizar dos interpretaciones diferentes: La pregunta sería ¿qué se quiere denotar con "riqueza cultural de España"?, ¿un reconocimiento de la diversidad existente en España o una serie de "espacios y manifestaciones culturales" perfectamente establecidos y delimitados?.

Desde un enfoque intercultural resultan preocupantes las medidas prácticas que se proponen para alcanzar esa "igualdad de resultados" por su carácter segregacionista. Podemos destacar dos medidas que, en su pretensión de "compensar" pueden resultar claramente discriminatorias: En Educación Secundaria (12-16 años), se proponen unas medidas de refuerzo y apoyo (artículo 25) destinadas a los alumnos que no alcancen los objetivos de la etapa. Para los alumnos que cumplidos los 15 años opten por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos (Tecnológico, Científico y Humanístico), se establece un itinerario diferente, los llamados programas de iniciación profesional (que vienen a ser el equivalente a los anteriores programas de garantía social), cuya superación permitirá obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Dentro del capítulo VII, De la atención a los alumnos con necesidades educativas específica, se dedica la Sección 2ª a los alumnos extranjeros, con lo cual no se contempla toda la diversidad cultural entre los alumnos autóctonos, ni se prevén las necesidades educativas de segundas generaciones de la población inmigrante; es decir, se parte de un concepto totalmente estático y monolítico de las diferencias culturales.

Hasta aquí las Leyes generales que regulan todo el sistema educativo, por lo que se refiere a las competencias de desarrollo y aplicación de la ley propias de cada Comunidad Autónoma, conviene hacer algunas consideraciones.

Las distintas Comunidades Autónomas han puesto en marcha medidas educativas dirigidas a desarrollar las propuestas de la Reforma dentro su territorio. Centrándonos en el tema de atención a la diversidad, hay que destacar especialmente la tendencia que se observa en las autonomías analizadas a desarrollar acciones de atención a la diversidad cultural desde el enfoque del déficit o las necesidades especiales que pueden presentar inmigrantes o personas pertenecientes a minorías culturales. Así, es frecuente encontrar medidas de corte "compensatorio". Se especifican a continuación:

Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, se ha aprobado en 1999 (aunque no se ha encontrado exactamente la medida legislativa) el Plan Regional de Compensación Educativa. Este plan basa su actuación en los siguientes criterios generales: Normalización / Acción positiva / Integración e Interculturalidad / Equilibrio territorial y sectorial / Participación social / Coordinación / Carácter integral de las actuaciones / Evaluación continua. El resultado ha sido el S.A.I. o Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante, en el que se recoge todo lo relacionado con esta actividad. Otro ejemplo de lo que exponíamos en este punto es el planteamiento de la Comunidad Valenciana, que establece que:

En la Comunidad Valenciana la educación intercultural viene recogida dentro del Proyecto 2000 de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de Compensación Educativa.

En este proyecto se consideran alumnos con necesidades de compensación educativa aquellos que presentan dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Entre ellas se recogen las siguientes:

- a) Retraso en la escolarización o desconocimiento de la lengua de su entorno por ser inmigrante o refugiado.
- b) Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.

También la comunidad de Castilla- La Mancha desarrolla programa de educación compensatoria, recogidos en el Libro Blanco, en el que se determinan los cauces a seguir en el tema de la interculturalidad. Sin embargo, las nuevas situaciones planteadas por la llegada a los centros de gran cantidad de inmigrantes en la que se producen situaciones como que en un mismo centro se hablen lenguas maternas diferentes, que se incorporen alumnos al centro a lo largo de todo el curso escolar o que el profesorado no tenga una formación específica previa en lo que respecta a la enseñanza del español como segunda lengua, ha llevado a los responsables de la política educativa de esta comunidad a dar un paso más en un deseo de que los recién llegados se adapten rápidamente a su nuevo centro. Para tal fin se han creado los EALIs (Equipos de Apoyo Lingüístico a los Inmigrantes), dictaminando para su buen desarrollo la normativa pertinente y que se recoge en la Orden de 8 de julio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula con carácter experimental la estructura,

funcionamiento y modelo de la intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado (EALI) en la Comunidad de Castilla-La Mancha. (DOCM, Nº 88, 19 de julio de 2002).

Las medidas desarrolladas por la Comunidad Autónoma de Andalucía son interesantes, si aquí no se señalan es porque ya han sido recogidas en el informe presentado por la Universidad de Huelva.

Are they in accordance with European recommendations regarding this subject?

Al iniciar la recopilación de documentos de la UE sobre esta temática, lo primero que hemos observado es la dificultad de encontrar referencias mediante descriptores o términos de búsqueda que son conceptos centrales en nuestro estudio, tales como: educación intercultural, diversidad cultural, mediación cultural, etc. Por ello, hemos tenido que recurrir a otros términos relacionados (aunque reductivos) tales como: inmigración, integración de minorías, etc. En el contexto de la UE, las políticas dirigidas a favorecer la cohesión europea y a alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea, en vinculación -no siempre explícito- con el enfoque intercultural, se han orientado hacia tres vertientes principales, todas ellas relacionadas con el mundo educativo:

- El desarrollo de las competencias lingüísticas, el multilingüismo como forma de lograr una identidad europea intercultural.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de una educación intercultural, desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.

Los dos primeros ejes han sido los más desarrollados, mientras que el tercero es más incipiente y todavía menos desarrollado. Las diversas declaraciones 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. Esto ha dado lugar a las llamadas políticas de integración de los inmigrantes, que inicialmente se han basado en acciones dirigidas específicamente a los inmigrantes de terceros países no comunitarios para su acercamiento a la lengua y cultura del país de acogida de la UE. También en el reconocimiento de ciertos derechos, entre ellos el derecho a la educación y a la protección de su identidad cultural impulsando su conocimiento de la lengua materna.

Otras acciones paralelas han ido dirigidas a la erradicación y la prevención del racismo y de la xenofobia en la UE, y contra la segregación, fundamentalmente a raíz de la constatación sobre la presencia de estas actitudes en sus diferentes formas. Estas acciones han ido dirigidas a toda la población, poniendo especial énfasis en su incorporación dentro de los sistemas educativos, poniendo énfasis en los principios de igualdad y en los derechos fundamentales de todas las personas. No obstante, estas políticas se han desarrollado de forma paralela a unas políticas sobre migración que han supuesto fuertes restricciones a la entrada en la UE de trabajadores provenientes de países extra-comunitarios pobres.

Más recientemente, las acciones y medidas aplicadas se han comenzado a orientar a favorecer la integración social de los inmigrantes mediante una atención no segregada, sino favoreciendo la utilización de los cauces y servicios ordinarios en condiciones de igualdad con el resto de la población. Así se han desarrollado diversos programas y acciones, si bien con desigual contenido respecto a la

diversidad cultural. Los planteamientos más recientes apuestan -aunque todavía de forma incipiente y no de forma coherente en todas las acciones- por políticas cercanas al enfoque intercultural, como única vía posible hacia una verdadera ciudadanía basada en valores democráticos.

Esto supone la adopción de nuevos planteamientos en la política general de la UE que ha de dar un importante giro a sus políticas basadas prioritariamente en parámetros económicos, para incorporar nuevos valores culturales y sociales que hagan posible su cohesión. Sin embargo se echa en falta la presencia de estos planteamientos en importantes documentos del ámbito educativo tales como: el Libro Blanco "Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva" donde todavía se emplea el término "cultura" como sinónimo de "educación": El Libro Blanco define dos categorías de respuestas. La primera se refiere al acceso a la cultura general; la segunda, al desarrollo de las aptitudes para el empleo... (punto 4). No hay referencia alguna a la realidad multicultural de las sociedades europeas y los únicos elementos que cabría aprovechar para el enfoque intercultural aparecen muy sesgados, pues entre sus cinco objetivos se contempla:

- Lucha contra la exclusión (respaldando experiencias como las de escuelas de "segunda oportunidad" mediante la concentración de recursos y capacidades en las zonas deprimidas; promoviendo experiencias de voluntariado europeo), (Dictamen del Comité Económico y Social sobre "La inmigración, la integración y el papel de la sociedad civil organizada", 2002)
- Dominio de tres lenguas oficiales de la Unión Europea (apoyando el aprendizaje de las lenguas desde el nivel preescolar, y asimismo en la formación profesional a través de la puesta en marcha de sistemas de evaluación y garantía de calidad de la enseñanza de lenguas);

Asimismo, reconoce el decisivo papel del profesorado para la formación de las actitudes del alumnado desde su más temprana edad, planteando el intercambio de experiencias entre distintas instituciones docentes para aprovechar la diversidad cultural y para mejorar la cooperación. Se propone además a la Comisión Europea la necesidad de incorporar estos planteamientos a los programas de acción europeos, particularmente al Sócrates, cuyo resultado se ha visto recogido en su capítulo Comenius.

Respecto al tercer eje citado dentro de la política educativa europea, el de la educación intercultural como tal, el exponente más importante (más por su contenido que por su influencia práctica, aún muy limitada) que hemos podido hallar es el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la "La educación intercultural" (1997). En el mismo se delimitan los términos "multicultural" e "intercultural", y se hace hincapié en

"que la educación intercultural debería tomar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello, debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en razón de esta diversidad cultural y lingüística. Se trata de un planteamiento que se opone a cualquier tipo de pensamiento o praxis segregacionista" (punto 2.1.).

"que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural por los centros escolares y la formación significa romper definitivamente con esa idea errónea según la cual la concepción lingüística y cultural dominante que se enseña a los escolares es la única forma legítima de comunicación (...)" (punto 2.2.)

En este sentido, plantea también la conveniencia de incrementar el apoyo a las redes transnacionales y a los proyectos de cooperación como: el proyecto de ciudades contra el racismo (acuerdos de colaboración local para promover una cultura de ciudadanía responsable en contextos urbanos multiculturales); la red de ciudades sobre educación intercultural (que promueve una cooperación entre éstas para adquirir una base común de experiencias sobre los métodos para hacer frente a las dificultades que plantea la presencia de minorías numerosas cuya primera lengua no es la del país de residencia); o la red ELAINE (red interactiva de entidades locales europeas de políticas de integración de minorías étnicas); o los proyectos de hermanamiento (por su papel en promover una mayor comprensión de la diversidad cultural y reforzar la cooperación intercultural).

Más adelante, se propone como herramienta para poder entender mejor las diferencias culturales, un modelo de análisis, que distingue cuatro dimensiones:

- La distancia de poder: grande-pequeña.
- El individualismo-colectivismo.
- Masculinidad-feminidad
- Capacidad para tolerar las diferencias: alta-baja.

Si bien el Consejo de Europa y la Comisión Europea son dos organizaciones que han influido en los desarrollos educativos relacionados con la diversidad social en las sociedades europeas, el impacto de estas en las políticas nacionales educativas ha sido limitado, ya que los Estados europeos no les han permitido interferir en el dominio educativo, puesto que se considera como ámbito exclusivo de la jurisdicción nacional (Jagdish S. Gundara, 2000). A juicio del autor, ambas organizaciones se han centrado en cuestiones de diversidad social a través de propuestas sobre de la educación de los "migrantes".

¿Cuál es su relación con otras recomendaciones internacionales?

