

**EL PROFESORADO ANTE EL RETO DE LA  
DIVERSIDAD CULTURAL. UN ESTUDIO DE CASO  
APLICADO A LA ESCUELA RURAL**

**INFORME DE INVESTIGACIÓN**

*Francesc Buscà Donet*

Facultad de Formación del profesorado

Universidad de Barcelona

Este informe se deriva de una investigación presentada para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados correspondiente al programa de doctorado “Intervención Psicopedagógica en la Diversitat”. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida.

Lleida, noviembre de 2001

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. SOCIEDAD, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN.....</b>	<b>16</b>
1.1 El contexto social de la diversidad cultural .....	17
1.1.1 La globalización como causa de diversidad cultural. ....	17
1.1.2 Hacia una concepción dinámica de la cultura.....	21
1.2 Educación y cultura .....	27
1.2.1 Una escuela pluricultural. ....	27
1.2.2 Enfoques, modelos y programas que abordan el fenómeno de la diversidad cultural. ....	28
a) El modelo asimilacionista. ....	30
b) El modelo compensatorio.....	30
c) El modelo multicultural.....	31
d) El modelo intercultural.....	31
1.3 Argumentos a favor de una educación intercultural.....	39
1.3.1 Hacia una teoría y práctica de la Educación Intercultural .....	39
1.3.2 Una definición comprensiva del concepto Educación Intercultural. ....	41
1.3.3 Finalidades y Principios.....	43
a) Principios actitudinales.....	45
b) Principios epistemológicos.....	46
c) Principios psicopedagógicos. ....	46
d) Didácticos y Pedagógicos. ....	48
e) Principios organizativos. ....	49
1.3.4 Caracterización curricular.....	49
1.4 Desafíos inherentes a la educación intercultural .....	53
1.4.1 El reto de educar en la interculturalidad. ....	53
1.4.2 Estado actual de la Educación Intercultural.....	56
1.4.3 Factores condicionantes.....	57
<b>2. EL PROFESORADO: PENSAMIENTO Y ACCIÓN ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. ....</b>	<b>65</b>
2.1 Educación intercultural, innovación educativa, profesorado.....	66
2.2 Problemas que focalizan el caso de investigación.....	67
2.3 Delimitación de su objeto de estudio.....	68
<b>MARCO EMPÍRICO.....</b>	<b>75</b>
<b>3.- EL CASO DE LA ZER-GUICIVERVI .....</b>	<b>76</b>
3.1 Planteamiento del caso .....	77
3.1.1 Justificación .....	77
3.1.2 Descripción .....	79
a) La ZER .....	80
b) La directiva.....	82
c) El profesorado. ....	82
3.1.3 Diseño. ....	84
a) Objetivos .....	85
b) Paradigmas e implicaciones metodológicas.....	85
c) Metodología y método de investigación.....	87

d) Estrategias para la obtención de la información.....	92
e) Temporalización.....	95
3.2 Desarrollo.....	97
3.2.1 Acceso y abandono de campo.....	98
3.2.2 Descripción de las actividades realizadas.....	100
a) La fase inicial.....	101
b) Fase analítica.....	103
c) la fase de diseño y aplicación.....	108
3.2.3 Factores condicionantes.....	110
a) Condicionantes del investigador.....	110
b) Condicionantes del diseño de investigación y de la propuesta curricular.....	111
c) Condicionantes del profesorado.....	114
d) Condicionantes del contexto en donde se realizó la experiencia.....	116
3.2.4 Construcción y medidas de credibilidad de los instrumentos.....	117
3.2.5 Selección de informantes.....	121
3.2.6 Abandono del campo.....	123
3.3 Análisis de los resultados.....	124
3.3.1 El proceso de análisis.....	124
a) Reducción de la información.....	124
b) Presentación de los resultados.....	127
c) Obtención de conclusiones.....	127
3.3.2 Presentación de los resultados.....	128
a) Análisis del contenido de las discusiones en grupo.....	128
b) Análisis del contenido del diario del investigador.....	136
c) Síntesis de los resultados obtenidos.....	138
4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	141
4.1 Interpretación global de los resultados obtenidos.....	142
4.1.1 El proceso de diseño y aplicación de una jornada intercultural.....	143
4.1.2 Las acciones y actitudes del profesorado.....	144
4.1.3 El desarrollo de la investigación.....	145
4.2 Consecución de los objetivos propuestos.....	146
4.2.1 Análisis del fenómeno de la diversidad cultural en el contexto de la ZER. ...	146
4.2.2 Identificación de las creencias, tópicos o estereotipos que condicionan la acción en situaciones de diversidad cultural.....	147
4.2.3 Valoración de las acciones o actividades realizadas a título individual o colectivo y que guardan relación con la Diversidad Cultural o la Educación Intercultural.....	147
4.2.4 Identificación de los factores que obstaculizan o facilitan el diseño y la aplicación de las propuestas curriculares interculturales.....	148
4.2.5 Muestra de alternativas para el diseño y posterior desarrollo de propuestas curriculares que permitan el tratamiento de la Educación Intercultural en la ZER.....	149
4.3 Contextualización con los argumentos teóricos desarrollados.....	149
4.4 Prospectiva y continuidad de la experiencia.....	151
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
Diario del investigador.....	157
Discusión en grupo con los miembros de la directiva de la ZER.....	173
Discusión en grupo con los profesores de zona o itinerantes.....	183



## **INTRODUCCIÓN**

Las nuevas tendencias sociales que hoy por hoy determinan la forma de vivir en sociedad, influyen en la manera de concebir la educación formal. Este fenómeno al que se está haciendo referencia, el fenómeno de la globalización, trae consigo una *interdependencia planetaria* (Delors, 1996) entre las sociedades y naciones que configuran la población mundial actual. Este aspecto es de suma importancia para el presente y el devenir próximo de la humanidad, puesto que cualquier tendencia o actividad humana -preferentemente de orden económico o tecnológico- por un lado tendrá efectos mundiales o a gran escala, y por otro condicionará la concepción y el desarrollo de actividades humanas como la educación.

La transformación del proceso educativo actual, aún y estar en la mente y en los escritos de los pensadores y teóricos más relevantes en materia educativa, tan sólo lo es de palabra pero no de hecho. En este sentido, a nadie escapa que las nuevas reformas educativas, a pesar de estar diseñadas para satisfacer las necesidades básicas y fundamentales de conocimiento; de desarrollo tecnológico y del mercado laboral que demanda nuestra “sociedad occidental” actual, apenas contemplan una de las consecuencias directas de la globalización: la diversidad cultural.

Una diversidad cultural que, tal y como se verá posteriormente, atiende a una serie de factores o causas concretas. Causas que, si bien tienen una fundamentación sólida, no han sido tenidas en cuenta en la elaboración de propuestas curriculares que trasciendan las buenas intenciones, los principios y los requisitos que deben caracterizar y guiar una hipotética acción o intervención educativa (Cardús, 2000; Juliano, 1993).

En otras palabras, lo que se echa en falta es una concienciación de toda la comunidad educativa y escolar con relación a esta problemática sentida por buena parte de los agentes educativos que la integran. Este argumento es susceptible de ser refutado, al menos a priori, aludiendo a la presencia de toda una gama de contenidos o ejes transversales en el currículum actual. Estos contenidos permiten abordar buena parte de las necesidades educativas del alumnado en relación con problemáticas de un claro y marcado talante social. Contenidos o ejes que aluden a una educación en valores que inste y oriente la ejecución de acciones concretas, acciones que permitan al alumnado

un comportamiento ético y coherente con el contexto social del momento. En otras palabras, un comportamiento transferible a la actual realidad social.

En este sentido, uno de estos temas, independientemente del nombre que reciba en los diseños curriculares básicos de las diferentes administraciones con competencias en educación, alude directamente a la Educación Intercultural. De este modo, tal y como se decía tan sólo unas líneas más arriba, al menos a primera vista, parece ser que no deba existir carencia alguna en lo que se refiere a la atención a las situaciones educativas que se derivan de la diversidad cultural en el aula.

Sin embargo, al contar tan sólo con buenas intenciones que apenas permiten satisfacer las necesidades reales de la sociedad, los que realmente resultan beneficiados son aquéllos que tildan la Educación Intercultural de utópica o imposible. Por tanto, siguiendo los pasos de Juliano (1993) o Vázquez (1994), es más factible esgrimir o apelar a la falta de un marco teórico y práctico consistente o de validez probada que a la existencia de una Educación Intercultural real y palpable.

Por este motivo, a parte de su aplicabilidad y transferibilidad a la realidad educativa, se hace necesario que la Educación Intercultural -como bien se verá- especifique claramente:

- A quién va dirigida.
- Qué fines y objetivos persigue.
- Qué procesos se requieren para llevar a cabo la acción educativa.

Si se satisfacen tales requisitos es factible decir que la Educación Intercultural es posible, y por tanto, también es posible lograr, como bien señalaba Sarramona (en Santos, 1994), una educación en donde el alumnado pueda desarrollarse como persona, en total armonía con su contexto más próximo, sin ningún tipo de discriminación ni limitación.



Sin duda alguna, la escuela constituye el entorno idóneo a través del cual es factible vehicular el reto de la Educación Intercultural, puesto que es en ella, como fiel reflejo de la actual sociedad pluricultural, en donde mejor se manifestarán las situaciones susceptibles de una intervención pedagógica intencionada.

Pero... ¿puede asegurarse que aún y a pesar de que está amparada por el currículum educativo oficial, será factible llevar a cabo una Educación Intercultural? ¿Existen pautas de actuación concretas que permitan orientar y facilitar la intervención educativa? ¿Los centros escolares están preparados para abordar, para dedicarle un tiempo y un espacio específico a la educación intercultural? Y lo que es más importante ¿el profesorado está motivado, concienciado y formado para abordar la Educación Intercultural?

La condición y la naturaleza de este trabajo, en absoluto pueden aportarnos soluciones generalizables y a gran escala. Sin embargo este hecho no impide que, partiendo de una preocupación que sí que puede considerarse como generalizada (Juliano, 1993), se pueda observar cómo el profesorado percibe y vivencia las consecuencias de la diversidad cultural en su escuela; qué acciones lleva a cabo para hacerle frente o cuáles son los principales factores que limitan o facilitan el diseño y desarrollo de un proyecto de Educación Intercultural.

En este sentido el propósito explícito de pretender tan sólo resultados transferibles a una realidad concreta ha sido determinante para que el desarrollo de esta investigación se lleve a cabo en el marco concreto de la Escuela Rural de la provincia de Lleida. La decisión de realizar el trabajo en este contexto se ha tomado teniendo en cuenta que las Escuelas Rurales:

"Por la rica diversidad que muestran, son el marco ideal para ensayar y llevar a cabo una propuesta educativa y viable en la multiculturalidad" (Ribera, 2000:4).

Pero esta propuesta requiere de un profesorado predispuesto, libre de prejuicios, tópicos o estereotipos y por supuesto abierto a las nuevas exigencias o implicaciones pedagógicas, curriculares y organizativas.

Por ello uno de los cometidos de este trabajo de investigación no es mostrar el marco teórico de referencia en donde tanto la definición del objeto de estudio como el proceso empírico adquieren significatividad. Dejando entrever un poquito más lo que a continuación va a presentarse, puede decirse que, en una primera parte, se procurará hacer una breve contextualización social del fenómeno de la diversidad cultural, su vinculación con la educación y las maneras más usuales en las que la escuela ha considerado oportuno hacerle frente a lo largo del tiempo. Este hecho, permitirá hacer un análisis más profundo de una de estas maneras o formas de responder a la diversidad cultural en la escuela. Una manera en la que, obviamente se adscribe el presente trabajo: la Educación Intercultural.

Esta exposición teórica, dará pie a que, en una segunda parte, se haga la definición del hecho o del objeto a estudiar en este trabajo. Un objeto de estudio que desde ahora mismo se avanza que incidirá en el profesorado, concretamente en lo que éste piensa y hace cuando tiene ante sí una situación de Diversidad Cultural.

No obstante, como ya se ha dicho más arriba, el estudio que pueda generarse en torno al fenómeno de la Diversidad Cultural y la Educación Intercultural, por las limitaciones de orden logístico, humano y económico no puede pretender la formulación de un conocimiento de orden nomotético o general. Nada más lejos de la realidad, ya que aspirar a ello implicaría incurrir en lo demagógico. En cambio, lo que sí puede hacerse es llegar a describir e interpretar los hechos que suceden en torno al pensamiento y la acción de un reducido grupo de profesores cuya labor es desempeñada en el seno de una Zona Escolar Rural.

De este modo, lejos de buscar muestras significativas, lo que se requiere es una descripción exhaustiva y detallada del contexto en donde los docentes desempeñan su acción docente, para luego dotar de significatividad todo lo que éstos piensan y hacen y de paso observar cómo los argumentos teóricos mostrados al principio, se aplican en la práctica.

En otras palabras, lo que se pretende con este caso de investigación no es otra cosa que mostrar cómo la Educación Intercultural es viable, siempre y cuando se parta de unas directrices teórico-prácticas comunes y éstas sean susceptible de ser concretadas en torno a diversas propuestas curriculares adecuadas al momento y a la situación del contexto en donde serán aplicadas.

## **MARCO TEÓRICO**

## **1. SOCIEDAD, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN.**

**1.1 El contexto social de la diversidad cultural.**

**1.2 Educación y Cultura.**

**1.3 Argumentos a favor de una Educación Intercultural.**

**1.4 Desafíos inherentes a la Educación Intercultural.**

**1.5 El profesorado: agente indispensable para el diseño y desarrollo de propuestas curriculares interculturales.**

## **1.1 El contexto social de la diversidad cultural**

### 1.1.1 La globalización como causa de diversidad cultural.

La era postindustrial y postmoderna en la que se encuentra inmerso el devenir actual de nuestra sociedad occidental, fundamentalmente trae consigo dos fenómenos interrelacionados entre sí: la globalización y la diversidad cultural (Cardús, 2000).

De este modo, el fenómeno de la globalización, al traer consigo un neoliberalismo exacerbado, impregnado de valores ajenos y contrarios al sistema axiológico de la era moderna e industrial que hasta ahora había guiado el quehacer diario de la vida en sociedad, ha originado la irrupción de una gran diversidad de maneras de pensar y hacer, y por consiguiente que los flujos de desarrollo económico y/o tecnológico, así como de relación social y cultural, sean causa directa de diferencia y exclusión.

Y es que la incapacidad de esta sociedad occidental, que antepone los valores e intereses de orden económico de un pequeño número de países o de empresas multinacionales, a los propósitos colectivos e universales que apelan al desarrollo y al bienestar de toda la humanidad, es un factor determinante para que se incremente la brecha, el desequilibrio existente entre los países ricos y pobres, entre los comúnmente llamados países del primer y tercer mundo.

En efecto, tal y como señalan Delors (1996) o Castells (1998), hoy día los criterios que determinan el mal desarrollo de un país se derivan hacia parámetros estrictamente de orden económico (como por ejemplo el PIB per cápita) con lo que se

"obliga a todos los países a dotarse de ventajas específicas para participar en el desarrollo de las relaciones económicas mundiales con lo que todavía se hace más patente la separación entre los ganadores y los perdedores del desarrollo" (Delors, 1996:42-43).

Es decir, entre los que poseen el pleno control de la riqueza mundial y de las principales fuentes de desarrollo, como el acceso a las tecnologías y al conocimiento científico de vanguardia, y los que no.

Por tanto, la puesta en escena de un nuevo orden mundial, caracterizado por las nuevas políticas económicas y tecnológicas, las cuales traen consigo nuevas formas de relación social (nacional e internacional) y de interacción cultural, configuran un panorama, no muy halagüeño, para los países en vías de desarrollo.

La repercusión inmediata de este nuevo orden mundial se manifiesta fundamentalmente mediante los movimientos migratorios de buena parte de la población de estos países más desfavorecidos bajo el propósito de cambiar favorablemente sus perspectivas de futuro. Unas perspectivas que a diferencia de lo que sucede con aquellos que provienen de países desarrollados, con recursos económicos y profesiones cualificadas, se ven negativamente mermadas por su condición de inmigrantes de un país pobre y quizá con la única salida de acceder a puestos de trabajo de baja cualificación (Tovías. 1993). O inclusive por estereotipos, tópicos o connotaciones despectivas que afectan sin distinción a cualquier inmigrante que proceda del “otro mundo”, del mundo excluido de la sociedad occidental *bienestante*.

Es evidente que el fenómeno migratorio, sobretodo el proveniente de países económicamente pobres o de países inmersos conflictos políticos (refugiados), quizá se haya visto potenciado por el desarrollo y mejora de las vías de comunicación y medios de transporte; por el abaratamiento de los costos que supone hacer un viaje de tales características, o incluso por el vertiginoso incremento de la población mundial.

Sin embargo, lo cierto es que la demanda de trabajadores temporales se ha incrementado en los países en desarrollo (Delors, 1996) y que por consiguiente se da luz verde a la búsqueda de mano de obra que , paradójicamente, no se encuentra en la población autóctona de estos países, ya que buena parte de ella se ha especializado en el *sector servicios* o en el *cuaternario*, también llamado *informacional* (Ayuste y otros, 1994).

Sea como sea, lo cierto es que el fenómeno migratorio tiene repercusiones que van más allá del mero movimiento geográfico, trascendiendo incluso al plano sociocultural y

educativo. De esta manera en las sociedades "diana" del fenómeno, nos encontramos con nuevos ciudadanos obligados a buscar

“unos referentes socioculturales que les orienten y les permitan contactar con su entorno y que frecuentemente los encuentran en aquello inmediato, en una dimensión local de cariz etnocentrista, porque el modelo sociocultural que tradicionalmente ha fundamentado la sociedad y ha transmitido la escuela, ha marcado estas referencias a través de nacionalismos contruidos sobre la superioridad en relación a otros, a partir de diferencias excluyentes y sobre fronteras territoriales, sociales y culturales” (Paludárias, 1998:150-151).

Como bien nos indica Molina (1994), el efecto inmediato de este hecho es la presencia, en los países receptores, de diversas minorías étnicas y/o culturales, las cuales a su vez, unidas al caso autóctono de la cultura gitana, constituyen esencialmente un contexto de diversidad cultural y en absoluto exento a temas como el receso social que implica el aumento del desempleo, de tensiones de orden social manifestadas a través de las tristemente famosas conductas racistas y/o xenófobas de la sociedad de destino. Por tanto, un contexto que necesariamente “obliga a re-pensar las interrelaciones entre las minorías portadoras de diversidad cultural y la sociedad de acogida” (Juliano, 1993:7).

En este sentido, es imprescindible abordar esta realidad aceptando la complejidad del fenómeno. Estudiándolo desde diversas perspectivas, desde un punto de vista multidisciplinar que permita un análisis global e integrador de visiones de orden filosófico, antropológico, social, histórico, educativo, etc, sobretodo si, tal y como señala Vázquez (1994), se tiene en cuenta que la diversidad cultural cada vez se hace más patente en los diferentes ámbitos que impregnan el quehacer diario de la vida en sociedad: el ámbito escolar, el laboral, el de los medios de comunicación y, por lógica, en el sociocultural

Aún así, conviene no olvidar que:

“el proceso para asumir esta nueva realidad multicultural es lento, frágil y comporta resistencias diversas, ya que implica un replanteamiento respecto a la cultura nacional y del estado nación surgida en el siglo XIX, y que afecta a los elementos de identidad en que se basa esta ideología” (Tovías, 1993:4).

No obstante, en su defecto, este nuevo panorama social que irremediamente insta, habilita a una nueva forma de percibir y actuar en sociedad, a una forma más flexible e



*integrativa* (Capra, 1998). Una forma que, sin desmerecer los intereses individuales, vele por los de orden colectivo, unos intereses que la sociedad occidental, todavía anclada en los patrones modernistas, no ha asimilado como propios (Hargreaves, 1996). Ello explica que aún hoy se conciba -si no de palabra, sí de hecho- la sociedad como un sistema cerrado y estático. Un sistema en donde las minorías culturales que, a juzgar por lo visto anteriormente, a juzgar por el devenir de los hechos, constituyen parte integrante de cualquier sociedad occidental y desarrollada.

Y es que, todavía hoy, lo normal es concebir la diversidad cultural bajo posicionamientos y actitudes de un claro y marcado talante etnocentrista. Es decir bajo visiones estáticas y asimilacionistas. Argumentos que dan soporte a acciones didácticas y pedagógicas sesgadas y aculturizadoras, incompatibles con una concepción integradora de la diversidad cultural.

Esta visión, que lo que a priori pretende es facilitar la asimilación de las culturas minoritarias a la cultura de destino, a partir de la negación de su propia identidad, lo único que consigue es el efecto contrario (Tovías, 1993). Es decir incrementar las diferencias entre dichas culturas y la cultura receptora. Diferencias que habilitan a que una cultura mire a la otra “por encima del hombro”, a que sea vista como “algo” que debe agregarse a un todo único y verdadero. Un todo que no concibe divergencias en cuanto a creencias, valores, hábitos y costumbres.

Por tanto, un todo que lo único que pretende es la asimilación de dichos focos de divergencia, despojándolos de todos sus rasgos culturales y de identidad, a fin y a efecto de que dichos rasgos sean sustituidos por otros nuevos, por los que unilateralmente son concebidos como únicos y verdaderos. Por consiguiente, a fin y a efecto de facilitar la inclusión de estos nuevos ciudadanos a un nuevo sistema de vida, a una nueva cultura.

Como argumento a lo aquí señalado quizá convendría recordar lo que al respecto el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, apunta en su monográfico centrado en la educación en la diversidad cultural:

“las posiciones etnocentristas son las que erróneamente dan por supuesto que todo lo valioso, bueno y verdadero se encuentra exclusivamente en la cultura propia (...) si los argumentos del

etnocentrismo son infundados, sus manifestaciones sociales (racismo, xenofobia) rechazables” (Departament d’Ensenyament, 1999: 13).

Hoy más que nunca, una concepción estática de la cultura, aislada, cerrada en sí misma puede ser considerada como serio indicativo de estancamiento y atraso cultural. En este sentido puede decirse que el grado de “madurez” de un pueblo depende de su facilidad para relacionarse con otras entidades culturales. Para Flecha (en Molina, 1994) es necesario que el pluriculturalismo se transforme en mestizaje cultural. Un mestizaje producto de la natural interacción entre culturas, un proceso del que ninguna de ellas y pese a quien pese, ha quedado exenta a lo largo de su particular historia.

### 1.1.2 Hacia una concepción dinámica de la cultura.

En consecuencia, la sociedad heterocultural de hoy día no puede concebirse como un todo determinado, hermético y consensuado, en donde tengan cabida “juicios de valor absolutos sobre culturas, puesto que por principio, ninguna cultura es superior a otra” (Molina, 1994:29).

En este sentido, puede decirse que una visión estática de la cultura concibe la diversidad cultural como un fenómeno a evitar, puesto que supuestamente las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes culturales, entre la cultura de destino y las minorías étnicas en contacto con ella, ponen en peligro la supremacía, la propia identidad nacional, el propio patrimonio cultural.

No obstante, si se parte, si se concibe la cultura como “un modo de vida que comprende toda la realidad existencial de las personas y comunidades de una sociedad” (Nicolau, 2000:6), como una realidad que precisamente y gracias a su dinamismo se construye poco a poco, es decir mediante relaciones que trascienden el simple hecho de compartir un espacio común, lo culturalmente diverso puede llegar a ser concebido como un fenómeno enriquecedor.

Un enriquecimiento que se manifiesta gracias a las interacciones positivas y negativas que se establecen entre los distintos grupos culturales que forman parte del sistema

social. De este modo, al reconocer que “toda coexistencia de culturas plantea una problemática real, compleja, y difícil de resolver” (Molina, 1994:27), y por lo tanto al concebir el conflicto como factor de progreso, también se reconoce la validez de posicionamientos teóricos como la Teoría General de Sistemas, o la Teoría del Conflicto a la hora de argumentar cualquier acción destinada a la consecución de una nueva realidad sociocultural.

Una realidad constituida no en base a estados permanentes, sino a estados en constante transformación e indicativos de las relaciones que, en un momento concreto, establecen las diferentes comunidades culturales. Este hecho, al tiempo que facilita la adopción de determinadas estrategias o pautas de intervención -fundamentalmente de orden pedagógico-, también facilita que la comunidad sociocultural en cuestión esté supeditada a constantes progresos, a la posibilidad de construir un modo de vida acorde con los nuevos tiempos. Un modo de vida en donde tengan cabida otras formas de pensar y hacer, a fin y a efecto de enriquecer su realidad existencial.

Desde esta perspectiva la integración cultural no será el resultado o la consecuencia de unas acciones concretas adscritas a cualquier posicionamiento filosófico o epistemológico, llevadas a cabo en un momento concreto, sino un *continuum*:

“un proceso siempre indefinido (...) que se produce con la participación de unas personas en una sociedad cambiante. Siempre será necesario buscar y encontrar nuevas respuestas integradoras que respondan, circunstancialmente, a los retos sociales y culturales del momento” (Paludárias, 1998:151).

En este sentido, los ejes o vías a través de las cuales pautar ese proceso continuo de transformación al que se aludía hace tan sólo unos instantes, bien podrían definirse en función de los elementos que según Nicolau (2000), determinan cualquier matriz cultural.

Para este autor estos elementos aluden a:

**a) Valores, Creencias y Mitos:** son el sustento de toda cultura, un sustento que ni se cambia ni se transforma rápidamente, sino de forma lenta y pausada.

**b) Instituciones Formales, no Formales e Informales:** en donde tanto valores, creencias como mitos adquieren carácter operativo; es decir se transforman en propósitos, contenidos de aprendizaje, o en principios concretos de acción listos para ser transmitidos desde los diferentes ámbitos que configuran la matriz cultural en cuestión.

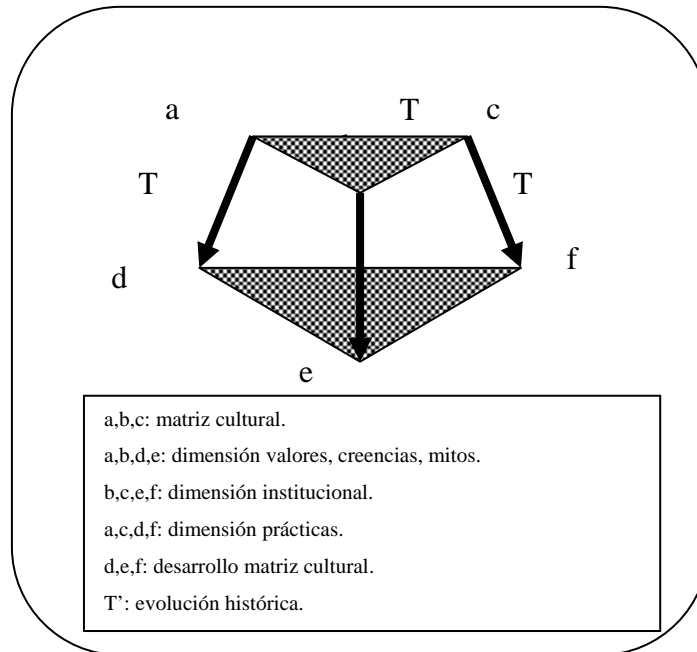
**c) Prácticas:** son la expresión tangible de cualquier manifestación cultural que emite cualquier institución cultural (ritos, costumbres, festividades, bailes, gastronomía, vestuario, aprendizajes, juegos, etc).

La figura que se presenta a continuación (figura 1), permite hacer una lectura comprensiva de lo que se acaba de explicar en relación a la perspectiva dinámica de la cultura y a los elementos que la configuran.

En ella puede verse como cada vértice de la pirámide configura una serie de caras. Tanto la cara superior como la inferior, vendrían a representar la realidad cultural de cualquier sociedad o grupo humano en un momento determinado de su historia particular. Mientras que las caras resultantes de la unión de los diferentes vértices de la misma pirámide, resultarían ser los elementos propuestos por Nicolau (2000) a la hora de dimensionar cualquier matriz cultural. De este modo, y siempre según la figura, toda realidad cultural percibida desde una perspectiva dinámica, puede evolucionar progresiva e indefinidamente, en función de la realidad y los retos socioculturales del momento, incidiendo en todas y cada una de estas caras o dimensiones; es decir incidiendo en la dimensión valores creencias y mitos, en la dimensión institucional y en la dimensión prácticas.

Obviamente, ni esta progresión se produce linealmente, ni tampoco se manifiesta de la misma manera en las dimensiones de una determinada matriz cultural. Y es que dicha matriz cultural, al entrar en contacto con las matrices culturales de otros grupos sociales, de otros agentes culturales que además son minoría, no acepta esta transformación sin más. Por consiguiente cuando se perciben los lógicos conflictos culturales propios de

una sociedad pluricultural, es probable que existan reticencias o disputas a la hora de primar unos valores por otros, unas prácticas por otras o unas instituciones por otras.

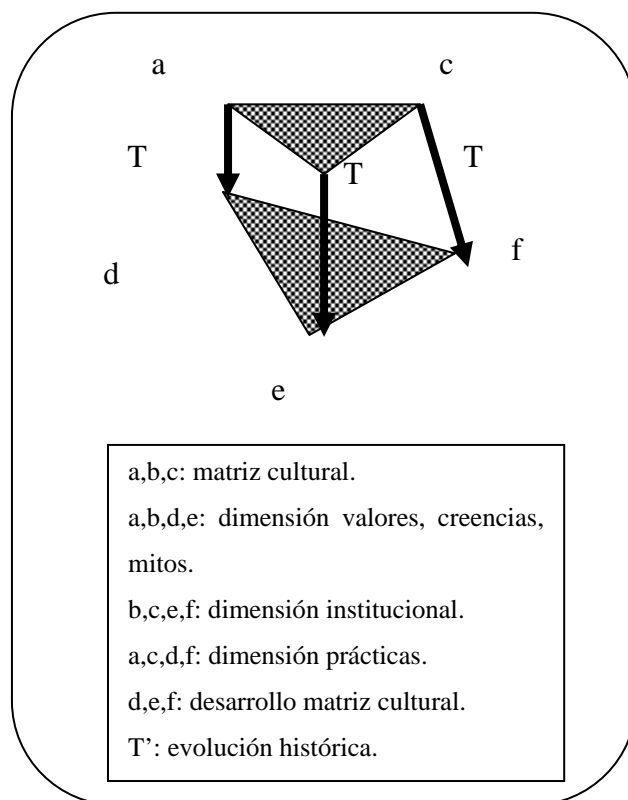


**Figura 1. Dimensiones y desarrollo de la matriz cultural**

Asimismo para superar tal situación de conflicto, es necesario identificar en que nivel nos situamos. En este sentido, conviene tener en cuenta

“que llegar a acuerdos y ajustes a nivel de prácticas cotidianas, fuera de casos muy extremos, es factible y posible; que hacerlo a nivel institucional es algo extremadamente difícil (...), mientras que a nivel de los valores, creencias y mitos, es en donde las incompatibilidades entre culturas pueden llegar a ser totales” (Nicolau, 2000:8).

Sea como sea, independientemente de si existe conflicto o no, independiente del nivel en que nos situemos, lo cierto es que resulta factible y necesario considerar, sobre todo si tenemos en cuenta la realidad social y pluricultural de los países desarrollados, la posibilidad de desarrollar una intervención de orden pedagógico, aún y a riesgo que el resultado de la matriz cultural no sea tan ideal como se reflejaba en la anterior figura y sí a imagen y semejanza del resultado que se muestra en la figura que se presenta a continuación (figura 2).



**Figura 2. Desarrollo desigual de la matriz cultural de una sociedad pluricultural**

En este sentido, autores como Shaw (en Vázquez, 1994), afirman que concebir la cultura desde una perspectiva dinámica, de por sí, ya implica considerar como utópica la posibilidad que se establezcan interacciones de orden cultural, puesto que:

“siendo la cultura un conjunto de representaciones acerca de la experiencia vital, personal y comunitaria, no es posible asumir, de forma personalmente integradora, esquemas y representaciones de suyo, no ya diversas, sino a veces incompatibles” (Vázquez, 1994:27)

Sin embargo, tal y como señala el mismo autor de la cita, el individuo y la sociedad es consciente de la existencia del fenómeno de la pluriculturalidad, sobre todo cuando dos o más culturas se interrelacionan, interactúan entre sí. Aceptar este hecho implica por tanto, considerar la pluriculturalidad de una comunidad social concreta, no como un mosaico impertérrito e inamovible, sino como un calidoscopio en el cual puede que los elementos de las respectivas culturas o matrices culturales que entran en contacto, configuren un panorama aceptable o no. Es decir un panorama censurable o plausible en función de si esta relación entre culturas se manifiesta desde el conflicto o desde la

convivencia, sin embargo nadie puede negar que en definitiva ya sea mediante matices positivos o negativos, el panorama resultante es la imagen del estado actual de la realidad sociocultural del momento. Una realidad que tanto a corto como a largo plazo, que tanto día a día, como año a año, se construye gracias a la interacción de los elementos de las diferentes comunidades que constituyen el tamiz cultural de cualquier comunidad.

Por otra parte, la realidad que se esboza desde las instituciones educativas, al igual que sucede con la percepción de la sociedad, tampoco puede ni debe concebirse como algo estático y cerrado. Hoy día, según la LOGSE, el sistema educativo debe tener en cuenta este hecho y concebir un currículum educativo abierto y susceptible de ser concretado y adecuado en función de la realidad y las necesidades socioeducativas del momento. Por consiguiente parecería ilógico que no se concibiese un Diseño Curricular Base que estuviese sensibilizado ante la realidad pluricultural de nuestra sociedad actual, sobretodo si consideramos que la escuela “juega un papel predominante como organismo especializado en imponer y difundir determinados patrones culturales” (Juliano, 1993:7).

Sin embargo tal y como reconoce la misma autora:

“En el caso de España, no existe aún ni una tradición, ni una política clara al respecto, dado que el fenómeno de la inmigración es [relativamente] nuevo (...). La sociedad oscila entre los deseos de asimilar a los recién llegados y el temor a las relaciones. El proyecto implícito es de uniformización en torno a la cultura del estado, barriendo con las diferencias lingüísticas, religiosas y culturales” (Juliano, 1993:65).

Es evidente pues, que no se están dando las condiciones adecuadas para que este proceso de interacción cultural se lleve a cabo. Sin duda alguna, las diferencias a nivel de valores, creencias y mitos, pero también a nivel de prácticas y actitudes concretas legitimadas institucionalmente, todavía son demasiado difíciles de superar, sobre todo en lo que respecta a la inmigración proveniente del norte de África o el África subsahariana.

Ante esta sociedad pluricultural, la escuela se encuentra pues con muy buenas palabras, pero con escasos referentes teóricos y prácticos válidos (Juliano, 1993; Vázquez, 1994).

Si a eso se le añade la ambigüedad a la que se acaba de hacer referencia, ésta también se siente sin potestad y sin recursos para abordar las situaciones problemáticas que emergen.

Sin embargo, todo ello no resulta un argumento lo suficientemente convincente para que la escuela desdeñe semejante problemática, máxime si tenemos en cuenta la vinculación existente entre escuela y sociedad, entre escuela y cultura.

## **1.2 Educación y cultura**

### **1.2.1 Una escuela pluricultural.**

Como ya se ha visto, atendiendo al panorama actual, el contexto en el que hoy día se adscribe la acción educativa, es evidente que las escuelas, fiel reflejo -voluntario o involuntario- de la realidad social desigual y multicultural del momento, se erige en un instrumento valioso para comprender la creciente complejidad de la humanidad y por consiguiente de sus diversas manifestaciones en forma de valores, creencias y mitos; prácticas e instituciones, aún y a pesar de su esencia eminentemente socializadora. Una función que básicamente implica uniformar fines, objetivos y contenidos de aprendizaje, según los patrones de la cultura dominante.

Así las cosas, aún y la imposibilidad de desprenderse del sesgo cultural que conllevan los modelos curriculares existentes, la escuela no debe renunciar a crear un espacio común en donde se respete la esencia y la identidad de cada comunidad cultural. Un espacio que a poder ser debe tener como referente la(s) lengua (s) de la cultura receptora y unas normas básicas de convivencia que partan de sus antecedentes históricos y las aportaciones a la humanidad por parte de ambas (<biblio>).

De este modo, como ya se ha dicho anteriormente, es necesario ser conscientes que interrelacionarse con otras culturas, que abrirse a la diversidad cultural, que estar dispuestos a integrar otros elementos procedentes de otra matriz cultural, es síntoma de progreso, y por extensión:



“Una condición indispensable para que la propia cultura se mantenga y enriquezca, y también para que los futuros ciudadanos y ciudadanas (...) que hoy llenan las escuelas estén preparados para vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja, plural e interdependiente” (Departament d’Ensenyament, 1999:9).

En este sentido la escuela debe ser capaz de erradicar los comportamientos sociales indeseables (racismo o xenofobia), los factores que los desencadenan y por supuesto, también los factores de exclusión (Delors, 1996). En otras palabras la escuela debe ser capaz de formar seres sociales, participativos y con capacidades sociales, a fin y a efecto de vivir y convivir en un proyecto común de sociedad.

En consecuencia, esta sociedad multicultural en la que se tiene la suerte de vivir, obliga, se quiera o no, a abordar el tema de la diversidad cultural y por consiguiente a buscar alternativas o modelos educativos que faciliten un análisis descriptivo y, -a poder ser- interpretativo de la sociedad, con el fin de comprenderla y actuar coherentemente en ella, independientemente de si en la escuela existen casos de diversidad cultural o no.

### 1.2.2 Enfoques, modelos y programas que abordan el fenómeno de la diversidad cultural.

A lo largo de la historia, la educación ha intentado dar diferentes respuestas a la diversidad cultural. Estas respuestas, influenciadas por las tendencias pedagógicas del momento, siempre han atendido a enfoques, modelos y/o programas que fundamentalmente han procurado adscribirse a una serie de fines, principios y/o acciones a fin de constituir un referente teórico y práctico que determine y regule una particular forma de pensar y hacer.