Is there any national legislation regarding this matter? Please specify.

Un documento de referencia que puede considerarse básico es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1996), que en lo que se refiere al derecho a la educación establece en su Artículo 13, la *Observación general sobre su aplicación*, por la que

... Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos.

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho, la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente. Con respecto a esto último, existe una Observación General del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1999, en la que se señala que: (...) "*la educación primaria debe ser universal, garantizar*

la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la diversidad cultural, las necesidades y las posibilidades de la comunidad” (...)

Podemos afirmar que estas declaraciones de intenciones no se ven reflejadas en las medidas prácticas adoptadas por los sistemas educativos nacionales y locales. La retórica en torno a la atención a la diversidad cultural es evidente.

¿Cómo definen las políticas educativas la diversidad cultural en educación?

En el ámbito español, las dos grandes leyes más recientes de educación no definen explícitamente la diversidad cultural. El modelo LOGSE, unifica la idea de "necesidades educativas especiales" y la hace extensiva a todo un conjunto de colectivos. Pero esta Ley no parte del reconocimiento explícito de la diversidad cultural en la sociedad, sino que habla más bien de "pluralidad lingüística y cultural" autóctona (sin referencia, por ejemplo, a la inmigración. Otra cosa es la coherencia de las estrategias que propone. Así plantea que uno de sus fines es: e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

El modelo LOCE, parte de un concepto (implícito) restrictivo de la diversidad al diferenciar tres colectivos específicos que requieren una especial atención: los alumnos inmigrantes, los alumnos con discapacidad y los alumnos superdotados intelectualmente. La diversidad cultural se equiparada a inmigración. Al proponer medidas de educación compensatoria la diversidad cultural es infravalorada al quedar asociada al déficit.

En el ámbito europeo, el Dictamen del Comité de las Regiones sobre el tema de "La cultura y las diferencias culturales y su importancia para el futuro de Europa" (1998) es ilustrativo. Son evidentes las contradicciones que se plantean al definir este concepto como se hace en el citado Dictamen (ver punto 1.5.), mientras que en el punto siguiente, se habla de la *cultura* como un fenómeno que surge de la interacción y de la pluralidad (punto 1.6. y siguientes)

1.5. "Lo que nos hace europeos es la herencia cultural europea. (...) Libertad, democracia, humanismo y derechos humanos son rasgos que ni siquiera los períodos más oscuros de nuestra historia han podido erradicar completamente. Al contrario, ha sido siempre a raíz de situaciones de totalitarismo y violencia cuando han recuperado su predominio nuestros mejores valores".

1.6. La cultura de cualquier comunidad humana nace de la interacción como medio natural con otras comunidades. Las personas aprenden las costumbres, creencias, valores y medios de comunicación - como símbolos lingüísticos y no lingüísticos- del medio en que viven. Y es precisamente así como se convierten en miembros de la sociedad. Por tanto, son creados a imagen de su propia cultura.

¿Hay referencias explícitas al enfoque intercultural?

Are there any explicit references to the intercultural approach?, which ones? Please, include quotations or examples.

Como se ha dicho al inicio de este documento y como puede comprobarse a través de las referencias expuestas a lo largo del mismo, las referencias a este enfoque son escasas y en muchas

ocasiones prácticamente nulas en las normativas tanto nacionales como internacionales. Las escasas referencias que existen a la atención a la diversidad o a la educación intercultural (este último caso mucho menos frecuente) aparecen vinculadas a actuaciones que poco tienen que ver con dicho enfoque como es el caso de la "educación compensatoria" o la intervención con individuos o familias inmigrantes en situaciones de "riesgo social", "desadaptación" etc.

Implicaciones de las medidas legislativas

Which are the implications of these legislative initiatives?

Las políticas educativas marcadas por la Reforma han sido insuficientes y parciales o incompletas. Una causa importante ha sido la falta de financiación suficiente y de previsión de otras medidas complementarias tales como la formación del profesorado. Por otra parte, los planteamientos de "compensación" y de "inclusión" han tenido como consecuencia, el tratamiento y la consideración generalizada de la "diferencia cultural" como un "déficit" que debe ser "compensado", lo que ha propiciado otro tipo de desigualdades en la promoción escolar de los alumnos pertenecientes a ciertos grupos culturales, y además, ha propiciado la reproducción de estereotipos y ha supuesto la categorización (etiquetado) del alumnado.

La población de alumnos extranjeros han sido escolarizados en su mayor parte en los centros públicos, mientras que en los centros privados concertados están escolarizados sólo el 20% aproximadamente. Por tanto, no se ha cumplido la política de dispersión. Los centros públicos con alta concentración de alumnos inmigrantes no han recibido dotaciones suficientes para responder a este nuevo reto. Por el contrario, en los propios centros se vive la multiculturalidad como un problema o situación no deseable. Además, el reconocimiento y la consideración de "centro preferente" a aquellos que tenían "alumnos con necesidades educativas especiales" ha favorecido que en los mismos centros se escolarizara a los alumnos con discapacidad, a la población desfavorecida y a los alumnos inmigrantes. Por tanto, se puede decir que hay dos redes, una pública con una población muy heterogénea, y una concertada, con unos resultados homogéneos, producto de un sistema de selección encubierto (Blanco, 200?: 235).

Por otro lado, existe una tendencia entre las familias inmigrantes a propiciar la "agrupación" en determinados centros para que sus hijos estén con sus compatriotas y evitar que se encuentren aislados o marginados. A su vez, hay una tendencia a considerar que los centros públicos que acogen a muchos alumnos inmigrantes bajan sus niveles de calidad y por ello, las familias autóctonas tienden a escolarizar a sus hijos en centros con poca población inmigrante. Si bien, en esto pueden vislumbrarse también actitudes de racismo y de miedo a la diferencia.

Se ha observado también que las "clases de apoyo" al alumnado perteneciente a minorías culturales (recurso muy frecuente en los centros), también pueden generar discriminaciones y exclusión, ya que insiste en el tratamiento de la diferencia como déficit, y supone la segregación de estos alumnos, produciendo el efecto indeseado del etiquetamiento (Aguado et al., 1999). Es menos frecuente que el refuerzo educativo se realice en su propia aula con la presencia de más de un docente en ella.

Del mismo modo, los procesos de diagnóstico y evaluación de necesidades educativas de este alumnado se han realizado en muchos casos de forma sesgada, al emplear procedimientos e instrumentos inadecuados y al insistir en su tratamiento de la diferencia cultural como déficit.

Si bien los resultados sobre el logro académico del alumnado perteneciente a minorías culturales no ha sido objeto de estudio y evaluación suficiente por parte de las administraciones educativas, los datos estadísticos disponibles apuntan a una mayor presencia de 'fracaso escolar'. Igualmente, se han identificado otros dos obstáculos importantes: por un lado la falta de preparación del profesorado en su conjunto para afrontar su tarea docente desde una perspectiva intercultural; y unido a ello, la falta de materiales y recursos educativos adecuados. En conjunto, las medidas adoptadas para el tratamiento de la diversidad cultural, al estar dirigidas casi exclusivamente a los grupos culturales minoritarios y no al conjunto del alumnado, ni haberse planteado desde el propio currículo, se aprecia que los planteamientos de la Reforma han incidido de forma muy parcial en el logro de la proclamada igualdad educativa y se sitúan todavía lejos de una verdadera perspectiva intercultural.

En buena medida los documentos consultados son reflejo de una retórica en torno a los temas de diversidad, a menudo se quedan en grandes declaraciones de intenciones ante principios como el de la igualdad, pero no plantean medidas suficientemente concretas, ni se facilitan los medios para su desarrollo efectivo.

¿Han producido cambio en el contexto educativo?

Have they provoked changes in the educational context?

En el contexto español, la reforma educativa de los años ochenta y noventa, produjo ciertos cambios en dos sentidos:

- En la contribución a extender una cierta conciencia, dentro del mundo educativo, sobre la necesidad de actuar frente a las desigualdades en la educación, particularmente en aquellas que tienen que ver con las diferencias culturales.
- En la puesta en marcha de algunas medidas parciales de "compensación" de esas desigualdades. Éstas medidas no han tenido un efecto importante en el currículo educativo del alumnado en general y en cuanto a los efectos en el alumnado perteneciente a minorías culturales, si bien no ha sido suficientemente evaluado, no parece haber propiciado suficientemente el objetivo de igualdad, ni en los resultados ni en las oportunidades de aprender.

Pero no parece haber propiciado cambios significativos, ni en los idearios y planteamientos educativos de los centros respecto a la diversidad (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Programaciones de curso y de aula), ni en los procedimientos y aspectos metodológicos de la enseñanza, ni en las concepciones de los docentes con relación al alumnado culturalmente diverso. Por el contrario, persiste una concepción monolítica de la escuela, y en general una resistencia al cambio, así como actitudes de paternalismo, rechazo, indiferencia hacia la población inmigrante; y expectativas limitadas sobre el éxito académico de estos alumnos.

3. TEACHER TRAINING

En este apartado se exponen las iniciativas de formación de profesorado desarrolladas en el ámbito español tanto en formación inicial como permanente. Se describen y analizan las iniciativas en función de los presupuestos del enfoque intercultural y atendiendo a las cuestiones planteadas para la evaluación de necesidades. Las fuentes de consulta utilizadas han sido:

A) Para la formación inicial

Para la identificación de las asignaturas con contenidos sobre interculturalidad.

- Programa de Información Universitaria, (Círculo de Progreso), a través del cual se obtiene información sobre planes de estudio: nombre de las asignaturas, curso en la que se imparten, número de créditos, carácter (OB, OP)
- Con carácter complementario: guías y directorios formativos.
 - Guía de las enseñanzas universitarias (editada por la Fundación Universidad Empresa)
 - Elige tu futuro (editado por Círculo de Progreso)
 - Todos los estudios y carreras (de la Fuente, Oliveras, Arimany).

Para la identificación de las asignaturas con contenidos sobre interculturalidad.

- Localización de la propuesta curricular a través de la web. Direcciones de interés:
 - Web de universidades
 - Web de AIDIPE
 - Páginas específicas de Ed. Intercultural
- Dificultades que plantea la consulta de esta información:
 - Las páginas de universidades no contienen enlaces de las asignaturas particulares.
 - La web de AIDIPE, en la que se incluye un apartado específico de asignaturas del área de conocimiento MIDE, no incluye ninguna relacionada con interculturalidad.

Para la información obtenida sobre el CAP: Entrevistas personales y observación directa. (Realizado por José Antonio Téllez e Inés Gil).

B) Para la formación continua

Para la selección de propuestas de formación se han utilizado distintas fuentes:

- Referencias en prensa
- Publicidad a través de Internet
- Conocimiento personal del curso
- Propaganda a través de carteles / boletines

Se ha aplicado un cuestionario de opinión a los alumnos del curso de Educación Multicultural (elaborado por Teresa Aguado e Inés Gil) para conocer su valoración. El análisis de sus respuestas ocupa el último punto de este apartado.

El intento de conseguir entrevista con algunos de los responsables de programas formativos no contó con la aceptación de las personas a las que nos hemos dirigido, por lo que no se ha podido incluir sus propias valoraciones y opiniones.

Which teacher-training programmes deal with cultural diversity at school? Are they offered for pre-service or in-service teachers?

No podemos afirmar que exista en España ningún programa específico dentro del currículum oficial de formación del profesorado enfocado para la atención a la diversidad en la escuela. Las propuestas formativas se incluyen como materias de carácter optativo, en la gran mayoría de las veces, sin que se oferte en ningún caso una especialidad concreta sobre educación intercultural dentro de las titulaciones directamente relacionadas con la formación docente. En concreto en este estudio se revisan las siguientes titulaciones para analizar la presencia o no de asignaturas de educación intercultural, (en los anexos se puede encontrar una relación de materias sobre educación intercultural o temas afines).

- Magisterio en todas sus especialidades (Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera). La titulación de Magisterio posibilita el ejercicio de la docencia en los niveles de infantil y primaria.
- Pedagogía. Los titulados en Pedagogía pueden desarrollar el trabajo de orientación escolar, tanto en Departamentos de Orientación en escuelas e Institutos de Secundaria, como en equipos de Orientación (externos a la escuela)
- Psicopedagogía. (Idem.)
- Psicología (especialidad educativa). (Idem.)
- Educación Social. Titulación para educadores que trabajan fuera del sistema educativo. Se incluye entre sus ámbitos de actividad la educación de adultos.

La opción de formarse en el tema de atención a la diversidad cultural está siendo asumida por instituciones, centros, asociaciones y organizaciones que intentan dar respuestas a una necesidad detectada en la escuela y en el profesorado, a raíz, sobre todo, del aumento progresivo del número de inmigrantes en nuestro país. Por ello, son cada vez más los cursos, jornadas, seminarios, talleres, etc., que se organizan en torno a este tema. A modo de ejemplo, se han seleccionado las siguientes opciones, intentando que tuvieran representación las alternativas de formación más usuales: desde las más cercanas a la escuela (caso de los proyectos de formación en centros y las actividades organizadas por Centros de Profesores y Recursos, hasta otras de carácter más academicista (congresos, master); asimismo se han combinado opciones formativas con distinto enfoque: presencial, a distancia y a través de la Red.

- Tercer Congreso Nacional sobre Inmigración, interculturalidad y convivencia (Instituto de Estudios Ceutíes)
- II Jornadas Internacionales sobre Migración y Salud Mental (Asociación Madrileña de Terapia de Pareja y Otros Sistemas Humanos).
- Actividades de formación impartidas por FOCO FOMENTO COMUNITARIO
- Curso: La educación intercultural: estrategias de intervención educativa (Asociación de Psicopedagogía)
- Curso: La educación intercultural (CAP Ciudad Lineal)
- Curso: La educación interculturalidad: estrategias de intervención educativa (Interultura@-net)
- Curso: Educación multicultural (Programa de Formación del Profesorado. Facultad de Educación. UNED)
- Proyecto de Formación en centros: Educación Intercultural: del PEC a las aulas (IES Roldán)
- Master en programas de intervención psicológicos en contextos educativos. (Facultad de Educación. Universidad Complutense).

Como experiencia novedosa, llevada a cabo en la formación de profesorado, recogemos la propuesta que la Universidad de Sevilla junto con la asociación Sevilla Acoge está ofreciendo dentro del Curso de Aptitud Pedagógica, (CAP)³. El trabajo en equipo de ambas entidades ha posibilitado la puesta en marcha de un proyecto común cuyo objetivo es incluir en el programa de formación del CAP contenidos específicos de educación intercultural. Esta iniciativa viene motivada porque:

³El CAP es un curso que pretende habilitar a los licenciados de distintas titulaciones para el ejercicio de la docencia en secundaria, formando para ello en contenidos didácticos principalmente.

- La mayoría de las iniciativas se centran en primaria.
- Las mayores dificultades se desencadenan, “explotan”, en secundaria.

Pretenden, por tanto, paliar algunas de las carencias formativas del profesorado de Secundaria, añadiendo para ello a los contenidos más tradicionales del CAP nuevos bloques temáticos. Concretamente:

- Metodología y evaluación para el tratamiento de la diversidad.
- Educación intercultural.

Sin embargo esta iniciativa tiene un carácter aislado, sin que podamos encontrarla en las propuestas de CAPs en otras universidades.

Are they offered in public or private institutions?

El carácter público o privado de la institución no es el que resulta más distintivo justificar la presencia o no de propuestas formativas en materias de diversidad cultural. Analizados los planes de estudio, podemos señalar una mayor inclusión del tema en universidades como Granada, León o Gerona (públicas), así como en la Escuela Universitaria Don Bosco (privada y adscrita a la Complutense). Considerando que el número de universidades públicas que ofertan los estudios relacionados con la formación de profesorado es mayor que el de las privadas, podría pensarse que el tema de la educación intercultural está más tratado en las instituciones públicas. No obstante, y simplemente, es tan escasa la representación de la educación multicultural en el curriculum de los maestros y profesores, que tratar de vincularla al tipo de institución podría dar datos muy sesgados de las verdaderas razones por las cuales se incluye o no está presente.

La educación intercultural no está establecida como una prioridad ni para la Administración ni para las instituciones. En una encuesta practicada a alumnos que habían seguido el curso de Educación Multicultural (UNED), se señala la siguiente opinión en este sentido:

“son los programas que han sufrido la política de déficit 0. No tengo impresión de que sean una prioridad”

Es mayor prioridad, por ejemplo, la inclusión de asignaturas sobre religión como materias optativas dentro de todos los planes de estudio de Magisterio, tanto en Escuelas de Formación del Profesorado públicas y privadas. Sirvan como ejemplos las siguientes asignaturas: Fundamentos de la doctrina católica (Universidad de Cádiz), Moral católica (Universidad de Cádiz), Doctrina católica y su pedagogía (Universidad de Castilla la Mancha), Pedagogía de la enseñanza religiosa en la Educación Primaria (Universidad de Extremadura), Estudio del Cristianismo (Universidad de Granada. Ceuta).

En lo que se refiere a formación continua, los datos de que disponemos hacen pensar en una mayor atención por parte de organismos públicos, si bien este hecho no se corresponde necesariamente con una mayor sensibilidad hacia el tema; es más bien la necesidad de tener créditos “oficiales” (reconocibles a efectos de cómputo en los concursos, oposiciones, etc.), lo que determina la elección de cursos, en general, ofertados en instituciones públicas.

Are they optional or compulsory in the general curriculum?

Dentro de los planes de estudio de las titulaciones revisadas podemos apreciar la existencia de ciertos casos, los mínimos, en los que estas asignaturas tienen carácter obligatorio, tal y como se detallan en la tabla que sigue:

	Universidad	Ed. Intercultural	Campos afines
Magisterio	Autónoma de Barcelona	Educación multicultural (OB. 6 créditos)	Bases psicológicas para la educación en la diversidad (T. 12 créditos)
	Barcelona		Psicología de la educación y atención a la diversidad (T. 12 créditos)
	País Vasco		Bilingüismo y educación (O. 4.5 créditos)
Pedagogía	Santiago de Compostela	Educación intercultural (OB. 4.5 créditos)	Educación bilingüe (OB.4.5 créditos)
	País Vasco		Bilingüismo y educación (OB. 6 créditos)
Psicopedagogía	Autónoma de Barcelona	Educación intercultural (OB 4 créditos)	
	Lleida		Bilingüismo y educación (OB 4.5 créditos)
Psicología	Girona		Cultura conocimiento y diferencia: análisis psicosocial (OB. 4.5 créditos)
	UOC		Fundamentos culturales y semióticos del desarrollo humano (OB. 6 créditos)
Ed. Social	Castilla la Mancha	Interculturalidad y educación (OB 6 créditos)	
	de Huelva		Bases culturales de la educación (OB 8 créditos)

La oferta dentro de los planes de estudio de materias relacionadas con educación intercultural se incluye básicamente dentro de las asignaturas **optativas**, cuya carga lectiva oscila generalmente entre 4 y 6 créditos. Sin embargo, debe apreciarse que la relación entre asignaturas optativas y créditos optativos o de libre configuración es muy desigual. Por regla general el alumno podrá elegir una asignatura por curso, dos en el mejor de los casos (en cursos más avanzados). En primero no se oferta en algunas universidades la posibilidad de cursar materias optativas. A título de ejemplo, indicamos los casos siguientes:

Universidad	Nº de asignaturas optativas ofertadas (aprox)	Optativas	Libre configuración
Lleida	100	30 créditos	21 créditos
Extremadura	60	18 créditos	22.5 créditos
Burgos	55	17 créditos	21 créditos

b) Which are the objectives, contents, activities and resources the programmes promote?

En lo que respecta a la formación inicial, se analizan las asignaturas que se detallan a continuación. El criterio de selección se basa en la accesibilidad a la información de sus programas, pues en la mayoría de los casos se restringe la posibilidad de consulta o simplemente no aparece ninguna información más detallada de la propuesta formativa. En concreto, las asignaturas analizadas son las siguientes:

- Educación multicultural (Universidad de Sevilla. Magisterio Lengua Extranjera)
- Multiculturalismo y educación (Universidad Oberta. Psicopedagogía)
- Educación comparada e intercultural. (Universidad de Valladolid. Educación Social)
- Educación intercultural (Universidad de León. Psicopedagogía)
- Educación y diversidad sociocultural (Universidad de León. Magisterio).
- Interculturalidad y Educación (Universidad de Granada. Pedagogía)
- Psicología de la educación multicultural (UNED)

Comentarios sobre las propuestas curriculares. Objetivos, contenidos, aspectos metodológicos, actividades, evaluación

Objetivos

(***) básicamente común (**) en algunos casos (*) de forma excepcional

- Conceptuales:

- Establecer un marco conceptual desde el cual se aborde el tratamiento a la diversidad sociocultural. (***)
- Conocimiento de experiencias concretas. (**)
- Conocimiento de la influencia que tienen las creencias y actitudes de los profesores en sobre la diversidad cultural a la hora de educar con éxito a los alumnos minoritarios (*. Universidad de León)

- Procedimentales:

- Observación / análisis (**) / valoración (**) de experiencias concretas / currículos.
- Aportar estrategias y habilidades (**)
- Análisis de la influencia de los medios de comunicación (*. Universidad Oberta)
- Desarrollo de aplicaciones prácticas (*. Universidad Oberta)

- Actitudinales:

- Sensibilización / desarrollo de actitudes positivas (**)

Contenidos

(***) básicamente común (**) en algunos casos (*) de forma excepcional

- Origen y desarrollo (**). Funciones y objetivos (**). Situación en el marco de las Ciencias de Educación.
- Bases sociales y antropológicas (**) / cultura (***) / conflictos culturales (**) / la diversidad (normalidad, prejuicios, estereotipos, racismo, xenofobia, derechos humanos, políticas educativas) (*)
- Modelos de educación inter y multicultural (**)

- Necesidad, significado, características, modos de educación intercultural (*)
- Valores y actitudes (*)
- Institucionalización en los centros educativos (**)
- Formación del profesorado (**) / investigación (*)
- Situaciones específicas (Europa (**) / América Latina (*))
- Propuestas de trabajo (**)
- Inmigración y exclusión social / la inmigración desde una perspectiva de género (*. Universidad de Granada)

Se observa en algunos casos una estructuración de acuerdo con proyectos docentes de profesorado universitario (Universidad de León); consecuentemente, el programa se caracteriza por mayor carga teórica.