Por otra parte, si se indaga un poco al respecto, es fácil observar cómo dichas respuestas, con el devenir de los hechos, se han ido proliferado y diversificando de tal manera hasta el punto de constituirse en referencia obligada de todo trabajo que se realice en relación al tema que nos ocupa. De este modo, aún y siendo conscientes de que todas y cada una de estas propuestas de cómo afrontar desde la escuela el fenómeno de la diversidad cultural, por norma general, son fruto del momento en el cual fueron

concebidas y de un posicionamiento ideológico concreto, conviene que, desde un punto de vista e integrador, sean tenidas en cuenta si bien no de forma literal, sí como referente básico y necesario para cualquier otra propuesta con un claro propósito continuista, de ajuste o mejora.

Sin embargo antes de exponer de forma somera algunas de estas taxonomías, es necesario hacer una advertencia previa, puesto que en este trabajo no se ha considerado oportuno reproducir las clasificaciones de los principales teóricos de la diversidad cultural. En cambio, el criterio que desde estas líneas se ha preferido utilizar, ha sido el de analizar las síntesis que, al respecto, los autores consultados han realizado en sus trabajos de mayor calibre, a fin y a efecto de llegar a proponer una taxonomía propia acerca de la principales respuestas educativas del fenómeno pluricultural.

Una vez aclarado esto, señalar que Jordán (1992), identifica tres modelos de intervención ante la diversidad cultural:

- **Modelo Integracionista:** la minoría cultural debe asimilar las costumbres y aprender la lengua de la mayoría cultural del país de acogida.
- **Modelo Multicultural:** se reconoce la identidad cultural los grupos minoritarios y se tolera la expresión de sus costumbres.
- **Modelo Intercultural:** se establece una relación de intercambio y enriquecimiento mutuo entre las diferentes comunidades culturales.

En esa misma línea, autores como Tovías (1993) o Jové (1996), consideran oportuno hablar de cuatro modelos que pauten la acción docente de cualquier contexto educativo con diversidad cultural:

a) El modelo asimilacionista.

Bajo esta perspectiva, tal y como ya se ha especificado en otra ocasión, el principal propósito de las instituciones educativas adscritas a ella, es la de enseñar los elementos fundamentales que vertebran, que otorgan singularidad a la cultura dominante, a fin de facilitar la adaptación del alumnado proveniente de otras realidades culturales de la mejor manera posible.

En este sentido, lo fundamental es “no dar un tratamiento especial a los alumnos de otras culturas o etnias ya que eso perjudica su proceso de integración” (Tovías, 1993: 5). Para ello, según el mismo autor lo prioritario es aprender:

- La lengua oficial.
- La historia, geografía y las tradiciones del país de acogida.

b) El modelo compensatorio.

Fiel reflejo de los planteamientos de la educación compensatoria, su pretensión no es otra que incrementar el rendimiento académico del alumnado más desfavorecido, el cual víctima de un *handicap* sociocultural, es susceptible de presentar un fracaso escolar generalizado.

En este sentido, los planteamientos del modelo compensatorio se fundamentan en detectar el problema, establecer unas necesidades educativas concretas e intervenir en base a ellas.

c) El modelo multicultural.

Concibe la escuela como un espacio común en donde conviven culturas de diversa procedencia, y por tanto toma conciencia del pluriculturalismo que caracteriza a la actual sociedad de los países desarrollados.

Pretende incluir en el currículum académico contenidos de aprendizaje relacionados con las minorías étnicas presentes en un contexto social determinado, a fin de motivar al alumnado de estas minorías y/o sensibilizar al de la cultura dominante.

d) El modelo intercultural.

El modelo intercultural considera que la escuela es un foco de relación entre los componentes del contexto social pluricultural, gracias a la integración de diferentes agentes socioeducativos y culturales.

Bajo este pretexto, pretende desarrollar propuestas pedagógicas que fomenten en el alumnado -independientemente de su procedencia- actividades que faciliten su participación en la sociedad que les ha tocado vivir.

Este hecho implica por tanto, no establecer jerarquías entre las diferentes comunidades culturales y sí espacios de interacción con el fin de buscar, partiendo de la divergencia, puntos de convergencia, o mejor dicho, de síntesis para facilitar la adecuación de sus acciones a la nueva realidad pluricultural.

Por su parte Muñoz (1997), atendiendo a las políticas educativas llevadas a cabo a la hora de afrontar la pluriculturalidad, identifica diferentes modelos y programas educativos y los clasifica de la siguiente manera (Tabla 1)

a) Modelo Conservador	<p>Programas Asimilacionistas.</p> <p>Programas Genéticos.</p>	<p>Pretenden la liberación étnica de las minorías para participar plenamente en la cultura dominante.</p> <p>El determinismo étnico se relaciona directamente con el biológico; por este motivo los grupos étnicos minoritarios obtienen peores resultados y deben agruparse a fin de asignarles programas específicos de intervención acordes con su nivel.</p>
b) Modelo Neoliberal	<p>Programas compensatorios.</p> <p>Programas biculturales y bilingües.</p> <p>Programas de actividades étnicas.</p> <p>Programas para el desarrollo del autoconcepto</p> <p>Programas Educación No Racista.</p> <p>Programas de promoción del pluralismo cultural.</p> <p>Programas de desarrollo competencias multiculturales.</p> <p>Programas de Integración pluralista</p>	<p>Ayudan a equiparar el nivel de los alumnos con déficit sociocultural, al de los alumnos de la cultura dominante.</p> <p>Fomentan el dominio de la lengua materna y la de acogida a fin de poder adquirir posteriormente otros aprendizajes</p> <p>Integran en el currículum contenidos étnicos</p> <p>Se incluyen Unidades Didácticas que subrayan las aportaciones de las culturas minoritarias al legado histórico y cultural de la humanidad y la nación.</p> <p>Parte de que las sociedades no son racistas. Reconoce que el racismo es un problema que debe erradicarse. Pretenden reducir el racismo en el aula fomentando la convivencia</p> <p>Atiende a las características y necesidades de los grupos minoritarios y se procura que mantengan su identidad cultural.</p> <p>Gracias a la interacción entre el alumnado de diferentes culturas, se desarrollan las capacidades ético-morales que ayudan a actuar adecuadamente en situaciones multiculturales.</p> <p>Se prepara al alumnado a vivir en una sociedad plural. Se desarrollan contenidos de otras culturas, con la finalidad de</p>

	Programas de educación para la construcción europea.	fomentar en el alumnado su participación activa en una sociedad plural  Se fomenta en el alumnado la capacidad de participar y convivir con los demás países y culturas de la Unión Europea.
c) Modelo Sociocrítico	Programas de educación antirracista.	Parte de la premisa que las sociedades son racistas, pretende combatir las conductas racistas.

**Tabla 1. Políticas educativas y programas de diversidad cultural (basado en Muñoz, 1997)**

Finalmente, Del Arco (1998), tras un completo y detallado análisis taxonómico e ideológico fundamentado en las diferentes respuestas educativas que a lo largo de la historia han hecho los principales teóricos de la diversidad cultural, considera que existen cuatro enfoques clave, los cuales a su vez han determinado la aparición de diversos modelos y programas educativos relativos al fenómeno pluricultural.

Estos enfoques y sus correspondientes modelos y programas son los que se muestran en el siguiente cuadro resumen (Tabla 2).

ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS	MODELOS	PROGRAMAS
a) <b>Afirmación de la hegemonía de la cultura dominante.</b>	La cultura del país de acogida es la que se considera como válida y por tanto la que debe transmitirse.	<p><b>Asimilacionista:</b> el alumnado debe adaptarse a la cultura escolar y a la realidad del país de acogida.</p> <p><b>Compensatorio:</b> las diferencias culturales son un déficit por lo que se requiere establecer programas de intervención que compensen estas diferencias del alumnado y los equiparen a la mayoría.</p> <p><b>Segregacionista:</b> el alumnado de culturas minoritarias es considerado como alumnos con</p>	<b>Inmersión lingüística</b>

		Necesidades Educativas Especiales, las cuales deben ser abordadas en centros específicos.	
<b>b) Reconocimiento de la pluralidad de culturas.</b>	Reconoce la diversidad y se contemplan los contenidos que dan a conocer a los alumnos la situación de pluralidad cultural.	<b>Multicultural:</b> se introducen de forma aditiva contenidos de otras culturas.  <b>Pluralismo cultural:</b> se fomenta el derecho a expresar la propia identidad cultural.	Temas Transversales  <b>Programas que desarrollan la lengua materna</b> como vehículo de aprendizaje y paso previo al aprendizaje del país de acogida.  <b>Programas de desarrollo del autoconcepto.</b>  <b>Programas paralelos:</b> currículums diferenciados de la cultura dominante basados en el mantenimiento de la identidad cultural, lengua materna...
<b>c) De simetría cultural.</b>	Respeto a la diversidad cultural a partir del diálogo entre grupos culturales diversos.	<b>Educación No Racista:</b> análisis crítico de los valores y culturas racistas.	Programas de relaciones humanas.  <b>Programas de valoración</b> de la diferencia y vías de diversidad  <b>Programas de multiculturalismo lingüístico.</b>
<b>d) Intercultural.</b>	Se fomenta la interacción entre diferentes comunidades culturales	<b>Intercultural:</b> análisis crítico de las conductas racistas y el fomento de actividades de respeto y empatía del otro, aceptando la diferencia cultural.	<b>Proyectos educativos globales e interculturales:</b> análisis crítico de las diferentes culturales del contexto social.

**Tabla 2 Enfoques y modelos que abordan la diversidad cultural, basado en Del Arco (1998)**

Tras este repaso a las principales síntesis y aportaciones que los autores consultados han realizado en torno a las respuestas educativas hechas por ellos mismos o por otros teóricos de prestigio en relación al fenómeno de la diversidad cultural, es el momento de hacer un análisis a lo visto hasta ahora.

De este modo, dejando de lado el gran número de taxonomías existentes, otro aspecto que a simple vista se destaca del resto, es la diversidad de criterios y términos bajo los cuales tales propuestas son catalogadas: enfoques, modelos y programas.

En este sentido, cuando se alude al término *enfoque*, fundamentalmente se está haciendo referencia a un punto de vista a través del cual se interpreta la realidad percibida y sentida y que en atención al caso que nos ocupa se refiere a la realidad heterogeneidad sociocultural actual. Asimismo, cuando se habla de *modelo*, puede decirse que se está haciendo referencia a una explicación fundamentalmente textual -aunque también puede ser gráfica o numérica- de dicha interpretación la cual a su vez pretende operativizarse en la práctica mediante los diferentes *programas* de acción o intervención.

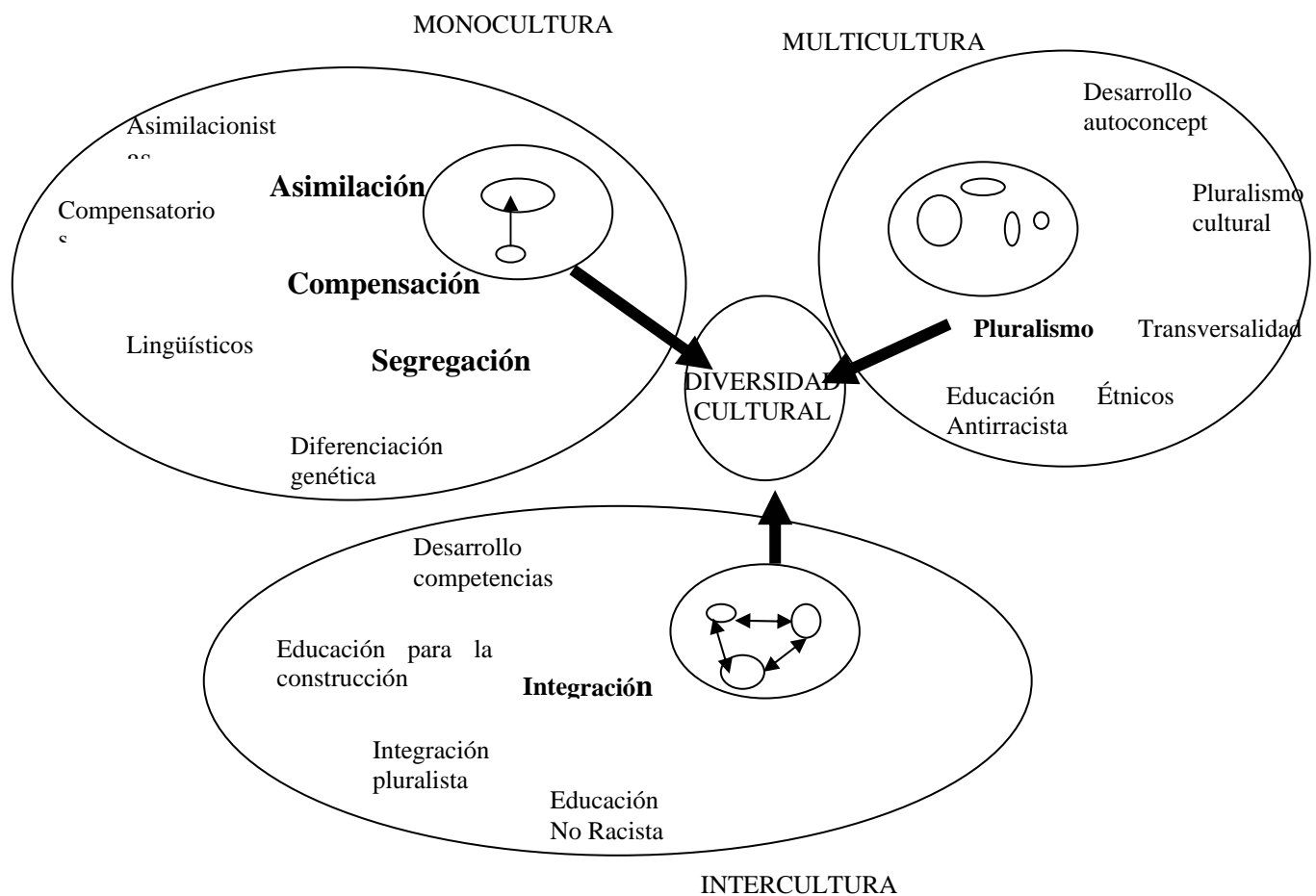
Por otra parte tampoco debe obviarse el hecho que todas y cada una de esta propuestas no sólo obedecen a la presencia de problemas sociales que en un momento determinado surgen en una comunidad concreta, sino también a políticas sociales cuyas ideologías “inspiran las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos” (Muñoz, 1997:122).

Finalmente, como complemento a las aportaciones taxonómicas que se han mostrado a lo largo de este apartado y a tenor de lo que se acaba de decir, el autor del presente trabajo se aventura a decir que buena parte de las respuestas educativas que, a lo largo de la historia, han pretendido abordar la diversidad cultural, podrían agruparse en torno a los aspectos que se muestran en la figura 3.

En dicha figura, puede observarse como en función del enfoque o la perspectiva por la que se opte a la hora de percibir, interpretar y abordar la diversidad cultural: monocultural; multicultural o intercultural, se habilitará a concebir modelos educativos que fomenten una serie de propuestas y/o acciones pedagógicas, curriculares y organizativas concretas.



De este modo, la perspectiva o **enfoque monocultural**, cuyas respuestas a la diversidad cultural se emiten desde un solo punto de vista: el de la cultura dominante, el cual es considerado como el único válido y transmisible, determina y habilita la aparición de diferentes modelos educativos. Modelos que tienen como fin principal la **asimilación**, la **compensación** o la **segregación** de las minorías culturales presentes en el contexto educativo en cuestión, a fin y a efecto de integrarlas lo antes posible en el seno de la cultura mayoritaria del país de acogida, si se trata de minorías fruto de los procesos migratorios, o de la cultura dominante, si se habla de las minorías autóctonas (gitanos).



**Figura 3. Enfoques, modelos y programas educativos ante la diversidad cultural**

En este sentido los programas que se adscribirían a este enfoque y sus correspondientes modelos fundamentalmente adquirirían un carácter *aculturizador*, en donde el alumnado se ve obligado a despojarse de aquellos rasgos culturales que le otorgan su identidad

como individuo y como grupo, o con un claro y marcado talante *enculturizador*, entendiendo por ello la manera en que “los individuos de un grupo hacen suyos los rasgos principales del programa cultural de la comunidad con el fin de desarrollar mecanismos de adaptación adecuados para sobrevivir en el mencionado medio” (Del Arco, 1998:32).

Es decir programas *asimilacionistas*, *compensatorios* o *lingüísticos* en donde el alumnado de cualquier minoría cultural debe adquirir las competencias, saberes y aprendizajes (valores, lengua, historia, costumbres, etc) necesarios para equipararse al alumnado de la cultura dominante; aún y a sabiendas de que existen programas que, fundamentados en posicionamientos racistas (programas de *diferenciación genética*), consideran que la dotación genética es de por sí tan determinante que dicha equiparación resulta imposible.

Sin embargo, el autor del presente trabajo considera que con la literal puesta en práctica de tales principios, lo único que con ello se consigue es el efecto contrario. Es decir un mayor desequilibrio cultural, el incremento de las diferencias, la automarginación de los diferentes colectivos de inmigrantes, puesto que conciben la diversidad cultural como algo a evitar, como una causa determinante del fracaso escolar, y por consiguiente - directa o indirectamente- como deficitaria e inferior a la cultura dominante .

Bajo este punto de vista, una escuela que pretenda ser eficaz, que pretenda dar solución al fracaso escolar, no debe pensar que las causas de este fracaso devienen única y exclusivamente de la diversidad cultural. No debe hacer caso omiso a las necesidades y características del alumnado y debe integrar lo sentido y vivido en su entorno familiar y sociocultural. En consecuencia, debe atender otras realidades, otros puntos de vista e integrarlos en proyecto educativo común.

Por otra parte la perspectiva o el enfoque **multicultural**, parte de una realidad diferente al enfoque monocultural. Dicho enfoque reconoce la heterogeneidad cultural inherente a cualquier comunidad social, sobre todo la de los países desarrollados.

Asimismo posicionarse tras esta heterogeneidad cultural implica concebir modelos educativos *pluriculturales*, los cuales a su vez son fuente de programas que incluyen dentro del currículum oficial y dominante, contenidos propios de otras culturas (*Temas Transversales, Pluralismo Cultural*) o desarrollan aspectos concretos (*desarrollo autoconcepto, Educación Antirracista, programas étnicos*) que pretenden resaltar la identidad cultural de dichas minorías y por consiguiente su presencia en la comunidad.

Sin embargo este enfoque y modelos, aún y reconocer la diversidad cultural, no van más allá de fomentar programas educativos que, de forma aislada, tratan los principales elementos culturales de una u otra minoría étnica. Por consiguiente no pretenden una interacción entre ellos. No los contextualizan en un marco referencial común a fin de dar pautas para el análisis crítico. Un análisis que permita concebir los aspectos positivos y negativos que ha aportado cada grupo cultural al conjunto de la humanidad, para luego fomentar acciones cívicas dentro del marco de un proyecto social y democrático. Puede decirse que tan sólo reconocen una situación en la que diversas culturas comparten en un mismo espacio, en donde se respeta a aquellas que son minoría e incluso son instadas a que expresen y reafirmen su identidad cultural.

En cambio el enfoque **intercultural**, sí que va más allá de reconocer la realidad pluricultural de las sociedades *bienestantes* actuales. Considera que, en el marco de nuestra sociedad democrática, es necesario encontrar el equilibrio entre la diversidad de fines culturales contrapuestos, pero igualmente necesarios, así como respetar lo diverso si que ello impida la búsqueda de patrones comunes de acción.

En este sentido, puede decirse que el fin máximo de los modelos educativos basados en este enfoque, será la **integración** del alumnado de cultura diversa a la dominante. Una integración gracias a programas como los que se muestran en la figura. Programas que, lejos de las actitudes o acciones de exclusión, se estructuran en torno al desarrollo de competencias que pretenden formar ciudadanos respetuosos, comprometidos y con capacidad de obrar en una sociedad plural y democrática. Es decir, capacidades que otorgarán al alumnado el espíritu abierto, crítico y comprometido capaz de considerar la

diversidad cultural como un contexto sociocultural diverso, sinónimo de riqueza y progreso, y en el que es necesario actuar a fin y efecto de vivir en completa armonía.

Por otra parte estos programas además de eso, también son susceptibles de contemplar otros planteamientos catalogados bajo otros enfoques y modelos: aspectos que –por ejemplo- apelan al aprendizaje de la (s) lengua (s) de la cultura receptora y mayoritaria o a la adquisición de unas normas básicas de convivencia y respeto entre los componentes del mosaico social pluricultural.

Pero la escuela no puede por sí misma conseguir estos cometidos. No puede erigirse como el único agente educativo capaz de abordar esta problemática. En consecuencia, desde este enfoque y sus correspondientes modelos contempla y considera la posibilidad que estas minorías participen y se les respete su singularidad, pero no bajo planteamientos o posicionamientos estáticos que las conciben como parte integrante de la realidad social en cuestión, y sí bajo propuestas que buscan interactuar, enriquecerse junto a otras realidades culturales.

Dicho esto, llegados a hasta aquí, es justo reconocer que las alusiones hechas en torno al enfoque intercultural, a partir de ahora, se convertirán en referentes claves del presente trabajo. Por este motivo, es lógico que a continuación se estudie con más detalle qué es y de qué manera llevar a cabo de forma operativa una de sus máximas expresiones: la **Educación Intercultural**.

### **1.3 Argumentos a favor de una educación intercultural**

#### 1.3.1 Hacia una teoría y práctica de la Educación Intercultural

No obstante, antes de dar una respuesta coherente a estas dos cuestiones, no puede obviarse que la Educación Intercultural, aún y ser un estado al que toda sociedad susceptible de diversidad cultural, debería considerar como deseable, hoy por hoy, todavía no ha conseguido desprenderse de los calificativos que la tildan de *utópica* e *imposible*.

Este posicionamiento puede comprenderse si se atiende a aquellas teorías que descartan la posibilidad de educar a partir del conflicto, de mostrar cuán inviable resulta que, en una misma sociedad, puedan interactuar dos o más de sus culturas. Sobre todo si dicha interacción sólo puede manifestarse bajo el propósito de que éstas integren elementos ajenos, y hasta incluso contrapuestos, con aquéllos que, por determinismo sociocultural, le son propios y representativos de su particular forma de estar en el mundo, ya sea como individuo o como grupo.

Sin embargo adscribirse bajo tales argumentos, también puede implicar no tener en cuenta que, independientemente de si se establece una interacción *asertiva* o *integrativa* (Capra, 1998), positiva o negativa, la interculturalidad ya está presente.

Por otra parte, como ya se ha dicho en otra ocasión, puede que esta falta de confianza en la Educación Intercultural, también sea producto de la carencia, o plena consecución de un requisito básico e indispensable: **un *corpus* teórico y práctico consolidado.**

Para Vázquez (1994), este hecho puede y debe subsanarse si se cumplen los siguientes requisitos:

- Identificar el sujeto de la Educación Intercultural (¿a quién va dirigida?).
- Explicitar sus finalidades (¿qué se pretende?).
- Describir los procesos y recursos a través de los cuales es posible conseguir estas finalidades (¿cómo hacerlo?).
- Establecer el marco curricular adecuado para llevarlos a la práctica.

Del mismo modo, el citado autor considera que dichas condiciones a su vez deben articularse en torno a una serie de principios los cuales deben posibilitar la aplicación y validación de programas concretos de actuación; es decir programas que tengan una transferencia real y que por consiguiente permitan la construcción de un conocimiento práctico significativo.

Por este motivo, con la finalidad de ser fiel a tales propósitos, con la intención de esbozar un marco de referencia a la acción educativa en su dimensión intercultural, a continuación se intentará explicitar:

- Qué se entiende por Educación Intercultural
- Qué finalidades persigue.
- Cuáles son sus principios de acción.
- Cuál es su caracterización curricular.

### 1.3.2 Una definición comprensiva del concepto Educación Intercultural.

Lo primero a destacar del término **interculturalidad** es su carácter polisémico (Nicolau, 2000). Este hecho, probablemente haya sido un factor determinante para que al transferirse al ámbito educativo, su conceptualización no se haya precisado del todo o, más bien, se haya impregnado de ideales pedagógicos y humanistas muy dicentes, pero poco prácticos a la hora de generar acciones concretas (Departament d'Ensenyament, 1999).

Aún así, siguiendo las directrices de la administración catalana con competencias en educación, la Educación Intercultural puede considerarse como

“la respuesta pedagógica a la exigencia de preparar a los futuros ciudadanos para desarrollarse en una sociedad prácticamente multicultural e idealmente democrática” (Departament d'Ensenyament, 1999:15).

Una sociedad que como ya se ha visto, está determinada por las interacciones que se establecen entre realidades culturales diferenciadas, por lo que atendiendo a esta idea central, lo **intercultural** puede concebirse como

“un diálogo entre culturas, lejos de un posicionamiento estático multicultural, que pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación [puesto que] el discurso intercultural ha de ser motor de integración real, si bien ésta (...) pueda ser complicada y contradictoria” (Molina, 1994:34).

En consecuencia, la idea de la Educación Intercultural

"contiene una dimensión de intercambio entre las partes de una comunicación comprensiva entre identidades que se reconocen como diversas entre sí, desembocando en un enriquecimiento mutuo, una valoración y un reconocimiento" (Del Arco, 1998:59).

En este sentido, todo proceso o propuesta educativa y/o curricular que se adscriba al término **intercultural**, y a las acepciones que desde estas líneas se han ido explicitando, muestra sin tapujos una idea, una determinada forma de percibir la realidad, de pensar y hacer, que puede y debe impregnar la acción didáctica y pedagógica de las instituciones educativas formales y no formales; de su profesorado y en definitiva, de la comunidad escolar y demás agentes educativos que decidan comulgar con este punto de vista.

Un punto de vista que intenta describir, comprender y, si es necesario, transformar las relaciones positivas o negativas que se establecen entre individuos o grupos culturales diferentes, en un espacio y en un contexto sociohistórico determinado.

Es decir,

"una interacción dialógica entre culturas que actúe como agente de fermentación en los procesos formativos" (Galino-Escribano, 1990:16).

En definitiva, un proceso educativo destinado a fomentar en los futuros ciudadanos y ciudadanas de la sociedad pluricultural, actitudes de respeto, rechazo y de participación activa, ante las situaciones que resultan de las relaciones de poder entre una mayoría y una minoría cultural, máxime si se tiene en cuenta que:

"el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental, que debe de llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada (...) ha de tener en cuenta la riqueza de las expresiones culturales de cada uno de los grupos que componen una sociedad" (Delors, 1996:59).

Sin embargo, todo proyecto intercultural debe ir más allá tanto del discurso retórico como del carácter definitorio, y concretarse tanto en función de unas finalidades concretas como de unos principios de acción que orienten la posible y deseada concreción curricular. Es decir se requiere la explicitación de propósitos y pautas que

inciten y faciliten la acción docente, del alumnado y de los demás componentes de la comunidad escolar.

### 1.3.3 Finalidades y Principios.

En este sentido, al tomar prestada al respecto la opinión de Galino y Escribano (1990), conviene remarcar que cuando la educación y la cultura se vehiculan a través de la enseñanza, la finalidad máxima de cualquier proyecto intercultural, también debe o debería tener en cuenta la esfera sociocultural del alumnado a fin de garantizar su desarrollo integral como persona.

Por este motivo, no puede obviarse lo importante que resulta hacer susceptible de aprendizaje del patrimonio cultural de otras comunidades sociales y todo lo que tenga que ver con las relaciones que se establecen entre estas comunidades y la comunidad mayoritaria que las acoge.

Y es que nadie -a no ser unos cuantos privilegiados-, se educa o educa en la pluriculturalidad estableciendo por sí mismo relaciones interculturales, mediante un proceso de introspección personal y sin verse influenciado por el contexto social en el que se encuentra inmerso. Para ello es necesario un proceso educativo que además de la cognición integre la acción y el análisis reflexivo de lo vivido. Es decir un proceso que contemple la posibilidad de abarcar estas intenciones en una serie concreta de finalidades.

Finalidades que perfectamente pueden y deben aludir: a la integración de otros agentes educativos (Delors, 1996, Cardús, 2000). Es decir, a considerar la participación o colaboración en el proceso de Educación Intercultural de especialistas, familiares y - ¿por qué no?- de otras instituciones de cariz no formal pero que también contribuyen a la coyuntura social: Organizaciones No Gubernamentales, Centros Cívicos y/o Culturales, etc.



Asimismo, tal y como ya se reiterado insistentemente a lo largo del presente trabajo-, Finalidades partan de una concepción rica y complementaria de la diversidad cultural, y por consiguiente que busquen erradicar cualquier prejuicio; manifestación de actos violentos o conductas de exclusión social (racismo y xenofobia) que atenten contra el desarrollo armónico y dialógico y para nada dispar entre las comunidades culturales susceptibles de interacción.

Finalidades que también procuren fomentar el respeto hacia los demás, generar hábitos de convivencia y sobretodo explicitar propuestas pedagógicas en donde se incida en la importancia de que el alumnado sea capaz de analizar, interpretar y comprender los hechos que inciden directamente en su devenir propio y personal y en el devenir de la sociedad en la que se encuentran, a fin y a efecto de poder participar y convertirse en agentes activos y de transformación.

Dicho esto y como conclusión a esta relación de finalidades sobre el hecho intercultural, bien puede decirse que

“si la finalidad de la Educación Intercultural puede concebirse dentro de los límites de la competencia humana auto y socialmente percibida. Esta competencia se proyecta en una matriz de valores con dimensiones cognitivas (identificar la propia cultura), afectivas (valorar la propia identidad y estar abierto a la valoración de otras identidades) y comportamentales (conducirse eficazmente de acuerdo con la estructura de valores que configura el perfil de la identidad propia y comunitaria)” (Vázquez, 1994:33).

Según estos preceptos toda intervención educativa adscrita al marco de la Educación Intercultural, debe contemplar por tanto, unos pautas de acción que de forma simultanea hagan incidencia en las dimensiones señaladas por Vázquez. Es decir en la dimensión o esfera cognitiva, afectiva y social.

No obstante, como ya se ha señalado anteriormente, todos estos propósitos, todas estas intenciones, a fin de ser operativas, requieren de una serie de principios que pauten la intervención educativa llevada a cabo en el ámbito intercultural. Unos principios que, dicho sea de paso, no resultan ajenos a la mayoría de los teóricos que abordan la Educación Intercultural.

Este hecho, al mismo tiempo, conlleva una cierta diversidad y confusión de todas estas pautas de acción. En definitiva un problema de orden taxonómico al que desde estas líneas se pretende dar solución atendiendo a una relación de principios sintetizados y ordenados en torno a criterios de carácter:

- Actitudinal.
- Epistemológico.
- Psicopedagógico.
- Didáctico y Pedagógico.
- Organizativo.

a) Principios actitudinales.

Atendiendo a los fundamentos de la actual reforma educativa, toda intervención educativa que se lleve a cabo en una institución formal, debe tener en el alumnado una incidencia de orden actitudinal.

Aspecto indispensable para que los alumnos y alumnas, por sí mismos, sean capaces de transformar o cambiar una situación problemática que se manifieste en su contexto social más próximo. Actitud que en marco de la Educación Intercultural, puede llegarse a manifestarse si se pone cuidado en que la acción docente tenga en cuenta:

- La aceptación y comprensión del pluralismo cultural como un bien en sí mismo, como un fenómeno enriquecedor de toda cultura.
- El respeto por la identidad, los valores, costumbres, mitos prácticas e instituciones de cualquier comunidad cultural ajena a la propia.

Naturalmente, estos principios o pautas de acción, obligan al profesorado a tomar partido. Y es que en contra de ciertas teorías que defienden lo contrario, los docentes y las docentes no pueden ni deben mantenerse al margen de la problemática inherente a toda sociedad multicultural. Por consiguiente el profesorado, sin caer en el adoctrinamiento, en absoluto debe mostrarse aséptico, neutral o falto de cualquier actitud beligerante. Todo lo contrario, es necesario que aborde la problemática partiendo

de referentes o valores de orden universal, sin que por ello implique caer en el relativismo cultural.

Pero para ello es necesario disponer de criterios que permitan explicar y comprender los hechos que hoy día suceden a raíz de la diversidad cultural. Hechos que deben ser valorados en su justa medida, y, si es posible, ser transformados mediante acciones concretas. En este sentido, la fuente epistemológica bien puede proporcionar esos criterios que permitan orientar el pensamiento y la acción del alumnado.

#### b) Principios epistemológicos.

A grandes rasgos estos criterios de orden epistemológico, a partir de los cuales el profesorado puede orientar su acción docente, bien pueden ser los siguientes:

- Partir de una concepción del mundo universal y humanista.
- Aceptar las diferencias y considerarlas como un factor de maduración y crecimiento personal.
- Concebir el diálogo como elemento necesario para aceptar y superar las diferencias .
- Analizar los principales elementos que configuran el bagaje cultural de una comunidad social concreta: valores, creencias, mitos, prácticas e instituciones.
- Valorar las aportaciones positivas o negativas que los diferentes grupos culturales han aportado al desarrollo de la humanidad.

#### c) Principios psicopedagógicos.

Desde un punto de vista psicopedagógico que considere la vertiente compensatoria de la Educación Intercultural que se orienta a la detección, diagnóstico y solución de las necesidades educativas específicas del alumnado en contextos de diversidad cultural, es recomendable atender a aspectos que aludan a:

- La mejora del autoconcepto personal y cultural.
- La extinción de las conductas de rechazo a otras identidades culturales: racismo, xenofobia...
- El establecimiento de las normas básicas de convivencia.
- La atención a la realidad psicológica y sociocultural del alumnado: contenidos métodos y actividades que ayuden a vivenciar su realidad sociocultural atendiendo a sus diferentes fases de su desarrollo moral.
- La enseñanza de lenguas.

En lo que respecta a este último aspecto, y como bien puede suponerse, el dominio de lenguas, las del país de acogida o la de los grupos culturales minoritarios, “constituye un poderoso factor para el entendimiento y por lo tanto para la colaboración y la convivencia pacíficas” (Rosales, 1994:60).

En un principio y sin duda alguna, la elección de las lenguas a aprender deben ser las propias del alumnado y grupos culturales que asisten a la escuela o forman parte del tejido social próximo.

En este sentido, existen diversos modelos y programas que se plantean la enseñanza y el dominio de lenguas. Evidentemente todas y cada una de estas formas de abordar el factor idiomático, traen consigo una serie de ventajas e inconvenientes. Sin embargo, se hace necesario que no sólo tengan incidencia en el alumnado sino que también se haga extensible al profesorado, y, si eso no es posible, que se busque la fórmula más adecuada para integrar a docentes -especializados o nativos- capaces de abordar los contenidos escolares en las lenguas que sea necesario<sup>1</sup>.

Conviene resaltar que tanto lo concerniente al aprendizaje de otras lenguas como los otros factores especificados más arriba, no deben implicar única y exclusivamente al alumnado perteneciente a otras minorías culturales sino a toda la población escolar.

---

<sup>1</sup> Sería interesante contemplar la posibilidad de integrar a los familiares de los alumnos de otros grupos culturales capacitados para ello.

d) Didácticos y Pedagógicos.

Por otra parte, en lo que propiamente respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, es conveniente tener presente que la Educación Intercultural, de por sí, ya implica una nueva concepción pedagógica y didáctica. Una nueva concepción que según Del Arco (1998) tenga presente:

- La coexistencia entre los grupos de cultura diversa y que forman parte de la comunidad escolar.
- La atención curricular al hecho intercultural. Esto es conocer, participar y convivir con los patrones propios y ajenos.
- La Creación de situaciones interculturales.

En este sentido, teóricos como Santos (1994), Rosales (1994) o Muñoz (1997), abogan por unos principios didácticos y pedagógicos, próximos a los planteamientos de la Enseñanza Cooperativa.

Es decir, a un tipo de intervención que requiera el diseño de:

- Actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan al alumnado asumir responsabilidades compartidas, independientemente de si pertenece a un grupo cultural mayoritario o minoritario.
- Actividades de enseñanza y aprendizaje que contemplen la participación democrática de los alumnos y alumnas.
- Actividades de enseñanza y aprendizaje que fomenten el respeto a la diversidad y la heterogeneidad, gracias a una enseñanza experiencial articulada en torno a situaciones de carácter sociocultural, de relación intercultural.
- Actividades de enseñanza y aprendizaje significativas, transferibles a la vida cotidiana.

e) Principios organizativos.

Es evidente que en relación a lo que se acaba de decir, llevar a cabo una Educación Intercultural, implica un concepto diferente de la organización escolar. Al respecto, Rosales (1994), considera que si lo que se pretende es que tanto las personas o como los grupos de cultura diversa interactúen entre sí, es indispensable un contexto que fomente y potencie dicho propósito. Es decir, que tanto la dinámica como la vida del centro y de la Comunidad Escolar facilite a sus integrantes –sujetos agentes y pacientes de la Educación Intercultural- interrelacionarse con otras realidades culturales.

De esta manera, siguiendo al autor anteriormente citado, se aboga por una estructura organizativa que favorezca y potencie:

- El trabajo colaborativo y la convivencia entre alumnos.
- La comunicación y el diálogo con las familias.
- La posibilidad de integrar tanto en el horario escolar como extraescolar, actividades que permitan el conocimiento y la experimentación de otras realidades o prácticas culturales a nivel local, nacional e internacional.

En definitiva, se aboga por un modelo organizativo flexible y acorde con las exigencias y los planteamientos de la interculturalidad. Una interculturalidad que aún y tomar como referente las finalidades y los principios expuestos, no habrá sido abordada del todo si tanto sus intenciones como pautas de acción se transforman en concreciones curriculares realistas, aplicables al quehacer diario del centro y del aula.

#### **1.3.4 Caracterización curricular.**

Obviamente, tanto la consideración que se tenga del proceso educativo como del modo de abordar el fenómeno de la diversidad cultural, serán determinantes no sólo a la hora de interpretar su proceso de enseñanza y aprendizaje sino también al definir los diferentes elementos que desarrollan el currículum escolar, tanto en lo que respecta al

centro como a la programación del aula (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje, criterios de evaluación, etc.).