Aspectos metodológicos:

(***) básicamente común (**) en algunos casos (*) de forma excepcional

- Exposiciones del profesor (***)
- Trabajos individuales / en equipos (***)
- Vídeos (**) / NNTT (**)
- Análisis de documentos (**)
- Visitas a centros docentes de interés (*. Universidad de León / Granada)

Este apartado se omite en algunas propuestas

Actividades:

(***) básicamente común (**) en algunos casos (*) de forma excepcional

- Análisis de documentos (***)
- Exposiciones magistrales (***)
- Resolución de casos prácticos (**)
- Análisis de experiencias educativas (**)
- Elaboración de ensayos (*. Universidad de Granada)
- Búsqueda de información (**)
- Observación en el medio escolar / social (*. Universidad de León / Sevilla)

Evaluación:

(***) básicamente común (**) en algunos casos (*) de forma excepcional

- Examen (desarrollo teórico) (**)
- Exámenes orales (*. Universidad de León)
- A través de trabajo/s (**)

- Prácticas en clase (**)

En lo que respecta a la formación continua, podemos hacer los siguientes comentarios sobre la base de la información obtenida acerca de los cursos, jornadas, congresos, etc., anteriormente citados:

Encontramos objetivos como *"favorecer el desarrollo de actitudes positivas y tolerantes hacia los alumnos inmigrantes"*, *"conocer los problemas con que se encuentran los inmigrantes en la escuela"*, o también *"aprender estrategias de convivencia en los centros educativos con alumnado de diferentes etnias, lenguas, religiones y culturas"*, hablan de la limitación del enfoque adoptado. Esta misma simplificación se aprecia en objetivos actitudinales propuestos: *"favorecer el desarrollo de actitudes positivas y tolerantes hacia los alumnos inmigrantes"*.

En los casos en los que se pretende más que la transmisión de conocimientos, la formación para una aprendizaje crítico, se propone como objetivo la propia *"construcción de un discurso en torno a la construcción del concepto de cultura y su tratamiento educativo desde una perspectiva intercultural"*. El carácter de reflexión, queda implícito en algunas de las propuestas analizadas.

Junto a ello, la vertiente práctica y aplicada adquiere un gran interés en la mayoría de los casos. El estudio y elaboración de *"programas de educación intercultural y desarrollo de la tolerancia"* o la *"intervención educativa en ámbitos pluriculturales"*, son contenidos temáticos que intenta dar pistas y respuestas a la necesaria transformación curricular a favor de la atención a la diversidad. De manera más específica, las cuestiones que se abordan en mayor medida tienen que ver con *"la enseñanza del español como segunda lengua: principios y estrategias básicas"*, *"el aprendizaje cooperativo como herramienta de integración escolar"*, *"la prevención del racismo"*. Por otra parte, el conocimiento de recursos y medios de apoyo para una educación intercultural ocupa otra parte dentro de las prioridades temáticas de estos cursos.

En cuanto a las metodologías de trabajo propuesta, destacamos la *"participación activa"*, *"el intercambio de experiencias"*, *"debates internos"* y *"prácticas"* como las estrategias didácticas preferentemente señaladas para la formación en interculturalidad. En esta misma línea, la tutoría de los cursos abre la posibilidad a los interesados de poder participar en foros de sensibilización, tal y como plantea el curso impartido por de Interkultur@net.

Los medios y recursos incluidos en los distintos cursos responden a la necesidad de abordar la interculturalidad desde perspectivas diversas. Por ello, en la mayoría de los cursos se indica un variado repertorio de bibliografía y otras fuentes documentales como apoyo al estudio.

c) Do they match the assumptions of the intercultural approach?

Una de las dificultades de este estudio está precisamente en acceder al tipo de formación o enfoque que se plantea en las asignaturas denominadas como educación intercultural o campos relacionados con ella. No obstante, se pueden extraer algunos datos que nos ponen de manifiesto el hecho de que la educación intercultural está concebida de distintas formas, sin que se corresponda con un enfoque compartido por las instituciones que ofertan formación en este sentido. Basta mirar las propuestas que desde Educación Social se plantean, por ejemplo, para comprobar que en buena parte de los casos esta educación es concebida como educación para inmigrantes o minorías étnicas. Difícilmente la idea de "inter", la idea de que todos tenemos que integrarnos, puede inferirse si los "destinatarios" de esta educación son ya un grupo específico. Pongamos el caso de la asignatura *Orientaciones pedagógicas para centros escolares que atienden a población gitana* (Universidad de Murcia. Pedagogía), o *Retos sociales y educativos de la inmigración* (Universidad de Alcalá de Henares. Magisterio)

para cuestionarnos la idea de un planteamiento intercultural como el que asumimos en este proyecto.

A grandes rasgos, dentro de las asignaturas relacionadas con la interculturalidad, diferenciamos entre las que se corresponden directamente con este tema (bajo el nombre de **educación/pedagogía intercultural/multicultural**, como expresión más usada en su denominación).

Distinguimos también otras asignaturas que, según su enfoque, pueden incidir en alguna medida en los contenidos propios de la educación multicultural; Ejemplos:

- Educación para la convivencia y la paz (Universidad de Córdoba. Magisterio)
- Las ideologías: expresión multicultural de la sociedad (Universidad de Córdoba. Magisterio).

Destacamos el hecho de que en Comunidades Autónomas con otra lengua oficial además del español, propongan materias del tipo *Bilingüismo y educación*. (Universidad de Lleida. Psicopedagogía), por ejemplo, donde, más que una educación intercultural, sugiere la formación para reforzar la identidad comunitaria.

En este mismo sentido, fuera de lo hablamos como de asignaturas sobre educación intercultural, aparecen una serie de materias en buena parte de las optativas ofertadas en **Magisterio**, del siguiente tipo (ejemplos extraídos de Educación Especial):

- Cultura andaluza: didáctica del medio social y cultural
- Arte canario / Cultura canaria
- Euskaldunización de adultos

*Me planteo la siguiente duda: una formación de este tipo ¿podría considerarse orientada a reforzar la **identidad cultural** en el propio contexto?. De ser así, ¿favorecería el desarrollo de un enfoque intercultural?, ¿cómo formar para compaginar ambas perspectivas identidad local / interculturalidad?*

*Por otra parte, destacamos algunas materias cuyos nombres resultan curiosos o, al menos, representan un **enfoque de la interculturalidad** más particular, ya sea por su vinculación con otras áreas temáticas o por la concreción del contexto. Tal es el caso de:*

- Pedagogía ambiental e interculturalidad. (Universidad de Oviedo. Pedagogía).
- La multiculturalidad en los países de habla inglesa: aplicaciones didácticas en primaria (Universidad Ramón Llull. Magisterio).
- La multiculturalidad en los países de habla francesa: aplicaciones didácticas en primaria (Universidad Ramón Llull. Magisterio)

En lo que respecta a la formación continua, se aprecia cierto reduccionismo a la hora de presentar algunas propuestas; aunque se parta de un marco teórico amplio sobre qué se entiende por diversidad cultural, encontramos en ocasiones una excesiva polarización en el terreno de la inmigración o también la consideración de "cultura" explicada desde una simplificación excesiva de variables. Ello se deja ver ya en la propia denominación del curso o evento formativo, como es el caso del Congreso Nacional sobre *Inmigración, interculturalidad y convivencia*.

El hecho de que la educación intercultural es interpretada desde distintas acepciones se deja ver en las opiniones del profesorado que ha participado de una u otra manera en actividades formativas sobre este tema. En esta línea, y volviendo a la encuesta a la que anteriormente hicimos referencia, podemos señalar las diversas categorías que son utilizadas al hablar de diferencias culturales y tratar de describir a los alumnos en relación con sus características culturales: *procedencia, edad, religión, lengua, modelo familiar, nivel socio-económico, etnia, diversidad producida por problemas afectivos, adopción y género*,

por ejemplo, son grandes rótulos utilizados para describir la diversidad del alumnado. Sin embargo, no siempre la utilización de estas categorías tiene como finalidad el conocimiento de la persona; a menudo conlleva la afirmación de unas generalidades que poco tienen que ver con un respeto a la diferencia:

"trabajadores, cumplidores, responsables –los extranjeros-; vagos, sucios e irresponsables, en general los gitanos"

"poco autónomos. Si además de ser ACNEES son de etnia gitana, suelen ser bastante vagos, poca higiene y escasa motivación"

"como la mayoría de mis alumnos son gitanos, falta de interés y motivación debido a su medio social. Con dificultades para interaccionar con los no gitanos. Muchas dificultades para acceder al lenguaje oral de la sociedad"

Cuando la diversidad es percibida como algo que nos caracteriza a todos y todas y que ha estado presente siempre, sin ceñirse a movimientos migratorios, se utilizan otros descriptores a favor de la diferencia personal: *expectativas, personalidad, capacidades, formas de comunicación, formas de ver e interpretar el mundo.*

La construcción propia sobre el término diversidad va a dejarse ver en las distintas opiniones sobre cuáles serían los objetivos básicos de la escuela. La apreciación de la diversidad como problema o la diversidad como normalidad será un punto de partida que marque diferencias cualitativas a la hora de abordarla desde la educación. Así, encontramos los siguientes grupos de objetivos diferenciados:

" paliar las diferencias" ; "compensar las diferencias"

"reconocer, aceptar, valorar integrar"(idea más extendida).

"igualdad de oportunidades"

"tenerla en cuenta como factor que está presente siempre y modular las actuaciones de enseñanza en función de tal diversidad"

What kind of changes would have to be made in order to introduce the intercultural approach in these programmes?

Queremos resaltar en este apartado algunas de las estrategias planteadas en el CAP impartido por la Universidad de Sevilla junto con Sevilla Acoge, que consideramos de interés para la formación de profesorado en educación intercultural.

Dentro de los contenidos temáticos merece destacarse como aportación novedosa la inclusión de los *incidentes críticos*, a modo de ejemplos de situaciones en las que se produce un choque cultural. A través de ellos se intenta trabajar en la necesidad de descentrarse de un único punto de vista; a partir de ahí se intenta llegar a comprender las posturas y formas de entender el mundo del otro, sin que ello suponga olvidar nuestra propia identidad.

Otro de los elementos a resaltar del programa es la inclusión de *experiencias* prácticas que permitan el conocimiento de realidades específicas y den pistas de cómo aterrizar los presupuestos teóricos de partida. Son conscientes de que algunas de las experiencias presentadas implican una serie de cambios organizativos que no están al alcance de todos, pero que a pesar de ello siempre pueden comenzar a incluirse leves cambios apoyados en el trabajo en equipo de algunos compañeros entre los que pueda existir una mayor sintonía

La metodología de las sesiones de formación deberá favorecer el dialogo y la puesta en común de diferentes posturas. No se ofrecen soluciones terminadas a ninguna de las cuestiones planteadas, sino lo que se busca es el dialogo y la reflexión, de manera que los alumnos lleguen a cuestionarse sus propias formas de entender el mundo. La observación realizada en la clase de enseñanza de la lengua como L2,

proporciona un ejemplo de ello: *a partir de unos materiales que había repartido en la sesión anterior, formulaba preguntas para el debate, o se discutía por parejas.*

Asimismo, destacamos la necesidad de prácticas en centros para el desarrollo de las competencias interculturales.

Además de estas recomendaciones, destacamos algunas ideas expuestas por los alumnos del curso de Educación Multicultural (UNED), que vienen a subrayar aspectos muy positivos de la formación recibida y que deben, por tanto, ser considerados en otras propuestas que sobre este tema se impartan.

Principalmente, los alumnos subrayan el carácter crítico del curso como un valor que permite no quedarse en una mera aplicación de recetas, sino que fomenta el propio interés y construcción personal del enfoque intercultural.

"ayuda a la reflexión personal y del trabajo propio, ya que cuestiona conceptos y actitudes asumidas como correctas por falta de autocrítica"
"me ayudó a ser más crítica y a concienciarme más"

Junto a ello, y no en un sentido totalmente opuesto, se sugiere *más recursos, más actividades para llevar al aula, pistas más concretas.* Por ello, cuando el alumno destaca los puntos fuertes de otros cursos o actividades formativas en las que ha participado en relación con el tema de diversidad cultural, resalta ante todo el valor de *"los encuentros con otros profesionales", "los intercambios", "las aplicaciones reales sobre el aula", "el conocimiento de nuevas metodologías y diferentes formas de actuación ante la diversidad"*

La práctica de la educación intercultural obedece, en parte, a la formación recibida sobre este tema. En este sentido, las ideas y propuestas recibidas en cursos y actividades formativas aplicadas luego en el aula, inciden fundamentalmente en los siguientes puntos:

"estrategias de trabajo en grupo", "aprendizaje cooperativo", "técnicas Freinet", "individualización"
"escuela abierta" "formas de evaluación" "habilidades sociales"

Incluir materiales que permitan abordar la educación desde una perspectiva multicultural sería otro de las recomendaciones, sin que fueran asumidos como manuales puramente. Se trataría más bien de buscar la adaptación, las posibilidades de aplicación en contextos diversos: *"los materiales de Rosa Sensat", o "la cartografía de Peters"* además de *"cuentos", "películas", "carteles", y "programas informáticos"* entre los cuales destaca el *"CLIC"*, (posiblemente por su facilidad de acceso), son ejemplos que destacan en las respuestas.

PROVOCACIONES

La intención de este apartado no es concluir sobre los datos extraídos de la parcela de la realidad en la cual nos hemos detenido. No sería suficiente la información expuesta para concluir y obtener líneas genéricas que pudieran resumir el panorama de la formación de profesorado en materia de educación intercultural. Sin embargo, parte de los datos que se ofrecen despiertan ciertos interrogantes que podrían ayudar a entablar un diálogo sobre qué se está haciendo y cómo se podría hacer de otra manera. En este sentido, se plantean las cuestiones siguientes:

- La vinculación del tema inmigración-interculturalidad ofrece probablemente una perspectiva reducida. Reducida también, porque no afectaría a gran parte del profesores y alumnos por el simple hecho de pertenecer al mismo país en el que está la escuela, *¿qué hace falta para ver la interculturalidad como una cuestión común?, ¿qué es necesario para extender la idea de que todos y todas debemos integrarnos?, ¿cómo formar para eliminar los roles de "receptor" y "acogido"?, ¿es la formación en interculturalidad un tema que cae inicialmente en el terreno de las actitudes?*

- De la sensibilización a la transformación pedagógica, ¿cómo habrá de contemplarse en la formación propuesta?
- ¿Identificarse con lo propio para aceptar lo nuevo? ¿Formación en una cultura local como forma de preparar par la interculturalidad?
- ¿Cómo se consigue la motivación real para la implicación del profesorado en formación sobre educación intercultural?. Pensemos que ha sido el tema ausente dentro de su formación inicial y que probablemente planteárselo sea una consecuencia de su situación en el trabajo. Por tanto, ¿busca el profesorado respuestas precisas a situaciones de aula que, a menudo, vive como problemáticas?. De ser así, ¿cuál sería la prioridad de la formación que se diseñe?, ¿bastaría?.
- Considerando la necesidad de intercambio de experiencias, apoyos, ideas, como claves de interés para el desarrollo una formación continua, ¿en qué medidas cabría pensar para fomentar la participación y un contacto más permanente entre los implicados?, ¿sería la formación en centros una vía adecuada para este objetivo?.
- ¿Podríamos apostar por el desarrollo de proyectos de investigación participativa y colaborativa como formas alternativas para combinar distintos puntos de vista dirigidos a la formación, puesta en práctica y valoración de iniciativas de educación intercultural?.
- Insistiendo en el trabajo en equipo, planteamos la conveniencia de abogar un enfoque interdisciplinar en materia de formación intercultural.

5. IDENTIFYING PRACTICES AND RESOURCES

En este punto se describen y analizan las prácticas y recursos que se desarrollan en los centros educativos de niveles correspondientes a la enseñanza obligatoria en atención a la diversidad cultural. Nuestro foco de atención ha sido la Comunidad de Madrid. De forma complementaria hemos tenido acceso a información de centros situados en la ciudad de Zaragoza. Nuestro objetivo ha sido acceder a centros que mantuvieran una filosofía o un cierto compromiso con los principios de la educación intercultural. Las fuentes de información utilizadas han sido:

- Visitas y entrevista con responsables de la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación, Area de Renovación Pedagógica).
- Análisis de los contenidos del CD-ROM "Madrid, encrucijada de culturas", editado por la Comunidad de Madrid, en el que se recoge la presentación de prácticas y recursos en educación intercultural en la región.
- Se nos ha proporcionado información sobre los centros que desarrollan programas o iniciativas de educación intercultural (Programa Madrid entre culturas). También sobre recursos didácticos y de formación financiados por la Consejería de Educación.
- Observación y entrevistas realizadas en ocho centros escolares de educación primaria y secundaria, situados en Madrid capital y en la ciudad de Zaragoza. El acceso a los mismos ha sido posible mediante contactos personales con miembros del equipo directivo o/y el profesorado. También a través de la información obtenida en la Comunidad de Madrid.
- Búsqueda en la web a través del buscador google. Los descriptores utilizados han

sido educación intercultural, educación multicultural, pedagogía intercultural, diversidad y equidad en educación.

- Consulta de listas de distribución y bases de datos: edualter, mecd, cnice, eurosur.

Los instrumentos utilizados para recoger la información de forma sistemática han sido:

- Adaptación de instrumentos: Escala de observación de prácticas escolares y el cuestionario a profesores (Aguado y cols., 1999).
- Registro de observaciones realizadas en los centros escolares durante los meses de febrero a mayo de 2003.
- Entrevistas con los profesores, estudiantes y equipos directivos de los centros escolares visitados, realizadas en este mismo periodo de tiempo.
- Elaboración de una bases de recursos documentales en formato File Maker.

En la exposición que sigue a continuación se da respuesta a cada una de las cuestiones planteadas inicialmente en la guía para elaborar el análisis de necesidades. Se presenta el análisis de la información obtenida, la cual se ilustra mediante citas textuales tomadas del registro de observaciones y las entrevistas realizadas durante el estudio. Se han insertado en cursiva estas citas a lo largo del texto. En cada una de ellas se indica si son palabras del entrevistado o notas realizadas por el observador.

1. ¿Cuáles son las prácticas desarrolladas en los centros escolares en respuesta a las necesidades de los estudiantes diversos culturalmente?

Las entrevistas con los responsables de la administración (Comunidad de Madrid) y con los equipos directivos indican que con carácter general, en lo que se refiere a **medidas estructurales** de respuesta a la diversidad cultural:

- La diversidad se identifica, preferentemente, con problema, dificultad, grupos de apoyo y aulas de compensatoria. De forma más concreta se asocia a inmigración (de determinado perfil socioeconómico), gitanos y familias consideradas de especiales características.
- En los casos en que estos grupos no están presentes en el centro, se considera que el alumnado es "culturalmente homogéneo". Tanto en las conversaciones informales como en las entrevistas se aprecia que asocian "diversidad cultural" con "problema lingüístico", falta de dominio de la lengua española. Sin embargo reconocen y tienen muy en cuenta la diversidad de capacidades, habilidades y madurez de los alumnos.

La tarea del colegio se plantea como una "labor de artesanía" en la que cada alumno es una "pieza única". La directora es hija de la fundadora del centro; hay un fuerte componente de tradición familiar y vocación por la enseñanza. Afirma que mantener un colegio de estas características no resulta fácil y desde luego no es económicamente rentable. Han pasado por varias crisis y han estado a punto de cerrar sus puertas en alguna ocasión; si no lo han hecho ha sido gracias al apoyo de los padres de alumnos, a los que define como "esforzados".(Extraído de la entrevista efectuada a la directora del centro).

- Los alumnos inmigrantes se adscriben mayoritariamente a los centros públicos, y , en particular, a determinados centros. Se promueve, así, un fenómeno de ghetización de graves consecuencias sociales y educativas.

El 60 % del alumnado es inmigrante, se van incorporando a lo largo del curso, poco a poco, el curso pasado (2001/2002), llegaron cien niños fuera del plazo de matrícula y en total somos 309 alumnos en el centro...La Comunidad de Madrid ha creado en enero de 2003 las aulas de bienvenida. Desde mi punto de vista son un escándalo, se han situado en colegios concertados y reciben un profesor especial, ordenador, dotación de 3000 euros, doce alumnos por aula. Los alumnos inmigrantes estarán allí seis meses y pasan luego al colegio público que les corresponde. Estoy indignada, para qué estas aulas especiales, que llamen de bienvenida a todas las de mi cole y que nos doten de profesores, dinero y recursos! (palabras de una directora de un centro público de primaria situado en el centro de Madrid)

- Las aulas de enlace, descritas por la directora, junto con las aulas de compensatoria son la respuesta de la administración a la llegada de alumnos inmigrantes a los centros escolares de primaria. En ambos casos son medidas para la escuela pública (incluyendo colegios concertados).

El profesor está muy motivado con su labor en este aula, reconoce que apenas tiene formación para atender a estos alumnos (sobre educación intercultural), aunque afirma que siempre ha estado implicado en temas de carácter social, piensa que los planteamientos de la Escuela Nueva, no están lejos de la filosofía que debería orientar este tipo de intervenciones (aula de enlace), no cree demasiado en las "recetas"; tiene la esperanza de seguir con este aula al año que viene (es interino) y, de acuerdo con su forma de pensar, cuando tenga que enfrentarse a nuevos alumnos inmigrantes, se planteará la dinámica de clase desde "cero", pues los niños serán diferentes, con características y situaciones distintas a los de este año, y por lo tanto, tendrá que acomodarse a sus necesidades (extraído de la transcripción de una entrevista a profesor de un aula de enlace en un centro de primaria).

- En los centros públicos, las aulas de compensatoria reciben durante una hora a la semana a los chicos/as con desfase curricular de 2 años, o que no hablan español. El resto del tiempo están en sus clases ordinarias. Los procedimientos de diagnóstico utilizados son variados. De acuerdo con la normativa, son seleccionados previamente por el profesor de aula y, evaluados por el profesor de compensatoria.