En este sentido, si se la Educación Intercultural, atiende al criterio básico de

“ayudar a los alumnos a captar el código que permite el acceso al universo del otro (historia, modo de pensar, símbolos, valores, etc.) para así, una vez entrados en el otro, poder regresar al propio enriquecidos por el cambio” (Del Arco, 1998:40),

sus objetivos básicos velar para que, según autores como Rosales (1992); Tovías (1993); Vázquez (1994) y Jové (1996), o las indicaciones del Departament d'Ensenyament (1999), el alumnado fuera capaz de:

- Comprender y Respetar la realidad cultural de las diferentes comunidades presentes en el micro y macrocontexto social.
- Valorar el autoconcepto personal y la propia identidad cultural.
- Erradicar los prejuicios o estereotipos causa de conflicto entre los individuos o grupos pertenecientes a diferentes comunidades culturales.
- Convivir y Colaborar con el alumnado de otras identidades culturales.
- Colaborar y Participar en actividades de centro o de instituciones de naturaleza local, estatal o incluso internacional, destinadas al fomento y respeto de los derechos de otras identidades culturales.

Del mismo modo, siguiendo la línea esbozada por estos objetivos, los contenidos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Intercultural, pueden concretarse en torno a los contenidos básicos que se especifican en la tabla 3.

**- Conceptos.**

- 1.- Valores, creencias, instituciones, prácticas y demás componentes de las diferentes matrices culturales.
- 2.- Puntos fuertes o valiosos de los alumnos socializados en culturas diferentes.
- 3.- Principales puntos de convergencia entre los diferentes grupos culturales.

**- Procedimientos.**

- 1.- Práctica de actividades o juegos cooperativos.
- 2.- Participación y Colaboración en actos o acciones cívico sociales.

**- Valores, Actitudes y Normas.**

- 1.- Aceptar y Valorar la propia identidad cultural.
- 2.- Respeto hacia las diferentes formas de entender la vida.
- 3.- Valoración de los elementos básicos de los diferentes grupos culturales considerando sus aportaciones al desarrollo de la humanidad.
- 4.- Actitud crítica ante planteamientos y acciones que fomentan el rechazo hacia individuos o grupos de otras comunidades culturales.

**Tabla 3. Contenidos básicos de la Educación Intercultural.**

Finalmente, es evidente que la Educación Intercultural, gracias a su esencia eminentemente axiológica, presente o puede presentar mayores dificultades a la hora de valorar las competencias y actitudes socioculturales adquiridas por el alumnado.

En este sentido, es necesario que los criterios y los instrumentos de evaluación, a parte de no limitarse única y exclusivamente a “lo cognitivo”, deben estar más próximos a la evaluación del “proceso” que a la del “producto”; a los métodos cualitativos-etnográficos y observacionales- que estadísticos.

De esta forma, siguiendo los pasos de Vicén (en Muñoz, 1997), los siguientes criterios de evaluación de la Educación Intercultural, podrían ser los siguientes:

- Interacción social entre los miembros del alumnado.
- Conocimiento y Respeto hacia la diversidad cultural.
- Crítica de las situaciones de racismo o xenofobia.
- Participación activa en las actividades o acciones destinadas a la comprensión, crítica o erradicación de las situaciones conflictivas que surgen de la diversidad cultural.



Todas estas directrices que se acaban de explicitar, por supuesto deben ser tomadas como pautas orientativas que ayudan a trazar una senda, un camino a seguir a través del tupido sendero que para el profesorado conlleva la responsabilidad de educar en la diversidad cultural.

Naturalmente, es necesario que cualquier proyecto de Educación Intercultural (sus objetivos, contenidos de enseñanza y aprendizaje, criterios de evaluación, etc.), esté contextualizado o adecuado no sólo a las necesidades y a las pautas de relación entre los individuos que configuran el macrocontexto social, sino también al microcontexto, al centro o al aula al cual éstos pertenecen.

De esta manera, toda propuesta educativa, primero, debe partir de la autorreflexión del profesorado, puesto que es necesario que éste sea consciente de como piensa y como vive la diversidad cultural. Acto seguido, también se hace necesario un análisis del contexto a todos los niveles posibles (social, educativo, antropológico...) en donde se va a llevar a cabo dicha propuesta, sin dejar de lado el estudio de los principales factores que rigen la vida y el funcionamiento del centro, o de las instituciones a través de las cuales el proyecto de Educación Intercultural se va a vehicular, ni tampoco las necesidades e intereses de toda la comunidad escolar.

Pero este proceso al que de forma indirecta se está aludiendo como necesario e indispensable, sin duda alguna, de buenas a primeras, topa con una serie de factores sentidos y vividos que en un principio obstaculizan y ponen freno, no sólo al desarrollo de proyectos educativos interculturales, sino también a su diseño.

Llegados a este punto en el que se empiezan a vislumbrar posibles respuestas a las preguntas realizadas en la parte introductoria del presente trabajo, es el momento de afrontar los desafíos que acompañan al proceso de diseñar cualquier propuesta curricular, en este caso, el diseño de propuestas curriculares interculturales. Desafíos que fundamentalmente aluden a factores de orden intrínseco o extrínseco, los cuales la mayoría de veces dificultan la puesta en marcha de cualquier proyecto de Educación Intercultural.

## **1.4 Desafíos inherentes a la educación intercultural**

### 1.4.1 El reto de educar en la interculturalidad.

De esta manera, es evidente que para la realidad de todo proyecto educativo y curricular fundamentado en la interculturalidad, también debe contemplar la identificación y la descripción de todos esos factores condicionantes a los que se hacía mención hace tan sólo unos instantes. No obstante, quedarse en este nivel meramente descriptivo no sería del todo provechoso si paralelamente, no se pretendiesen buscar alternativas o formas de adecuarse a la particular realidad contextual, pedagógica y personal que estos factores ponen de manifiesto. Sobre todo cuando se está de acuerdo en que todo cambio, transformación o adecuación, también conlleva, además de una lógica resistencia o reticencia inicial, un nuevo orden.

Un nuevo orden que sí, que puede que en un principio parezca un reto inalcanzable, pero solamente si se hace una lectura negativa o un consentimiento acrítico de los desequilibrios iniciales o de posturas que tan sólo reafirman una serie de costumbres o tradicionales maneras de pensar y hacer, las cuales no tienen en cuenta si son efectivas o no o si están adecuadas a los tiempos que corren. En este sentido, puede que hoy por hoy, la interculturalidad no sea posible en su concepción más amplia, pero de ahí a considerar tajantemente que ésta es inviable, es un gran error.

Lo cierto es que no se puede estar más lejos de la realidad, ya que, cualquier factor condicionante que sea visto como problema, como contrapartida, también puede mostrar su lado positivo e incitar a la acción más que al inmovilismo.

Pero para que ello sea posible, es necesario que el profesorado sea el abanderado ante el requerimiento de concebir otra educación. Una educación que se adapte a los nuevos tiempos que corren y que resignifique sus funciones. Unas funciones que, tal y como señala Besalú (2000), no es necesario que sean inventadas de nuevo puesto que basta con reconsiderar aquéllas que están poco o mal atendidas.

De este modo si se considera que

“la misión de la educación no puede ser la promoción de las culturas particulares, sino la de preparar a los ciudadanos a vivir en un mundo más abierto, complejo e interdependiente” (Besalú, 2000:14).

Se hace imprescindible que la educación relativice la supremacía de una determinada cultura en detrimento de otras, legitimando, gracias a procesos de reconstrucción crítica y experiencial, los patrones culturales (valores, mitos, creencias, instituciones o prácticas) de las comunidades y los individuos que conviven en un mismo contexto.

En este sentido, también se hace necesario que el profesorado de los centros escolares se embarque en procesos de formación continuada, a poder ser, en el mismo lugar en donde se desarrolla su práctica docente y, a poder ser, sin contemplar única y exclusivamente facetas de orden teórico o conceptual, sino también una perspectiva práctica aplicada.

Este hecho implica que los formadores de formadores, o expertos en Educación Intercultural, se integren en la dinámica del centro y en el seno del claustro de profesores. Que tanto los centros escolares como su profesorado, busquen espacios y organizaciones alternativas a las ya existentes.

Pero naturalmente, esta dinámica tampoco puede obviar la necesidad de fomentar en el profesorado un espíritu colaborativo que permita el intercambio de conocimientos, experiencias o recursos y, en definitiva, el diseño de proyectos o propuestas curriculares interdisciplinares acordes con la multidimensionalidad con la que se recomienda abordar la educación la Diversidad Cultural, la Educación Intercultural.

Asimismo, tanto la Formación Inicial como la Formación Continuada, además de incidir en la transmisión de conocimientos, técnicas, recursos o metodologías debe incidir en el fomento de actitudes (Jové, 1996). Actitudes que habiliten al profesorado a buscar por sí mismo, o colaborando con el resto de profesores, soluciones ante cualquier problema que pueda surgir en el aula pluricultural. Actitudes que le permitan interrelacionarse con

los miembros de la comunidad escolar, sobre todo con aquellos que pertenecen a otras comunidades culturales: alumnado, familiares, agentes educativos, etc., máxime si consideramos que

“solamente puede construirse un proyecto educativo cuando existe una interacción comunicativa entre todos los estamentos de la comunidad” (Ribera, 2000:36).

Por lo tanto, a pesar de su dificultad, se hace pues imprescindible una educación en valores a partir del esfuerzo conjugado entre la Educación Formal y la Educación no Formal o Informal. Una educación en valores que se vea reforzada positivamente gracias a una formación del profesorado que traspase el ámbito de las Ciencias de la Educación, e integre conocimientos, procedimientos y valores aplicados de la antropología, la filosofía, el derecho o la política.

En definitiva una formación práctica que atienda a las particularidades de las diferentes comunidades culturales (Besalú, 2000). Una formación que permita aprendizajes significativos, transferibles a la realidad próxima del alumnado, gracias al diseño y a la aplicación de actividades ejemplares, vivenciadas y emotivas. Actividades en plena concordancia con los fines y objetivos de la Educación Intercultural. Actividades que permitan “abrir la escuela a experiencias culturales distintas” (Molina, 1994:42), convivir, respetar al otro y por supuesto valorar en su justa medida, las incoherencias que emanan de la sociedad pluricultural actual.

En este sentido, la motricidad, además de todas aquellas actividades que potencian el análisis, el diálogo, la discusión, la clarificación de valores o dilemas morales y culturales, constituye un medio indispensable para ello independientemente del área curricular que contemple una Educación Intercultural.

Todo el profesorado, debe y puede considerar que la motricidad es un tesoro preciado del que no solamente el educador físico es el gran beneficiado. Todo lo contrario, deviene un recurso excelente para la práctica de situaciones didácticas y pedagógicas motivantes y significativas, en donde los aspectos actitudinales entran en juego, al mismo tiempo, que lo conceptual y lo procedimental.

Sin lugar a dudas, la no generalización de tales preceptos, deja a expensas de la motivación y la sensibilidad personal, la posibilidad de abordar una Educación Intercultural. Una Educación Intercultural que corre el riesgo de devenir, más que una finalidad indispensable, una posibilidad remota si ésta tan solo adquiere una presencia testimonial en los currículums o actividades de formación inicial y continuada del profesorado.

#### 1.4.2 Estado actual de la Educación Intercultural.

Todo ello habilita a pensar que la institución escolar todavía está a la expectativa, y también a la deriva, ante el reto de educar en la interculturalidad. Además, debido a la ausencia de una política educativa clara al respecto, es la principal perjudicada ante la falta de criterio o de un marco teórico y práctico que oriente los programas de formación inicial y/o continuada, y que por consiguiente facilite el diseño y posterior desarrollo en el aula de propuestas curriculares interculturales.

Como bien señala Juliano (1993), esta situación, por el momento, tan sólo se subsana gracias a remedios “con muy escasas concreciones prácticas”. Remedios que dicho sea de paso, buena parte de las veces, tan sólo son susceptibles de ser aplicados a un sector muy concreto y minoritario de la población educativa, y que por consiguiente -a causa de su extrema singularidad- apenas tienen trascendencia más allá del contexto en donde se aplican.

Asimismo la proliferación y acumulación considerable de todas estas experiencias, aún y ser un referente claro del creciente interés y preocupación por abordar el fenómeno de la diversidad cultural, no debe acallar las voces críticas que con la pretensión de mejorar la intervención educativa, aboga por la búsqueda de pautas o principios de acción comunes e integradores y que faciliten la transferencia y aplicación a otras situaciones o contextos.

Por otra parte, impregnar los proyectos educativos y curriculares de centro, y por descontado las programaciones de aula con los fundamentos y los propósitos de la Educación Intercultural -se quiera o no- implica estar dispuesto a innovar educativa y curricularmente hablando.

Una innovación que por el contrario, al pretender la mejora tanto del Sistema Educativo como de la propia práctica educativa, trae consigo una serie de factores que, tal y como ya se ha dicho más arriba, condicionan cualquier tipo de cambio, por lo tanto factores que

"se utilizan de manera recurrente para contrarrestarla, descalificarla o sencillamente oponerse a ella. Estas dificultades, inherentes al propio proceso de cambio (...) alimentan el fenómeno de la resistencia, convirtiéndose éstas en freno del mismo" (Tejada, 1998:185).

En este sentido, suscribirse al enfoque intercultural, es decir a proyectos o propuestas curriculares que traten el fenómeno multicultural más allá de la mera asimilación del alumnado a un engranaje o Sistema Educativo monocultural predeterminado, más allá del punto de vista compensatorio desde donde se insta a solventar los déficits, los posibles hándicaps que el alumnado presenta ante la imposibilidad de que puede integrarse a una realidad sociocultural diferente, conlleva, ya de por sí, una transformación mucho más compleja que la simple explicitación de lo deseable, de la mera declaración de intenciones.

Dicho de otro modo, aventurarse al diseño y desarrollo de propuestas curriculares interculturales, supone saber contrarrestar el efecto de una serie de factores que, hoy por hoy, condicionan su puesta en práctica.

#### 1.4.3 Factores condicionantes.

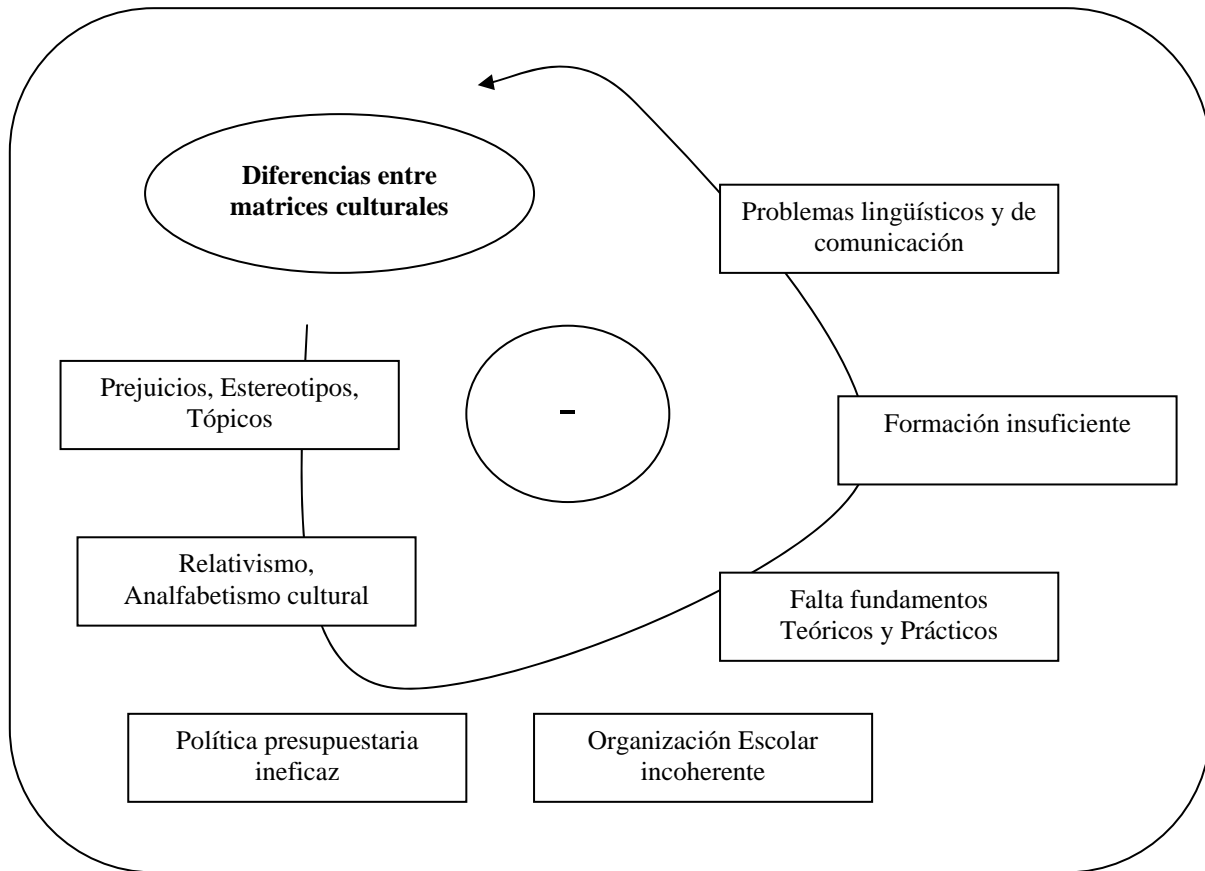
Un condicionamiento sustantivo que puede tener su causa principal en las divergencias, implícitas o explícitas, que se producen entre el proyecto educativo y cultural dominante y el proyecto o proyectos educativos de otras entidades culturales (Pérez Gómez en Jové, 1996). Es decir en las **diferencias entre entidades o matrices cultural,**

diferencias que surgen en relación a cómo concebir las funciones y los fines de la educación.

Y es que a nadie escapa que cuando dos o más matrices culturales interactúan entre ellas, lo más probable es que existan divergencias en torno a la validez, incidencia y supremacía de sus fines educativos, objetivos, contenidos de aprendizaje, criterios de evaluación o métodos; y por lo tanto -vuelve y juega- en torno a sus valores, creencias, mitos; prácticas e instituciones indispensables para el pleno desarrollo de la vida en sociedad.

No obstante, gracias a la incidencia de las políticas socioeducativas más vanguardistas, este problema, a tenor de lo expuesto en la declaración de intenciones de la LOGSE y la actual Reforma Educativa, se ha visto parcialmente subsanado aunque, si se hace una lectura más a fondo de tales preceptos, este hecho no hace más que poner en evidencia la incoherencia que existe entre estas intenciones, y las acciones que la misma reforma concibe y alienta.

Una incoherencia que, retomando lo dicho en las primeras líneas del presente apartado, se origina a raíz de una serie de factores condicionantes que, a parte de estar interrelacionados entre sí, constituyen los principales eslabones de un círculo vicioso a través del cual se hace supremamente difícil concebir una educación que no esté asimilada o segregada por un enfoque sociocultural concreto (figura 4).



**Figura 4 Factores que condicionan la Educación Intercultural**

En este sentido, parece claro que tales posicionamientos pueden ser consecuentes a **prejuicios, estereotipos o tópicos** de orden cultural (Tovías, 1993). Factores que, obviamente, sesgan tanto la dinámica de los centros como la acción docente del profesorado, sobretodo si se tiene presente que

“los prejuicios ante las conductas de individuos de diferentes culturas no son innatos. Los prejuicios interculturales se pueden considerar como una forma de conciencia colectiva transmitida de generación en generación” (Galino-Escribano, 1990:31).

En este caso, para la erradicación de tales sesgos educativos y curriculares, se hace imprescindible que tanto la acción docente como el ideario de centro se someta a un proceso autocrítico y de análisis reflexivo tanto individual como colectivo.



Sin duda alguna, este análisis es necesario e indispensable para llevar a cabo una acción docente ejemplar, sin contradicciones con la forma de pensar. Por tanto, su desatención y desconsideración puede traer consigo un **relativismo cultural**.

Por este motivo, es necesario que tanto las instituciones educativas como el profesorado tomen "cartas en el asunto", se posicionen e incluso expresen su opinión. No obstante esta opinión, esta de principios y de pensamiento, no debe ni puede ser gratuita. Debe estar debidamente fundamentada y argumentada, y lo más importante, debe estar contextualizada con el proyecto social y democrático que le da cobijo y por supuesto con el correspondiente proyecto educativo (Yus, 1996).

Negarse a ello, puede desembocar en la manifestación de un cierto **analfabetismo intercultural**. Este analfabetismo que normalmente apela a las discrepancias que se establecen entre profesorado, alumnado y padres; a la mutua incompreensión y al desconocimiento de los valores, fines, aprendizajes e incluso del bagaje cultural que subyace a una proyecto socioeducativo concreto, puede desembocar en situaciones de difícil solución. En agravantes difíciles de atenuar y paliar sobre todo si no se tiene en cuenta que

“desconocer las tensiones que normalmente se producen cuando dos culturas se encuentran, desembocará siempre en soluciones unilaterales y por lo tanto injustas” (Galino-Escribano, 1990:13).

Asimismo, tampoco se puede estar exento de pensar que todo prejuicio, estereotipo o tópico, que toda conducta cercana al relativismo y analfabetismo cultural, la mayoría de las veces, encuentra aliento y sustento gracias a una **política presupuestaria ineficaz** (Etxeberría, en Del Arco, 1998).

Una política que en el marco de la interculturalidad, aún y el compromiso de comulgar con la causa, no se destina ni se invierte en el fomento y el apoyo de soluciones efectivas que, a parte de reducir las desigualdades entre los alumnos y más allá del área conceptual, normalicen la presencia de elementos de otras matrices o comunidades. Una política que en cambio, directa o indirectamente, si que favorece la perpetuación

del uniformismo y la exclusión cultural, sobre todo si se tienen en cuenta que para concebir la educación desde una perspectiva monotemática, también se cuenta con una política organizativa y coyuntural que está de acuerdo con ella.

De esta manera y según autores como Juliano (1993), Yus (1996) o Cardús (2000), una de las grandes paradojas de nuestro Sistema Educativo en lo que respecta a la Educación Intercultural, se produce cuando, desde la administración o desde los idearios de centro, se apela a grandes valores universales como la tolerancia y la solidaridad, pero éstos no son llevados a la práctica a causa de una **Organización Escolar incoherente** que cierra el paso a cualquier manifestación sociocultural divergente y que por tanto favorece la uniformidad socioeducativa y cultural.

Una organización que en otras palabras posibilita un tratamiento puntual, episódico y totalmente desligado de la realidad curricular y escolar, y que, indirectamente, contribuye a que su tratamiento tan sólo sea llevado a cabo por unos cuantos docentes sensibilizados, motivados y convencidos de la necesidad y conveniencia de la Educación Intercultural.

Asimismo, es evidente que no contar con una organización escolar que fomente el discurso intercultural, posibilita enormemente la **falta de fundamentos Teóricos y Prácticos claros y consensuados** que orienten la acción.

Unos fundamentos que al carecer de un hilo conductor común, de una subvención y del apoyo institucional y coyuntural pertinentes, lo más probable es que surjan de experiencias singulares y ajenas a la dinámica general de la práctica educativa.

Por otra parte al examinar este hecho con un poco más de detenimiento, fácilmente puede observarse cómo la disparidad manifiesta entre la cultura escolar y la cultura social vigente, a parte de ser la principal causa de conflicto entre aquellos valores, intereses o resultados esperados por las instituciones educativas formales y otros agentes socioeducativos no formales o informales, contribuye a la inconcreción y al estancamiento de proyectos curriculares interculturales.

Proyectos que a pesar de estos inconvenientes, se realizan y son llevados a cabo por profesionales predispuestos y convencidos de que lo deseable y necesario es concebir una Educación Intercultural en sus centros escolares, aún y a pesar de no contar con el resto del profesorado.

Este hecho, sin duda alguna, habilita a pensar que la principal causa de ello obedece simple y llanamente a una **formación del profesorado insuficiente**. Una formación que no contempla o no comprende que el profesorado debe ser el principal abanderado a la hora de dar respuesta a la diversidad cultural en aula, y por consiguiente a la hora de llevar a buen puerto la Educación Intercultural.

Por este motivo, tanto la formación inicial como permanente del profesorado, debe erigirse en factor determinante para ello. Sin embargo, aún y las buenas intenciones, ésta carece de rigurosidad y sistematización y por lo tanto lo más probable es que el tratamiento de lo intercultural carezca de significatividad (Del Arco, 1998).

En efecto, la falta de objetivos claros al respecto, o la ya citada falta de subvención, aboca a que tanto la atención a la interculturalidad desde los programas de formación inicial, o las actividades de formación continuada, constituyan –según la misma autora– hechos

“superficiales, puntuales y sin afán de continuidad, optativos y que en muchas ocasiones se asienten en el voluntarismo personal, exclusivamente, de aquellos maestros que se encuentren en la propia aula con diferentes culturas, quedando a parte el resto de los docentes que ignoran que ellos también deberán preparar a los alumnos de la clase mayoritaria a saber convivir en una sociedad cada vez más plural” (Del Arco, 1998:104).

Por consiguiente, tanto la formación inicial como la formación continuada, entre otros aspectos, puede y debe fomentar la actitud crítica hacia la propia acción docente. Una acción docente ha de desprenderse de los prejuicios, estereotipos o tópicos que como ya se ha dicho, también condiciona el diseño y el desarrollo de propuestas curriculares interculturales.

Asimismo esta formación también debe posibilitar la atención a los **problemas lingüísticos y de comunicación** cuyas manifestaciones aluden directamente a:

- La imposibilidad de dar con una solución adecuada a las situaciones conflictivas y problemáticas, que emergen a raíz de la diversidad cultural en el aula (Besalú, 2000).
- La discriminación de alumnos de otras comunidades socioculturales (Galino-Escribano, 1990).
- La falta de colaboración y formación de los padres o demás familiares del alumnado (Galino-Escribano, 1990).

En definitiva, problemas lingüísticos y de comunicación harto determinantes a la hora de concebir el éxito o fracaso de cualquier proyecto intercultural aplicado no sólo a los alumnos y alumnas de otras realidades culturales, sino a todos los estratos de la Comunidad Escolar. En este sentido, existen diversas teorías y programas (macroalternancia, microalternancia, bilingüismo...), que demuestran cuán importante y beneficioso resulta para el proceso educativo, contemplar la lengua materna o de origen de todos los alumnos y alumnas.

Sin embargo la formación del profesorado, no puede ni debe centrarse única y exclusivamente en este aspecto, puesto que si no, se corre el riesgo de que la propuesta educativa, más que intercultural, se transforme en compensatoria y pierda de vista el cúmulo de finalidades que se pretenden y pueden conseguir gracias a una concepción dinámica e interactiva entre las diferentes culturas de un mismo contexto social.

La conclusión que puede hacerse de todo ello, alude a que toda Educación Intercultural que aspire a ser algo más que una mera expresión de lo deseable, debe romper con los prejuicios; estereotipos, tópicos y demás factores que condicionen cualquier reto educativo o curricular. Una ruptura que quizá no vendrá por vía administrativa, de arriba abajo, sino más bien que emergerá de la propia práctica educativa; o sea, de los propios docentes y de forma más concreta de su posicionamiento y creencias en relación

al fenómeno de la Diversidad Cultural, y por extensión de su forma de abordarlo en el aula.

## **2. EL PROFESORADO: PENSAMIENTO Y ACCIÓN ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**

**2.1 Educación Intercultural, Innovación Educativa, profesorado.**

**2.2 Problemas que focalizan el caso de investigación.**

**2.3 Delimitación de su objeto de estudio.**

## 2.1 Educación intercultural, innovación educativa, profesorado.

Los fundamentos teóricos que se acaban de exponer a fin de arrojar el discurso de la interculturalidad en la escuela, da a pie a que en la práctica se den diversas situaciones susceptibles de estudio. Situaciones que, a tenor de la escasa atención prestada por el Sistema Educativo Español al fenómeno social de la Diversidad cultural y al enfoque intercultural, deben adscribirse bajo el radio de acción de la Innovación Educativa.

En este sentido, si se siguen los pasos marcados por Tejada (1998), puede decirse que cualquier proceso de innovación que suponga una transformación, un cambio o una alternativa a la tradición educativa imperante, dependerá en gran medida de los siguientes agentes educativos:

- Los directivos.
- Los asesores pedagógicos.
- Los centros educativos<sup>2</sup>.
- El profesorado.

De todos esos agentes, el presente trabajo se centrará en la figura del profesorado. Concretamente en como el profesorado de un centro educativo percibe, interpreta y actúa ante la realidad pluralidad cultural que se manifiesta en la sociedad actual y ante reto de enfocar el proceso educativo desde lo intercultural.

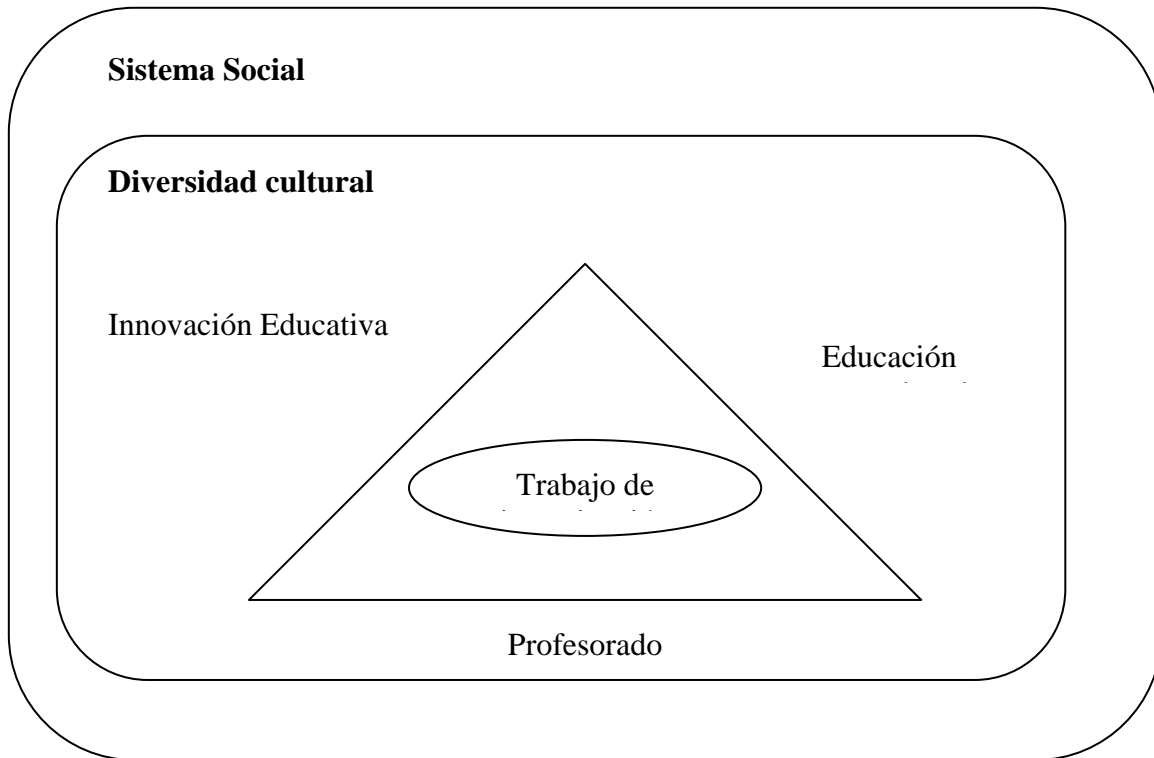
De este modo los límites de esta investigación estarán constituidos por los aspectos reflejados en la figura que se muestra a continuación. Una investigación que, como bien se verá, se desarrollará en el marco de la escuela rural, en el seno de una Zona Escolar Rural<sup>3</sup>. Una Zona escolar en donde el fenómeno de la diversidad culturas se manifiesta de una forma particular, y que por consiguiente origina una problemática susceptible de estudio.

---

<sup>2</sup> Entendiendo por ello un ente formado por personas y por tanto con identidad propia y con capacidad de generar cambios.

<sup>3</sup> ZER a partir de ahora.

Es por ello que esta problemática, percibida y sentida tanto por el investigador como por el propio profesorado de la ZER, debe permitir focalizar el objeto concreto de la investigación.



**Figura 5. Marco de referencia del trabajo de investigación.**

## **2.2 Problemas que focalizan el caso de investigación.**

Es por ello que antes de proceder a la delimitación de su objeto de estudio, es pertinente mostrar cómo el fenómeno de la Diversidad Cultural se manifestó de manera particular en el contexto en donde se llevó a cabo la investigación. Una particularización que redefinida en problemas susceptibles de estudio adquiere los siguientes matices:

- Los casos de Diversidad Cultural que se muestran en la ZER, todavía no son frecuentes. Sin embargo esto no impide que el profesorado empiece a preocuparse por este fenómeno socioeducativo y que además se sienta en la necesidad de poder abordar con plenas garantías los problemas que, derivados de esta diversidad, empiezan a emerger en el aula.



- Asimismo en el centro, existen antecedentes de haber abordado la Educación Intercultural, mediante actividades esporádica.
- Estas actividades no tenían un programa marco de referencia, ni tampoco fueron concebidas gracias a un proceso de reflexión y análisis previo de la realidad educativa.
- Es más, el profesorado en pleno reconocía la falta de formación y de experiencia en relación con el hecho intercultural.
- Carencias sentidas y vividas por el profesorado en torno a aspectos que aludían a una falta de conocimiento del fenómeno de la Diversidad Cultural y la Educación Intercultural, y a las estrategias y elementos didácticos que deberían tenerse en cuenta a la hora de diseñar y aplicar una propuesta curricular intercultural.

Como bien puede observarse, tal y como ya se ha dicho más arriba, toda esta problemática que se acaba de describir, por activa y por pasiva, toma como referente la figura del profesorado. Un profesorado que, desde estas líneas, es concebido como el principal motor de cambio. Es decir el principal agente educativo capaz de generar y llevar a cabo propuestas curriculares interculturales y por extensión, también innovadoras.

### **2.3 Delimitación de su objeto de estudio.**

Todo lo que se acaba de decir hasta ahora, permite el planteamiento de un estudio cuyo centro de interés sea el profesorado. Un profesorado que, cada vez más, debe asumir mayores cotas de responsabilidad, no solamente de índole didáctica sino también pedagógica.

Sin duda alguna, este hecho implica apelar por un perfil de docente que sea capaz de indagar sobre su propia práctica. En otras palabras, por un profesional que

“utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, creativa y crítica, que tiene en cuenta el contexto y la singularidad de cada situación; que examina críticamente sus creencias y supuestos con el fin de identificar y probar nuevas alternativas de intervención” (Latorre, 1992: 52).

En definitiva por un profesional que no sólo consume el conocimiento adquirido en su etapa de formación inicial o producido por los últimos avances de la investigación educativa, sino que también es capaz de generarlo gracias a su capacidad de reflexionar sobre su propio pensamiento y su propia acción docente (Marcelo, 1989, Latorre, 1992).

Una reflexión que, obviamente puede interpretarse de muchas maneras, tantas como perspectivas o enfoques de investigación sobre el profesorado, pero que desde estas líneas y siguiendo a Järvinen, será considerada como una continua revisión crítica

“sobre nuestras percepciones, pensamientos y acciones y sobre el contexto profesional de práctica, con la perspectiva de desarrollar y cambiar la práctica y el contexto social de la enseñanza” (Järvinen, en Rodríguez, 1995: 43).

En otras palabras, un proceso que implica ser capaz de dar respuesta a los conflictos que surgen en el aula fruto de la Diversidad Cultural. Inclusive de cuestionarse las propias creencias, prejuicios, valores, teorías implícitas sobre la enseñanza, posicionamientos conceptuales o actitudes, a fin de construir un conocimiento teórico y práctico propio, acorde con una necesidad sentida y percibida en el contexto en donde se desempeña la labor docente.

En definitiva, un proceso personal que entre otras cosas trae consigo cuestionarse y replantearse:

- El proceso de adquisición de conocimientos y de toma de decisiones.
- Creencias, valores o teorías.
- La explicación e interpretación de situaciones problemáticas vividas.

Y que además puede jerarquizarse en torno los tres niveles de reflexión identificados por Van Mannen (en Marcelo, 1989):

- Un nivel técnico: se reflexiona en torno a la aplicación de habilidades o conocimientos técnicos aplicados en el aula.
- Un nivel práctico: guarda relación con la aplicación real de propuestas

curriculares.

- Un nivel crítico: centrado en el cuestionamiento ético, moral o normativo de los fines, la organización o el clima vivido en el centro o el aula

Es de este manera como, al seguir los parámetros trazados por el proceso reflexivo, el presente caso de investigación se concretará en torno al **análisis del pensamiento y la acción del profesorado de una ZER como medio para el diseño y la aplicación de propuestas curriculares interculturales.**

Por otra parte, es obvio que este análisis no puede realizarse sin tener un patrón o una guía que reduzca o filtre la extensa información que bajo tal pretensión, pueda llegarse a obtener. Asimismo, no puede decirse que estudiar al profesorado “desde sus adentros”, o sea a partir del análisis que éste hace sobre lo que piensa, siente o hace en el centro y en el aula para abordar pedagógicamente las consecuencias de la diversidad cultural, sea una novedad. Todo lo contrario, puesto que a partir del momento que en el marco de la Investigación Educativa irrumpen el enfoque naturalista y los métodos de investigación cualitativos, este tipo de estudios, poco a poco, se han ido consolidando como una línea más a tener en cuenta a la hora de investigar sobre el profesorado (Cerdán y Grañeras, 1998).

Por otra parte, el hecho de que esta investigación se adscriba al ámbito de la Innovación Educativa y que, al mismo tiempo, ésta sea contemplada desde una perspectiva hermenéutica y fenomenológica, implica concebir al docente de una forma diferente a como se contempla desde un perspectiva tecnológica, sociocrítica y o sociopolítica.

Por consiguiente, la concepción del docente que se tendrá en cuenta desde estas líneas será aquella que, tal y como se ha dejado entrever a lo largo del presente apartado, lo considera como implementador, como mediador o vehiculador de la innovación.

Un docente que

“no aplica o pone en práctica un proyecto innovador dado, sino que lo filtra y lo redefine de acuerdo a las demandas específicas de su contexto de actuación” (Tejada, 1998:128).

Un profesional que investiga, reflexiona sobre su manera de enseñar, y colaboradora con el resto de docentes hacia la consecución de un fin común. Y por consiguiente no un profesional cualquiera, sino más bien un docente con una serie de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes concretas.

En este sentido, Tejada (1998), destaca que el docente innovador deberá evidenciar las siguientes virtudes:

- Conocimiento del entorno.
- Capacidad de reflexionar sobre la práctica.
- Actitud autocrítica y evaluación profesional.
- Capacidad de adaptación al cambio.
- Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad.
- Capacidad de iniciativa y toma de decisiones.
- Autonomía para intervenir.
- Trabajo en equipo.
- Voluntad de autoperfeccionamiento.
- Compromiso ético y profesional.

Complementando lo hasta ahora se ha ido diciendo en relación con la figura del profesor, Hargreaves (en Estebaranz, 1999), considera que el contexto en donde éste desarrolla su función docente, determina el *contenido* y la *forma* de afrontar el proceso de innovación. Asimismo, para este autor, hablar de *contenido* implica hacer referencia a sus actitudes, valores, hábitos, ideas o maneras de hacer, mientras que la *forma*, abarcaría los patrones de relación y asociación entre los miembros del profesorado. Todo ello, implicaría que los cambios en las creencias, valores, acciones, etc., traerían

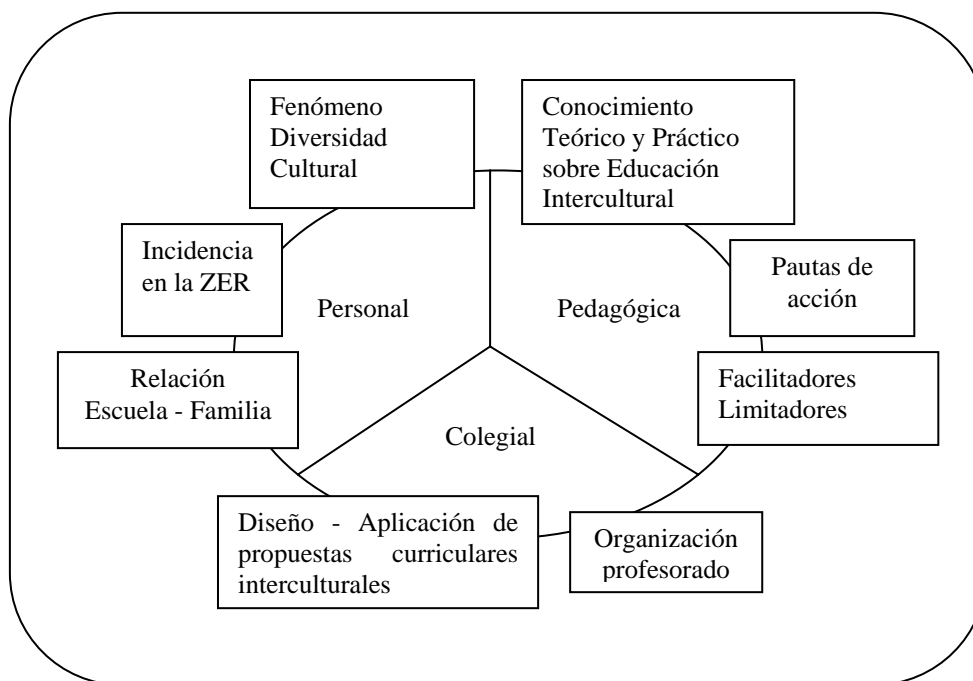
consigo cambios (anteriores o a la vez) en la forma de relacionarse con sus colegas y además, nuevas formas de acción docente (Estebaranz, 1999).

Nuevas formas que indiscutiblemente serán determinantes al igual que la percepción y la interpretación individual que se haga de la innovación y en este caso de la Educación Intercultural, a la hora de generar propuestas curriculares innovadoras, propuestas curriculares interculturales.

En definitiva, nuevas tendencias que inexorablemente exige una actitud abierta a una nueva forma de educar, una actitud que atendiendo a lo dicho por Del Arco (1998), debe caracterizarse por:

- La aceptación del compromiso de cambio en su forma de pensar y hacer.
- El respeto y la potenciación de la diversidad en el aula.
- Su predisposición a analizar y valorar aquellas situaciones conflictivas que surgen en el aula.
- El interés por conocer los fundamentos y los rasgos esenciales de otras matrices culturales a fin de poder desarrollar pautas concretas de intervención.

Todo lo dicho hasta ahora, da pie a que esta particular experiencia de investigación, se constituya en torno a un proceso de indagación y de Educación Intercultural, centrado en el docente y vertebrado en torno a los siguientes aspectos que se muestran en la siguiente figura:



**Figura 6. Dimensiones y variables del objeto de estudio.**

Una figura de la que puede inferirse que el objeto de estudio, definido tan sólo unas líneas más arriba, se abordará a partiendo de:

a) Una dimensión personal, en donde el docente reflexionará y opinará en torno a:

- El fenómeno social de la Diversidad Cultural.
- Su incidencia y manifestación en el contexto particular de su ZER.
- La relación que se establece entre la familia y la institución escolar en el proceso educativo intercultural.

b) Una dimensión pedagógica, en la que el docente, a fin de abordar las necesidades educativas e interculturales de su contexto particular, canaliza su interés y compromiso educativo hacia la:

- Expresión de la necesidad o a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la Educación Intercultural.
- Propuesta de pautas concretas de intervención.
- Factores que facilitan o limitan su puesta en marcha.

c) Una dimensión colegial, a través de la cual el docente en colaboración con el resto de miembros del claustro:

- Diseña y aplica propuestas curriculares interculturales.
- Se organiza para llevarlas a la práctica.

En definitiva, lo que esta figura muestra no es otra cosa que una particular forma de analizar e intervenir en contexto educativo concreto, un contexto cuya delimitación física está constituida por las características de la ZER en donde se ha realizado la presente investigación, es decir por las características del caso particular de investigación que se presenta a continuación.

## **MARCO EMPÍRICO**



### **3.- EL CASO DE LA ZER-GUICIVERVI**

**3.1. Planteamiento del caso**

**3.2 Desarrollo**

**3.3 Análisis de los resultados**

Hecha la presentación de los argumentos teóricos que respaldan la opción de educar en la interculturalidad, una vez que en segundo apartado de la primera parte se ha definido el objeto de este estudio, es el momento de explicar en qué ha consistido y cómo se ha desarrollado este trabajo de investigación.

En esta parte explicaremos el planteamiento, el desarrollo y el análisis de la información obtenida durante la experiencia de Educación intercultural que hemos llevado a cabo. Todo ello se irá desgranando en los diferentes apartados que se presentan a continuación.

### **3.1 Planteamiento del caso**

Empezando por el planteamiento de esta investigación, su desarrollo se concreta en torno a los siguientes apartados:

- Un apartado justificativo, en donde se procurará argumentar por qué esta investigación se llevó a cabo en el marco de la Escuela Rural.
- Un apartado descriptivo, gracias al cual se especifican las particularidades del contexto en donde se desarrolló la experiencia.
- Un apartado dedicado al diseño y a la determinación de las acciones y opciones de cariz metodológico, indispensables para que la investigación en cuestión pudiese ser llevada a la práctica.

#### **3.1.1 Justificación**

Este trabajo de investigación se ha llevado a cabo en el marco de la Escuela Rural, a través de un estudio de caso. Para justificar su elección es conveniente recordar lo dicho en la parte introductoria. En esta parte se expresaba lo conveniente que resultaba llevar a cabo proyectos de Educación Intercultural en el marco de la escuela rural. Para ello se argumentaba que:

"por la rica diversidad que muestran, (las escuelas rurales) son el marco ideal para ensayar y llevar a cabo una propuesta educativa y viable en la multiculturalidad" (Ribera, 2000).

Corroborando esta opinión, puede decirse que la diversidad cultural estaba presente en todas y cada una de las escuelas rurales que componían el caso en el que se ha llevado a cabo nuestro estudio. Esta diversidad, tal y como suele suceder en estas escuelas, no aludía única y exclusivamente a criterios culturales, sino también a situaciones y niveles particulares de aprendizaje, en donde era imprescindible que tanto la coordinación del profesorado como la organización del centro fuera más flexible.

En este sentido, a nadie escapa que la particular idiosincrasia que se respira en una escuela rural, refleja una forma diferente de entender el proceso educativo y la vida del centro. Una realidad en donde las situaciones de enseñanza y aprendizaje, por defecto, se diversifican y naturalizan, y en donde la distancia que existe entre los miembros de la comunidad escolar se reduce. Por consiguiente, una realidad en donde el tiempo y el espacio se tornan más flexibles, y el talante del profesorado es más colaborativo y se muestra más abierto a recibir agentes externos. En definitiva, una realidad que hace más viable cualquier proceso de innovación educativa y curricular.

Aún y que a simple vista pueda parecer lo contrario, estos factores no supusieron ningún obstáculo para la puesta en marcha del proyecto de investigación que se mostrará a continuación. Más bien lo facilitó, aunque, sin lugar a dudas, el factor más determinante y decisivo lo constituyó la predisposición mostrada por el profesorado del centro a embarcarse en una experiencia de tales características.

Por otro lado, tampoco puede obviarse que la idiosincrasia de las escuelas rurales en donde se realizó el estudio facilitó el propósito de llevar a cabo un proceso de intervención pedagógica, en donde las propuestas curriculares que pudieran resultar fuesen susceptibles de ser aplicadas en cada uno de esos microcontextos educativos.

### 3.1.2 Descripción.

Expuestos los motivos que justifican por qué la investigación se llevó a cabo en el marco de la escuela rural, es el momento de pasar a describir las particularidades del caso objeto de este estudio, y por consiguiente, es el momento de identificar y explicar las características principales de aquellos elementos que definen el marco en donde se ha realizado la presente investigación.

Con esta intención en primer delimitaremos el marco contextual en donde cabe ubicar el presente estudio. En este sentido se considera que el contexto de la investigación está constituido por los elementos que se muestran en la figura que se muestra a continuación.

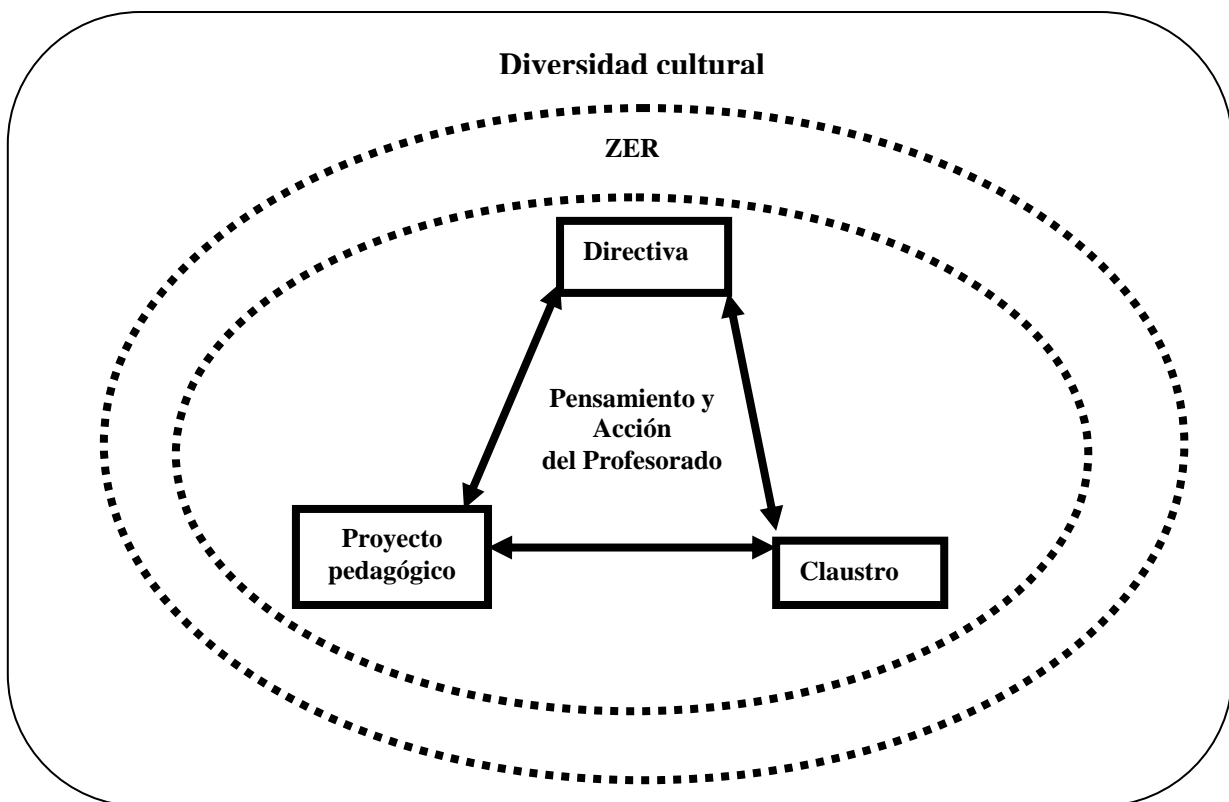


Figura 7. Contexto de la investigación

En esta figura puede observarse que nuestro estudio se sitúa en una Zona Escolar Rural (ZER) en donde el fenómeno de la diversidad cultural empieza a preocupar a su profesorado. En este contexto conviene destacar los siguientes elementos:

- La ZER.
- La directiva.
- Su profesorado.

a) La ZER

La ZER de nuestro estudio es un centro escolar constituido por los Centros de Educación Infantil y Primaria de cuatro poblaciones de la provincia de Lleida. Poblaciones todas ellas cercanas a la población de Tárrega, capital de la comarca del L'Urgell (Lleida). Por tanto, no se trata de una ZER alejada de un núcleo urbano importante ni tampoco de un centro cuyas escuelas estén excesivamente alejadas unas de otras.

Asimismo el hecho que en sus aulas “multicurso” estén presentes varios niveles educativos tanto en lo que respecta a la Educación Infantil, como a los ciclos inicial, medio y superior de Educación Primaria, debe considerarse como una oportunidad única para educar en la diversidad, al mismo tiempo que se erige como un factor determinante para poder llevar a cabo una serie de actividades escolares y programaciones personalizadas.

De su proyecto educativo se desprende que la ZER está integrada por:

- Una plantilla de 13 docentes.
- Un consejo escolar de zona: constituido por los representantes de los padres y madres de los alumnos.
- Un proyecto educativo de zona: que pone de manifiesto las intenciones educativas.
- Un plan anual de zona: que expone las propuestas anuales de acción escolar.

- Una organización pedagógica y escolar de zona: que posibilita la puesta en marcha tanto del proyecto educativo como del plan anual.

El proyecto educativo de la zona se caracteriza por:

- Definir la zona escolar como una escuela catalana, plural, democrática, no-sexista, pluricultural, activa y no confesional.
- Ampliar el entrono formativo (escolar) y relacional (social) de los niños y niñas, gracias a la superación de las inoportunas e incómodas concentraciones escolares.
- Garantizar el mantenimiento y la potenciación de los rasgos diferenciales y propios de cada escuela o pueblo.
- Fomentar y desarrollar capacidades tan importantes como la responsabilidad; el respeto y la tolerancia; la solidaridad con los compañeros; el autocontrol; el gusto por la observación, el estudio y la estimación por el entorno natural y sociocultural más próximo y el ejercicio de la participación democrática.
- Desarrollar las capacidades individuales del alumnado.

Finalmente, las principales actividades que desarrollan el plan anual de zona son las siguientes:

- Actividades curriculares destinadas a la adquisición de los conocimientos académicos.
- Actividades fuera del aula: permiten a los alumnos vivenciar empíricamente contenidos relacionados con las diferentes áreas curriculares o con los temas transversales. Estas actividades se preparan en el aula, se realizan y vivencian fuera de ella para luego reflexionar y valorarla otra vez en el aula.
- Actividades que abordan las tradiciones y costumbres propias de la zona, la comarca o de la Comunidad Autónoma Catalana.
- Actividades de zona: en estas actividades, todas las escuelas de la zona se reúnen para realizar jornadas conjuntas en donde el alumnado practica conjuntamente juegos tradicionales, realiza salidas culturales y viajes de estudio, participa en la

elaboración de la revista del centro “tots junts”, mantiene correspondencia con sus compañeros de las demás escuelas de la zona.

- Actividades de puertas abiertas: en estas actividades profesorado y alumnado muestran la escuela y las actividades realizadas durante el curso a padres, madres y demás familiares.

b) La directiva.

En lo que respecta a la directiva, destacar que ésta esta compuesta por tres profesores que realizan las funciones de dirección, tesorería y secretaría. Su función básica es la de intentar coordinar la administración y la organización de las cuatro escuelas. Los miembros de la directiva, al mismo tiempo, que realizan las tareas correspondientes a sus cargos directivos, también desempeñan su función docente.

De este modo:

- El director del centro también es tutor de ciclo y, por motivos del cargo, actualmente tan sólo imparte matemáticas, lengua catalana y lengua castellana.
- La tesorera y tutora de ciclo superior, imparte , matemáticas, literatura castellana y conocimiento del medio.
- La secretaria es profesora itinerante de educación musical de las cuatro escuelas de la zona, tanto en Educación Infantil como Primaria.

c) El profesorado.

Finalmente, tal y como se acaba de señalar, el profesorado de la ZER esta integrado por 13 profesionales.

De éstos:

- 9 son maestros tutores (maestro o maestra del pueblo)

- 4 maestros de zona o itinerantes:

- 1 maestra especialista en Educación Musical.
- 1 maestra especialista en Educación Física.
- 1 maestra especialista en Idiomas (inglés).
- 1 maestra especialista en Educación Especial.

La diferencia básica entre los maestros tutores y los maestros de zona, estriba en que los primeros permanecen durante todo el horario escolar en la escuela del pueblo, mientras que el profesorado de zona, gracias a su condición de itinerancia, mantiene el contacto, con todos los alumnos y alumnas de la Zona, independientemente de su curso o ciclo educativo.

Sin embargo, este hecho, que a simple vista puede estar considerado como una ventaja respecto a los maestros tutores, queda contrarrestado gracias a las ya citadas actividades colectivas de zona o a las actividades extraescolares (viajes, colonias, salidas culturales o de estudio, etc.), en donde tanto los maestros tutores como los de zona tienen la posibilidad de relacionarse y conocer al alumnado de la ZER.

Las maestras de zona además de su labor docente, también pueden desempeñar cargos directivos, aunque lo más normal, es que, para completar su horario docente, deban impartir otras materias. En nuestro caso:

- La Maestra Especialista en Educación Física, además de estar en la ZER desde hace tres años, imparte la materia de ciencias sociales.
- La Maestra Especialista en Educación Musical, tal y como ya se ha visto anteriormente, forma parte de la directiva.
- La Maestra de inglés, que lleva tres años en la ZER, también imparte Plástica.
- La Maestra Especialista en Educación Especial, que lleva un año en la ZER, imparte Ciencias Naturales y Plástica.



Finalmente, el presente apartado no podría concluirse sin antes señalar que el profesorado de esta ZER, atendiendo a la descripción su rol y las funciones que desempeña, se erigirá en una pieza clave y fundamental para el desarrollo de esta investigación. Una investigación que lo que en realidad pretende, es que los docentes sean capaces de analizar la incidencia que tiene en la zona el fenómeno de la diversidad cultural. Un fenómeno nunca podrá ser abordado didáctica y pedagógicamente si previamente no se ha realizado un autoanálisis reflexivo de lo que se piensa al respecto y de cómo las acciones que se llevan a cabo de forma individual o colectiva, repercuten en la dinámica del aula y en la actitud del alumnado.

Pero este cometido no puede ni debe hacerse de forma intuitiva. Todo lo contrario, puesto que para ello, es necesario explicitar cuáles son los elementos constitutivos del diseño de investigación que permitirá la consecución de tales pretensiones. Un diseño de investigación que, en consecuencia, debe estar en plena concordancia con las particularidades del caso que se va a estudiar.

### 3.1.3 Diseño.

En este sentido, no puede olvidarse que embarcarse en cualquier proceso de investigación implica no tan sólo tomar decisiones de orden metodológico, sino también la justificación del porqué se ha escogido un enfoque en detrimento de otro, un método y no otro, una estrategia concreta para el recabo de información, o las actividades a realizar durante el desarrollo de la experiencia.

Atendiendo a estos requisitos, el presente apartado procurará dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué objetivos se persiguen?
- ¿Bajo qué paradigma de investigación puede adscribirse este trabajo?
- ¿Qué metodología y qué método se ha utilizado?
- ¿Qué estrategias se utilizarán para la obtención de información?
- ¿Cuáles serán las fases o momentos del trabajo?

#### a) Objetivos

Con la mirada puesta en el diseño de un proyecto de educación intercultural, esta investigación pretende que el profesorado de la ZER sea capaz de:

- Analizar el fenómeno de la diversidad cultural en el contexto de la ZER.
- Identificar las creencias, tópicos o estereotipos que condicionan la acción en las situaciones de diversidad cultural.
- Valorar las acciones o actividades realizadas a título individual o colectivo y que guardan relación con la Diversidad Cultural o la Educación Intercultural.
- Identificar los factores que obstaculizan o facilitan el diseño y la aplicación de propuestas curriculares interculturales.
- Mostrar alternativas para el diseño y posterior desarrollo de propuestas curriculares que permitan el tratamiento de la Educación Intercultural en la ZER.

#### b) Paradigmas e implicaciones metodológicas

Uno de los principales requisitos de toda investigación, a parte de estudiar los fenómenos que suceden en el mundo hace referencia a la elaboración de teorías relativamente estables que faciliten la predicción; interpretación e inclusive la transformación de los hechos estudiados.

En este sentido, bajo la pretensión de abordar de la forma más adecuada su objeto de estudio, el investigador diseñará un proyecto de investigación en función del modelo o enfoque paradigmático que mejor se adecua a la naturaleza y a las necesidades de su estudio. Un enfoque paradigmático que, por extensión, trae consigo una serie de metodologías, métodos, estrategias o instrumentos determinados que facilitan la obtención de unos resultados determinados y concordantes con las directrices que pauta.

Este hecho supone por tanto que en función del paradigma que se adopte, el investigador tomará unas determinadas opciones metodológicas a la hora de diseñar y desarrollar su investigación, puesto que cada paradigma propone una respuesta concreta a las preguntas qué, como y para qué investigar.

En la actualidad, puede decirse que de los enfoques existentes, los diseños de investigación pueden adscribirse fundamentalmente en torno dos paradigmas fundamentales de investigación: el paradigma positivista y el paradigma naturalista.

Siguiendo las indicaciones de Pérez Serrano (1990) las principales implicaciones metodológicas de estos paradigmas, se muestran en los cuadros-resumen que se muestra a continuación:

**Implicaciones metodológicas del Paradigma Positivista**

- Se requiere concebir una realidad estable y atomizada.
- Realizar un análisis objetivo de la realidad, se presta escasa atención a lo subjetivo.
- Buscar las causas de los fenómenos estudiados.
- Estudiar hechos observables, susceptibles de ser cuantificados matemáticamente y controlados experimentalmente.
- Concebir una evaluación externa y que no preste atención a las características contextuales y ambientales.
- Emplear métodos cuantitativos.
- Servirse de técnicas para la recogida de datos como: tests objetivos, encuestas, listas de control...
- Analizar los resultados mediante procedimientos estadísticos descriptivos, inferenciales o pruebas de significación.
- Adoptar criterios de credibilidad como la validez y la fiabilidad.
- Dar importancia a los resultados, que además deben ser de naturaleza reduccionista, inferencial, hipotética-deductiva...
- Generalizar los resultados, sirviéndose para ello de muestras grandes y representativas.

**Tabla 4. Implicaciones metodológicas del paradigma positivista.**

**Implicaciones metodológicas del Paradigma Naturalista**

- Se requiere concebir una realidad dinámica y global.
- Analizar la realidad de forma subjetiva e inductiva.
- Partir de una descripción contextual de los hechos, desde la subjetividad del investigador y/o participantes en el estudio.
- Comprender la naturaleza de los hechos desde el lugar en donde suceden.
- Dar más importancia al proceso.
- Emplear métodos o diseños cualitativos (estudio de casos).
- Utilizar para la recogida de datos técnicas como: entrevistas, diarios, notas de campo.
- Adoptar criterios de credibilidad como la permanencia en el campo, la triangulación, la saturación, la pertinencia...
- Analizar datos textuales mediante procedimientos como el análisis de contenido, el agrupamiento en megacategorías...
- No generalizar los resultados, tan sólo son aplicarlos a los casos estudiados o a lo sumo a contextos similares.

**Tabla 5. Implicaciones metodológicas del paradigma naturalista.**

En atención a lo expuesto, tanto a la hora de describir las particulares del presente caso como en los cuadros mostrados recientemente, es evidente que este trabajo de investigación se adscribe bajo las prescripciones del paradigma naturalista. Un paradigma naturalista que tal y como se acaba de ver, implica servirse de la metodología cualitativa y sus métodos de investigación.

c) Metodología y método de investigación.

Los procesos de investigación cualitativa, aún y a pesar de que ya empiezan a ser reconocidos como un método válido de investigación dentro del ámbito de las ciencias sociales y de la educación, en absoluto son procesos surgidos de la mera improvisación, ni como consecuencia de las últimas tendencias aparecidas dentro del ámbito de la metodología de investigación. Al contrario, son procesos de investigación que se definen gracias a una serie de tradiciones o maneras particulares de pensar y hacer, y cuyas influencias cabe ubicarlas bajo el radio de acción de disciplinas como la

Sociología y la Antropología. Disciplinas que entre otras cosas se caracterizan por abordar la realidad humana, social y educativa bajo enfoques y métodos diferentes a los establecidos por la tradición empírico-analítica, adscrita al paradigma positivista.

El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, mediante la indagación, de los hechos. Partiendo de esta premisa, la investigación cualitativa, a diferencia de la investigación cuantitativa que se centra en la búsqueda de las causas gracias al control y la explicación, pretende la comprensión de las complejas interacciones que se producen en la realidad o un contexto concreto.

En este proceso, el rol del investigador se centra en la descripción y la interpretación mediante textos, de los fenómenos y sucesos que estudia, desde la subjetividad. Desecha por tanto la objetividad, las descripciones libres de valores, una vez que los resultados (generalmente numéricos) se han recogido y analizado mediante procedimientos estadísticos.

Asimismo, y según Rodríguez y otros autores (1996), a pesar de la diversidad de métodos, estrategias o instrumentos que la investigación cualitativa pone a disposición del investigador, es posible identificar una serie de características que le otorgan cierta homogeneidad.

En este sentido y por norma general, puede decirse que la metodología cualitativa se caracteriza por:

- Considerar la realidad como un todo dinámico, global, construido gracias a la interrelación entre los sistemas que la configuran.
- Asumir una vía inductiva. Es decir, por partir de una realidad concreta y de los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.

- Diseñar casos de investigación de forma emergente y por tanto construida a medida que avanza el proceso de investigación y a partir de las distintas visiones y perspectivas de los participantes.
- Utilizar estrategias que permiten el recabo de datos relativos a la particularidad de las situaciones, facilitándose así una descripción exhaustiva del caso objeto de la investigación.

Por otra parte, taxonomizar los diferentes métodos de investigación cualitativa es un hecho un tanto dificultoso a causa de su proliferación. Estos métodos, tal y como se ha podido observar más arriba, surgen de la necesidad de desarrollar investigaciones que trasciendan la simple descripción de los hechos, y por tanto que además de eso, faciliten no sólo la comprensión de los mismos, sino también su contextualización en una realidad concreta y compleja. Sin embargo aún y a pesar de esta variedad de métodos cualitativos, en este trabajo tan sólo se prestará atención a aquellos métodos que guardan mayor afinidad con las condiciones concretas del presente caso de investigación. Para ello, al igual que lo realizado con los paradigmas de investigación y con la clara pretensión de agilizar su presentación y facilitar su explicación, a continuación se presentan dos cuadros resumen que describen las características principales de estos métodos: los fenomenológicos y los etnográficos.

METODOS FENOMENOLÓGICOS	
Finalidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destacar la importancia de las experiencias subjetivas</li> </ul>
Características.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudia la cotidianidad, las experiencias vividas por los sujetos.</li> <li>• Intenta desvelar la significatividad de las acciones humanas llevadas a cabo en realidades concretas.</li> <li>• Estudia el pensamiento, de los significados que los individuos otorgan a su experiencia.</li> <li>• Comprensión del punto de vista de las personas, gracias a la descripción e interpretación.</li> </ul>
Técnicas – Instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro anecdótico, diarios, entrevistas.</li> </ul>

**Tabla 6. Rasgos esenciales de los métodos fenomenológicos**

MÉTODOS ETNOGRÁFICOS	
Finalidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar e interpretar las relaciones que se establecen en una comunidad social determinada (escuela, aula, claustro de profesores...).</li> </ul>
Características.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de la naturaleza de las relaciones que se establecen en una comunidad social.</li> <li>• Datos no estructurados, no codificados en categorías cerradas.</li> <li>• Se investigan pocos casos, aunque en profundidad.</li> <li>• Se interpretan los significados y funciones de las acciones humanas, mediante descripciones escritas y/o explicaciones verbales.</li> </ul>
Técnicas – Instrumentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante, entrevistas rememoradas, entrevistas, diarios...</li> </ul>

**Tabla 7. Rasgos esenciales de los métodos fenomenológicos**

Una vez vistos los rasgos característicos de estos métodos de investigación cualitativa, es obvio que ambos métodos casan a la perfección con las pretensiones de la investigación y las características del caso descritas anteriormente.

Y es que como bien puede suponerse, una investigación que pretenda el análisis del pensamiento y la acción del profesorado respecto al fenómeno de la Diversidad Cultural, y también la posibilidad de desarrollar en la escuela un proyecto de Educación Intercultural, será más profundo si además de conocer las opiniones y experiencias del profesorado, también se contempla la posibilidad de explorar las relaciones que se establecen en el seno del claustro de profesores, con los demás miembros de la comunidad escolar (preferentemente padres) u otros agentes educativos externos.

Por consiguiente, es evidente que no basta con la aplicación de estrategias o técnicas que permitan la indagación o la obtención de información del punto de vista del profesorado, sino también se requiere poder integrarse en la dinámica del centro o del profesorado. Y esta posibilidad no podría ser posible sin una estrategia como el estudio de casos, una estrategia cuyo formato habilita a que el investigador prolongue su presencia en la Zona Escolar.

El estudio de casos, debe entenderse como aquella estrategia metodológica que permite la indagación de un fenómeno estructurado en torno a varios elementos interrelacionados entre sí, y que, además, se manifiesta en un contexto concreto.

En este sentido, un caso:

“Puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales objeto de estudio”(Rodríguez y otros,1996: 92).

Uno de los rasgos esenciales de cualquier estudio de casos, alude a la descripción detallada de la situación susceptible a estudio, por lo que siguiendo a los autores citados, se erige en un método muy útil para el análisis de aquellas situaciones - problemáticas o no- que, día a día, emergen de las interrelaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar.

En lo que respecta a la tipología de casos, los autores anteriormente citados identifican:

- Diseños de caso único: centran su análisis en un único caso.
- Diseños de casos múltiple: pretenden explicar la realidad a partir del estudio de diversos casos.
- Diseños de caso inclusivo: se opta por un estudio de caso único o múltiple, a partir del análisis de más de un elemento o unidad de análisis.

Por tanto, atendiendo a los aspectos descritos a lo largo del presente apartado, puede concluirse que el tipo de caso que mejor concuerda con las condiciones de esta investigación es el diseño de caso inclusivo.



d) Estrategias para la obtención de la información.

Por otra parte durante el tiempo que duró la permanencia del investigador en la ZER, era necesario aprovechar los momentos en que se realizaban las actividades programadas para obtener informaciones pertinentes al objeto de estudio y a los objetivos de la investigación.

En este sentido, las estrategias que se utilizaron para la obtención de la información, fueron los siguientes:

- El diario.
- Los grupos de discusión.

Estrategias que, en atención a la premisa de describir detalladamente todas las decisiones tomadas antes, durante y después del desarrollo de esta investigación, se explican a continuación.

#### i) El diario.

Según Zabalza (1991), los diarios, poco a poco, han ido adquiriendo protagonismo en cualquier diseño de investigación educativa. Este hecho está plenamente justificado, sobre todo si se tiene en cuenta que el diario es un elemento determinante para el desarrollo de cualquier proceso de investigación adscrito al paradigma del pensamiento profesor.

En este sentido, puede decirse, el diario facilita:

- El conocimiento y el análisis de lo que piensan y sienten los docentes antes, durante y después de la acción docente (Rodríguez, 1995).
- La identificación y el análisis de los problemas que emergen en el aula o el centro escolar (Mellado y Bermejo, 1995).

- La transformación de la práctica, una vez que se ha generado un compromiso de cambio (Porlán, en Del Villar, 1994).

Asimismo, a fin de posibilitar la credibilidad de los resultados obtenidos mediante este procedimiento, todo diario debería tener en cuenta algunos de estos requisitos metodológicos:

- Periodicidad: de nada sirve escribir un diario, si éste no tiene presente una cierta regularidad temporal. Desestimar este aspecto, supone con casi toda seguridad obtener resultados inconexos y carentes de significatividad.
- Formato: es conveniente acordar una estructura del diario, así como determinar una serie de procedimientos para su desarrollo (Kemmis/McTaggart, 1988).
- Representatividad: su contenido debe de reflejar la experiencia habitual de los participantes en la experiencia y no estar sujeto al engaño deliberado (Zabalza, 1991).
- Ética: es necesario que el diario preserve el anonimato de los sujetos observado, a fin de evitar la reactividad que pueda causar en los sujetos observados, y por lo tanto, a fin de condicionar lo menos posible su comportamiento en el aula u otros contextos.

En el caso concreto de esta investigación, el diario ha sido utilizado por el investigador para registrar todo lo acontecido durante el desarrollo de la misma. Entre otras cosas, ha permitido la descripción del proceso y las actividades realizadas, o de lo observado en torno a las relaciones que se establecen con y entre los maestros de la ZER; y de lo sucedido en el aula o en otras situaciones no formales (recreo, pasillos, etc.) en donde se han producido conductas motivadas por las situaciones de diversidad cultural.

En definitiva, tal y como se especificará en el siguiente apartado, el diario del investigador ha sido una pieza clave a la hora de contextualizar las apreciaciones personales manifestadas por los maestros gracias a las discusiones de grupo.

## ii) El grupo de discusión.

Los grupos de discusión pueden considerarse como una entrevista colectiva. Como una estrategia que pretende obtener informaciones relevantes respecto a un acontecimiento, una acción o un pensamiento, a partir de sus apreciaciones personales y la dinámica generada por el grupo y el vínculo que se establece con el investigador.

En este sentido, además de los lógicos requisitos preparatorios y organizativos, también deben tenerse en cuenta otros requisitos de carácter metodológico. Requerimientos que, según Del Rincón y otros autores (1995), pueden ser los siguientes:

- Finalidad: es obvio que cuando se aplica un procedimiento para la obtención de una información determinada, esta debe focalizarse en torno a un fin concreto.
- Estructura: toda discusión orientada en base a unos fines concretos, debe desarrollarse siguiendo un guión el cual preferiblemente debe estructurarse a partir de preguntas abiertas.
- Comunicación verbal: estas preguntas, además de las condiciones ambientales en donde se desarrolla la discusión, deben dar pie a que los informantes expresen su opinión. Por lo tanto lo que interesa es registrar la información verbal por los informantes, aunque también es conveniente atender a la comunicación no verbal con la que éstos revisten su discurso.
- Interacción entre los informantes: el investigador o moderador de la discusión debe procurar que todos los informantes participen en la discusión, y a poder ser establezcan una relación dialéctica siempre dentro de los parámetros de la corrección y respeto mutuo. Una discusión rica desde el punto de vista interactivo, facilitará la obtención de informaciones relevantes.

Asimismo, el interés mostrado por este procedimiento en la presente investigación es debido a que, tal y como se ha especificado más arriba, el grupo de discusión facilita la comprensión de los hechos estudiados, tomando como referente las impresiones de sus protagonistas principales u otros personajes implicados, los cuales además de

constituirse en el objeto de esta investigación, por extensión, también pueden erigirse en parte activa y fundamental para su desarrollo.

En este sentido, debe completarse la apreciación recién expresada alegando además que el conocimiento del punto de vista de los protagonistas o participantes en el grupo de discusión, puede ser relevante a la hora de facilitar o complementar la interpretación del significado de las acciones que se manifiestan en el contexto en donde se realiza el estudio, o incluso de aquellos aspectos que no son observables de forma directa: pensamientos, emociones, percepciones...

Por todo ello, y siguiendo a Kerlinger (1987), bien puede decirse que en el caso que nos ocupa, la discusión en grupo :

- Ha sido un procedimiento para la obtención de resultados.
- Ha permitido la identificación de variables, relaciones, hipótesis... y por tanto el diseño de otras formas de investigación<sup>4</sup>.
- Ha contribuido a la obtención de información que no se puede obtener mediante otras estrategias<sup>5</sup>.
- Ha sido determinante para dar mayor credibilidad a la información obtenida por otros procedimientos.

#### e) Temporalización.

Por último, los cuadros que se presentan a continuación reproducen el plan de trabajo que en un principio se pretendía realizar con el profesorado de la ZER. No obstante antes de eso, conviene señalar que el plan de trabajo que se muestra, no es el que en realidad se llevó a cabo, ya que éste, no sólo al inicio del proceso sino también durante el mismo, tuvo que adecuarse a la realidad de la ZER y a toda una serie de factores condicionantes que serán descritos más adelante.

---

<sup>4</sup> En esta investigación se hizo una discusión en grupo-piloto, con la finalidad de identificar posibles variables, concretar el guión de la discusión, encontrar otras variables que no fueron tenidas en cuenta inicialmente.

<sup>5</sup> En esta investigación ha sido el complemento al diario del investigador.

Una vez aclarado esto, debe destacarse que el contenido de estos cuadros, uno para cada fase, intentará especificar :

- Los objetivos que se pretendían en cada una de ellas.
- Los aspectos a tratar.
- Las actividades a realizar.