La profesora de compensatoria me explica que en este aula (grupo desdoblado) hay ocho alumnos, la mayor parte de ellos son gitanos, sólo hay un alumno payo. Me explica que el grupo de referencia de estos alumnos (el aula de la que proceden) es exactamente igual que los alumnos de "desdoble", según ella, la principal ventaja que el profesorado encuentra en este tipo de recurso es la reducción del grupo de alumnos, de forma que cada uno por su parte son más "manejables"; el gran inconveniente es que los alumnos de este aula se sienten –lógicamente– discriminados, ya que ellos son los "señalados" como "deficitarios" (presentan un desfase curricular de, al menos, un año) y sus compañeros siendo igual que ellos, permanecen en el aula ordinaria.(Notas de lo registrado en colegio de primaria).

- En el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria, se propone la diversificación curricular, es decir, la adaptación a necesidades específicas de aprendizaje mediante el establecimiento de grupos flexibles.

En la actualidad los grupos de Diversificación Curricular cuentan con ocho alumnos (prácticamente todos son inmigrantes –hispanoamericanos–), según la orientadora no acaban de encajar bien en lo que ella considera debe ser el alumno de DC, es decir, un alumno o alumna con dificultades para el aprendizaje pero con interés y ganas de superarlas (registrado en entrevista a orientadora escolar en un instituto de secundaria).

Hasta aquí por lo que se refiere a medidas de tipo estructural o institucional. Por lo que se refiere a prácticas desarrolladas en las aulas que reflejan los procesos de enseñanza/aprendizaje, se ha recurrido a realizar observaciones sistemáticas mediante la aplicación de las escalas de observación (Aguado y cols., 1999) disponibles en la plataforma virtual. El objetivo de la escala es identificar aquellas prácticas que se ajustan a los principios y finalidades de la educación intercultural. La información recogida permite describir las prácticas desarrolladas en cada una de las dimensiones siguientes: clima escolar, diseño curricular, metodología, diagnóstico, evaluación y relaciones centro escolar/familia/comunidad.

a) Clima escolar:

Por lo que se refiere al clima escolar, son prácticas habituales en los centros visitados las que se derivan de tomar decisiones puntuales y aisladas en relación con la diversidad cultural. Estas prácticas se concretan en proporcionar oportunidades para desarrollar autoestima positiva, en subrayar las similitudes humanas, y en utilizar expresiones de las lenguas de los estudiantes.

En algunos casos (uno de los centros analizados), se aprecia un clima de cercanía, respeto y confianza entre profesores y alumnos.

Profesores y alumnos se tutean y se llaman por sus nombres de pila. En las aulas suele haber un "desorden controlado", se trabaja mucho en grupo y hay un nivel alto de participación. Se observa que en los cambios de clase los profesores llaman a la puerta antes de entrar en el aula. No suele reprenderse a ningún alumno en público, se le llama aparte. En varias ocasiones se ha hecho salir del aula a algún alumno que interrumpía el curso de la clase; el argumento utilizado siempre ha sido algo así como "estás muy nervioso, sal al pasillo y tranquilízate, cuando creas que puedes continuar con la clase, vuelves a entrar". (Observación realizada en un centro privado de primaria)

Se realizan actividades orientadas a fomentar la autoestima y la comprensión del otro, especialmente en tutorías.

Al comienzo del curso les pide que hagan dos listas: una de las cosas que mejor hacen y otra de las que les cuesta hacer o creen que hacen mal, incluyendo todo tipo de cosas, actividades cotidianas, juegos, deportes, cosas del cole, etc. Los niños con baja autoestima suelen hacer una lista muy larga de cosas que hacen mal y una muy breve de lo que hacen bien. Luego lo ponen en común, y siempre hay algún compañero que les recuerda cosas que hacen bien (siempre ganas al rescate o dibujas muy bien y cosas así). (Transcripción de la actividad contada por una profesora)

Se fomenta el diálogo y la negociación como fórmula para resolver conflictos. Los profesores procuran no intervenir en estos casos más que como mediadores, procuran que los alumnos resuelvan sus propios problemas.

Los niños están sentados en dos mesas de 8, cada mesa comparte dos botes con pinturas y lapiceros. Están coloreando un dibujo, y Sara, una de las alumnas de una mesa pide una pintura gris, que no tiene entre su material, a un compañero de la mesa de al lado, que se la niega. Sara empieza a protestar. La profesora se acerca y pregunta qué ocurre. Ella lo explica. Le pregunta al niño por qué no le deja la pintura. Él responde que Ana Delia, otra compañera de la mesa de Sara, no devolvió una pintura que le dejaron el otro día. La profesora le pide a Sara que responda: ella no es Ana Delia, y piensa devolver la pintura. Entonces anima al niño a que hable del tema con Ana Delia. Al final ésta devuelve la pintura del día anterior y el niño se la deja a Sara. (Clase de inglés de 2º de Primaria).

Se desarrolla un plan de acogida para la recepción de alumnos recién llegados.

Se prepara al grupo de clase antes de que se incorpore el niño nuevo. Para ello se habla del lugar del que procede, se confecciona una tarjeta de bienvenida, etc. Una vez en clase, se propone a los niños que se ofrezcan como anfitriones voluntarios, se le pide al niño que cuente cosas de su lugar de origen, se fomenta su autoconcepto positivo, se recogen juegos y costumbres, canciones,... (Plan de centro de un colegio de primaria).

b) Diseño curricular.

Por lo que se refiere a la especificación de los objetivos en los documentos oficiales, en la mayoría de los centros no se plantea explícitamente la atención a la diversidad cultural de todos los alumnos. En un caso, se indica que el objetivo prioritario es el logro de la "autonomía personal". Los objetivos de cada etapa se adaptan a la diversidad procurando siempre que tengan un "sentido práctico para la vida". En otros casos, se contempla la diferencia cultural de los "otros" y se propone:

... desarrollar hábitos de cooperación, hacer presentes todas las culturas en las actividades que se realicen, atender a las culturas minoritarias en el dominio de la lengua oral y escrita para romper

barreras de comunicación, acoger a los niños de otras culturas facilitando su integración...(plan de centro de un colegio de primaria).

Los profesores insisten en que los alumnos deben aprender lo que exige el currículo ordinario; sin embargo, se constata que en la mayor parte de los casos los objetivos curriculares oficiales no se tienen en cuenta para fijar esos logros mínimos del estudiante. Se prioriza la adquisición de lectura, escritura y cálculo, como estrategias instrumentales básicas.

Las tareas en clase son lectura y cálculo, un día hacemos matemáticas y otro lenguaje. Mi trabajo exige que evalúe, que transmita conceptos, que siga el currículo...ordinario...pero , a veces, no puedo, mis alumnos necesitan otras cosas...ayuda, escucha, soy más asistente social, lo siento así,...soy acompañante...el tutor exige que aprendan a restar llevando, por ejemplo,...y yo no creo que sea tan importante, pero...¿estoy fuera de juego? (profesora de compensatoria). La única filosofía o meta es café para todos, que aprendan las instrumentales, que aprendan español rápido, pero hay otras necesidades de comunicación que no se tienen en cuenta. (Profesor de pedagogía terapéutica que apoya a alumnos inmigrantes).

En uno de los centros analizados, como parte de la respuesta del centro a la diversidad se plantea la "diversificación de los estímulos". Se da espacio y se concede importancia a actividades que no forman parte del currículo oficial.

Se organizan turnos de Jardinería entre los alumnos de los dos primeros ciclos de Primaria dentro del horario escolar. En las aulas hay también macetas plantadas por los niños, y en algunas hay mascotas (peces, gusanos de seda, cobayas), cuyo cuidado y alimentación también es responsabilidad de los alumnos. La estancia en granjas-escuela y campamentos juveniles con diversas actividades y talleres se plantea como parte del currículo: hasta 2º de Primaria hay una salida de 3 días al año, y a partir de ese nivel 2 salidas de 4 días. El objetivo es fomentar la convivencia y la autonomía.

Se fomenta el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. En todos los cursos los alumnos están colocados en grupos, generalmente de cuatro, aunque también de ocho, de tres o de dos. Se realizan de vez en cuando actividades que agrupan a alumnos de diferentes cursos.

c) Metodología de enseñanza.

El profesor adapta sus estrategias e indicaciones al nivel de habilidad del estudiante, se vincula la experiencia personal (familiar, de calle, amigos) con la académica; se organizan actividades para el intercambio (fiestas, semana cultural, exposiciones); el profesor es consciente de sus prejuicios y sesgos; se combina el rigor y la cercanía personal. Sin embargo, no se ponen en práctica cambios que alteren la forma de transmitir el conocimiento y de motivar a los estudiantes.

Siempre colocan a los niños en grupos, que van cambiando a lo largo del curso en función de varios criterios; mezclan diversos niveles académicos, de forma que en cada grupo haya al menos uno que pueda ayudar a los otros, y también tienen en cuenta las afinidades personales y tratan de evitar comportamientos molestos. Comenta que es difícil, deciden sobre ello en equipo y guardan un esquema de todos los agrupamientos previos y su funcionamiento para estudiar los cambios. (Conversación con una profesora).

La profesora presenta el concepto que van a trabajar, los porcentajes. En vez de explicarlo, pregunta y pide opinión a los niños sobre qué significan, cómo pueden expresarse, dónde y para qué se utilizan, problemas en los que se aplican. Participan mucho. No excluye ni descalifica ninguna de las ideas que surgen, va buscando un consenso general sobre ellas. Después corrigen los deberes por grupos. Cada grupo compara sus resultados y si estos no coinciden entre todos buscan el error; si no lo encuentran, preguntan al grupo de al lado; sólo si hay desacuerdo y dudas consultan a la profesora, que pasea de mesa en mesa. Finalmente se autoevalúan. (Observación de una clase de matemáticas de 6º de Primaria).

Las profesoras de inglés de 2º y 3º organizan dos actividades alternativas y conjuntas: lectura o conversación. Se da a elegir a los alumnos entre ambas y se forman dos grupos con niños de los dos cursos. En las estancias en campamentos y granjas también se forman grupos de cursos diversos. (Observación de una clase de inglés de 3º de Primaria).

Se fomenta el aprendizaje significativo y la interdisciplinariedad. Se concede importancia a la experimentación y la manipulación.

Geometría, en clases consecutivas tratan las rectas paralelas y perpendiculares, los ángulos, y los poliedros y cuerpos redondos. El profesor utiliza juegos y objetos cotidianos para introducir los conceptos. Por ejemplo, dibuja un supuesto plano de un barrio en la pizarra, los alumnos ponen nombre a las calles. Después, por turnos, uno de ellos hace de turista que pregunta por una calle y otro le responde, utilizando en sus indicaciones las perpendiculares y paralelas. Otro juego consiste en encontrar diversos ángulos rectos, agudos y obtusos en la anatomía humana y en el aula (las piernas abiertas, los brazos doblados, las ventanas). Comentan por qué se dice de las personas que son "agudas" u "obtusas". En el caso de poliedros y cuerpos redondos, los deberes consisten en traer de casa objetos que respondan a esas características. (Observación de varias clases de matemáticas de 4º de Primaria).

d) **Diagnóstico**

No se dispone de procedimientos ni instrumentos que tengan en cuenta la diversidad cultural. En general, se utilizan pruebas diagnósticas estandarizadas para establecer la adscripción de los alumnos a

grupos específicos. Sí se valora la mejora en dimensiones específicas con respecto al nivel inicial diagnosticado.

Se diagnostica si un alumno es de acnee (necesidades educativas especiales) mediante tests que poco tienen que ver con sus necesidades reales sino con la de la escuela más convencional..Por ejemplo, se sigue aplicando el WISC para evaluar la madurez (entrevista a profesor de pedagogía terapéutica de un centro de primaria).

Bueno, debo empezar diciendo que no soy profesora de educación compensatoria, soy de educación infantil. Y como soy interina,...me tocaba dar esto. ¿Qué hice lo primero? Ver qué tipo de niños tengo: nacionalidad, cultura, religión,...entonces hice evaluaciones iniciales, para saber dónde estábamos y realizar adaptaciones...He ido agrupando por niveles, los que estaban en cuarto, o en sexto, algunos muy retrasados...Después ver el idioma que tenían,...los he agrupado por niveles, el cero son los niños que no saben hablar, que no saben absolutamente nada del castellano, son recién llegados a España,..y tengo niños que saben español pero que no saben nada de lo que correspondería a su nivel...(entrevista a profesora de compensatoria en colegio de primaria).

Ante las diferencias, presentan una propuesta "flexible": adaptaciones curriculares y apoyo externo de un equipo formado por una logopeda y una psicóloga. Se hace una evaluación previa de cada nuevo alumno, tanto en lo que se refiere a capacidades como a autonomía personal, y se plantean objetivos adaptados a cada individuo "desde un punto de vista práctico"(directora de un colegio de primaria).

Se adjuntan en el anexo dos ejemplos de baremos para diagnosticar el nivel curricular de los alumnos.

e) **Evaluación.**

No se atiende a las diferencias de los estudiantes en cuanto a capacidades, experiencia escolar previa, dominio del lenguaje escolar. En algunos casos, se utiliza sistemáticamente la autocalificación de trabajos y exámenes de los alumnos en todos los niveles. En cualquier caso, no hemos constatado que esta valoración personal influya en la evaluación final del alumno. Se utiliza más como una constatación del grado de acuerdo entre los criterios del profesor y los del alumno. No se utiliza para "negociar" estos criterios y revisarlos en función del juicio del alumno acerca de su propio trabajo.

Se incluyen en el anexo ejemplos de pruebas y/o criterios de evaluación utilizados en primaria y secundaria.

f) **Familia/centro/comunidad**

Se realizan contactos con las familias, especialmente las madres de los alumnos, a lo largo de todo el curso. Suelen estar motivadas por problemas en la conducta o rendimiento de los estudiantes. Se tienen en cuenta los patrones familiares de los alumnos. En ocasiones, se recurre a voluntarios que hablen la

lengua de los padres. No se incentiva la participación de las familias en actividades, comisiones, consejo escolar, etc.

En algunos casos, se celebra sistemáticamente una reunión al comienzo del curso del tutor o tutora con el grupo de padres, y otra a lo largo del curso con cada familia en particular. Se informa a los padres de la disponibilidad de los profesores para citas, que pueden pedirse en cualquier momento en Secretaría. Es fácil acceder a los profesores para una conversación breve o informal porque suelen estar en el hall o el patio a la salida del colegio. La reunión del grupo de padres siempre se lleva a cabo en el aula de sus hijos. Se invita a los padres a ver y examinar los trabajos y los materiales expuestos en el aula. No se restringe el acceso de los padres a ninguna dependencia del colegio (aulas, patios, comedores).

Se invita a los padres a proponer y a participar en las salidas escolares. Así mismo, pueden proponer y realizar cualquier otro tipo de actividad en el aula (leer o contar cuentos o historias, hablar de su profesión, realizar algún trabajo manual, etc.).

Se programan algunas actividades extraescolares, como el teatro, para grupos de padres. Periódicamente (una o dos veces cada curso) se organiza una escuela de padres, con temas como la infancia, la adolescencia, la convivencia entre adultos, etc.

2. ¿Cuáles son los recursos utilizados en estos contextos?

Los **recursos documentales** disponibles, incluso los publicados por la propia administración, no se distribuyen de forma adecuada. Y una vez en los centros, la mayor parte de las veces quedan almacenados en el despacho de dirección o en la sala de profesores.

La formación inicial de los profesores en relación con cuestiones de diversidad es muy limitada. La formación en ejercicio es puntual, se desarrolla a través de cursos en los centros de profesores, sin vinculación con el propio centro en el que se trabaja. Se asume que sólo la necesitan los profesores que trabajan en compensatoria o en educación especial (en la comunidad de Madrid acceden indistintamente a plazas de compensatoria).

Por lo que se refiere a los **recursos didácticos** utilizados en los centros analizados, se constata, de forma general que se seleccionan y utilizan sin tener en cuenta preferentemente su adecuación a la diversidad del alumnado. En el caso de alumnos en compensatoria se utilizan los mismos textos pero dos años anteriores a la edad cronológica del estudiante. También se recurre a textos "especiales" como adaptación curricular para alumnos "especiales".

En algunos casos, existen materiales elaborados mediante la participación en proyectos Comenius (Proyecto COMPAS) y recursos aportados por asociaciones no gubernamentales (Secretariado General Gitano), o localizados a través de internet. Sin embargo, no se observa que sean utilizados por los profesores o, incluso, que conozcan su existencia.

Disponemos de una dotación de 200 euros al año por clase para comprar materiales, y allí se incluye todo, tizas, pinturas, fichas, papel... (directora de un centro público).

Algo habría que hacer con el negocio de las editoriales, elaborar materiales propios, pero no tanta ficha fotocopiada de donde sea... (profesor-tutor en primaria).

Los recursos informáticos se utilizan de forma esporádica y su uso depende de su accesibilidad y funcionalidad.

(Hay un ordenador en el aula de compensatoria). La profesora dice que lo utiliza, por ejemplo, cuando van terminando las tareas, pueden ir al ordenador y hacer algunos juegos de programas...Utilizo el clic porque es el que conozco...tanto en primaria como en compensatoria...(entrevista a profesora de compensatoria).

Los **recursos humanos** que el sistema de educación pública destina a la atención a la diversidad cultural tienen un carácter asistencial o/y compensador. Se concreta en profesores de apoyo para la enseñanza del español como segunda lengua, profesores de compensatoria y profesores de apoyo en las aulas de enlace.

De forma complementaria, los orientadores escolares realizan funciones de diagnóstico y seguimiento de los alumnos adscritos a compensatoria o a las aulas de enlace. Dos de los centros visitados disponen de servicios de un mediador/a social y forman parte, simultáneamente, de un proyecto específico del SAI (Servicio de Apoyo itinerante al alumnado inmigrante).

La ayuda del SAI consiste en que un mediador se ha reunido con los padres para informarles de recursos y cómo solicitarlos. La ayuda del SAI es al centro en la enseñanza del castellano: envían una persona una tarde a la semana para enseñar español a los alumnos inmigrantes que no lo saben, y facilitan información de recursos o programas para enseñar español que los profesores pueden usar. El SAI también ha dado una tabla con las correspondencias entre la educación que se da en España y la que han recibido los alumnos no españoles en sus países de origen. (Entrevista con equipo directivo de un centro de primaria).

El profesorado que se adscribe a las aulas de compensatoria no recibe formación específica y son siempre profesores de primaria (maestros) de cualquier especialidad : infantil, primaria, pedagogía terapéutica, música. Así, la variedad de perspectivas y enfoques con los que se desarrolla la enseñanza en estas aulas es amplia, depende de la formación y actitudes del profesor.

Me habla de los alumnos gitanos – que "no dan ningún problema". Lleva trabajando con ellos desde el 87 – al principio le costó que los alumnos y padres confiaran en él, pero hoy en día actúa como mediador. Actualmente escolarizan a unos 47 niños gitanos, casi todos van a compensatoria, con algunos niños inmigrantes que están aprendiendo. Me indica su forma de trabajo con los niños: proyectos de investigación comunes – ahora están con las plantas medicinales – recogen información en la biblioteca, salen al campo a recolectar muestras (tiene una encimera de la clase llena de hojas

en botes), consultan en Internet. Aprovecha también los países de procedencia de los alumnos inmigrantes para estudiar aspectos relacionados con el conocimiento del medio (geografía): latitudes, climatología, etc. Por ejemplo – una niña es de Costa de Marfil y en el aula de informática (de la cual él es el responsable) sacan información de Internet, localizan el país en Internet – ven su situación con respecto a otros países de África, y con respecto a España – estudian los trópicos, etc. También estudian aspectos significativos para los alumnos gitanos – reconoce que en los libros de texto y en la enseñanza en general son "invisibles".

Han estudiado la historia de los gitanos – situando el supuesto origen del pueblo gitano en un mapa de la India; los trabajos que han desempeñado tradicionalmente (por ejemplo, al hablar de los metales, un niño comenta que su abuelo trabajaba en algo relacionado con la metalurgia). Igualmente, con temática que no tiene que ver con procedencia ni historia trabajan de forma más "amena" para los críos- por ejemplo, ven un vídeo sobre animales, lo relacionan con los contenidos que están viendo (si están aprendiendo a leer – letras, frases, etc.). Las fichas (se refiere a los libros con actividades para realizar por escrito publicadas por editoriales convencionales) las utiliza muy poco. (Profesor de compensatoria en colegio de primaria).

3. ¿Cuál es la valoración de estas prácticas y recursos desde la perspectiva de la educación intercultural?

El análisis de las prácticas y recursos descritos, nos permite establecer que, de forma mayoritaria, se responde a un enfoque de las diferencias culturales que las considera asociadas a problema o necesidad especial. Son prácticas y recursos habitualmente "específicos" para alumnos "específicos", definidos en función de etiquetas (nacionalidad, capacidad, religión, lengua, etnia).

Ésta es la visión promovida también desde la administración educativa. Los programas denominados interculturales están lejos de responder a los principios, objetivos y estrategias de la educación intercultural. Por otro lado, es evidente el valor de los esfuerzos individuales de profesores y otros profesionales a la hora de desarrollar prácticas y recursos interculturales. Estas iniciativas del profesorado son escasamente valoradas y reforzadas.

De forma general, cuando hay una presencia visible de inmigrantes (de determinadas características socioeconómicas) o grupos étnicos (gitanos), no se observa una preocupación (traducida en prácticas y recursos) por proporcionar una educación de calidad para todos. Los objetivos de atención a la diversidad cultural priorizan el respeto, la tolerancia, la cooperación, el autoconcepto positivo, la aceptación; pero no se exige el logro de objetivos curriculares/académicos para todos los estudiantes. Se promueven fiestas, exposiciones, semanas culturales, pero no se modifica el currículum ordinario, es decir, las prácticas y recursos que se desarrollan en las aulas ordinarias y en las actividades habituales del centro.