<b>FASE 1: INICIO (octubre –diciembre de 2000)</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDO</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
1.- Adecuar las demandas e intereses del investigador a la predisposición e interés del claustro de profesores.	a) Motivaciones, necesidades y grado de implicación del profesorado. b) Motivaciones y grado de implicación el investigador. c) Objetivos de la investigación-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión informativa.</li> </ul>
2.- Establecer las bases organizativas que regirán la propuesta curricular intercultural,	a) Organización para la elaboración de la propuesta curricular intercultural. b) Organización Escolar: horarios, cursos y áreas implicadas, tipo de propuesta curricular (unidad didáctica, unidad de programación, jornada festiva...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión organizativa.</li> <li>• Reuniones con expertos.</li> <li>• Consulta calendario escolar.</li> </ul>
3.- Establecer las bases organizativas que regirán el trabajo de investigación.	a) Compromisos del investigador y del profesorado. b) Formación teórica y práctica en metodología de investigación y técnicas de recogida de datos...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión organizativa.</li> <li>• Sesiones de formación en metodología de investigación.</li> </ul>

**Tabla 8. Planificación de la primera fase de la investigación**

<b>FASE 2: ANÁLISIS (enero-marzo de 2001)</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>TAREAS</b>
1.- Analizar la realidad socioeducativa de la zona.	a) Características de la zona. b) Alumnado. c) Familias. d) Problemas. e) Factores condicionantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión trabajo con el profesorado..</li> </ul>
2.- Identificar las necesidades educativas.	a) Definición de los problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión de trabajo con el profesorado.</li> </ul>
3.- Describir el grado de atención a las necesidades educativas del alumnado.	a) Conocimientos y experiencias previas. b) Actividades de centro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión de trabajo con el profesorado.</li> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>

	c) Programación en el aula.	de centro y programaciones.
--	-----------------------------	-----------------------------

**Tabla 9. Planificación de la segunda fase de la investigación**

<b>FASE 3: DISEÑO-APLICACIÓN (marzo-mayo de 2001).</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>TAREAS</b>
1.- Elaborar un programa marco de actuación.	a) Justificación. b) Objetivos. c) Contenidos. d) Modelo didáctico. e) Evaluación f) Actividades...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones pedagógicas.</li> <li>• Trabajo en pequeños grupos o comisiones.</li> </ul>
2.- Diseñar y aplicar propuestas curriculares.	a) Actividades. b) Sesiones. c) Unidades de Programación. d) Unidad didácticas e) Tema Transversal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones pedagógicas.</li> <li>• Trabajo en pequeños grupos o comisiones.</li> <li>• Documentación.</li> <li>• Intercambio experiencias con otros agentes educativos.</li> </ul>
3.- Elaborar materiales curriculares.	a) Para el profesor. b) Para el alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones pedagógicas.</li> <li>• Trabajo en pequeños grupos o comisiones.</li> <li>• Documentación.</li> <li>• Intercambio experiencias con otros agentes educativos.</li> </ul>

**Tabla 10. Planificación de la tercera fase de la investigación**

<b>FASE 4: REFLEXIÓN (junio de 2001)</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>	<b>TAREAS</b>
1.- Identificar factores facilitadores y limitadores del proceso.	a) Factores contextuales. b) Factores institucionales. c) Profesorado. d) alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión de evaluación.</li> <li>• Elaboración memoria.</li> </ul>
2.- Proponer pautas de adecuación y continuidad del trabajo.		
3.- Elaborar una memoria explicativa.	a) acciones y actividades realizadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración memoria</li> </ul>

**Tabla 11. Planificación de la cuarta fase de la investigación.**

### 3.2 Desarrollo.

Una vez planteado el caso, es decir una vez que ya se ha dado respuesta a aquellas cuestiones que aluden directamente al qué se va a estudiar o al dónde y cuando se va a llevar a cabo la investigación, el paso lógico que debe realizarse a continuación, es el

que insta a buscar respuestas respecto a qué es lo que se ha hecho y cómo se ha ido desarrollando la investigación, desde el momento en que el investigador se introdujo en el campo, hasta el momento que lo abandonó.

En otras palabras, lo que en este apartado se pretende, no es más que describir cómo se inició y se puso fin a la investigación; las actividades que se desarrollaron, mediante qué instrumentos y cómo se hizo la toma de datos, o quienes fueron los informantes y por qué tan sólo fueron escogidos seis profesores y no a todos los miembros del profesorado.

Por último este apartado no puede concluirse, sin antes exponer las razones, o mejor dicho, los factores que desde un principio influyeron en el hecho de que lo que se pensó y planteó de manera apriorística, después, al llevarlo a la práctica, tuviera que ser modificado y adecuado a las exigencias del día a día, es decir, a la realidad del centro y del profesorado.

### 3.2.1 Acceso y abandono de campo.

En este sentido, puede decirse que aún y a pesar de que tanto el planteamiento como el desarrollo de la investigación, se ha producido de forma diacrónica, el trabajo de campo empezó mucho antes que la investigación fuese concebida como tal. Y es que la primera incursión al campo o al centro en donde la experiencia se llevó a cabo, se produjo a finales del curso académico 1999- 2000 (finales de mayo, principio de junio). En esa ocasión, el investigador tuvo una reunión previa con los miembros de la ZER, a fin de dar a conocer las motivaciones, las intenciones y las directrices básicas de la investigación.

Es digno de destacar que fue la directiva del centro, y no al revés, la que se puso en contacto con el investigador. Este hecho se explica de la siguiente manera: en un primer momento, el investigador se puso en contacto con el ICE de la Universidad de Lleida, expresó su deseo y predisposición a realizar una investigación sobre interculturalidad, y

solicitó que fuese esta institución la que diera a conocer sus intenciones a las diversas ZER's<sup>6</sup> de la provincia de Lleida, a fin y a efecto de que alguna de ellas estuviese dispuesta a participar y a colaborar en ella.

Respondieron dos de estas zonas escolares: una de ellas era la ZER seleccionada, la cual ya desde el primer momento expresaron tanto sus motivaciones como sus deseos de implicarse en un proyecto de educación intercultural. De esta manera, no fue difícil encontrar una fecha para llevar a cabo esa reunión previa a la que se hacía referencia más arriba.

El siguiente contacto con esta ZER, se produjo ya en los días previos a la inauguración del curso escolar 2000-2001. Tras dicho contacto, se confirmó el deseo compartido por todo el claustro de profesores a participar en el proyecto intercultural. Desde ese mismo instante, ya se pudo acordar cual sería el día señalado para celebrar una reunión previa con la directiva a fin de poder consensuar los aspectos a tratar en la primera reunión a celebrar con todo el claustro de profesores. Una primera reunión que además implicará dar inicio a la primera fase del trabajo de investigación<sup>7</sup>.

Dicho esto, también debe decirse que estos contactos iniciales con el profesorado de la escuela, estas reuniones previas con la directiva, han constituido el vehículo idóneo y adecuado para que el investigador haya accedido al campo y a la dinámica del centro y del profesorado.

Sin embargo, no puede obviarse que la predisposición inicial del profesorado a participar en la experiencia, no conlleva de por sí la integración del investigador en el seno de la ZER o del claustro de profesores.

Por este motivo la acción y la actitud del investigador no se limitó única y exclusivamente a participar y a reunirse con el profesorado el día de claustro o los días que se llevaban a cabo las actividades programadas. Todo lo contrario, la actitud por la que optó el investigador, a fin de normalizar su presencia en el centro y el grupo, fue la

---

<sup>6</sup> Plural de Zonas Escolares Rurales.

<sup>7</sup> ver la temporalización especificada en el apartado 3.2.3 destinada al diseño del caso.



de integrarse también en las dinámicas "ocultas" del centro; es decir a relacionarse con los asistentes al claustro durante los momentos previos a las reuniones<sup>8</sup>, compartiendo la hora de la comida con el profesorado, o desplazándose de una escuela a otra con el profesorado de zona o itinerante.

### 3.2.2 Descripción de las actividades realizadas.

Una vez explicada la forma de acceder al contexto de la experiencia, es el momento de pasar a describir la experiencia en sí. En otras palabras, es el momento de narrar lo sucedido durante el decurso de la misma, durante la realización de las diferentes actividades que la configuraban.

Pero antes de eso es conveniente que previamente se aclaren una serie de aspectos. De este modo, en primer lugar, debe decirse que buena parte de lo relatado en este apartado ha sido fruto de las observaciones reflejadas en el diario del investigador. Un diario cuya función principal ha sido la de dar fe de lo acontecido partiendo del punto de vista del investigador. Un punto de vista que ha procurado interpretar todo lo sucedido en ese "todo" configurado en torno a la ZER.

Sin embargo, no puede decirse que este "todo" es un reflejo nítido de lo sucedido en realidad, puesto que además del sesgo lógico que implica atenerse al criterio subjetivo y personal del propio investigador, también deben tenerse en cuenta una serie de factores, los cuales -como ya se verá en el apartado dedicado a los factores que han condicionado el desarrollo de la experiencia-, han sido determinantes para que los tiempos de estadía, observación y registro en el campo no hayan sido continuados.

Sin embargo el resultado de lo que a continuación se verá, puede que sea susceptible de ser calificado como una visión un tanto difuminada de la realidad. Una visión que, por contra, aún y a pesar de estos factores condicionantes a los que se hacía alusión, procurará explicar lo que diacrónica y discontinuamente sucedió desde el momento en que se realizó la primera reunión con los miembros de la directiva, hasta el último día

---

<sup>8</sup> Para ello el investigador procuraba estar en lugar de la reunión media hora antes de su celebración.

en el cual se llevó a cabo una actividad con todo el profesorado y alumnado de la ZER y cuya "piedra de toque" estuvo constituida por la esencia de la Educación Intercultural.

Una vez aclarado esto, se ha considerado oportuno que la descripción de lo sucedido durante el decurso de la experiencia, se estructure en torno a tres momentos o fases. Tres apartados que coinciden con las tres fases que se programaron en un principio<sup>9</sup>, pero que en cambio no puede decirse lo mismo en lo que respecta a sus objetivos, contenidos y actividades. La razón de ello, obedece a la imperiosa necesidad de adecuar todo lo programado al devenir de los hechos. Es decir, a las exigencias del contexto, a la realidad del investigador, el profesorado y la ZER.

La descripción de las actividades realizadas durante el decurso de la experiencia objeto de este trabajo de investigación, se estructurará en torno a las siguientes fases o momentos:

- La fase inicial.
- La fase analítica.
- La fase de diseño y aplicación.

a) La fase inicial.

Como ya se habrá podido observar en el apartado dedicado al diseño, la fase inicial de esta experiencia, partía con unos propósitos un tanto ambiciosos. Objetivos que, a grandes rasgos, pretendían establecer tanto las funciones y los roles del investigador y los miembros del claustro como el plan de trabajo y la organización a seguir en lo que respecta al proceso de intervención pedagógica y al de investigación. Al mismo tiempo, también se tendrían en cuenta una serie de sesiones de formación en metodología de investigación educativa y en estrategias para la recogida de información.

Sin embargo, desde el primer momento, desde el momento en que tales pretensiones fueron expuestas al claustro de la ZER, se pudo observar que:

---

<sup>9</sup> Ver apartado 3.2.3 Diseño del caso.

- El profesorado tenía una idea muy distinta de lo que debía realizarse. En un primer momento, pensaban que el resultado del proceso pasaba única y exclusivamente por el diseño de una Unidad Didáctica.
- Las pretensiones habían sido un tanto pretenciosas y que al mismo tiempo no habían tenido en cuenta que tanto la disponibilidad del profesorado como sus intenciones distaban un tanto del hecho de embarcarse en un proceso paralelo de indagación sobre su práctica.
- La duración de esta fase, fue pensada bajo el supuesto de que el profesorado no tenía la intención de organizarse de una manera diferente a cómo lo venía haciendo hasta ahora. Sin embargo, tampoco se tuvo en cuenta que la organización y el trabajo en equipo eran rasgos inherentes a la dinámica del centro.

Por estos motivos, la duración de esta fase inicial se redujo ostensiblemente, concretamente a un par de reuniones (la reunión con la directiva y con el claustro de profesores), en donde se pudieron concretar aspectos que se muestra en el siguiente cuadro resumen.

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACUERDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
1.- Establecer las bases organizativas que regirán el proceso de diseño y aplicación de una propuesta curricular intercultural.	a) Frecuencia y hora de reunión del claustro: una vez cada 15 días, de las 13 a las 14 horas. b) Elaboración de un programa marco que guíe el diseño y la aplicación de la propuesta curricular intercultural. c) Análisis de la realidad socioeducativa de la ZER respecto a la incidencia de la Diversidad Cultural. d) Formación teórico y práctica sobre la Educación Intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunión informativa con la directiva y el claustro</li> <li>• Reunión organizativa con el claustro.</li> </ul>

**Tabla 12. Resumen de lo realizado en la Fase 1.**

b) Fase analítica.

Tras los acuerdos pactados al concluir la fase anterior, las siguientes reuniones llevadas a cabo con el claustro ya se realizaron bajo las directrices trazadas en torno a la siguiente fase.

En este sentido los principales propósitos de esta fase analítica hacían referencia a un intento por describir la realidad socioeducativa de la zona e identificar las necesidades educativas en relación a los casos de diversidad en el aula. Por otra parte, también se especificaba que el profesorado, además de sus conocimientos previos, recibiera una formación teórica y práctica en relación a la Educación Intercultural. Una formación específica que en el caso que nos ocupa, se centro sobre todo en conocer la opinión de diversos expertos en el tema y en la transmisión de casos o sus experiencias realizadas al respecto.

Asimismo, tanto en las reuniones del claustro como en las observaciones externas o participantes realizadas por el investigador, la conclusión a la cual se llegó hacía referencia a que actualmente en la Zona Escolar, los casos de diversidad eran escasos. Además, de éstos casos, la mayoría eran casos de alumnos que pertenecían a la comunidad gitana, mientras que el resto pertenecían a la marroquí.

Por otra parte, la problemática que se derivaba de estos casos de diversidad, no iba más allá de la mera manifestación de conductas disruptivas sobre todo en situaciones en las que era más fácil que se desencadenase un conflicto (juegos o actividades colaborativas, de oposición, de colaboración y oposición, recreo, pasillos). No obstante, estas conductas no se producían única y exclusivamente cuando interactuaban alumnos de comunidades culturales diferentes, sino que también se producían cuando interactuaban alumnos de una misma comunidad cultural.

Una vez hecho este análisis, el paso siguiente fue el de construir un marco teórico y práctico a fin de poder disponer de referentes válidos y contrastados a la hora de diseñar y aplicar sus propias propuestas interculturales.

Por este motivo, lo que se decidió fue programar fuera del horario escolar, una reunión con otros educadores con cierta experiencia en el ámbito de la Educación Intercultural. En un primer momento, se pensó que esta reunión podría estar abierta a los demás miembros de la comunidad escolar, pero finalmente el claustro de profesores decidió que el encuentro solamente se llevaría a cabo con los maestros y maestras de la ZER.

Asimismo, también se decidió que este encuentro se aprovecharía para preguntar a los expertos, posibles soluciones o formas de abordar ciertas situaciones problemáticas con las que el profesorado se ha encontrado en su práctica diaria. Sin embargo, el claustro tenía dudas en cuanto a la forma en como llevar a cabo estas consultas. Ante este hecho, el investigador propuso que se diseñase una discusión en grupo con estos expertos. La propuesta fue aceptada y acto seguido, se procedió a su organización y al diseño del guión de la discusión, el cual debía permitir la obtención de la información deseada.

Un guión que por tanto, debía recabar informaciones en torno a los siguientes bloques temáticos:

- Estado actual de la diversidad cultural.
- Características básicas del choque cultural.
- Problemas y conflictos típicos.
- Propuestas de actuación.

La discusión en sí, se celebró en Verdú y, como ya se ha dicho, fuera del horario escolar y así poder facilitar la asistencia a los invitados, los cuales venían de Lleida. Estos invitados, fueron los siguientes:

- Un mediador gitano, colaborador con el Departament d'Ensenyament.
- Un Educador Infantil con experiencia en procesos de formación y docencia sobre la Educación Intercultural.

- Un Educador Físico, cuya labor docente se desarrollaba básicamente en asociaciones e instituciones no formales en los la Educación Intercultural era la principal piedra de toque.

Una vez hecha la discusión, las principales conclusiones de la misma fueron éstas:

- Estado actual de la diversidad cultural:

- Catalunya es una zona con antecedentes de inmigración, sobre todo en lo que respecta a inmigrantes del resto del estado español.
- La Diversidad Cultural, a pesar de ir en aumento, todavía no se ha generalizado ni diversificado como en otros estados de la Unión Europea (Francia, Inglaterra, Alemania...).

- Choque cultural:

- Los grupos o las comunidades culturales tienen la tendencia a cerrarse y a no interactuar entre ellos.
- Las diferencias de hábitos y costumbres, a menudo constituyen un obstáculo insalvable de cara al acercamiento entre culturas.
- La escolarización deviene un punto conflictivo, aunque las familias jóvenes, poco a poco, van siendo conscientes de lo importante que es ésta para que sus hijos tengan un futuro en la sociedad que los ha acogido.

- Problemas y conflictos típicos:

- El currículum oficial no da pie a que se fomente la Educación Intercultural.
- No se introducen de forma específica los contenidos de otras culturas.
- Los conflictos típicos, parten de una falta de respeto entre los miembros de diferentes comunidades culturales.

- Propuestas de actuación:

- Es necesario conocer las raíces y los rasgos de identidades culturales de todas las culturas en interacción.
- Es necesario hacer ver a los alumnos y alumnas que todos somos personas y que como tales deben ser respetadas.
- Es necesario afrontar o erradicar las conductas fruto de posturas fanáticas o extremistas.
- Es necesario tener en cuenta que educar en la Diversidad Cultural no debe implicar perder los rasgos culturales y de identidad propios.
- El juego, las danzas el deporte, la expresión corporal constituyen medios excelentes para abordar los contenidos interculturales e incluso solucionar posibles problemas de comunicación en interacción.

Estos resultados, fueron valorados positivamente por el claustro de la ZER, y no sólo eso, sino que también se avino a concertar una sesión con algunos de los educadores que participaron en la discusión, a fin de poder conocer algunas de las experiencias concretas que habían llevado a cabo.

Dicha reunión se llevó a cabo con el Educador Físico. Éste expuso una experiencia puesta en práctica con alumnos de ESO, pero lo verdaderamente importante fue que además mostrase qué objetivos, contenidos o actividades podían tenerse en cuenta y que también les aportará materiales curriculares específicos.

Es de esta manera, como tras estas pocas, pero productivas, sesiones de reflexión y formación específica la fase analítica se concluyó con el diseño de un programa marco de actuación, el cual, a su vez, debía dar pie al diseño y posterior aplicación de una propuesta curricular intercultural. Una propuesta que, debido al escaso tiempo disponible<sup>10</sup>, tomó la forma de una jornada intercultural.

---

<sup>10</sup> Aquí conviene destacar el hecho que aún y que esta fase tuvo una duración de seis meses (desde octubre de 2000 hasta marzo de 2001), la incidencia de diversos factores influyeron decisivamente para que las reuniones y sesiones de trabajo no fueran muy frecuentes.

Aún y a pesar de esto, el hecho de que la propuesta curricular fuese tan sólo de una día, no por ello debía de hacerse caso omiso al programa marco que se había diseñado. Un programa marco que entre otras cosas, tenía en cuenta los siguientes aspectos:

- Finalidad básica de las propuesta:

- Sensibilizar al alumnado de la gran diversidad de culturas que existen en el mundo.

- Objetivos generales:

- Identificar los principales particularidades históricas, geográficas, sociales y culturales de diversos países del mundo.
- Practicar juegos y danzas de diferentes comunidades culturales.
- Valorar las creencias, valores, mitos y costumbres de diferentes culturas.

- Bloques de contenido:

- Geografía e historia.
- Juegos y danzas del mundo.
- Características y rasgos socioculturales de diferentes comunidades culturales.

Como bien puede observarse, los contenidos de este programa marco, de un modo u otro, estuvo siempre relacionado con todo lo realizado a lo largo de esta fase o momento de la experiencia. Es decir a lo largo del proceso de reflexión, formación, análisis y reflexión que se llevó a cabo y que a continuación se sintetiza a través de siguiente cuadro-resumen:



OBJETIVOS	ACUERDOS	ACTIVIDADES
<p>1.- Identificar los problemas de la Zona Escolar en relación con la Diversidad Cultural.</p> <p>2.- Disponer de referentes teóricos y prácticos relacionados con la Educación Intercultural.</p> <p>3.- Elaborar un plan de acción que oriente el diseño y la aplicación de propuestas curriculares interculturales.</p>	<p>a) Casos de diversidad escasos.</p> <p>b) Problemas de respeto al compañero.</p> <p>c) Experiencias, opiniones y materiales curriculares de Educación Intercultural.</p> <p>d) Fines, objetivos y contenidos del programa marco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones con el profesorado.</li> <li>• Discusión con expertos.</li> <li>• Intercambio de experiencias y materiales curriculares con expertos.</li> </ul>

**Tabla 13. Resumen de los realizado en la fase 2**

c) la fase de diseño y aplicación.

Por otra parte, la consecuencia inmediata de lo acordó en el último claustro de la ZER fue concertar de forma inmediata una nueva reunión. La razón de ello se debió a que tras las pausas originadas por los periodos vacacionales y otras actividades ya previstas con anterioridad (juntas de evaluación, excursiones, viajes culturales...), apenas había un mes para el diseñar y aplicar la jornada festiva.

De este modo, en esta reunión se pactó la forma de organizarse y estructurar el diseño de la jornada intercultural, siguiendo las directrices del programa marco. Una vez hecho esto, el siguiente paso fue distribuirse en grupos, uno por ciclo (infantil, inicial, medio y superior) y empezar a diseñar las actividades correspondientes.

En este sentido, conviene aclarar que la estructura y desarrollo de la jornada festiva debía ser la siguiente:

- En primer lugar, todos los alumnos se agruparían por ciclos ,pero para constituir los grupos de trabajo, era necesario realizar una serie de actividades en donde se barajaran diferentes aspectos relacionados con otras culturas:

- Ubicación en un mapa el país que corresponde a diversas comunidades culturales.
  - Identificación de diferentes formas de escritura, lenguajes, vestidos, etc.
  - Valoración de las diversas formas de vida.
- La realización de estas actividades era premiada con una serie de iconos indentificativos, los cuales permitían establecer los grupos correspondientes
- Acto seguido los grupos resultantes practicaban los juegos y las danzas que la profesora de Educación Física había dispuesto por toda la escuela en donde este año se realizaba la actividad de zona “Jocs de Pati”.
- Finalmente, por la tarde, el profesorado se reunía con el alumno en sus clases y valoraban lo realizado durante la jornada matinal.

Tras la realización de la jornada festiva, puede decirse que los logros conseguidos a lo largo de esta fase son los que se muestran a continuación

OBJETIVOS	ACUERDOS	ACTIVIDADES
1.- Diseñar y aplicar una jornada intercultural.	a) Organización de la jornada b) Diseño y aplicación de las actividades. c) elaboración de materiales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones con el profesorado.</li> </ul>

**Tabla 14. Resumen de los realizado en la Fase 3.**

Por otra parte, una vez descrito lo realizado en las diferentes fases o momentos del trabajo, es evidente que si todo ello se contrasta con lo que se pretendía en un principio en la fase de diseño, existen variaciones y ajustes ostensibles. Cambios que por ejemplo ocasionaron que la fase 4 de valoración final no pudiera realizarse. Pero las razones de ésta y otras variaciones, son debidas a la incidencia de diferentes factores que en su momento no fuero tenidos en cuenta, unos factores que deben de abordarse más a fondo en el siguiente apartado

### 3.2.3 Factores condicionantes.

Como bien se acaba de decir, en este apartado, se procurarán mostrar los principales factores que han limitado o condicionado el desarrollo de la investigación, a fin de que, en el caso de que esta investigación tenga continuidad o sea el referente de otras experiencias similares, puedan ser tenidos en cuenta o controlados en el momento de planificar la acción.

En este sentido, puede decirse que las causas de estos factores, fueron debidas a una serie de condicionantes cuyo origen debe buscarse en:

- El investigador.
- El diseño de investigación y la propuesta curricular.
- El profesorado.
- El contexto en donde se llevó a cabo la experiencia.

#### a) Condicionantes del investigador.

Empezando por los condicionantes que guardan relación con el investigador, debe destacarse que, teniendo en cuenta que el proyecto de Educación Intercultural se llevó a cabo gracias a una propuesta hecha por el propio claustro de profesores, el investigador, al no ser un experto en el tema<sup>11</sup>, tuvo que formarse y documentarse al mismo tiempo que dinamizaba y coordinaba el proceso de reflexión, diseño y aplicación de la propuesta intercultural.

Este aspecto fue determinante para que sus conocimientos teóricos y prácticos -previos o adquiridos- sobre la Educación Intercultural no fuesen lo suficientemente amplios como para determinar con cierta previsión tanto los elementos básicos de la propuesta curricular, como la finalidad, la selección y el contenido de las actividades a realizar durante el desarrollo de la experiencia.

---

<sup>11</sup> Recuérdese que su intención inicial era desarrollar los Tema Transversales en alguna escuela rural.

Por otra parte, como el proceso de diseño y aplicación de una propuesta curricular intercultural que se estaba llevando a cabo, estaba secundado por un proceso paralelo de investigación, el investigador, por miedo a no cerrar a tiempo el trabajo de campo y también por no cumplir con los objetivos y plazos previstos, no fue capaz de adaptarse mejor no tan sólo a las necesidades y horarios de los maestros y maestras, sino también a las actividades y sesiones que éstos llevaban a cabo en el centro y el aula.

Sin embargo, no puede pasarse por alto que el investigador dependía totalmente del transporte público para poder llegar a la ZER. Este hecho dificultaba por tanto su asistencia a la totalidad de las actividades escolares y claustros del centro, sobre todo cuando el horario disponible de los servicios de transporte era incompatible con el de las actividades programadas. Asimismo, la red de comunicaciones entre las poblaciones de la ZER en algunos casos era bastante deficiente y en otros inexistente, por lo que el investigador no tenía autonomía para trasladarse libremente de una escuela a otra.

#### b) Condicionantes del diseño de investigación y de la propuesta curricular.

En este sentido, y en relación a lo que acaba de escribirse, es evidente que los condicionantes o las limitaciones generadas por el investigador, repercutieron de forma directa tanto en el diseño de la investigación como de la propuesta curricular que debía elaborar el profesorado.

En este sentido debe destacarse que la planificación de ambos procesos (el de investigación y del diseño de una propuesta curricular) al realizarse, en un principio, de forma deductiva, es decir sin conocer la realidad del centro, fue un obstáculo considerable a la hora de consensuar en un mismo las pretensiones iniciales del investigador y los profesores.

Este hecho se hizo muy evidente cuando en las dos primeras reuniones, se presentó la planificación vista anteriormente<sup>12</sup>. Una planificación que al mostrarse tal cual al profesorado, causó la sensación de que lo que se pretendía era un proyecto “faraónico”,

---

<sup>12</sup> Ver la temporalización del apartado 3.2.3, un apartado en donde se muestra el diseño de las investigaciones.

de larga duración, y en el que, además, se debía invertir mucho tiempo. Un tiempo que en el quehacer diario del profesorado de cualquier Centro de Educación Primaria o Secundaria, parece ser que no existe o no se encuentra.

Ante este hecho, no cabía otra solución que la de rebajar las pretensiones del trabajo. Es decir, adecuarse a la dinámica y al tiempo disponible del profesorado, y aspirar a que la intervención, más que el diseño de un Proyecto Curricular Intercultural, supusiera el paso previo su posterior elaboración, y que éste se limitase tan sólo al diseño y a la aplicación de una jornada festiva. Eso sí, un diseño y una aplicación precedidos por sesiones de reflexión en torno a la incidencia de la diversidad cultural en el caso concreto de la ZER; el tipo de problemas que se identificaban y las acciones previas que se habían realizado al respecto. Y también por unas sesiones destinadas al intercambio de experiencias con expertos en Educación Intercultural.

En otro orden de cosas, prestando ahora atención al proceso de investigación, debe de destacarse que la limitación más evidente al respecto, se hizo patente en la correspondiente fase de recogida de información. Y es que quizá las estrategias que se utilizaron (el diario del investigador y la discusión en grupo), no fueron suficientes para recoger la opinión del profesorado y luego darle una interpretación acorde con el contexto en donde se producía.

Este aspecto podría estar causado porque tanto las pautas del diario como el diseño del guión de la discusión en grupo no fueron validados por expertos en metodología de investigación. De este modo, puede que tanto la pertinencia como la coherencia de los resultados obtenidos no estuviese controlada del todo, sin embargo no puede pasarse por alto que tanto el carácter emergente de la experiencia como la necesidad de ir tomando decisiones sobre la marcha dificultaban este tipo de previsiones.

Por otra parte, quizá faltó organizar discusiones con otros estratos del profesorado (por ejemplo los profesores tutores, los profesores con mayor tiempo en la ZER, los que ya tenían su plaza fija; etc.). Posiblemente lo ideal también hubiese sido realizar entrevistas semiestructuradas con todos y cada uno de los maestros, sin embargo algunos de los

condicionantes mencionados como el tiempo disponible de los maestros y maestras, o los problemas que tenía el investigador para desplazarse a las escuelas de la ZER también fueron los causantes de que esto no fuera posible.

Asimismo, aún y a pesar de que con el profesorado se llegó a acordar que, como introducción o paso previo a la aplicación de la propuesta curricular intercultural, deberían hacerse, desde las diferentes áreas curriculares, alusiones a la temática relacionada con la Educación Intercultural, esto no se llegó a realizar de forma consensuada. No obstante, si bien era cierto que las veces que el investigador observaba alguna sesión estas alusiones estaban presentes, esta actitud tan sólo era fruto de un posicionamiento personal y no de un consenso generalizado. Por otra parte, al respecto también puede decirse que algunos de los maestros al ser consultados afirmaban que sí, que hacían estos incisos introductorios en su clase, pero lo cierto es que no existe ninguna aportación documental sobre ello, a parte de lo registrado en el diario o lo dicho en la discusión en grupo.

Por esta razón, se concluye que quizá hubiera sido necesario diversificar e incrementar las sesiones de observación por parte del investigador, aún a sabiendas que si esto no se realizó en su momento fue porque los condicionantes del investigador también lo impedían.

En este sentido, tampoco puede obviarse que tanto los condicionantes del investigador, como también el escaso tiempo disponible del profesorado, contribuyeron a que las reuniones con la totalidad del claustro de la ZER, a medida que avanzaba el curso, se fuesen espaciando. Este hecho, evidentemente fue determinante para que las intenciones iniciales que se expresaron y se asumieron en las reuniones iniciales, se fuesen modificando hasta tal punto que al final se afrontaron a “contrarreloj”, a través de actividades que apenas prestaban atención a la propuesta o programa marco de actuación, y a los fines, objetivos y contenidos de la Educación Intercultural.

c) Condicionantes del profesorado.

De este modo, en atención a estas circunstancias que acaban de relatarse, puede decirse que otro de los aspectos que han sido determinantes para el sentido y la marcha de la experiencia, han sido aquellos que están directamente relacionados con el profesorado de la ZER.

En este sentido, podría decirse que algunos de estos condicionantes aluden, en primer lugar, a su situación laboral. Y es que de los trece maestros que se encargaban de la docencia en la ZER:

- Tan sólo cuatro tenían plaza fija en la ZER.
- Seis de ellos todavía no tenían asignada su plaza definitiva.
- Tres eran interinos.

Sin lugar a dudas, esta circunstancia habilitaba a pensar que, ya que la estancia en la zona de buena parte del profesorado (9 maestras) era indefinida o temporal, lo más factible era que tanto el proceso de investigación como de diseño de la propuesta intercultural, no fueran tomados en serio.

Por otro lado, la falta de formación del profesorado en relación a la Educación en la Diversidad Cultural y la Educación Intercultural, era un factor que agravaba su incertidumbre y desconfianza a implicarse en proyectos o actividades diferentes a las ya conocidas. Por este motivo, en los momentos en que era necesario que el profesorado produjese por sí mismo alternativas o soluciones didácticas o pedagógicas, la conducta más usual era la de “echar mano” a los recursos ya conocidos, o esperar a que tanto el investigador como de los expertos que asistieron a una de las actividades de formación programadas para el claustro, aportaran soluciones validas y aplicables de forma inmediata.

Asimismo, esta actitud también estaba reforzada por la necesidad de dedicarle tiempo a otras labores y funciones docentes. Un tiempo al parecer se comprimía a medida que avanzaba el curso y por consiguiente acercaba más aún el día en que la actividad debía aplicarse, intensificaba la sensación de estrés, y también la necesidad de que las actividades que debían de realizarse en la jornada intercultural, se diseñaran lo más rápido posible, como fuese, y sin demasiadas florituras.

Por consiguiente, muchas de las actividades que se diseñaron para la jornada festiva final, acabaron siendo una repetición de las actividades mostradas en la actividades de zona “juegos de patio”. Sin embargo, aún y pesar de esta circunstancia, debe decirse que tal contratiempo no fue obstáculo alguno para que, tal y como ya se ha especificado anteriormente, se introdujeran los contenidos de cariz intercultural. Unos contenidos cuyo sentido estaba más cerca de la sensibilización del alumnado, que del fomento de capacidades reflexivas y de actuación.

Finalmente, el hecho de que el profesorado de la ZER no estuviese familiarizado con los procesos de investigación educativa, y por extensión con la metodología y las estrategias para la obtención de información, fue un factor determinante para que éste se implicara más en el proceso de diseño y aplicación de la propuesta curricular que en el de indagación.

Al respecto no puede obviarse que la decisión de que un miembro del profesorado fuera el moderador de la discusión en grupo realizada con los expertos en Educación Intercultural, ocasionó que el contenido de la misma, en más de una ocasión, derivara hacia temas tangenciales y que nada tenían que ver con el objeto de la investigación, y que por tanto, no se hiciese incidencia en aquellos aspectos, que aún y no estar en el guión de la discusión, eran de notable interés.

En este sentido, puede que si el profesorado hubiese tenido una mayor formación al respecto, su actitud hacia la investigación habría sido diferente y quizá habría sido considerada como una buena oportunidad para mejorar e indagar sobre su práctica docente, sobre cómo afrontar los casos de diversidad cultural, y, por consiguiente, sobre



cómo poder profundizar en la reflexión, diseño y la aplicación de la propuesta curricular intercultural.

d) Condicionantes del contexto en donde se realizó la experiencia.

Sin embargo, también es posible que esto que acaba de decirse, no haya tenido en cuenta otro factor que tiene su origen en el contexto en donde se realizó la experiencia.

De este modo, el escaso ratio de alumnos y alumnas de la Escuela Rural, lo normal -no sólo en esta ZER sino en todas las que existen- es encontrarse con una aula “multicurso”, con niveles de aprendizaje heterogéneos. Este factor, puede que sea determinante a la hora de considerar preferente la atención de estos requerimientos de orden didáctico y pedagógico directamente relacionados con el currículum académico oficial, en detrimento de los requisitos del mismo orden pero adscritos al enfoque intercultural de experiencia. Una experiencia que aún y partir de una necesidad sentida y expresada por el propio profesorado, todavía se considera como algo más, como una finalidad educativa y curricular paralela y secundaria a los fines académicos y disciplinares.

De este modo, al ser una experiencia voluntaria y sin reconocimiento por parte de la administración educativa, lo más probable es que el profesorado establezca preferencias a la hora de determinar su grado de implicación y de dedicación a la experiencia.

Por último, tampoco puede obviarse que el hecho de que tanto los familiares de los alumnos y alumnas de la ZER, como los demás agentes educativos del lugar, apenas tuviesen conocimiento de lo que se estaba realizando en la escuela, denota una desconexión entre la acción educativa de la escuela y la de la familia u otras instituciones educativas no formales.

Esta desconexión, puede que a la larga suponga un obstáculo ante la posibilidad de que la presente experiencia, adquiera en el futuro mayor relevancia, o incluso a que pueda llegar a trascender más allá de la escuela. Todo esto, sin duda alguna, impide que la

Educación Intercultural se convierta en un asunto compartido por toda la comunidad escolar y social de la Zona, y, por extensión, también coarta la posibilidad de que las propuestas pedagógicas interculturales, sean compartidas y coordinadas. En otras palabras, condiciona la posibilidad de poner en práctica una escuela comunitaria.

### 3.2.4 Construcción y medidas de credibilidad de los instrumentos.

En otro orden de cosas, la obtención de informaciones acordes con los objetivos de investigación, se hizo siguiendo las pautas especificadas anteriormente<sup>13</sup>, concretamente mediante dos instrumentos que se correspondían con:

- La pauta del diario que permitió al investigador registrar lo acontecido durante su estancia en el campo.
- El diseño del guión de la discusión en grupo llevada a cabo 6 miembros del claustro de profesores

En lo referente al primer aspecto, debe hacerse mención de que en un principio, durante las dos primeras sesiones, el diario del investigador se llevó a cabo sin que éste estuviese pautado. La consecuencia inmediata de ello, fue la consiguiente desorientación en torno a qué hechos, fenómenos o aspectos eran a los que se debían de prestar atención.

Ante esta circunstancia, y teniendo en cuenta que las finalidades básicas del diario se centraban en la elaboración de un registro descriptivo e interpretativo de lo acontecido en torno a:

- La experiencia.
- Las actividades realizadas durante el decurso de la misma.
- Los acuerdos y compromisos de acción pactados.

---

<sup>13</sup> Ver apartado 3.2.3.

Y también en torno a la descripción del contexto en el cual se desarrollaba la experiencia, el diario utilizado por el investigado, se estructuró en torno a los apartados recogidos en el cuadro que se muestra a continuación.