De hecho, las llamadas adaptaciones curriculares son en algunos casos más una "legitimación" del retraso escolar de algunos alumnos que unas medidas destinadas a modular la forma en que se les enseña y, por tanto, a lograr objetivos académicos valiosos. Es significativo que los centros no analicen

las tasas de rendimiento de sus alumnos teniendo en cuenta el perfil del alumno que logra mejores resultados, ¿qué tipo de alumno aprueba? , ¿por qué?, ¿qué características resultan discriminadas?

El análisis cambia cuando el alumnado del centro es descrito por los propios profesores como "normal" o "español", incluso si está integrado también por alumnos que, aún siendo de otras nacionalidades, no dan "problemas" o no presentan "dificultades". Los enfoques de aprendizaje utilizado, en estos casos, recurren a la realización de proyectos en cooperación, los agrupamientos flexibles (por capacidades y habilidades), los intercambios y contactos con personas diversas (fuera y dentro del centro).

No siempre ni mayoritariamente las estrategias de enseñanza se adecúan al nivel de habilidad, estilo comunicativo y motivacional de los estudiantes. Con cierta frecuencia, encontramos a profesores que no se plantean modificar en nada su práctica , incluso reconociendo que el alumnado ha ido variando durante los últimos años. Esperan que el alumno se "adapte" al sistema cuanto antes.

En varios casos (aulas de compensatoria, de enlace y en las aulas ordinarias de dos colegios) hemos observado la utilización de técnicas de control indirecto (planes de trabajo, asignaciones pactadas, responsabilidades), se practican discusiones y debates, se establecen fórmulas de acogida a los recién llegados, se recurre a mediadores y se promueve el aprendizaje cooperativo.

La selección y utilización de recursos documentales y didácticos no siempre atiende la atención a la diversidad cultural de profesores, alumnos, padres y comunidad. Es alarmante la situación de monopolio de determinadas editoriales en los centros escolares. En algunos casos, puede afirmarse que el currículum está fijado por la editorial y que apenas hay vías alternativas para adaptarlo a las características del contexto. Es penoso constatar que algunos recursos de interés, elaborados por asociaciones o proyectos de cooperación internacionales (Comenius, entre otros) no se difunden ni distribuyen.

Los profesores y otros profesionales del centro escolar mantienen contactos con los padres de los alumnos mediante entrevistas y reuniones periódicas. Estas suelen dedicarse a presentar el plan de centro, las programaciones de aula y a comentar posibles dificultades de los alumnos. En algunos casos, los padres participan en actividades del centro (talleres, charlas a los alumnos, apoyo en excursiones y visitas).

4 ¿Qué necesidades prioritarias se derivan del análisis realizado, especialmente en lo que se refiere a formación del profesorado?

1. Hacer accesibles a los profesores los recursos disponibles y entrenarse en utilizarlos de forma significativa, es decir, en relación con sus propias condiciones de trabajo. En formación inicial, proporcionar bases de datos y estrategias para utilizarlos en su actividad profesional.
2. Proponer un enfoque para abordar las diferencias culturales coherente con el principio de que éstas son la normalidad, lo que nos caracteriza a todos. Superar y rebatir una visión de la diferencia como déficit y problema, asociada a determinados grupos sociales. Formular las bases teórico-conceptuales que fundamentan la propuesta.

3. Asumir los principios democráticos de participación y equidad en todas las decisiones que se adopten en el centro educativo: estructurales y de funcionamiento. Analizar a quién se beneficia con las decisiones adoptadas.
4. Analizar los diseños curriculares oficiales y tenerlos en cuenta al establecer las planificaciones anuales de centro, ciclo y clase. Revisar los objetivos mínimos exigidos de acuerdo con las exigencias normativas oficiales. El propio currículo oficial insiste en la adquisición de competencias, las cuales pueden alcanzarse mediante contenidos y actividades muy diversos.
5. Proporcionar pautas para desarrollar cooperación e intercambio en la enseñanza/aprendizaje, tanto entre estudiantes como entre profesores y voluntarios, y otros agentes comunitarios. Sería preciso describir pautas y estrategias para establecer equipos de trabajo docente. Ofrecer indicaciones sobre sus objetivos y procedimientos de funcionamiento.
6. Ofrecer oportunidades a los profesores para trabajar en grupo, para intercambiar información, seleccionar materiales, consensuar criterios de evaluación. Es decisivo que el profesor colabore con otros profesionales y asuma la necesidad de evaluar y ser evaluado (compartir actividades con otros, analizar conjuntamente la interacción con los alumnos). Exponer los beneficios de esta colaboración.
7. Generalizar la aplicación en todos los casos de prácticas y recursos acordes con el modelo intercultural. Algunos de ellos son practicados de forma aislada en centros o aulas (compensatoria, de enlace, diversificación): planes de trabajo, cooperación, revisión de criterios de evaluación académica, flexibilizar estilos de enseñanza, recurrir a materiales y fuentes diversos, establecer intercambios con la comunidad.
8. Proporcionar criterios para la selección y utilización de recursos didácticos y fuentes documentales. Proporcionar recomendaciones para la elaboración de materiales y su uso en el aula.
9. Evitar el activismo, el hacer por hacer (porque lo he leído, porque lo he visto a otro colega, porque es lo que hice yo como alumno), en la atención a la diversidad. Se trata de asumir una filosofía, un compromiso previo que dé sentido a los objetivos, planes, actividades, recursos y criterios de evaluación que el centro asuma.
10. Analizar los mecanismos personales e institucionales que fomentan la discriminación en los centros escolares. Revisar las fuentes de racismo institucional (desigual reparto del poder y la influencia) e individual (prejuicios, experiencia personal).

6. DISCUSIÓN

How would you describe the current state of the implementation of the intercultural approach in your local context concerning the former dimensions?

La primera consideración que nos sugiere el análisis realizado es la persistencia y rotundidad con que la diversidad se asocia con deficiencia, educación especial o educación compensatoria. Y esto es así tanto en la legislación, como en las estadísticas y datos demográficos, las ofertas de formación de profesores, las prácticas y recursos utilizados en la escuela.

El calificativo intercultural se utiliza para denominar propuestas educativas que habitualmente no se ajustan a los principios y objetivos del enfoque intercultural. En algunos casos se utiliza de forma

incongruente para referirse a modelos compensatorios o de educación especial para alumnos especiales, ya sean éstos inmigrantes, gitanos, itinerantes, etc.

Which are the priorities and implications according to the main assumptions of the intercultural approach?

El análisis realizado pone en evidencia el desajuste entre la realidad descrita en los apartados anteriores y las implicaciones derivadas de asumir los principios de la educación intercultural en la escolaridad obligatoria. Son prioridades básicas las de situar las diferencias culturales en el foco de la reflexión educativa, de la reflexión sobre las prácticas escolares. Es preciso cuestionar el concepto mismo de cultura y dejar de utilizarlo como adjetivo que describa y clasifique en función de características ajenas a la persona misma. Se trata de describir las diferencias culturales como constructos sociales y dinámicos, definidos en relación con y no como características esenciales.

La educación intercultural se dirige a todos los miembros de la sociedad, no es educación especial para gente especial. Sus objetivos implican proporcionar educación de calidad para todos y no sólo garantizar el acceso al sistema educativo. Del mismo modo, implica desarrollo de competencias interculturales, las cuales suponen adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades para la vida. Por último, y no menos importante, es preciso un análisis permanente de los mecanismos de racismo personal e institucional.

What are the implications of the former analysis concerning each one of the dimensions in order to make decisions about teacher training from an intercultural approach?

El profesorado en formación necesita adquirir conocimientos y habilidades que le permitan describir la población escolar a la que atiende en términos que faciliten la toma de decisiones educativas que favorezcan la consecución de objetivos educativos valiosos a todo el alumnado. Otro esfuerzo que debemos realizar es evitar utilizar expresiones vacías como es la que precede. Es necesario concretar y especificar aquellos aspectos y conocimientos a los que hacemos referencia (estrategias de enseñanza a utilizar, de evaluación, cooperación con otros compañeros, contacto con la familia, etc.) y definir así también que entendemos por objetivos valiosos para todo el alumnado (qué es el éxito escolar, qué objetivos debemos conseguir, favorecer así la reflexión sobre los objetivos que los profesores se

La descripción del mapa cultural debe facilitar la intervención educativa individualizada, y no servir meramente para etiquetar a los alumnos como necesitados de compensación educativa. El tema de las migraciones debe ser estudiado en profundidad, analizando las causas de las mismas teniendo en cuenta los factores sociales, económicos, políticos y personales que conducen a ellas.

Which are the priorities to take into account when making decisions about the INTER Guide?

Como ya se ha indicado en otro lugar, la formación de profesores en la UNED dispone de un programa de cursos específicos para formación permanente de los mismos. Se trata del Programa de Formación del Profesorado (PFP), en el cual se inscribe el curso en el que se aplicará la guía INTER. Los cursos de dicho programa se dirigen a profesores de primaria y secundaria especialmente, se desarrollan durante siete meses (de noviembre a junio) y se realizan a distancia. El estudiante dispone del material del curso en papel, así como acceso a recursos virtuales y la posibilidad de encuentros presenciales a lo largo del curso.

Se propone utilizar la guía en su doble versión (papel y virtual) de forma integrada en la modalidad característica de la UNED, la cual combina los recursos convencionales con la versión virtual de los cursos y las sesiones presenciales. Los contenidos y estructura de la guía debe responder a las exigencias de las diferentes metodologías y las diversas audiencias en que va a ser utilizada. Tal y como se sugirió en la primera reunión de Madrid, se elaborará una parte común y otra específica adaptada a las necesidades de cada institución participante.

Nos parece prioritario que la guía sea un instrumento que provoque la reflexión, que desafíe algunas de las ideas recurrentes en torno a la diversidad cultural en educación. Hemos visto cómo algunas ideas clave como son el concepto mismo de cultura, diversidad cultural, interculturalidad, son utilizados de forma ambigua y retórica. Proponemos que la guía, en cada uno de sus módulos o temas, plantee una cuestión relevante en educación intercultural, que lo hagamos mediante la formulación de un dilema, de una idea provocadora, de un incidente crítico.

Cada módulo o tema de la guía desarrollará un tópico. Entre otros:

- conceptos-eje (cultura, diversidad cultural, migraciones, interculturalidad).
- Presupuestos conceptuales y teóricos de la educación intercultural.
- Discriminación y racismo estructural e individual: procesos, factores, consecuencias.
- Políticas educativas en relación con diversidad cultural: nivel local y europeo.
- Competencias comunicativas, trabajo en grupo, cooperación.
- Planificación de la enseñanza: diseño, metodología, elaboración de documentos.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Diagnóstico y evaluación.
- Relaciones familia/escuela/comunidad.
- Recursos materiales y humanos.

La estructura de cada módulo se propone incluya: 1) un dilema o provocación inicial, 2) un apartado con información significativa sobre el tema, 3) actividades o sugerencias para la reflexión y el autoanálisis, 4) propuestas para actividades en colaboración con otros, 5) recursos específicos, documentos adicionales.

La UNED preparará la versión virtual de la guía en la plataforma virtual ya utilizada este año por la comunidad del proyecto INTER.