<p>* Fase:</p> <p>* Actividad:</p> <p>* Fecha:</p> <p>A) Desarrollo de la investigación.</p> <p>B) Valoraciones, sensaciones.</p> <p>C) Acuerdos, acciones.</p>
---

**Tabla 15. Diario del investigador**

Tal y como puede observarse estos apartados hacía referencia a:

- Un encabezado en donde se hacían referencias a aspectos básicos sobre el desarrollo de la experiencia: la fase en la que se estaba, la actividad que se llevaba a cabo y la fecha.
- El desarrollo de la investigación en donde el investigador procuraba describir todo lo que percibía en el campo; es decir en los momentos en que el investigador se relacionaba con el profesorado o con el alumnado ya fuese como observador externo o participante.
- Valoraciones y sensaciones percibidas por el investigador respecto a lo acontecido durante el desarrollo de la experiencia. Conviene resaltar el carácter interpretativo de estas apreciaciones, un carácter contrapuesto al tono descriptivo y aséptico del anterior apartado.
- Acuerdos y acciones en donde se recogen los pactos y las actividades que se decide realizar a fin de continuar con el desarrollo de la experiencia.

Por otra parte los requisitos metodológicos que velaban por la credibilidad de la información registrada, fueron los siguientes:

- Periodicidad: el registro, a fin de garantizar su linealidad y por tanto también su contextualización, se realizaba cada vez que se llevaba a cabo una de las actividades programadas durante el desarrollo de la investigación.
- Inmediatez en el registro: a fin de evitar que el registro dependiera excesivamente de la rememoración, el diario se redactaba inmediatamente al finalizar la jornada.
- Pertinencia: el investigador procuraba que la información registrada estuviera vinculada con los objetivos principales de la investigación.
- Contrastación: algunos de los aspectos registrados en el diario, también eran tenidos en cuenta en el guión de la discusión. De este modo se contribuía a que las interpretaciones que a realizar posteriormente estuviesen adecuadas al contexto en donde se llevaba a cabo la experiencia.

Del mismo modo, el diseño del guión de la discusión en grupo, se llevó a cabo con la finalidad de conocer el punto de vista de algunos miembros del profesorado en relación a cómo la Diversidad Cultural se manifestaba en las aulas de la ZER, y a qué acciones deberían tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo un proceso de intervención.

Con base a estas finalidades, las preguntas en torno a las cuales iba a desarrollarse la discusión fueron las siguientes:

\* Tipo de discusión en grupo (grupo triangular).

\* Maestros de zona o itinerantes .

\* Lugar y fecha.

\* Participantes.

1.- Presentación

- Tiempo en la ZER.

- Área o áreas que se imparten.

- Otras funciones.

2.- Repercusión social del fenómeno de la Diversidad Cultural.

- Análisis de la problemática.
- Características del choque entre culturas.
- Papel y funciones de la escuela.

3.- La Diversidad Cultural en la ZER.

- Casos concretos de diversidad.
- Necesidades de formación.
- Pautas de intervención.

4.- Características de un proyecto de intervención intercultural.

- Fines y principios básicos.
- Contenidos y actividades de enseñanza y aprendizaje.
- Enfoques didácticos.
- Actitud del profesor.

**Tabla 16. Guión del grupo de discusión.**

Como puede observarse, el diseño del guión que se acaba de mostrar, ha sido elaborado teniendo en cuenta que:

- Debía contener pocas preguntas.
- Estas preguntas debían ser de carácter abierto y estructuradas en diversos subtemas.
- Las cuestiones seguían los siguientes criterios: de lo general a lo específico, del pensamiento a la acción.
- Se daba la posibilidad a que los informantes abordaran aspectos no previstos en el guión, temas que el investigador no había tenido en cuenta.

Finalmente, la credibilidad de la información obtenida mediante este instrumento, procuraba salvaguardarse teniendo en cuenta:

- La buena relación existente entre el investigador y los informantes.

- La confidencialidad en lo que respecta a la identidad de los informantes y la difusión del contenido de la discusión.
- La complementariedad de los datos aportados por el diario al confeccionar el guión de la discusión.
- La contrastación de las opiniones de los informantes con las apreciaciones del diario.

### 3.2.5 Selección de informantes.

Por otro lado, la integración del investigador en la dinámica del centro, también facilitó, además de la construcción de instrumentos para la recogida de datos, que éste tuviera presente bajo qué criterios realizar la selección de los informantes de cara a la obtención de informaciones significativas.

En este sentido, debe resaltarse que los contactos previos que se establecieron a fin de organizar las dos discusiones en grupo, fueron motivados por la buena relación que durante el desarrollo de la experiencia se estableció con algunos maestros del centro.

Evidentemente, tal y como sucede en cualquier dinámica de grupo, los vínculos sociales que el investigador establece a lo largo del tiempo con los diversos sujetos que forman parte o participan en una investigación, son más fuertes en unos casos que en otros. De este modo, debe decirse que el simple hecho de pactar con los miembros de la directiva la programación de las actividades a realizar, o desplazarse a las diferentes escuelas de la ZER con los profesores de Zona o itinerantes, ya fue un factor determinante para que las relaciones se estrechasen más con unos maestros que con otros.

Asimismo, además de la buena sintonía establecida con algunos miembros del claustro, otros criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar la selección de los informantes fueron, por un lado, el rol y las funciones que, a parte de la labor docente, desempeñaban los maestros, y por otro, la posibilidad de conocer con detalle a todo el alumnado y los casos concretos de diversidad en las Escuelas Rurales de la Zona Escolar.

De este modo, al valorar estos tres aspectos o criterios básicos de selección (buena relación, rol y función desempeñada y conocimiento del alumnado y de los casos de diversidad cultural) se consideró que lo más indicado sería poder contar con la opinión de tres miembros de la directiva y de tres maestros de zona o itinerantes.

La justificación del porqué escoger a los miembros de la directiva como informantes, se puede argumentar aludiendo que:

- Los miembros de la directiva, al encargarse de todo lo relacionado con la gestión y organización del centro, tenían la capacidad de introducir cambios a la hora destinar las partidas presupuestarias a actividades relacionadas con el proyecto intercultural.
- También podían decidir de qué manera, cuándo y dónde debían realizarse las actividades destinadas a la reflexión, diseño y aplicación del proyecto intercultural.
- Debido a su cargo directivo, eran los que tenían más contacto con los familiares de los alumnos y alumnas.
- Además de sus funciones administrativas, también desempeñaban funciones docentes ya fuera como profesores tutores o como profesores itinerantes o de zona, por lo que el conocimiento de las particularidades del alumnado, y por lo tanto, la posibilidad de realizar un análisis más detallado sobre los casos de diversidad en el aula y en la ZER, *a priori*, era mayor.

Por otra parte, en lo que respecta al profesorado itinerante o de Zona, la justificación estriba en que :

- Uno de ellos, también era miembro de la directiva por lo que puede considerarse que su impresión puede ser determinante a la hora de realizar un análisis de la realidad educativa de la zona y relacionarlo al mismo tiempo con las adecuaciones de orden administrativo y organizativo que se requieren para elaborar una propuesta intercultural adecuada.

- Las maestras itinerantes, al tener la posibilidad de conocer a todos los alumnos y alumnas de la zona, podían emitir una opinión global y particular del grado de incidencia de la diversidad cultural en la zona y de cómo esta se manifestaba en una u otra escuela de la zona.

### 3.2.6 Abandono del campo.

Finalmente, es evidente que la presencia del investigador en el centro, un día u otro, debía llegar a su fin. De este modo, el día escogido para el abandono del campo fue el día en que se llevó a cabo la jornada intercultural

Tras esa jornada los contactos han continuado, pero puede y debe considerarse que la última presencia física del investigador en el contexto o campo de investigación fue el día de la jornada festiva.

Ese día, al finalizar la jornada, se procedió a la despedida con todos y cada uno de los miembros del claustro, y además se aprovechó el momento para manifestar a la directiva, la disponibilidad del investigador a concertar, siempre en función del tiempo libre que dispusiera el profesorado, una reunión extraordinaria para valorar el proceso llevado a cabo durante todo el curso escolar, y también para mostrar su disponibilidad ante cualquier necesidad puntual del centro, inclusive en el caso de que se decidiera continuar con la experiencia.

Este ofrecimiento no cayó en vano puesto que hoy día, todavía se mantiene el contacto con los miembros de la directiva de la ZER, y en más de una ocasión han demandado al investigador su ayuda para ciertos aspectos relacionados con la nueva propuesta intercultural que va a llevarse a cabo durante el presente curso académico. Una nueva propuesta en la que, según lo acaecido hasta ahora, parece ser que forma parte uno de los educadores que participaron en la discusión en grupo celebrada con otros educadores con cierta experiencia en el ámbito de la Educación Intercultural.



### **3.3 Análisis de los resultados.**

La exposición de todas estas opciones metodológicas, tomadas antes y durante la realización de este trabajo, ha permitido la obtención de una serie de informaciones que ahora deben ser examinadas y tratadas, a fin de poder extraer conclusiones acordes con los objetivos de la investigación y su objeto de estudio.

Esta exposición debe de hacerse de estructurada en torno a un proceso de análisis el cual debe culminar en el siguiente apartado dedicado a la obtención de conclusiones.

#### **3.3.1 El proceso de análisis.**

Antes de proceder a mostrar el producto de todo este proceso de investigación en primer lugar es necesario explicar de qué manera se ha procedido al análisis de la información recabada gracias al diario del investigador y a las discusiones en grupo.

Las acciones que se han ido realizando para proceder a la reducción, la presentación y la posterior obtención de conclusiones, han sido las que se describen a continuación.

##### **a) Reducción de la información.**

La reducción de la información, conlleva seleccionar aquella información relevante para investigación, atendiendo para ello a las dimensiones y a las variables especificadas en el momento de definir el correspondiente objeto de estudio.

Para que este proceso sea posible, se hace necesario proceder a la categorización y agrupación en megacategorías de la información disponible. Las categorías del presente trabajo han sido las que se muestran en el presente cuadro.

**Análisis de la realidad socioeducativa (RSD).**

- \*Diversidad Cultural (rsd1).
- \*Incidencia ZER (rsd2).
- \*Relación Educación Familiar y Educación Escolar (rsd3).
- \*Otros aspectos (rsd4).

**Acción Didáctica y Pedagógica (ADP).**

- \*Conocimiento teórico y práctico (adp1).
- \*Pautas de actuación (adp2).
- \* Facilitadores y limitadores (adp3).
- \*Otros aspectos (adp4).

**Colegialidad (COL).**

- \*Diseño y aplicación (col1).
- \*Organización del profesorado (col2).
- \*Otros momentos (col3).

**Tabla 17. Categorías para la reducción de la información.**

Concretando un poco más lo especificado en este cuadro resumen, a continuación definimos cada una de las categorías y megacategorías identificadas:

- **Análisis de la realidad socioeducativa (RSD):** recoge todas las sensaciones y opiniones que los docentes expresan sobre:

- **La Diversidad Cultural (rsd1):** alude al fenómeno social de la diversidad cultural y a sus repercusiones en el sistema educativo.
- **Sus incidencias en la ZER (rsd2):** se incluyen referencias a cómo el fenómeno de la Diversidad Cultural se manifiesta en su propio contexto particular y pluricultural.

- **Relación Educación Familiar y Educación Escolar (rsd3):** recoge todas aquellas reflexiones en torno a la complementación entre los valores y aprendizajes que se transmiten en el seno familiar y en la institución escolar.
- **Otros aspectos (rsd4):** otros aspectos relacionados con el pensamiento docente y que también guardan relación con la diversidad cultural y la Educación Intercultural.

- **Acción Didáctica y Pedagógica (ADP):** recoge aquellas actitudes y acciones llevadas a cabo por los docentes a la hora de abordar la Educación en la Diversidad Cultural o la Educación Intercultural. Estas actitudes y acciones, fundamentalmente se dirigen a:

- **Su Conocimiento teórico y práctico (adp1):** recoge las expresiones de los docentes respecto a su falta conocimientos teóricos y prácticos sobre la Educación Intercultural, o a aquellas acciones que llevan a cabo para adquirirlos.
- **Las Pautas de actuación (adp2):** alude a aquellas acciones concretas que el profesorado ha llevado a cabo en el aula o el centro, antes de participar en esta experiencia.
- **Facilitadores y limitadores (adp3):** factores que condicionan positiva o negativamente la aplicación de las actividades de enseñanza y aprendizaje interculturales.
- **Otros aspectos (adp4):** otros aspectos relacionados con la acción didáctica y pedagógica del profesorado y que también guardan relación con la diversidad cultural y la Educación Intercultural.

- **Colegialidad (COL):** en este apartado, se pretenden registrar aquellas conductas de relación o asociación expresadas por los docentes y observadas por el investigador en los momentos de:

- **Diseño y aplicación (col1):** es decir, en los momentos en que el profesorado elabora y lleva a la práctica diversas propuestas curriculares e interculturales.
- **Organización del profesorado (col2):** en los momentos o las maneras de organizarse para llevar poner en marcha estas propuestas.

- **Otros momentos (col3):** en otros momentos relacionados con la colegialidad y que también guardan relación con la diversidad cultural y la Educación Intercultural.

b) Presentación de los resultados.

Una vez que la información recabada haya sido filtrada por el sistema categorial recién mostrado, acto seguido se procederá a la exposición operativa y comprensiva de los resultados obtenidos tras el proceso de reducción.

Este procedimiento permitirá hacer públicas las descripciones e interpretaciones textuales que el investigador ha realizado tras el análisis de contenido de las transcripciones del diario y de las discusiones en grupo. Unas descripciones que independientemente de las estrategias que se utilicen para ser presentadas, lo cierto es que deberán facilitar la posterior obtención de conclusiones.

c) Obtención de conclusiones.

Una obtención de conclusiones que, si bien no debe adscribirse a un momento concreto de la investigación, sin duda alguna, implica ser capaz de integrar las interpretaciones del investigador a raíz de los resultados obtenidos con lo expuesto en la fundamentación teórica, y con la explicitación de objetivos de la investigación.

En el caso concreto de este trabajo, el investigador procurará que la exposición de sus conclusiones se haga en función de:

- Una síntesis e interpretación global de los resultados obtenidos.
- Una valoración en torno al grado de consecución de los objetivos planteados a la hora de llevar a cabo esta investigación.
- Una contextualización de los resultados obtenidos con los argumentos teóricos desarrollados.

### 3.3.2 Presentación de los resultados.

Atendiendo a las indicaciones recién mostradas en el apartado que explicaba el proceso de análisis, acto seguido, una vez categorizada la información, se procederá a la correspondiente presentación de los resultados.

En este sentido se ha creído oportuno estructurar dicha presentación en tres bloques diferentes. Tres subapartados, que se dedicarán a mostrar, por un lado, el análisis del contenido de las informaciones registradas en las discusiones en grupo y en el diario del investigador, y por otro una síntesis y una confrontación de los resultados obtenidos mediante estos dos procedimientos o estrategias de obtención de la información.

#### a) Análisis del contenido de las discusiones en grupo.

Las dos discusiones en grupo realizadas durante el desarrollo de la experiencia, más que informaciones dispares unas de otras, lo que en líneas generales aportaban eran informaciones coincidentes y complementarias en relación con las categorías o unidades de información explicitadas anteriormente.

En este sentido la opinión del profesorado que participó en la discusión en grupo, en relación con el fenómeno de la Diversidad Cultural (RSD), se caracteriza por considerarla, hoy por hoy, como un fenómeno propio de las grandes ciudades en las cuales, como bien dice un miembro de la directiva,

- “están más acostumbradas a recibir gente de fuera y puede que por eso lo tengan más asumido, tal y como pasa en algunas zonas de Lérida que por el tema de la fruta, están más acostumbradas (V, Discusión en grupo con la directiva)”.

Este hecho, sin duda alguna, contrasta con aquellas zonas, en donde a su menor actividad económica y /o comercial,

- “son más receptivas , por que no han vivido la inmigración de gente de otras comunidades, y por tanto son pueblos que cierran más alrededor de sus raíces (V, discusión en grupo con la directiva)”.

Un hecho que, tal y como reitera otro miembro de la directiva,

- “hace que sean más reservadas y que les cueste mucho más asimilar a otra cultura diferente a la suya (C, discusión en grupo con la directiva)”.

Asimismo a los entrevistados tampoco les pasa desapercibido que este fenómeno no puede compararse a los casos de inmigración provenientes de otras zonas o regiones del estado español, puesto que al menos

-“ se entendía lo que decían y ahora no se entiende. Más o menos tenían los mismas costumbres que la gente de aquí y ahora no. Ahora son magrebíes, ucranianos... es decir personas que no las entiendes y que por tanto, si no hay un idioma, no puedes comunicarte con ellos (C, Discusión en grupo con la directiva)”.

En otras palabras, parece ser que el principal problema que se deriva de la Diversidad Cultural, además de la procedencia geográfica, alude al grado de compatibilidad que existe entre diferentes matrices culturales. De este modo, se evidencian casos en los que inmigrantes de la Unión Europea son aceptados y están más valorados que los gitanos del mismo estado español, o que los europeos del este y sobre todo que los magrebíes o subsaharianos.

En definitiva, y a juzgar por lo que nos dicen diversos maestros, puede decirse que se establecen o niveles de inmigración. Es decir, inmigrantes de primera y segunda clase, a los cuales además se les debe añadir el peso de los estereotipos o tópicos negativos.

- “ no puede decirse que todos somos iguales, porque no lo somos. Y esto debe aceptarse (...) la realidad que viven ellos es diferente. Todo es diferente y claro a esto se le debe añadir (...) si son maltratadores de mujeres (...) que si son ladrones, borrachos (...) y claro eso es la marginalidad (D, discusión con maestros de zona).”

- “como que son culturas diferentes a las nuestras son como dos caminos que cada vez se separan más . Un europeo no tiene ningún problema (...) será holandés, será belga o inglés pero las costumbres las conservará igualmente porque no lo ves diferente (...) porque quizá la manera de convivir, de hacer es más como nosotros.

- porque sus costumbres y cultura son como las nuestras (C y R, discusión en grupo con la directiva)”.

Unos tópicos que en nada les benefician, sobre todo si se confirma que este tipo de inmigración cada vez más frecuente y diversificada. Un incremento que cuya consecuencia más inmediata es la de cerrarse y sentirse saturado ante tal avalancha de inmigrantes. Una avalancha ante la que, a juzgar por lo que nos dice una maestra de la directiva, lo más probable es que se muestra temor por perder la propia identidad y por extensión más reacia a cualquier proceso de integración.

- “claro integrarse cuando antes eran pocos a la fuerza se integraban, pero ahora son tantos...ya puede formar sus grupos y no sé, allá donde podía estar una iglesia, ahora también pude haber una mezquita (R, discusión en grupo con la directiva)”.

En otro orden de cosas, es evidente que toda esta problemática, de una forma u otra, se refleja en el propio contexto educativo, es decir en el marco concreto de la ZER-Guicivervi.

De este modo, a ninguno de los maestros escapa que su ZER se caracterice por ser una zona

- “Muy cerrada de pensamiento.
- Si, mucho.
- Mentalmente son muy cerrados en ellos mismos”
- Quizá no están acostumbrados al la diversidad porque no existe, o de existir hay poca.
- No, pero no, tampoco están más acostumbrados a ver más allá de lo que hay en su pueblo (T, E, D, un diálogo de la discusión en grupo con los maestros de zona)”.

Un hecho al que además debe añadirse el miedo a que la diversidad sea sinónima de

- “ghetto y de que (...) la escuela no sea de ellos sino de los árabes o los magrebíes (V, discusión en grupo con la directiva).

Miedos que se transmiten “de padres a hijos” y que en algunas ocasiones cristalizan en situaciones como la que se muestra en el siguiente pregunta

- “necesitas mucha mano izquierda para que te vaya bien la clase cuando tienes un niño que es de un grupo social que los otros rechazan de alguna manera. Por ejemplo si tienes a un niño gitano, tú sabes que molesta ¿por qué?, por problemas de higiene (T, discusión en grupo con los maestros de zona).

En definitiva problemas que, a juzgar por lo descrito en éste y otros fragmentos, no son excesivamente graves, puesto que no van más allá de lo que sucede en el día a día de cualquier aula, independientemente de si hay casos de diversidad o no. Es decir, problemas que además de no ser frecuentes, no van más allá de las típicas conductas de falta de respeto a los compañeros en situaciones concretas.

- “en mi asignatura de Educación Física, conflictos los que quieras, no se está tras una mesa y de conflictos de convivencia salen continuamente en mi clase. Si hay dos niños que están un poco picados, tranquilo que en clase ya saldrán (T, discusión en grupo con los profesores itinerantes)”.

Sin embargo, son problemas que en cierto modo, destacan de los usuales, no tanto por las repercusiones que puedan tener en el aula o en la zona, sino más bien por el hecho que el profesorado percibe un mayor distanciamiento con las familias de los alumnos de otras comunidades culturales.

- “son gente de fuera, gente que no conoces y en cierto modo marginados. No los conoces, no sabemos como reaccionarán (R, discusión en grupo con la directiva)”.

Un distanciamiento que puede manifestarse aún y a pesar de que los alumnos, poco a poco se vayan integrando en la escuela.

- “los niños poco a poco ven nuestras costumbres, porque claro viven con los niños, pero los padres llevan una vida diferente (R, discusión en grupo con la directiva).

Aún así la mayoría de veces que el profesorado ha hecho alusión a este distanciamiento con la familia, lo ha hecho quejándose de que casi siempre, los esfuerzos que hacen para evitar los problemas de falta de respeto entre los alumnos, se hacen en vano porque las familias no siempre están en la misma onda, y a menudo contrarrestan el contenido de sus discursos y enseñanzas mostrando contravalores o estereotipos.

- “la función integradora de la escuela, en casa se pierde totalmente” (V, discusión en grupo con la directiva).

- “los niños repiten lo que para ellos es lo más importante que es lo que se siente y viven en casa (T, discusión en grupo con los maestros itinerantes).

- “los niños están reflejando en las clases todo lo que oyen en casa y por tanto ahora que estamos procurando educar en la igualdad, intentando abrirles los ojos ante lo bueno de otras culturas y nos encontramos con una barrera, porque luego ellas te saltan diciendo oh es que esto está lleno de moros (T, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.



-“es que lo que ven en casa es blanco y que damos en la escuela es negro, y entonces ellos o se quedan con el blanco o con el negro (D, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

Una situación ante la cual sólo vale el intento de buscar un acercamiento a las familias, un acercamiento que sin embargo se considera difícil, por no decir imposible.

- “yo creo que todos deberían involucrarse pero esto es muy difícil por que hay pueblos con mentalidades muy cerradas (...) no sé pienso que costará” (C, discusión en grupo con la directiva)”.

- “hoy por hoy, es difícil pero evidente hay una relación entre lo que dicen los padres, que puede ser cierto, y lo que se dice en la escuela que también lo es, pero claro... (D, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

Pero claro, ante la imposibilidad de centrar todas sus energías y su tiempo con vistas a integrar a las familias al proceso educativo, existe la opción de aventurarse en un proceso didáctico y pedagógico (ADP).

Un proceso que hasta la fecha, antes de embarcarse en la presente experiencia y según palabras de los propios implicados, se consideraba que debía llevarse a cabo mediante un enfoque intercultural. Una propuesta que, por otra parte, está a expensas de la existencia o no de unos principios claros de actuación y sobre todo de disponer de información al respecto.

- “es necesario dar un trato por igual, pero claro cuando decías igual entonces ya existe el peligro de decir igual como quién...¿como yo? Entonces si igual pero cómo personas que respetan las diferencias (...) claro esto es bonito de decir, pero muy difícil de hacer en realidad (R, discusión en grupo con la directiva)”.

- “Si se debería de aprender a ser tolerante con toda la gente con todo el mundo sea quien sea (C, discusión en grupo con la directiva).

“información, hace falta mucha información (E, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

En definitiva por una falta de conocimientos teóricos y prácticos que impide la acción didáctica y pedagógica consciente, y que tanto estar a expensas de la intuición y la improvisación a la hora de hacer frente a las situaciones problemáticas que emergen en el aula.

- “es también la experiencia y la formación. Si y ante la duda, a veces dices caray (...). Bueno, vas así con pies de plomo y a la próxima dirás, pues mira por aquí no iré por que me he pillado los dedos y ya está haré otra cosa (C, discusión en grupo con la directiva)”.

- “A ver como lo quieres hacer si no sabes” (E, discusión en grupo con los maestros itinerantes).

Concretando un poco más, debe decirse que este tipo de propuestas hasta ahora se han ido llevando a cabo de forma intuitiva se caracteriza por la puesta en práctica de diferentes acciones. Acciones que se limitan al cumplimiento de unas normas de higiene o al respeto por el compañero.

- “y claro lo primero que harás cuando lleguen a la escuela es que se laven las manos (...) pero si no es sólo lavarse las manos, entonces sería, no sé cómo decírtelo de otra manera... más educación de hábitos a partir de esta educación de hábitos” (C, discusión en grupo con la directiva).

- “con estos críos es más trabajar el respeto hacia el de al lado (D, discusión en grupo con los maestros itinerantes).

- “pues mira, hoy sé que a aquel niño le he de hacer lavar las manos antes de empezar la clase, porque según lo que he de hacer, tengo problemas (T, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

Asimismo el profesorado, al ser cuestionado en torno a cómo piensa que debería de abordarse estas consecuencias educativas que genera la Diversidad Cultural, o cómo debería de ser la Educación Intercultural, las respuestas son de lo más variadas.

De este modo, lo que para unos maestros la mejor manera de hacerlo es

- “a partir de la propia realidad, de la propia vivencia (C, discusión en grupo con la directiva).

- “dando más importancia a la experiencia” (D, discusión en grupo con los maestros itinerantes).

- “ a partir del trato diario, es decir salir al recreo, y ves que fulanito de tal mosquea a fulanito de cual, pues vas un rincón y les dices que todos deben jugar juntos (...) (C, discusión en grupo con la directiva).

O sea, mostrando actitudes conciliadoras o actitudes que no impliquen necesariamente una acción docente consciente o premeditada en una programación, una clase o un tema. Más bien siendo espontáneos o sabiendo integrar el problema que surge inesperadamente con la situación o la actividad que se está realizando en el aula.

Por otra parte, también se considera que lo ideal sería aprovechar las actividades extraescolares para abordar con más tiempo esta temática.

- “hay un 70, 80 o 90 % de alumnos que van a hacer actividades extraescolares y los niños que tenemos que han venido de Marruecos o de Ucrania, acaban a las 5 y se marchan a casa. Entonces porque no organizamos unas actividades extraescolares para estos niños
- para estos y para todos los otros” (V y C, discusión en grupo con la directiva”).

O Mediante actividades que fomenten la clarificación de valores o el desarrollo de valores positivos, más próximos y acordes con su desarrollo moral. Es decir, actividades que generen conflictos, a partir de los cuales puedan generarse procesos pedagógicos que entre otras cosas implique que los alumnos deban

- “buscar recursos, que sepan entender el porqué de las cosas (...) que los críos aprendan a pensar y a equivocarse, ya que en el momento que tú estas dando pie a que el crío piense, el crío se equivoca, desde el momento que se equivoca (...) ve visiones diferentes y todo esto le abre la mente lo que pasa es que es más lento, que todo así es más lento (D, discusión en grupo con los maestros itinerarios)”.

Mediante actividades motrices con soporte musical o no, actividades que le permitan vivenciar y experimentar aquellos valores que se pretenden transmitir, independientemente del lenguaje oral.

- “la motricidad es un lenguaje que permite expresar tus sentimientos tu manera de... El cuerpo ya te dice lo que quieres expresar (C, discusión en grupo con la directiva)”.
- “ es que por el sólo hecho de ser motriz ya es vivencial y si es vivencial es mucho más fácil de adquirir (C, discusión en grupo con la directiva)”.
- Si, es más fácil que el niño eh... se ponga a jugar, a hacer otra actividad con los otros sin que se entiendan a nivel oral, con un juego con la expresión corporal puede hacerse lo mismo (R., discusión en grupo con la directiva)”.
- “puedes poner una samba (...) y sea árabe, sea gitano, catalán o castellano, aquella música le llevará un ritmo interior que lo expresará (C, discusión en grupo con la directiva)”.
- “es la manera de trabajar los valores porque el respeto por ejemplo lo tienes cuando has de trabajar en equipo y has de contar con los compañeros” (T, discusión en grupo con los maestros itinerantes).

O incluso hay quién pone en práctica las estrategia de la indiferencia.

- “yo a veces utilizo mucho la indiferencia (...) ahora tampoco nos hemos de poner a educar en la interculturalidad de una manera bestia... hemos de trabajar con normalidad con toda la normalidad del mundo(V, discusión en grupo con la directiva)”.

En definitiva acciones y actitudes variadas, la mayoría de las cuales no se aplican porque topan con diversos factores limitadores. Factores que básicamente provienen de

- “lo que marca el Departament d’Ensenyament, a lo que debe llegarse y que va a misa (C, discusión en grupo con la directiva)”.

Es decir la oficialidad de las propuestas curriculares, puesto que este tipo de propuestas interculturales, según una maestra de la directiva

- “son cosas puntuales no cosas que forman parte del currículum a ver sí que son cosas del currículum pero que quedan más escondidas (C, discusión en grupo con la directiva)”.

Y, claro está, los propios valores y creencias,

- “si es muy difícil de pensar yo quiero trabajar este valor, tu tienes tus valores, y cuando enseñas, enseñas según tus valores, cada maestro enseña según sus valores (T, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

Finalmente, tampoco puede olvidarse que este tipo de propuestas no tan sólo depende de la acción individual del profesorado. Todo lo contrario, puesto que también depende de las relaciones que se establecen con sus compañeros (COL). En este sentido, los maestros entrevistados en líneas generales reconocen que elaborar un proyecto intercultural de forma conjunta es un proceso duro, difícil o inviable, sobre todo si no se cuenta con la ayuda de algún asesor.

- “esto es un trabajo muy duro (E, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

- “pienso que los maestros solos haciendo un proyecto de estas características es inviable (D, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

Es por eso que esta experiencia se valora positivamente, sobre todo por que se considerar que

- “está cuajando, al menos esto es lo que a mi me parece. Evidentemente se ha de concretar, tardará 2, 3. o 4 años (...) pero es importante el trabajo que están haciendo todos los maestros (D, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

- “es un proyecto majo (...) en cuanto a estas charlas, el coordinarnos, charlar, comunicas las cosas, conocer, reflexionar (E, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

En definitiva por que se está viendo que este tipo de propuestas deben hacerse en equipo, sobre todo si se tiene en cuenta que este planteamiento responde a

- “un planteamiento de escuela (...) a un tipo concreto de ideología (E, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

Un discurso que casa a la perfección con el ideario de la ZER, un ideario que concibe el trabajo en equipo como básico y que en el caso concreto de nuestra experiencia se considera necesario puesto que

- “se te venían ideas de cómo se podía hacer, puesto que cuando te planteas un tema así se te hace una montaña... cómo lo planteas a los niños (T, discusión en grupo con los maestros itinerantes)”.

b) Análisis del contenido del diario del investigador.

En lo referente al diario del investigador, no puede olvidarse que tal y como ya se ha dicho, instrumento básicamente se ha utilizado para describir el proceso de investigación; es decir para describir las actividades realizadas durante el desarrollo de la experiencia

No obstante también debe recordarse, que en el diario se reservaba un espacio para que el investigador registrase diversas valoraciones y apreciaciones las cuales, en cierto modo, se relacionaban con las unidades de información especificadas anteriormente.

Es por ello que las descripciones que se muestran en este apartado fundamentalmente serán fruto de estas apreciaciones de carácter subjetivo

Unas apreciaciones que sin lugar a dudas, se centran en sobremanera en la dimensión colegial (COL). Más concretamente en lo que respecta a la buena predisposición que el

grupo de maestros y maestras muestra a la hora de ponerse a participar y a trabajar conjuntamente en aquellas actividades que lo requerían.

Asimismo, también puede decirse que el trabajo en equipo está bastante enraizada en el grupo y que este claustro ya tiene una manera propia de hacer y organizarse eficazmente. Sobretodo para aquellos aspectos que en el caso concreto de nuestra investigación, se requería un análisis colectivo sobre la realidad del centro, bajo las finalidades de:

- Identificar los problemas educativos más usuales que surgen en la zona.
- Determinar sus causas y consecuencias.
- Elaborar actividades.

Por otra parte, atendiendo a los dos primeros aspectos de los tres que se acaban de señalar, y que perfectamente pueden considerarse dentro de la dimensión Análisis de la realidad Socioeducativa (RSD), es menester destacar que el claustro ha identificado diferentes conductas conflictivas (aislamiento, rechazo, hábitos de higiene y comida, agresividad ...) causadas básicamente por los prejuicios y el desconocimiento entre las culturas.

En este sentido, el claustro es consciente que la intervención pedagógica que se lleve a cabo, debe ser lo más integradora posible pero que, preferentemente, primero se centre en solucionar estas actitudes conflictivos ocasionadas por la falta de hábitos de higiene o la falta de respeto por el compañero.

En definitiva unos propósitos que a la hora de la verdad deben de transformarse en un acciones o propuestas didácticas y pedagógicas concretas (ADP). Sin embargo, antes asumir este reto, los maestros de la ZER, consideran que previamente es básico y primordial tener claro qué es lo que debe hacerse, cómo hacerlo, y sobre todo que los conocimientos adquiridos sean prácticos y útiles para el día a día.

Por este motivo, el profesorado aceptó de buen grado realizar encuentros con profesionales con cierta experiencia en el ámbito de la Educación Intercultural. Unos encuentros que, entre otras cosas se ha aprovechado para hacer preguntas. Preguntas que fundamentalmente se centraron en:

- Cómo adquirir materiales curriculares específicos.
- Cómo poder solucionar casos concretos.

En este sentido, se observó que las situaciones grupales eran bastante válidas para evitar o minimizar conductas de falta de respeto, aunque con las actividades competitivas si carecían de la consecuente orientación pedagógica por parte del educador, podían incluso agravarlas. Por tanto se concluyó que lo importante era estar ahí, encima de la situación conflictiva, puesto que las actitudes se transmiten con el ejemplo.

Por otra parte el claustro también consideró la posibilidad de integrar en las propuestas o actividades a realizar a estos agentes educativos y incluso a los padres, sin embargo al final el factor tiempo hizo acto de presencia y este propósito quedó aparcado en detrimento de una actividad que básicamente fue una repetición de los realizado en años anteriores, y que por consiguiente echaba mano a recursos ya conocidos.

#### c) Síntesis de los resultados obtenidos.

Una vez hecho el análisis de los resultados, lo lógico sería proceder a la exposición de las conclusiones obtenidas. No obstante, antes de eso, quizá lo conveniente sería mostrar en un cuadro-resumen una breve síntesis de los resultados obtenidos gracias a lo registrado por el investigador en su diario y a las transcripciones de las discusiones en grupo realizadas.

UNIDADES INFORMACIÓN		DISCUSIÓN EN GRUPO	DIARIO DEL INVESTIGADOR
<b>Análisis Realidad Social y Educativa (RSD)</b>	<b>Diversidad Cultural (rsd1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fenómeno propio de grandes ciudades.</li> <li>* Núcleos pequeños son mar reacios a la diversidad.</li> <li>* Inmigrante de 1ª y 2ª categoría.</li> <li>* Distanciamiento entre matrices culturales.</li> <li>* Miedo a perder la propia identidad cultural.</li> </ul>	
	<b>Incidencias ZER (rsd2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Zona cerrada de pensamiento.</li> <li>* Miedo a que la diversidad sea sinónimo de ghetto.</li> <li>* Miedo a perder la propia identidad</li> <li>* Problemas hábitos higiénicos y respeto a los compañeros.</li> </ul>	* Problemas hábitos higiénicos y respeto a los compañeros.
	<b>Escuela y Familia (rsd3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Disonancia valores de la escuela y la familia.</li> <li>* Acercamiento difícil o imposible.</li> </ul>	
<b>Acción Didáctica Pedagógica (ADP)</b>	<b>Teoría y Práctica E. I (adp1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Principios de actuación claros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conocimientos significativos.</li> <li>* Materiales curriculares.</li> <li>* Solución de problemas</li> </ul>
	<b>Pautas de actuación (adp2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Intuición e improvisación.</li> <li>* Cumplimiento normas higiénicas y de comportamiento.</li> <li>* Situaciones vivenciadas.</li> <li>* Acción docente en situaciones formales e informales.</li> <li>* Actividades extraescolares.</li> <li>* Actividades que faciliten el trabajo de valores (actividades motrices, de conflicto...).</li> <li>* Indiferencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Integración de otros agentes educativos.</li> <li>* Actividades grupales.</li> <li>* Actitud activa.</li> </ul>
	<b>Facilitadores Limitadores (adp3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Directrices de la administración.</li> <li>* Valores y creencias propios.</li> </ul>	* Tiempo de dedicación escaso.
<b>Colegialidad (COL)</b>	<b>Diseño Aplicación (col1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Se necesita un asesor.</li> <li>* Trabajo en equipo duro y difícil.</li> </ul>	* Predisposición a trabajar en equipo.
	<b>Organización Profesorado (col2)</b>		* Organización para elaborar las propuestas.

Tabla 18. Síntesis de los resultados obtenidos.



Una vez visto este cuadro, que además de una función sintética, también puede utilizarse como guía para la obtención de conclusiones, sobretodo si se atiende a la contrastación de los resultados que se muestran en él, ahora sí que puede decirse que es el momento de pasar al siguiente apartado.

Un apartado en donde se procurará hacer una interpretación global de los resultados obtenidos por separado, al mismo tiempo que se pretende integrar las descripciones realizadas en un marco referencial más amplio.

#### **4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.**

**4.1 Interpretación global de los resultados obtenidos.**

**4.2 Consecución de los objetivos propuestos.**

**4.3 Contextualización con los argumentos teóricos desarrollados.**

**4.4 Prospectiva y continuidad de la experiencia.**

En este apartado se expondrán las conclusiones finales del trabajo. Esta exposición se realizará en función de:

- Una interpretación global de los resultados obtenidos.
- Los objetivos propuestos.
- Los principales argumentos expuestos en el marco teórico.

Como colofón a este último apartado tampoco faltará una declaración de intenciones en el supuesto que se decida dar continuidad a este trabajo o incluso iniciar otro de características similares.

#### **4.1 Interpretación global de los resultados obtenidos.**

Al procurar hacer una interpretación global de los resultados obtenidos; es decir, al intentar hacer el esfuerzo de converger en un mismo sentido, lo descrito y obtenido mediante estrategias y procedimientos relativamente divergentes, lo natural es que, en un primer momento, vengan a la mente un buen numero de aspectos a tratar, la mayoría de las veces de forma inconexa.

Pero una vez que se impone el sosiego natural que precede a este caos inicial, poco a poco se van encontrando la forma de ir enlazando las interpretaciones de lo analizado en forma de unos criterios determinados.

En este caso, la primera interpretación de los resultados, girará en torno a los siguientes aspectos:

- El proceso de diseño y aplicación de una jornada intercultural.
- Las acciones y actitudes del profesorado.
- El proceso de investigación.

#### 4.1.1 El proceso de diseño y aplicación de una jornada intercultural.

Respecto al proceso de Educación Intercultural, puede decirse que:

- En un primer momento, se empezó con muchas expectativas tanto en lo que respecta al profesorado como al investigador, pero que a medida que el curso fue avanzando, a medida que se imponían las actividades establecidas en el Plan Anual de Zona, la experiencia en sí, fue quedando en segundo lugar e inclusive a ser sentida como una carga extra.
- Este hecho, al mismo tiempo, fue un factor harto determinante a la hora de diseñar la propuesta curricular, por lo que no puede considerarse una casualidad, que esta propuesta tuviera el formato de una jornada intercultural. Una jornada cuyos contenidos interculturales apenas se abordaron.
- Asimismo, estos contenidos se abordaron fundamentalmente mediante juegos. Sin embargo el proceso reflexivo en torno a su significado y su transferencia a la realidad sociocultural actual, no se llevó a cabo, por lo que también puede decirse que los contenidos aparecieron bastantes desconectados de la realidad.
- Las actividades que se desarrollaron, esencialmente eran motrices y grupales, y por lo tanto propicias para el trabajo de valores interculturales. Sin embargo, este hecho por norma general no fue aprovechado, puesto que la realización de las actividades no estuvieron acompañadas de las explicaciones y orientaciones de los maestros.
- Este hecho puede ser debido a que el programa marco que se diseñó a fin de poder orientar el proceso de diseño de la jornada intercultural, apenas se tuvo en cuenta y por que se optó por recurrir al formato de una Actividad de Zona ya consolidada, en el Plan Anual.
- Un formato que si bien era bastante fiel, en lo que respecta a su estructura y a sus actividades a lo realizado en años anteriores, también es cierto que los contenidos interculturales fueron el verdadero centro de interés de la jornada.

- Aún así, ello no supuso que no hubiese maestros que estuviesen pendientes del desarrollo de las actividades, sobre todo a la hora ayudar a reflexionar y orientar al alumnado en torno al significado y al sentido de alguna de las actividades.

#### 4.1.2 Las acciones y actitudes del profesorado.

En este sentido, de la anterior reflexión en torno a la figura del profesorado, puede deducirse que tanto las acciones como la actitud que desempeñó estuvo condicionada por los siguientes aspectos:

- La experiencia en sí, aún y ser fruto del consenso del claustro en pleno, no tuvo el mismo grado de seguimiento e implicación por parte de algunos miembros del profesorado.
- En este sentido, de los factores condicionantes que podían limitar su participación, los más evidentes y más aludidos por los maestros hacían referencia al tiempo disponible, a la cantidad de trabajo que se tenía y al carácter ambicioso y utópico de la experiencia.
- Otro aspecto a tener en cuenta, es que el profesorado era consciente de su escasa formación y conocimiento en lo referente a la Educación Intercultural. Todo ello se manifestaba en torno a la demanda de disponer de unos referentes teóricos, que les permitiesen explicitar los fines y los contenidos de propuestas curriculares interculturales coherentes.
- Estos referentes, básicamente hacían alusión a: materiales curriculares específicos, principios de acción claros y eficaces, recursos y estrategias a útiles para resolver situaciones problemáticas en el aula.
- Aún así, también era evidente que todos los profesores, quizá no en el mismo grado, pero sí quien más y quien menos, había vivido experiencias o casos concretos de Diversidad Cultural en el aula y también había intentado poner en práctica algunos recursos de forma intuitiva.
- Sin embargo, todavía es evidente que tanto sus acciones como actitudes, no están libres de prejuicios y tópicos culturales.

- Por tanto, es necesario no olvidar que antes de embarcarse en un proceso de tales características, el profesorado debería tener en cuenta la posibilidad de realizar un metaanálisis individual y colectivo centrado en los propios valores y actitudes no sólo mostrados sino también en aquellos que debería mostrar.

#### 4.1.3 El desarrollo de la investigación.

Finalmente, en lo que respecta al proceso de investigación que se desempeña paralelamente al proceso de elaboración de una propuesta curricular intercultural, debe decirse que:

- Quizá se necesitó de más tiempo a fin de poder profundizar un poco más en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, el análisis de la realidad, y la correspondiente identificación y definición de los problemas y las necesidades educativas del alumnado.
- Este hecho, sin duda alguna hubiera permitido la elaboración de un programa marco de actuación y un diseño y una aplicación de la propuesta curricular más acorde con la realidad inmediata.
- Sin embargo, la investigación constantemente se fue adaptando a los requerimientos del centro y de su profesorado.
- Con ello se pone en evidencia que a veces no es necesario tener la “excusa” de un proyecto intercultural, sino más bien el deseo y la predisposición de embarcarse en un proceso menos ambicioso y dejar que poco a poco vaya consolidándose y formando parte del ideario del centro.
- Esto también permite valorar la idoneidad de que en un primer momento, estos procesos sean llevados a cabo mediante procesos etnográficos y/o fenomenológicos (a fin de ir conociendo las particularidades del contexto), para luego, una vez que la experiencia se consolide, ir derivando hacia procesos más complejos de investigación acción, en donde el profesorado pueda recibir formación sobre métodos de investigación y erigirse en parte activa del doble proceso de investigación e innovación.

- Un doble proceso el cual, sin duda alguna, es más factible de llevar a cabo en el marco de la escuela rural, sobre todo si se tiene en cuenta que, tal y como ha sucedido en este caso el profesorado se ha mostrado predispuesto y sumamente receptivo a las actividades realizadas, inclusive a las que implicaban la obtención de información por parte del investigador.
- En este sentido, también puede decirse que, en relación con los instrumentos empleados, el diario ha facilitado el registro de aquellos aspectos relacionados con el seguimiento del proceso, y con las relaciones y asociaciones establecidas por el profesorado durante el desarrollo de las reuniones o las sesiones de diseño y aplicación de las actividades. Por otra parte, las discusiones en grupo, apenas han servido para valorar estos aspectos, pero han supuesto un medio excelente para recoger las impresiones de los maestros a la hora de valorar el fenómeno socioeducativo de la Diversidad Cultural, de analizar la realidad educativa de su ZER o incluso valorar las acciones que han llevado a cabo o que piensan que podrían ponerse en práctica

## **4.2 Consecución de los objetivos propuestos.**

Atendiendo a los objetivos de la presente investigación, esta exposición de conclusiones de centrará ahora en valorar, el grado de consecución de los mismos. De este modo puede decirse que en lo que respecta al:

### **4.2.1 Análisis del fenómeno de la diversidad cultural en el contexto de la ZER.**

Las reuniones con el profesorado y las discusiones en grupo que se llevaron a cabo con algunos maestros del claustro, fueron el contexto propicio para proceder a un análisis colectivo de este fenómeno socioeducativo. Un análisis colectivo que en el caso que nos ocupa, fue muy útil para contrastar, complementar y consensuar las aportaciones que cada maestro hacía al respecto, con la finalidad de facilitar la contextualización de los propósitos de la acción didáctica y pedagógica que se pretendía llevar a cabo.

En otro orden de cosas, una de las conclusiones de este análisis hacía referencia a que los casos de diversidad, todavía no eran excesivos y que los problemas que se manifestaban, hoy por hoy, tampoco eran demasiado graves.

Asimismo, era evidente el marco de la Escuela Rural, con un ratio de alumnos ostensiblemente menor que cualquier otro centro de Educación Primaria o Secundaria, facilitó este proceso de análisis y por consiguiente, también la posibilidad de hacer una radiografía, bastante aproximada a la realidad, no sólo de las características de los casos de diversidad, sino también de la conducta del resto de alumnos ante esos casos.

Finalmente, también puede decirse que este análisis probablemente debería o podría hacerse de una forma mucho más sistematizadas (diarios personales, observación sistemática, etc.), pero lógicamente, al disponer de poco tiempo para ello, y sobre todo, ante la precaución que el profesorado no se sintiese excesivamente cargado de tareas, este hecho no se tuvo en cuenta.

#### 4.2.2 Identificación de las creencias, tópicos o estereotipos que condicionan la acción en situaciones de diversidad cultural.

Este objetivo apenas se abordó a lo largo de la experiencia. Lo cierto es que cuando se hace alusión a alguno de estos aspectos, el caso es que apenas se hizo de forma explícita, más bien todo lo contrario.

Es decir, de forma implícita o indirecta, a partir de las interpretaciones hechas por el investigador. Sin embargo, no puede decirse que el profesorado se haya implicado en un proceso de metaanálisis sobre sus creencias, estereotipos o pensamientos, sobre cómo afectan su actitud y acción didáctica.

#### 4.2.3 Valoración de las acciones o actividades realizadas a título individual o colectivo y que guardan relación con la Diversidad Cultural o la Educación Intercultural.



En cambio, el profesorado no tuvo ningún reparo en valorar lo que había hecho a la hora de abordar situaciones de diversidad cultural en el aula.

La gran conclusión que puede extraerse de estas valoraciones, sin duda alguna, alude al hecho que buena parte de estas acciones o actitudes, fundamentalmente se realizaron de manera intuitiva o espontánea. Es decir, durante el decurso de cualquier sesión; la realización de cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje, o durante las situaciones que se producen en aquellos momentos informales, propios de la vida del centro o la Zona Escolar (recreo, pasillos, horas previas a la clase, salida o entrada a la escuela...).

Asimismo, otra conclusión relevante hace referencia a que el profesorado de la ZER, necesita formación específica o tener a su abasto conocimientos teóricos y prácticos. Mejor dicho, lo que más le interesa es disponer de referentes o ejemplos prácticos, o materiales curriculares susceptibles de ser aplicados a su propio contexto de forma inmediata.

#### 4.2.4 Identificación de los factores que obstaculizan o facilitan el diseño y la aplicación de las propuestas curriculares interculturales.

Este aspecto, al igual que lo sucedido con el segundo objetivo comentado más arriba, no se abordó de forma directa, sino indirectamente. Concretamente a partir del análisis de algunas opiniones expresadas durante las discusiones en grupo.

De ello puede concluirse que básicamente los facilitadores fundamentalmente se derivan del contexto de los rasgos esenciales de cualquier ZER, en donde por norma general –tal y como sucede en el caso que nos ocupa-, apenas se manifiestan casos importantes de diversidad y, por lo tanto, las propuestas curriculares pueden ser de más interculturales que compensatorios.

En cambio como factores limitantes, el profesorado, a parte de la falta de formación específica, también identificó:

- Los condicionantes que se derivan del actual currículum oficial, un currículo que pauta la explicitación de sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación y que, por extensión, obstaculiza la inclusión de contenidos interculturales.
- La desconexión que existe entre la institución escolar y la institución familiar, sobre todo de con aquellas familias que pertenecen a comunidades culturales diferentes a la de acogida.
- El exceso de trabajo y el escaso tiempo disponible para implicarse por completo en un proyecto de tales características.

4.2.5 Muestra de alternativas para el diseño y posterior desarrollo de propuestas curriculares que permitan el tratamiento de la Educación Intercultural en la ZER.

Finalmente, en lo que respecta a este objetivo, puede decirse que el profesorado se mostró un tanto parco a la hora de proponer alternativas o pautas de actuación.

Estaba de acuerdo en que la mejor forma para llevar a cabo una propuesta educativa en el marco de la Diversidad Cultural, se debían seguir las directrices del enfoque intercultural, pero, tal y como se acaba de decir, no iba más allá de la repetición de acciones o actividades que ya habían sido puestas en práctica en otros contextos.

### **4.3 Contextualización con los argumentos teóricos desarrollados.**

Por otra parte, una vez expuestas estas conclusiones relacionadas directamente con la investigación que se ha llevado a cabo y mostrado en este trabajo, no estaría de más poderlas contextualizar en un marco de referencia más amplio, concretamente con el marco teórico expuesto con anterioridad.

De este modo, puede decirse que:

- El fenómeno social de la Diversidad Cultural era percibido e interpretado por el profesorado como un fenómeno tangible y palpable, sobre todo en los grandes

núcleos urbanos o de gran actividad económica y cultural. No obstante, aún y considerar que su manifestación en los pequeños núcleos, sobre todo en aquéllos que cabe ubicar bajo el radio de acción de su Zona Escolar, es de menor repercusión que en esas grandes ciudades, no es menos cierto que su incidencia cada vez está adquiriendo una mayor trascendencia. Un protagonismo que, aún y de forma menos problemática que en otros contextos escolares, lógicamente también repercute en la escuela y la vida del centro, y ante el cual el profesorado se siente con la obligación de prestarle mayor atención.

- En este sentido, el enfoque intercultural, aún y ser el deseado y preferido por el profesorado, presenta el inconveniente de que no se sabe como concretarlo o llevarlo a la práctica, ya que existen cierto desconocimiento en torno a lo que significa e implica, no sólo a nivel conceptual sino también empírico. Por otra parte, tampoco puede obviarse que el cambio de perspectiva que implica la Educación Intercultural. Es decir, la resignificación de los fines, los contenidos, los programas y las actividades especificadas en el Plan de Zona y la reorganización de la estructura y el funcionamiento de la ZER que este reto conlleva, supone un paso demasiado pretencioso para un claustro que sí, que está interesado y siente la necesidad de intervenir en este nuevo panorama socioeducativo que se empieza a esbozar en su realidad más próxima, cada vez más pluricultural, pero que en realidad todavía no esta preparado para asumirlo en su totalidad.
- Y no lo está porque si su formación inicial no los preparó para ello, tampoco puede decirse que lo haya hecho la formación continuada. En este sentido, no tan sólo cabe citar las carencias en cuanto a conocimientos teóricos y prácticos concretos, sino también a conocimientos relacionados con la investigación educativa y los métodos de investigación en el aula. Al fin y al cabo, recursos básicos para la sistematización del análisis de su propio contexto, la detección de necesidades educativas, el diseño y la aplicación de pequeñas propuestas curriculares o actividades de enseñanza y aprendizaje interculturales y el autoanálisis de sus creencias, valores y actitudes determinantes para su acción docente.

- Todo ello no puede tener como resultado otra cosa que no sea partir de pequeñas experiencias interculturales que poco a poco, gracias a procesos inductivos que toman como referencia la realidad en el aula, van abordando la diversidad cultural con propuestas curriculares de menor calibre (sesiones, jornadas festivas, etc), que permitan experimentar al profesorado una nueva forma de pensar y hacer, sin que ello suponga un cisma en su tradición pedagógica ni en la del centro, sino más bien primeras tentativas que sumadas en el tiempo, pueden facilitar la impregnación intercultural tanto de la vida del centro y de sus propuestas educativas

#### **4.4 Prospectiva y continuidad de la experiencia.**

Y ya para terminar, como bien se ha dicho en la introducción del presente apartado, no puede obviarse la posibilidad de que este trabajo, en un futuro próximo o lejano, pudiera ser continuado, o a lo sumo incitar otro trabajo de características similares.

En este caso, no estaría mal tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Todo proyecto de Educación Intercultural, a la larga, si se opta decididamente por esta opción, debería de formar parte del Proyecto Educativo de Centro y por extensión estar presente en el Plan Anual de Zona, es decir en las actividades de zona y en los contenidos de las diferentes áreas curriculares.
- La jornada intercultural, es un buen recurso para empezar a introducir el proyecto. Sin embargo, convendría no abusar de él, ya que existiría el peligro que este proyecto quedase reducido a una sesión desligada con el resto de acciones educativas de la ZER.
- En este caso, una buena opción sería la de incrementar la frecuencia de estas actividades de zona o jornadas interculturales, las cuales, al mismo tiempo, deberían estar impregnadas de los contenidos interculturales.
- Otra opción, sería la de continuar con la elaboración de Unidades de Programación y Unidades Didácticas, y tampoco se debería desechar tampoco la posibilidad de desarrollar el Tema Transversal “Educación de la Diversidad Cultural” o “Educación Intercultural”.

- En cualquier caso, el profesorado debería estar predispuesto a embarcarse en un proyecto a medio o a largo plazo, en donde no solamente se tuviese presente, el diseño y la aplicación de propuestas curriculares, sino también y entre otras cosas, un análisis más exhaustivo de la realidad socioeducativa de la zona; de las necesidades educativas del alumnado y un autoanálisis del pensamiento y la acción docente.
- La interdisciplinariedad podría ser una excelente estrategia para poder llevar a la práctica todos estos propósitos. Además, también contribuiría
- Por otra parte, este proyecto debería de estar dinamizado y liderado por aquellos miembros del profesorado que estuviesen más implicados o que tuvieran mayores conocimientos teóricos y prácticos.
- En el caso de que esto no fuera factible, debería contemplarse la posibilidad de integrar a algún asesor externo que además de estar motivado, fuera un experto en Educación Intercultural o a lo sumo, tuviera cierta experiencia. Este rol también lo podrían desarrollar los profesores tutores o los miembros de la directiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuste, A; Flecha, R; López, F y Lleras, J. (1994): "Planteamientos de pedagogía crítica". Barcelona: Graó.
- Besalú, X. (2000). "L'abast de la qüestió intercultural". Escola Catalana. 373, 12-16.
- Capra, F. (1998): "La trama de la vida". Barcelona: Anagrama.
- Cardús, S. (2000): "El desconcert de l'educació". Barcelona: Edicions la campana.
- Castells, M. (1998): "La sociedad red". Madrid: Alianza Editorial.
- Cerdán, J., Grañeras, M. (coords.). (1998): "La investigación sobre el profesorado (II), 1993-1997. Madrid: CIDE.
- Del Arco, I. (1998): "Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas. Lleida: Universitat de Lleida.
- Delors, J. (1996): "La educación encierra un tesoro". Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995): "Técnicas de investigación en ciencias sociales". Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F. (1994): "El diario de los profesores de educación física. Un instrumento de investigación y formación docente". Revista Española de Educación Física y Deportes. Vol. I. 4, 20-23.
- Departament d'Ensenyament. (1999): "Educació intercultural". Generalitat de Catalunya.
- Estebaranz, A. (1999): "Didáctica e innovación curricular". Sevilla : Universidad de Sevilla, Servicio de publicaciones.
- Galino, A, Escribano, A. (1990): "La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum". Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1996). "Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado". Madrid: Morata.
- Jordán, J.A. (1992): "L'educació multicultural". Barcelona: CEAC.

- Jové, G. (1996): "La diversitat cultural a l'escola. La investigació per a la millora professional. Lleida: UdL.
- Juliano, D. (1989): "Antropología pedagógica y pluriculturalismo". Cuadernos de Pedagogía. 196, 8-10.
- Juliano, D. (1993): "Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas". Madrid: EUDEMA.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): "Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona-Laertes.
- Kerlinger, F. N. (1987): "Investigación del comportamiento". México D.F.: Interamericana.
- Latorre, A. (1992): "El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza". Revista de Investigación Educativa. 19, 51-68.
- Molina, F. (1994): "Sociedad y educación: perspectivas interculturales". Lleida: UdL.
- Marcelo, C. (1989): "Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- Mellado, V. y Bermejo, M. L. (1995): "Los diarios de prácticas en la formación de maestros". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 23, 121-136.
- Molina, F. (1998): "Interculturalitat i Educació. Una reflexió sociològica sobre l'acció educativa". Lleida: UdL.
- Muñoz, A. (1997): "Educación Intercultural. Teoría y práctica". Madrid: Escuela Española.
- Nicolau, A. (2000): "La interculturalitat: algunes reflexions fonamentals": Escola Catalana. 373, 6-11.
- Palaudàrias, J.M. (1998): "Inmigración, integración y escolarización". Revista Española de Educación Comparada". 4, 149-159.
- Pérez Serrano, M.J.G.(1990): "Investigación – Acción. Aplicaciones al campo social y educativo". Madrid: Dykinson.
- Ribera, T. (2000): "Les comunitats d'aprenentatge: una proposta educativa per a la diversitat cultural". Escola Catalana. 373, 35-38.
- Rosales, C. (1994): "El reto de la educación multicultural en la construcción del

- currículum. En Santos, M.A. "Teoría y práctica de la Educación Intercultural". Barcelona: PPU-Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, G. (1995): "Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso". Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
  - Rodríguez, G; Gil, J; García, E. (1996): "Metodología de la investigación cualitativa". Archidona (Málaga). Aljibe.
  - Santos, M.A. (1994): "La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En Santos, M.A. "Teoría y Práctica de la Educación Intercultural. Barcelona: PPU-Universidad de Santiago de Compostela.
  - Tejada, J.(1998): Los agentes de la innovación en los centros educativos. Archidona (Málaga): Aljibe.
  - Tovías, S. (1993): "Societat pluricultural i educació". Guix. 184, 4-8.
  - Vázquez Gómez, G. (1994): "¿Es posible una Teoría de la Educación Intercultural?". En Santos Rego, M.A (Ed). "Teoría y Práctica de la Educación Intercultural. Barcelona: PPU-Universidad de Santiago de Compostela.
  - Yus, (1996): "Temas transversales: hacia una nueva escuela". Barcelona: Graó.
  - Zabalza. M.A, (1991): "Los diarios de clase". Barcelona: PPU.



## **ANEXOS**

## Diario del investigador.

\*Fase: inicio

\*Reunión directiva, primer contacto

\*Fecha: 2.10.00

A) Desarrollo de la investigación

El objeto de esta reunión con la directiva del centro, no es otro que el de coordinarse en relación al contenido que se va a abordar en la primera reunión con todo el claustro de la ZER. La reunión ha empezado por explicar un poco el trabajo y las pretensiones y orientaciones del mismo

B) Valoraciones sensaciones.

La primera sensación es buena, pienso que existe motivación para el trabajo. No obstante, es importante que se concrete y sintetice la propuesta de trabajo. Mientras les explicaba las características del mismo, tenía la sensación de que sólo yo sabía y comprendía que es lo que estaba diciendo. Los profesores deben tener claro qué es lo que se va a hacer y cómo. Lo que se proponga debe ser práctico y útil para el día a día. Otra cosa que he percibido y que considero muy importante, hace referencia a la preocupación que tienen por el tiempo lo va que les va a costar implicarse en un proceso de tales características. Por ello pienso que el proceso no debe ser, al menos por ahora, excesivamente pretencioso. Parece como si les hubiese abierto una ventana, cuando se ha sugerido la posibilidad de hacer pequeñas propuestas curriculares, dirigidas a una fiesta final.

C) Acuerdos acciones.

Al finalizar la reunión, el director me pidió que concretara más el tema de la reunión, que simplemente expusiera las líneas generales del mismo, así como las cuestiones más relevantes.

\*Fase: inicio

\*Primer claustro de profesores

\*Fecha 4.10.00

A) Desarrollo de la investigación

Se ha cuidado el clima previo a la reunión. Se ha intentado hablar con cada uno de los participantes, para obtener de manera informal ciertas informaciones. De esta manera, existen dentro del grupo, como mínimo tres maestros cuya situación laboral es provisional, puesto que están realizando sustituciones.

Existen tres miembros del grupo que sobresalen del resto. La exdirectora, persona que a simple vista parece válida y pragmática, con criterios claros, eficaz en su trabajo y, a juzgar por las veces que miraba el reloj durante la reunión, no muy amante de los rodeos. Por otro está el profesor experimentado, es el "decano" del centro, con un saber teórico y práctico construido gracias a sus años de docencia, a primera vista quizá un tanto autodidácta, pero puede ser de gran ayuda y entregarse como el que más. Finalmente el actual

director del centro, hombre de consenso y con carisma, a primera vista, tolerante y respetuoso con los demás.

En segundo término, están los demás miembros de la directiva se las ve personas implicadas y con ganas de trabajar.

En otro nivel, estaría otro grupo de profesores que parecen estar motivados y con ganas de trabajar. Esto no lo puedo asegurar del todo, puesto que sus intervenciones han sido menores. Por último está el grupo de profesores que apenas han intervenido o no lo han hecho. Debe tenerse en cuenta condición rol temporalidad o eventualidad, y quizá también la posibilidad que su grado e integración en el grupo sea escaso. Aún así algunos de ellos al acabar la reunión se han acercado a mí y han hablado conmigo sobre el tema. Esto me hace pensar que todavía quizá no se encuentren con fuerza o confianza para expresar sus ideas al resto del público, las cuales podrían ser muy válidas

En otro orden de cosas, el trabajo en grupo es una manera de proceder ya bastante enraizada en el grupo. Sin embargo pienso que este hecho, indudablemente positivo, también puede tener sus contrapartidas. Pienso que esto se ha puesto en evidencia cuando buena parte del claustro, ya quería ponerse a diseñar una unidad didáctica o una propuesta curricular, con sus objetivos, contenidos, etc. No obstante, pronto a surgido la propuesta del director de previamente es necesario reflexionar sobre lo que se va a hacer y que no pasa nada si empezamos de una manera menos pretenciosa, diseñando pequeños proyectos como una semana, fiesta final, etc que sirva como inicio a un trabajo de mayor envergadura a realizar durante el siguiente curso.

B) Valoraciones, sensaciones.

Debo reconocer que mi inquietud está presente. En la cabeza tengo el deseo de ser breve, conciso, de no dar la sensación de que el trabajo va a suponer un trabajo excesivo para el profesorado. También deseo que mis propuestas sean lo suficientemente atractivas y motivantes. Esa inquietud inicial, hace que hable más de la cuenta, que me cueste estar callado y no utilizar estrategias como el silencio y el pedir la ampliación de información por parte de los que intervienen en la reunión, para así poder reconducir, resituar e introducir mis propuestas de una forma menos beligerante. Tengo la sensación que no cuido o mido mis palabras, que mi paralenguaje y gestualidad delatan mi excesivo deseo de que las propuestas se hagan como he dicho, en vez de que sean rebatidas y consensuadas con el resto. Dentro de mí fluye un irrefrenable impulso de decir "esta boca es mía", de dirigir al grupo. Este hecho me impide ver que por un lado mi actitud está más cerca del enfrentamiento que del consenso. Por otro lado también ha impedido darme cuenta, sobre todo al principio, que este claustro ya tiene una manera propia de hacer y organizarse.

C) Acuerdos, acciones

No debe perderse la perspectiva que mis propuestas deben integrarse o surgir a partir de la dinámica que el grupo genere. Además esta dinámica me permitirá afinar estas propuestas y los métodos e instrumentos que mejor se adecúen a la recogida de datos.

Por otra parte, se ha acordado que la siguiente reunión se prepararán las acciones necesarias para contactar con otros agentes de la comunidad educativa (padres de diferentes étnias). Es una manera de empezar a analizar la realidad educativa del centro, en cuestión a problemas y necesidades de educación en la diversidad cultural. Este hecho podría aprovecharse para organizar una discusión en grupo, en donde una vez seleccionados los informantes, el profesorado se pusiera de acuerdo en diseñar el guión de la discusión en base a sus intuiciones y necesidades educativas que detectan y también con la intención de saber qué es lo que al respecto piensan los padres.

\*Fase: Análisis

\*Reunión profesorado

\*Fecha: 25.10.00

#### A) Desarrollo de la investigación

Se ha iniciado la segunda fase del trabajo de investigación. A grandes rasgos, lo que se pretendía era detectar las necesidades y/o problemas educativos que se manifiestan en el alumnado en relación a la diversidad cultural. Para ello, y debido que en la reunión pasada se expresó lo conveniente que sería poder contactar con representantes de los diferentes colectivos culturales representativos de la zona en donde se va a llevar a cabo la intervención, a fin de disponer de mejores argumentos para comprender mejor la problemática que se detecta. Por otra parte, es importante remarcar, el hecho que el grupo se ha dado cuenta, que una vez percibidos los problemas emergentes en su realidad cotidiana, el siguiente paso es conocer y comprender el contexto en donde surgen esos problemas, para así poder conocer las causas principales, y que no basta con servirse de un único punto de vista. Aún así, en lo que respecta al trabajo con el grupo de profesores, mediante las reuniones, rápidamente se ha generado una discusión centrada en la identificación de los tópicos o problemas que se detectan, así como a buscar las causas y las posibles consecuencias de ellos. A grandes rasgos puede decirse que se han identificado diferentes conductas conflictivas (aislamiento, rechazo, hábitos de higiene y comida, agresividad ...) causados básicamente por los prejuicios y el desconocimiento entre las culturas. En este sentido, parece ser que el claustro se ha dado cuenta de lo importante que la futura intervención sea integradora y no gregadora. O de lo importante de solucionar estas actitudes ocasionadas a raíz de la mutua falta de respeto y desconocimiento de los hábitos culturales.

#### B) Valoraciones, sensaciones.

Los momentos previos a la reunión me los he pasado preparando la sesión de trabajo. A priori había decidido

poner en práctica una técnica de dinámica de grupos, pero esta no ha tenido éxito, puesto que el grupo está demasiado habituado a trabajar en forma de una manera concreta. Una manera que es sobradamente eficaz - se organizan, gestionan y vuelcan en el trabajo a realizar de forma admirable- por lo que por el momento, en lo que respecta a las reuniones de trabajo, no es conveniente realizarlas. No obstante, debe confesarse que la razón de tal propuesta ha sido la de intentar aportar una forma más distendida de trabajar en grupo, quizá para sentirme más aceptado en el seno del claustro de profesores. Aún me siento como si les estuviera debiendo un favor, por el hecho de querer colaborar conmigo. Todavía puede más la sensación de no sentirme un experto en educación en la diversidad cultural y temer no poderles aportar lo que esperan que les aporte, y que quizá pase por solucionar sus problemas. De todas formas, en el fondo soy consciente que estas sensaciones son fruto del estado inicial de la investigación, que todo es normal, que con el tiempo mi rol se irá definiendo, yo me sentiré más a gusto con y en el grupo, y que también estas percepciones son fruto de mi insatisfacción personal en relación a cómo se ha desarrollado la sesión, de la sensación que el curso de la investigación va por otros derroteros diferentes a los que yo me había planteado en un principio. Por otra parte, para sentirme más cómodo con el grupo, he decidido que mi llegada al centro sea media hora antes de la hora de inicio de la reunión y quedarme a comer con el profesorado, una vez ésta haya acabado. Esta medida, repito, no es para ser aceptado por el grupo, porque creo que este me acepta y no me ve como un agente fiscalizador externo, sino para sentirme mejor en el grupo, para conocer mejor a sus integrantes.

C) Acuerdos, acciones.

En otro orden de cosas, se ha acordado que la mejor manera de llevar a cabo los encuentros con los diferentes representantes de las diversas culturas, es mediante una discusión en grupo. Al principio ha habido un cierto debate en torno a la manera de llevar a cabo esta discusión. Mi propuesta inicial era que esta discusión trascendiera el claustro de la escuela. Que se hiciera como un acto abierto al resto de la comunidad educativa. Sin embargo el claustro se ha mostrado reticente, por lo que se ha acordado realizarlo de forma interna, tan sólo para el claustro. Por otra parte, para la siguiente reunión, se ha decidido dedicarla a la elaboración de la discusión en grupo.

\*Fase análisis.

\*Reunión profesorado.

\*Fecha: 15.11.00

A) Desarrollo de la investigación.

En principio considero que los objetivos de la reunión - elaborar el guión de la discusión en grupo, se han

cumplido. Pienso que se han conseguido concretar los suficientes para poder- al menos a priori- obtener informaciones significativas. Todavía falta por confirmar la participación de los informantes representantes de las culturas magrebí y gitana de la zona. Espero que los encargados de hacerlo lo solucionen en breve. Por mi parte, yo tenía que buscar dos informantes representativos de las culturas autóctonas de acogida. He optado por escoger como informantes dos sujetos con experiencia en la educación en la diversidad, dentro del ámbito no formal, Los conozco, y puesto que me pueden servir de ayuda a la hora de introducir el componente motriz como método de enseñanza-aprendizaje, ya que ambas lo utilizan (uno es de educación física y el otro es educador de infantil). Falta por confirmar la asistencia de los demás informantes. Los representantes de la cultura gitana y magrebí. Los aspectos organizativos, referentes al día y a la hora de celebración de la reunión, ya están solucionados: Falta el tema de la moderación de la discusión en grupo. No había consenso al respecto. A si debía hacerla yo o el director del centro. Yo prefiero que sea el director del centro, puesto que es parte implicada, conoce de cerca los problemas, y además en este tipo de acciones educativas considero que el profesorado debe mostrar al resto de la comunidad educativa, que es parte activa, que exteriorice su compromiso social. Espero que este debate se solucione en breve. Por otra parte, no hay problema en lo que respecta a que haga de observador participante. Quizá el único problema soy yo respecto a mis limitaciones para el desplazamiento y también debido a mi excesiva prudencia.

B) Valoraciones, sensaciones.

Francamente, hoy estoy satisfecho del trabajo. Mi predisposición previa era bastante positiva. Mejor que la de las sesiones anteriores. Me encuentro mejor con el grupo y también más seguro en lo que respecta al desarrollo del trabajo, Me siento más cómodo dirigiendo al grupo. Quizá haya relativizado un tanto mis expectativas y sobre todo lo que puedo aportar al grupo. Confieso que me condiciona -y quizá aún me condiciona- en demasía tener la la sensación que no soy un experto en el tema de la diversidad, ue no les paporto soluciones, que mis propuestas supongan una carga adicional. No obstante, poco a poco me voy dando cuenta que mis acciones e intenciones no deben encaminarse a solucionar todos sus problemas, puesto que sus expectativas no son tan pretenciosas como las mías. Que les sirve como pretexto para tratar un tema que les preocupa y quieren abordar.En cuanto al grupo observo una buena predisposición. Hoy quizá las intervenciones se han generalizado más, incluso han intervenido profesores que antes no lo habían hecho. Quizá el profesor más veterano, a juzgar por sus retrados reiterados en las reuniones y siempre alegando excusas, esté más lejos del proyecto. Bueno, no es conveniente dejarse llevar por los prejuicios y tener más

argumentos antes de juzgar. Mi propuesta inicial era que esta discusión trascendiera el claustro de la escuela. Que se hiciera como un acto abierto al resto de la comunidad educativa. Sin embargo el claustro se ha mostrado reticente, por lo que se ha acordado realizarlo de forma interna, tan sólo para el claustro.

C) Acuerdos, acciones.

Día de la reunión, 27.11.00, Hora 20.00 h., Lugar Verdú. Cosas pendientes: determinar quien va a moderar la reunión., contactar con los informantes, representativos de la cultura gitana y magrebí de la zona.

\*Fase: análisis

\*Reunión directiva

\*Fecha: 29.11.00

A) Desarrollo de la investigación

La reunión de hoy tan sólo la he realizado con los miembros de la directiva. En ella tan sólo se han tratado aspectos de corte organizativo, destinados a la preparación de la discusión en grupo del próximo lunes. Mi intención era consensuar con ellos el guión definitivo de la discusión, un guión que ha surgido de la lluvia de ideas llevada a cabo en las reuniones anteriores. En este guión, además de las preguntas redactadas (preguntas modelo o tipo) para orientar al moderador. También se anexan una serie de consideraciones que deben tenerse en cuenta a la hora de organizar la discusión y moderarla. Finalmente la moderación la llevará a cabo el director de la ZER. Esta era mi pretensión. Finalmente los representantes de las culturas gitana y magrebí de la zona, están vinculados al departament d'ensenyament y al ámbito educativo. Los otros dos informantes han participado en experiencias de diversidad cultural, en el ámbito no formal, incluso uno ha llevado a cabo cursos de formación. Posteriormente al desarrollo de la discusión, sería necesario que se iniciase un coloquio en el cual los profesores asistentes hicieran incidencia en algunos aspectos que han surgido o no durante el curso de la discusión. Por otra parte, también se ha hecho una explicitación de los pasos a seguir tras la discusión. Unos pasos que deberán tenerse en cuenta en el calendario propio. A grandes rasgos estos pasos hoy día se concretan en el análisis de la discusión, la comunicación de experiencias y la elaboración de un program de acción.

B) Valoraciones, sensaciones

Tras la reunión, he tenido la oportunidad de hablar con el director del centro de manera informal. Ha sido una conversación extensa, que, poco a poco ha ido derivando hacia situaciones y momentos relacionados con la escuela, concretamente a las relaciones con algunos miembros del grupo. De esta conversación he podido darme cuenta de su experiencia en las tareas de dirección y de su talante pacifista y de preocupación respecto a sus compañeros. De ahí que piense que es la mejor persona para llevar a cabo la moderación. Es un líder positivo del cual no dudo de su adhesión al proyecto y las posibles tareas que van a realizarse. Asimismo la conversación también me ha permitido contrastar algunas de mis apreciaciones respecto al grupo y a su dinámica. Concretamente al rol que adopta en el grupo el profesor más veterano. Es un rol que, parece ser, pertenece a dirigir y captar la atención del grupo. Hombre experimentado, buen docente, pero un tanto anárquico y beligerante, con rutinas bien asentadas. Por otra parte mis sensaciones respecto a la directiva son buenas, cada vez me siento más integrado. Existe un buen ambiente con los miembros de la directiva y del profesorado y parece que sintonizamos y coincidimos en ideas. Asimismo, mi talante o actitud participante y pacifista intuyo que ha sido bien recibida. Puede decirse que cada vez disfruto más yendo a la escuela.

C) Acuerdos, acciones.

En cuanto a los acuerdos tomados debe decirse que éstos han versado en torno a la moderación de la discusión, el guión de la discusión, el cual ha sido aceptado,

concretamente se han aceptado los ejes temáticos en torno a los cuales girará la discusión .

\*Fase análisis

\*Discusión en grupo.

\*Fecha: 27.11.00

A) Desarrollo de la investigación

Hoy era el día de la discusión en grupo. Pero esta no se ha podido realizar. La causa ha sido la imposibilidad de asistir de dos informantes con lo que previamente se había contactado. Acto seguido, me puse en contacto con el director del centro y hemos acordado aplazar la discusión para el 11 de diciembre. De todas maneras, si esa fecha no es posible, como parece ser que ya no hay demasiadas fechas disponibles en el calendario escolar, pienso que se deberá pasar a la exposición de los casos prácticos, los cuales quiero que sean presentados por dos de los informantes seleccionados. Por otra parte, también será necesario considerar la posibilidad de realizar entrevistas semiestructuradas, o un grupo triangular con los profesores. Esta posibilidad sería bastante potente, si además se consigue realizar la discusión en grupo que se tenía prevista (que también podría ser otro grupo triangular).

B) Sensaciones, valoraciones.

La verdad es que no puedo decir que este decepcionado por lo sucedido. Creo que forma parte del proceso y que lo necesario es saber y poder adaptarse a estos imprevistos, tener alternativas. En estos momentos, puedo decir que todavía conservo fuerzas para seguir adelante y que está es una oportunidad crucial para demostrar al grupo que creo en el proyecto. Es necesario no venirse abajo e irradiar positivismo y ganas de trabajar. Si me dejo llevar por los acontecimientos, si no hago nada al respecto, poco a poco daré la imagen de pasotismo, de conformismo y este se transferirá al profesorado y se transformará en desmotivación e incluso en querer abandonar el proyecto.

C) Acuerdos, acciones.

Es el momento de pasar a la observación de las sesiones. Es necesario adquirir cierta omnipresencia en el centro, en las aulas. Implicarse en las sesiones de manera desinteresada.

\*Fase análisis

\*Observación de sesiones (Vilagrassa)

\*Fecha: 30.11.00

A) Desarrollo de la investigación.

He podido estar en las sesiones de educación física i ciencias sociales (ambas impartidas por la profesora de educación física). En el grupo que he observado hoy, hay dos casos de diversidad cultural, concretamente dos chicos de cultura gitana. No obstante por su aspecto no se diría. Ambos casos son extremos. Uno parece motivado por las tareas y el otro, que también tiene problemas de sordera e higiene personal, apenas asiste a las clases con cierta regularidad (según la profesora, debido a motivos de presión familiar, el niño debe acompañar a la familia a trabajar). Al inicio de la sesión de educación física, se han sentado separados del resto,



al otro lado de la clase, luego con el desarrollo de la actividad de danzas, se han mezclado con el resto del grupo. Al igual que durante el resto de la sesión. Por otra parte el segundo caso es más problemático, porque provoca situaciones de conflicto, con los demás alumnos. Es necesario estar encima y atender a sus demandas. Este hecho lo agradece y cuando estas prestándole atención, realiza las tareas escolares. El primer caso a simple vista parece estar más integrado en el grupo.

#### B) Valoraciones, sensaciones

Ha sido gratificante porque si bien en el grupo se dan dos casos de diversidad cultural éstos no se han puesto demasiado de manifiesto en la sesión de EF. Las danzas y los juegos como el "pichi" han sido bastante potentes, las situaciones grupales son bastante válidas para evitar o minimizar situaciones de falta de respeto, aunque las actividades competitivas si carecen de la consecuente orientación pedagógica por parte del educador, pueden llegar a agravarlas. Asimismo es importante estar ahí, encima de la situación conflictiva, cargársela a la espalda y ofrecerse al profesorado. Las actitudes se transmiten con el ejemplo, y creo que esa es la función que debo desempeñar. No obstante esas situaciones conflictivas, tampoco son, por lo que he podido observar, excesivamente graves.

Por otro lado, antes de iniciar la sesión he estado hablando informalmente con la profesora de EF. La verdad es que la conversación fue muy interesante, ya que, sin apenas dar pie a ello, poco a poco fue abordando aspectos relacionados con la profesión y el alumnado. Confieso que me sorprendió un poco su negativismo inicial respecto a los casos de diversidad y los comentarios típicos que por deformación profesional, se hacen respecto a los alumnos. No obstante, luego durante el decurso de las sesiones, quizá porque estaba yo, se la vio más predispuesta y atenta. Ha sido un día muy productivo, era necesario hacer una observación directa de los grupos, era necesario mostrarse como agente colaborador y participativo además de investigador externo.

#### C) Acuerdos, acciones.

El hecho que ya en dos ocasiones, en los momentos que he podido conversar con los docentes de forma informal, hayan surgido comentarios bastante ricos y valiosos para la investigación, me hace pensar que no se debería desechar esta vía de corte etnográfico. Quizá me aporte una serie de informaciones de gran valor. Quizá sea necesario sistematizarlo. Por otra parte, estoy pensando que tanto martes, miércoles como jueves, podría llevar a cabo este tipo de observaciones, y así hacer un barrido de todos los grupos de las escuelas rurales. Por el momento pienso que el jueves por la tarde es un buen momento para observar en vilagrassa.

\*Fase: análisis.

\*Observación sesiones.

\*Fecha: 5.12.00

A) Desarrollo de la investigación.

Hoy ha sido el día que me extendido más en la observación. Por la mañana he ido a Guimerà y por la tarde a Verdú. En Guimerà he estado con la profesora de educación física con las clases de infantil y las de ciclo inicial, medio y superior. En la clase de infantil había dos casos de diversidad. Son dos marroquíes pequeñitos que apenas entienden el idioma. Eso les condiciona a la hora de establecer relaciones con los demás, aunque el resto del alumnado del centro y de los profesores los integran sin ningún problema. Otro aspecto curioso es que se hace referencia a que en estas fechas se están haciendo los preparativos correspondientes a la navidad, y el padre de los pequeños no ha puesto ninguna objeción a que participen en las actividades. Por otra parte, en las clases de EF de los demás ciclos, no había ningún caso de diversidad, pero sí que he observado de que existen casos en los que se falta el respeto al compañero, aunque estas situaciones no se producen en exceso. En lo que respecta a la escuela de Verdú, he podido compartir con algunos alumnos la hora de la comida. He estado con ellos y les he visto jugar en el patio antes de que se reiniciaran las clases. Se jugaba a los juegos típicos de guerra en los que en más de una ocasión se exaltan los ánimos y se producen situaciones violentas. Por otra parte, hoy me he integrado en las clases de música. En la clase de ciclo medio, existen dos casos de diversidad cultural. Estos casos tampoco son demasiado problemáticos, son los típicos problemas de falta de respeto que se manifiestan independientemente de si se pertenece a un grupo cultural u otro. En la clase de ciclo superior sucede lo mismo, existe un caso de diversidad cultural y otro de con dificultades en el aprendizaje...ah y el caso de una chica cuyos padres son de otro país europeo pero que está perfectamente integrada en el seno de la clase.

B) Sensaciones, valoraciones..

La actitud de la profesora de música es bastante positiva. Es una educadora nata con una gran capacidad para respetar al alumnado. Su forma de presentar las tareas, contextualizarlas en un marco histórico concreto e integrar otros puntos de vista, es la adecuada para abordar los contenidos de aprendizaje desde una perspectiva intercultural. Esto es lo que ha hecho cuando repasaba la "agenda de navidad", las canciones populares que se cantan en cada fecha significativa, los acontecimientos históricos que explican el porqué de una tradición. Una forma de hacer que además dejaba que el alumno explicara como esa tradición se celebraba en su casa.

Este tipo de actividades y de actitud, puede ser muy útil a la hora de proponer actividades que tengan como referente las tradiciones populares de diferentes comunidades culturales: tradiciones, hábitos, fiestas...

\* Fase: Análisis.

\* Discusión en grupo con expertos.

\*Fecha: 11.12.00

A) Desarrollo de la investigación.

Hoy si que se ha podido realizar la discusión en grupo. Ha sido un grupo triangular, ya que el mediador del colectivo magrebí no ha asistido. Los informantes ha sido, el mediador del colectivo gitano y colaborador con el departament d'ensenyament, además de ser un hombre experimentado y muy conocido dentro de la provincia de lleida. Una educador infantil con experiencia en el ámbito de la Educación en la diversidad cultural, participante en cursos de formación y asociaciones o colectivos sensibilizados con el tema. Un educador físico, cuya labor profesional la desempeña una casa de colonias, desarrollando proyectos interculturales, en donde la motricidad es la protagonista de las actividades que realizan. Por otra parte, también ha asistido todo el claustro de profesores, los cuales han participado activamente al finalizar la discusión realizando diversas preguntas a los asistentes. El desarrollo de la discusión ha sido el siguiente: en 1er lugar se les ha hecho una pregunta general en la cual los asistentes se presentaban y hacían un breve repaso a su biografía profesional. Acto seguido se les ha instado a que analizaran los factores que desencadenan el choque entre culturas y finalmente se les ha instado a que aportasen diferentes líneas o pautas de actuación. Las cuestiones finales se han centrado en comentar los problemas con los que se encuentra el profesorado, y demandar de los expertos posibles maneras de solucionar o de tratar el problema. Al finalizar la discusión, los informantes también se han ofrecido al grupo a realizar colaboraciones posteriores, aportar recursos y materiales didácticos relacionados con la diversidad cultural. El moderador, que era el director del centro, ha propuesto a sus compañeros la posibilidad de que los expertos se unan con los profesores, e incluso que hagan alguna aplicación práctica o intervención con los alumnos.

B) Sensaciones, valoraciones.

Estoy contento con los sucedido. Puede decirse que el claustro ha podido conocer a los expertos y también ha aceptado la posibilidad de que éstos se integren en el proyecto. Además se ha hecho especial hincapié en las excelencias y beneficios que aporta el componente motriz en las situaciones de diversidad, sobre todo en lo referente a los problemas de comunicación. Pienso que tanto el grupo como los informantes valoran el encuentro de forma positiva. Por otro lado en cuanto al desarrollo de la discusión, quizá el moderador debería haber sido el investigador, puesto que se podría haber incidido en aquellos aspectos que surgían y que eran relevantes para la investigación y así también evitar la polarización de la discusión en temas tangenciales. El moderador tan sólo se ha limitado a introducir las preguntas pero no ha conducido la discusión hacia aspectos más concretos. Sin embargo, también ha sido importante que el grupo haya tenido la sensación de que puede aportar cosas.

C) Acuerdos, acciones.

Al finalizar he empezado a sondear a diferentes miembros del profesorado, a fin de realizar una serie de entrevistas semiestructuradas o un grupo de discusión con ellos. Por otra parte, el próximo jueves se pactará con la directiva qué día es posible concertar una reunión con algunos de los expertos que han participado en la discusión, a fin de que expongan casos concretos. También se debería buscar algún día para comentar los resultados de la discusión.

\* Fase: Análisis.

\* Observación de sesiones.

\*Fecha: 14.12.00

A) Desarrollo de la investigación.

Hoy se ha vuelto a hacer observación de las sesiones de Vilagrassa. Esta vez tan sólo ha asistido J. Ll ha marchado del pueblo y ya no vendrá más al centro. Me he centrado en observar a J, es un chico nervioso, con problemas de audición y al que le cuesta mantener la atención. En la clase de EF, es difícil de mantenerlo quieto y parado. De forma constante ha interactuado disruptivamente con el grupo. En la clase de ciencias sociales no ha sucedido puesto que al estar más pendiente de él o a l tener menos oportunidades de interactuar con los demás los comportamientos disruptivos no se producen tanto. Por otra parte, cuando se rompe el formalismo de la sesión, estos comportamientos vuelven a manifestarse (salir de clase, recreo, pasillos..) No son comportamientos graves de discriminación, porque también se producen conductas de colaboración y participación en las actividades.

B) Valoraciones, sensaciones.

Mi impresión es que la profesora de EF y CS, magnifica un tanto estas conductas. Es evidente que respecto al resto de compañeros J no cuida su higiene personal ni tampoco su forma de vestir, pero tampoco se trata de algo exagerado. El niño no rehuye asearse antes o después de las sesiones. Por otra parte sus conductas disruptivas se dirigen hacia dos chicas cosa que en cierto modo es normal puesto que lo que busca es centrar su atención. A veces tengo la sensación que la profesora tiene medio a que su capacidad como docente se valore según la habilidad de sus alumnos. Existe un cierto nivel de deformación a la hora de hablar de sus alumnos, también cuando hablamos antes y después de las clases o entre clase y clase, se esfuerza por explicar sus logros como docente.

C) Acciones, acuerdos.

Esta observación de la sesión me ha permitido darme cuenta de que quizá lo conveniente sería realizar una especie de informe sobre los casos de diversidad y cómo éstos se relacionen con el resto de compañeros. De la misma forma también puede observarse como el resto del grupo y del profesorado se relaciona con estos casos.

\* Fase: Análisis.

\* Claustro ZER.

\*Fecha: 14.02.01

A) Desarrollo de la investigación.

Después del periodo vacacional y teniendo en cuenta la disponibilidad del claustro, se reanuda la investigación. En concreto se trata de comentar el informe de la discusión llevada a cabo con los expertos, una vez que ha sido transcrita y analizada por el investigador. Tras este comentario precedido por un recordatorio que se ha basado en explicar en qué momento y estado se encuentra la experiencia, el resultado de dicha discusión ha sido el siguiente, el profesorado introducirá el tema de la diversidad cultural desde las diversas áreas curriculares, se abordarán aspectos generales y básicos, acto seguido cada Escuela rural, aprovechando las actividades de centro, buscará un centro de interés atendiendo a una cultura representativa de la zona o de cada continente. Todo lo que se trabaje en cada Escuela rural, se pondrá en común el día de la fiesta final en donde se pretende también integrar a los padres y a otros agentes educativos.

#### B) Valoraciones y sensaciones.

La primera impresión es sumamente positiva, parece ser que la estructura o la organización de la propuesta empieza a vislumbrarse. Asimismo, a priori, se configurarán dos enfoques educativos para llevar a cabo la experiencia: 1) disciplinariedad transversal, en donde desde cada disciplina se abordan contenidos relacionados con la diversidad cultural y 2) interdisciplinariedad, en donde el profesorado de diversas áreas, se coordina y colabora para hacer conjuntamente una actividad de zona (jocs de pati). Atendiendo a lo dicho, es importante incidir en el aspecto transversal en que los contenidos de cada disciplina aparezcan en la propuesta interdisciplinar, y en que la motricidad se vea implicada. Por último, es importante resaltar también que el claustro tiene la intención de integrar agentes educativos externos y a los padres en las propuestas. Los informantes que asistieron a la discusión de expertos también podrían asistir. Aún y que ya se ha empezado a consensuar la propuesta, conviene no olvidar que la propuesta curricular debe explicitarse y diseñarse una vez que se haya identificado y definido el problema.

#### C) Acuerdos, acciones.

Se ha acordado reunirse con los educadores no formales con experiencia en la diversidad cultural a fin de tener en cuenta o conocer formas o maneras de abordar la educación intercultural. Por otra parte, ya he acordado con la directiva y los profesores itinerantes los días y las fechas para realizar las discusiones en grupo. También se va a realizar un pequeño artículo para la revista del centro en donde se comunique a los padres que es lo que se está haciendo. Es una buena manera para poder conectar con los padres de cara a organizar una discusión en grupo con ellos u otros agentes educativos.

\* Fase: Análisis.

\* Comunicación experiencias

\* Fecha: 28.02.01

A) Desarrollo de la investigación.

Hoy era el día destinado a la comunicación de experiencias por parte de algunos de los expertos que habían asistido a la pasada discusión en grupo. De ellos solamente ha podido asistir el educador físico. Éste les ha expuesto una experiencia llevada a cabo en su casa de colonias. En su intervención también ha ido mostrando como hacer una unidad de programación definiendo objetivos y contenidos y tareas, así como de que forma se llevaba a cabo la evaluación. Su propuesta también hacía incidencia en la interdisciplinariedad. Una vez concluida la exposición, el profesorado ha hecho preguntas, la mayor parte de las cuales se centraban en donde encontrar materiales curriculares y en formas de solucionar casos concretos con los que el profesorado se ha encontrado en sus clases.

B) Valoraciones, sensaciones.

A juzgar por el interés mostrado, la exposición ha sido provechosa. Buena parte del profesorado tomaba notas. Se ha insistido en el aspecto interdisciplinar y se ha visto una posible aplicación de la propuesta del educador físico al modelo de propuesta que se va a llevar a cabo en la ZER. Aún así, todavía detecto cierta incertidumbre o confusión en relación a cómo se va a llevar a cabo. No se si se ha entendido la doble vía disciplinar-interdisciplinar, que debe tenerse en cuenta a la hora de aplicar al experiencia. Yo por si acaso, insisto en ello y les recuerdo que la introducción del tema debe abordarse desde las disciplinas y la actividad de zona de forma interdisciplinar. Cuando hago eso hay profesores que asienten, pero otros no dicen nada.

C) Acuerdos, acciones.

Se acuerda empezar el trabajo a partir de una propuesta de programa marco elaborado por el investigador principal y adecuado o modificado en cada escuela rural según su propia realidad.

\* Fase: Análisis.

\* Discusión en grupo con la directiva.

\*Fecha: 01.03.01

A) Desarrollo de la investigación.

Hoy se ha realizado la discusión en grupo con la directiva. El origen de estos grupos de discusión debe buscarse en la discusión en grupo realizada con los expertos. Después de reflexionar un poco me di cuenta de que el resultado de esa discusión no tenía mucha relación con el objeto de estudio de la investigación, así que pensé que la estrategia sería válida para analizar el punto de vista de los miembros de la directiva, aprovechando mi buena relación con ellos, ya que era con los que realizaba todos los contactos y pactaba las fechas de las reuniones de claustro. La discusión se realizó por la tarde, en la misma escuela y a una hora en la que los miembros de la directiva no tenían horas de docencia puesto que se encargaban de desempeñar sus cargos directivos. Yo ya estaba en la escuela antes de la hora pactada, y así no empezar con prisas la discusión. Asimismo, antes de empezar la discusión abordamos unos temas que nada tenían que ver con la discusión, y cuando ya vi que el clima era el adecuado empecé la

discusión explicando las condiciones con las que ésta se desarrollaría.

B) Valoraciones, sensaciones.

El decurso de la discusión fue bueno, aunque debido a la distensión que reinaba en el ambiente, costó un poco entrar de lleno con la temática. Había un poco de astenia a consecuencia de la hora de la discusión que entre otras cosas ya se dijo que duraría 45'. Se nota que hay un clima de confianza entre todos. Por otra parte en cuanto al guión, se dijeron cosas interesantes, pero quizá debía de haber incidido un poco más en la necesidad de introducir la motricidad en las actividades de enseñanza y aprendizaje. De todos modos todos los temas que había previsto salieron y no sólo eso, sino también otros que no tenía previstos. Yo me sentí cómodo y seguro y creo que eso ha contribuido a que el clima de la discusión positivo. Quizá no hice hincapié en el hecho de ligar la motricidad con la diversidad cultural aunque de todos modos esos aspectos surgieron durante la discusión. También salieron cosas en lo que respecta a las necesidades del profesorado y a casos concretos o experiencias llevadas a cabo de forma individual o colectiva.

C) Acuerdos, acciones.

Se comentó la posibilidad de hacer la discusión con padres del APA.

\* Fase: Análisis.

\* Discusión en grupo con los itinerantes.

\*Fecha: 03.03.01

A) Desarrollo de la investigación.

Hoy se ha hecho la discusión con el profesorado de zona o itinerante. La discusión se ha celebrado fuera del centro. Los motivos por los cuales he escogido a los informantes han sido los siguientes: 1) tienen un estatus diferente a los miembros de la directiva y por lo tanto tienen una visión diferente. 2) su situación laboral es diferente, esta la maestra que ya tiene su plaza fija y también la que está haciendo sustituciones, por lo que puede ser un factor muy a tener en cuenta de cara a aportar opiniones diferentes puesto que influyen aspectos como el tiempo en que se estará en el centro, el entusiasmo, etc. Por otra parte el guión de la discusión se ha perfilado un poquito más, gracias a la anterior discusión en grupo. El ambiente de la discusión ha sido relajado y ameno, tomando un café. No ha habido problema para empezar la discusión. Una vez a acabado, hemos ido a comer todos juntos.

B) Valoraciones, sensaciones.

La discusión se ha celebrado de forma rápida y fluida. En parte debido a que el tiempo destinado para ello era el mismo tiempo que las maestras tenían para comer. En cuanto al contenido de la discusión debe remarcarse el hecho que aún y a pesar de que tenía previsto hacer especial hincapié en el papel relevante de la motricidad, la temática de la discusión se ha vuelto a centrar en el problema de la diversidad cultural. Concretamente en el problema social y educativo que conlleva y en que para abordarse de forma efectiva en la escuela debe hacerse

desde la resolución de conflictos. Sobre todo gracias a la actitud del profesorado, cuando este se encuentra con los conflictos durante la clase. En cuanto a utilizar la motricidad como estrategia de enseñanza, tan sólo la especialista de educación física parecía entender la verdadera intención de la propuesta. Las otras dos maestras no llegaban a comprender. Después al matizar un poco mis explicaciones al decirles que debía mirarse la motricidad desde una perspectiva más amplia, más allá de la ejercitación o de la práctica deportiva, llegaron incluso a insinuar que la utilizaban como un medio para hacer sus clases más vivenciadas. Finalmente al acabar la discusión, se hizo especial hincapié en lo importante que había supuesto la experiencia, la realización de estas reuniones más que como un recurso que les ayude a solucionar problemas que surgen en el aula, como una manera de reflexionar sobre el problema, conocerlo o tener una idea de los que sucede e incluso analizar su propia práctica.

\* Fase: Diseño-Aplicación.

\* claustro ZER

\*Fecha: 03.03.01

A) Desarrollo de la investigación.

Tras un periodo de pausa, se reanuda la experiencia. Las actividades llevadas a cabo por el centro –evaluación, excursiones, convivencias, salidas culturales- y problemas personales del investigador, han condicionado que la fase de análisis concluya sin hacer una definición del problema. Además, el tiempo de intervención se viene encima (la actividad esta programada para el 15 de mayo) y para no demorarnos más en esta fase, se tomó la decisión de que yo definiese el programa marco que guíe el diseño de la actividad , para luego ser debatido y consensuado. Mi propósito era que esta actividad tuviese en cuenta objetivos y contenidos de diversas áreas curriculares, aquellas que están más relacionadas con la Educación Intercultural y la actividad a realizar.

B) Valoraciones y Sensaciones.

Una vez expuesta la propuesta, en un principio se ha considerado que ésta era muy ambiciosa y que quizá lo mejor era proponerla para el próximo curso, por que ahora no había tiempo. Sin embargo tras una nueva argumentación por mi parte, quizá más clara y explícita, y también corroborada por la directiva, el resto de profesores se ha dado cuenta de que la propuesta iba encaminada a generar actividades que se pudiesen llevar bajo el formato de la actividad de zona “jocs de pati”. Asimismo, se ha insistido bastante en el aspecto interdisciplinar y en la intención de que lo importante es redimensionar las ya existentes en esta actividad y contextualizarlas bajo el signo de la Educación Intercultural. Que esto no supone hacer un trabajo adicional sino otorgarle una nueva dimensión a las actividades y o hornadas que se vienen realizando. Por otro lado también se ha hecho hincapié en que esta fórmula puede ser un excelente primer paso o punto de partida de cara al curso siguiente.



## C) Acuerdos, acciones.

Finalmente y tras un momento de discusión, se han empezado a generar ideas y/o actividades tipo y se ha llegado a los siguientes acuerdos:

1) reunión de claustro para generar actividades 2) dividirse en grupos, uno para infantil y otro para cada ciclo y generar actividades.

3) Tipo de actividades: juegos de encuentro, danzas, juegos de dramatización (leyendas), identificación, localización de países, vestuario típico, rompecabezas, descifrar mensajes en otras lenguas.

\* Fase: Diseño- Aplicación.

\* Diseño actividades.

\* Fecha: 25.04.01

## A) Desarrollo de la investigación.

Hoy se ha destinado la reunión de claustro a generar las actividades que van a formar parte de la jornada. El profesorado se ha dividido en ciclos y ha empezado a diseñar las actividades según lo acordado en la reunión anterior. Yo me he integrado en el grupo de ciclo medio y me he puesto a trabajar con el profesorado. Por otra parte, también se ha decidido que la jornada de actividades tan sólo se realice por la mañana mientras que por la tarde, cada profesor hará una reflexión con los alumnos de lo realizado.

## B) Valoraciones, sensaciones.

Bajo mi punto de vista, el diseño de actividades no ha sido muy fructífero. Cuando se hacía el intento de introducir algún aspecto motivador, un juego de pistas o de orientación, el resto del grupo encontraba un problema u otro del tipo “esto es muy liado”, “que los niños se van a liar”, “que sólo tenemos que hacer que los niños se agrupen”. Quizá era yo el que no entendía qué era lo que se pretendía, pero resulta que el grupo de ciclo medio, se tenía que reagrupar para luego hacer la actividad en cuestión, una actividad en donde se debían dar a entender que existe diferentes culturas con otras formas de escribir y de pronunciar las palabras, pero que si se hace el esfuerzo por entender lo que dicen también es posible la comunicación. Yo pienso que esto también se podía hacer de otra forma diferente y más dinámica a lo realizado en otras ocasiones. Y es que al fin y al cabo, el diseño de las actividades ha sido eso, repetir lo que ya se había hecho pero cambiando el sentido de las actividades. Por otra parte, yo no sé si esta actividad anteriormente la realizaba solamente la profesora de EF, pero lo cierto es que todo el profesorado se ha puesto a trabajar. No obstante no sé cual ha sido el producto de su trabajo. Me pareció más oportuno quedarme en mi grupo que ir de grupo en grupo supervisando lo que se hacía. En otro orden de cosas también tengo la sensación que la actividad carece de un hilo conductor. Me parece que el programa marco, apenas se ha tenido en cuenta, pienso que lo realizado, se ha hecho con base a lo realizado otros años. Es decir con base a hábitos adquiridos.

## c) Acuerdos.

Se ha quedado que el próximo día se aporten los materiales necesarios para la realización de la actividad.

\* Fase: Diseño-Aplicación.

\* Juegos de patio.

\*Fecha: 15.05.01

A) Desarrollo de la investigación.

El día de hoy se ha destinado a la puesta en marcha de la jornada bajo la forma de la actividad de zona, juegos de patio. Esta actividad pretendía abordar de forma interdisciplinar los contenidos relacionados con la educación en la diversidad cultural. La jornada en sí consistía en que los alumnos de toda la ZER, debían primeramente agruparse por ciclos mediante diferentes actividades en las que se hacía incidencia a aspectos de índole conceptual y de valores relacionados con la geografía, la climatología, la cultura y la historia de diversas culturas de los cinco continentes. Una vez hechos los grupos la segunda parte de la jornada consistía en practicar diversos juegos del mundo. A la actividad, a parte de mí, también asistió una persona responsable del museo de historia de Tàrraga.

B) Valoraciones, sensaciones.

La verdad es que la jornada ha resultado ser un buen motivo para introducir la diversidad cultural como un contenido de aprendizaje. Asimismo las directrices de la propuesta que se hizo al profesorado han sido contempladas. También debe destacarse que el papel del profesorado era clave a la hora de orientar aquellos contenidos de índole conceptual y actitudinal, sobre todo en los juegos de agrupamiento. Este hecho se hacía patente en aquellos momentos en los que era necesario incidir sobre la importancia de valorar y respetar la diversidad de otras culturas. Asimismo también debe destacarse que los juegos eran de diversa procedencia. Además muchos de ellos ya se habían practicado con anterioridad por lo que me permite decir que el profesorado -por lo menos la de EF- ya ha hecho hincapié en la diversidad cultural con anterioridad. Por otra parte la sesión de la tarde estaba destinada a reflexionar con el alumnado sobre lo realizado en la jornada matinal. Pienso que ha sido positivo darle un centro de interés a esta actividad, ya que así no ha tenido que cambiar en exceso su organización.

C) Acuerdos, acciones.

Ahora tan sólo resta realizar una reunión para la valoración final de la experiencia . Convendría tratar aspectos como:

- 1) La valoración de la jornada.
- 2) La viabilidad de la propuesta y contenidos tratados.
- 3) Aportaciones de la experiencia.
- 4) Mejoras y posibilidades de continuidad.

### **Discusión en grupo con los miembros de la directiva de la ZER.**

\* Grupo triangular.

\* Directiva.

\* Fecha: 01.03.01

\*Lugar: E.R.Vilagrassa (ZER-Guicivervi).

\* Participantes: V, R, C, e Investigador (I).

I.- Bé doncs, així per començar què us sembla si us presenteu tot dient quan temps fà que esteu a la ZER, l'àrea o les àrees on desenvolpeu la vostra tasca docent i les funcions que teniu a la directiva.

V.- Bé doncs, jo porto un curs escolar a la directiva, desenvolupant el càrrec de director, i també estic com a mestre a Guimerà. La nostra feina és intentar coordinar

les 4 poblacions a nivell administratiu. L'àrea que estic fent com a mestre? Sóc tutor de cicle y per motius del càrrec doncs ara mateix només estic fent matemàtiques, català i castellà.

R.- Jo també fa un curs que estic a la directiva com a tresorera. Estic a Vilagrassa, com a tutora de cicle superior. Les àrees que faig són literatura castellana, matemàtiques i coneixement del medi.

C.- Aquest és el tercer any que estic a la ZER, sóc itinerant d'educació musical a infantil i primària de les quatre escoles i a l'equip directiu estic com a secretària.

I.- Un cop ens coneixem, podríem començar la discussió tot centrant-nos en el fet de com veieu vosaltres la realitat de la diversitat cultural actualment. És a dir com a tema d'importància social. a banda dels casos concrets amb els que us hi trobeu. Estaria bé que exposéssiu com veieu els possibles xocs culturals que es produeixen a nivell social, la problemàtica que està emergent i com descriure aquests conflictes...

V.- Bé jo en línees generals penso, penso que el tema de la immigració que ens arriba aquí a Catalunya, potser a nivell de Barcelona o grans ciutats estan més acostumats a rebre gent de fora i potser ho tenen més assumit, tal com passa a algunes zones de Lleida que per el tema de la fruita estàn més acostumades. Però hi ha comarques o zones que estan menys receptives al tema, perquè no han viscut la immigració de gent d'altres comunitats i per tant són pobles tancats en les seves arrels, son catalans, catalans, catalans i no han viscut res més. No han tingut l'experiència de dir "ens hem trobat amb aquest problema", ni estan acostumats a tractar-ho, Aquí a la zona a Tàrraga si que estan acostumats, a Verdú? ho dupto, a Guimerà? en absolut, a Ciutadilla? en absolut, a Vilagrassa? potser si perquè està a prop de Tàrraga, però amb reserves.

C.- Si, es que al ser una economia d'agricultura de secà, la gent s'ha espabilat per si mateixa, no ha necessitat gent o mà d'obra per collir la fruita. Llavors aquest fet afegit de que siguin reservats fà que els hi costi molt més assimilar una altra cultura diferent a la seva. De fet jo penso que fà molts anys que hi és la immigració, el que passa es que penso que hi han immigracions que xoquen més que altres. A veure, la immigració que va venir d'Andalusia que ja fà temps que va passar penso que paral·lelament es manifestaven els mateixos problemes amb la diferència que per un costat entenies el que deien i ara no ho entens. Tenien més o menys les mateixes costums i ara no. Ara són magribins, ucranians, és a dir altres persones que no les entens i per tant si no hi ha un idioma comú, no et pots comunicar. A més a més, tenen unes costums que són totalment diferents a les nostres, i llavors penso que... a veure... integrar... la paraula integrar tampoc saps com agafar-la perquè jo tampoc penso que hagin de renunciar a la seva identitat, el que caldria és trobar la manera en que ells i nosaltres, nosaltres i ells, poguessin conviure cadascú conservant més o menys les seves inquietuts, problemàtiques, cultura però que a la vegada ens

poguessim entendre. El que no podem és anar als extrems. Això costa.

R.- És que fins ara s'havia anat integrant o assimilant a la cultura majoritària però... per exemple els magribins que arribaven eren poquets, i s'havien d'anar integrant a la força, però ara amb poc temps a part de que ha augmentat el volum, s'ha extès a molts llocs o era típic que hi hagués una sèrie de gent amb unes característiques determinades, però ara hi ha immigrants, hi han magribins, hi ha gent que ve de fora a tot arreu, així fins ara a Guimerà no s'havia vist pràcticament ningú, ni al moment de les immigracions d'altres llocs d'Espanya amb aquests pobles no hi havien arribat perquè hi havia altres llocs per anar, i ara en canvi s'ha extès a tot arreu i en molta quantitat. Clar integrar-se quan abans eren poquets a la força s'integraven, però ara són tants...ja poden formar els seus grups i no sé allà on pot haver una església ara també hi pot haver una mesquita clar... i llavors jo que penso que si que cal respectar això... però com? si és possible, si és possible.

I.- L'avors, com veieu tot això que dieu al vostre contexte, és a dir com és manifesta això a la vostra realitat. Com penseu que es dona aquesta relació entre diferents cultures que cada vegada són més massives...

R.- D'entrada amb distància, si bé no hi ha rebuig. També ens agradaria saber què fan i deixen de fer.

C.- D'entrada distància.

R.- Si, exacte, distància, podem passar pel seu costat al carrer, però d'entrada no ens preocupem per què porten aquests vestits o per què fan això o allò...

C.- És a dir la raó de perquè han arribat o...

R.- Clar no... a veure... penso que a la llarga hi haurà d'haver, si continua això, aquesta arribada...conviure tant a la llarga... no sé haurem d'intentar entendre'ns més o conèixe'ns més.

V.- És que en una ciutat com Tàrrega tot això queda més una mica més anònim, podriem dir.

R.- Si.

V.- Però imaginat Guimerà, l'altra dia que parlava amb un senyor, a Guimerà ens han arribat tres nens algerians a l'escola i resulta que també hi ha un parell de xicots que viuen allà que no sé si són del Marroc o d'on són exactament i doncs... resulta que tenen nenes en edat escolar hi ha un altre que fa un parell d'anys que està treballant aal balneari de Vallfogona, aquest té 5 nens, el més gran té 14 anys, però els altres 4 resulta que també estan en edat escolar. A Guimerà actualment són 14 nens 2 algerians. Un altre que ha de venir compte que tingui... posem 2 nens més ja són 4 més 4 possibles de l'altre, ja serien 8. Això pel que fa al poble doncs...

C.- Per una part molt bé perquè augmenta la matrícula de l'escola però per l'altre...

V.- per l'altra els pares tenen, tenen la por de que hi hagi un ghetto... i que arriba el moment en que en un poble que té un elevat percentatge de la seva població en la 3<sup>a</sup> edat, que la gent jove marxa a fora a treballar, doncs veuen el perill que l'escola sigui no de Guimerà sino dels àrabs, o magribins o que els joves de Guimerà no

siguin "guimeranencs" sino que siguin algerians, que siguin marroquins. Clar tot això treballar-ho a l'escola si pero ja, ja...

R.- A veure són gent de fora, son gent que no coneixes i després en certa manera marginats. No els coneixes, no sabem con reaccionaran i són gent de fora i ja està i en un poble petit això es nota molt.

I.- Bé i això com s'agafa a l'escola, quina ha de ser la seva funció.

R.- A veure pensem que ha de ser integradora però es cal una cosa és la teoria i una altra la realitat doncs a Guimerà hi ha problemes de llenguatge és difícil entendre's. Llavors a veure a partir de que el Departament d'Ensenyament et marca uns currículums on s'ha de fer això i s'ha d'acabar el cicle amb aquests coneixements i es clar per una altra part tens una altra realitat, et trobes amb persones noves amb un idioma diferent cal, el primer es entendre's i després ja podrem.... clar una cosa és la teoria i una altra la pràctica. Amb els nanos algerians ara ens comencem a entendre, comencem a fer alguna cosa.

V.- A part d'això, la funció integradora de l'escola, és perd a casa totalment. Si estàs integrant a l'escola, però el nen evidentment que surt de l'escola eh... torna a la seva cultura, a la seva llengua eh... i el que has fet durant el dia podriem dir que s'ha perdut.

C.- Si llavors està vist que hauria d'haver una escola per nens i una escola per pares perquè de la mateixa manera que els nens fan el que aprenen, doncs els pares també... i això no vol dir que es perdin els trets d'identitat, però almenys...

I.- I com pensem que s'hauria de fer això?

C.- Jo crec que hauria de ser que tothom s'involucrés però això és molt difícil. Perque hi ha pobles on hi ha mentalitats molt tancades i aquestes persones que venen jo crec que no les veuen com a individus sino com a persones que venen per a treballar, per a treure els mals de cap o pel que sigui.. no sé penso que costarà.

I.- Llavors vosaltres com a membres de la directiva com penseu que hauria de ser aquesta educació en la diversitat?

C.- Que fós conscient de que són persones com a nosaltres.

R.- Si que cal donar un tracte per igual, pero clar quan diem igual llavors, ja hi ha el perill aquell que deiem de: "igual com... com jo... llavors si, igual però com a persones respectant les diferències. Clar vull dir aquí a l'escola et pots trobar amb que un té unes costums d'una cosa, un altre les té d'un altra ...i fer entendre a alguns que tant bò es una manera com una altra que hi ha famílies que tenen uns hàbits i hi ha famílies que tenen uns altres. Que hi ha famílies que tenen uns costums i que tots dos poden ser bons. Clar això.. és bonic de dir i fàcil de dir però és molt difícil de fer en una realitat. Aquí tenim gitanos... per exemple, el Lluís faltava bastant, nosaltres el veiem i li preguntàvem "com és que no has vingut?" i ell et deia que no havia vingut perquè havia anat a Tàrraga i clar jo ja ho sé que no li ha donat

el paperet a la mare o que la familia té altres prioritats, no té les mateixes prioritats que altres famílies, altres famílies consideren que ha d'anar a l'escola cada dia i els seus pares no ho consideren així. Nosaltres podem dir-li que és bò que vinguin però clar llavors els pares...

C.- Has d'inculcar unes normes...

R.- Oh clar, el que no pots fer és dir no si no veniu a l'escola no passa res perquè mira veus el Lluís no ve i no passa res... això no ho pots dir, però es clar els altres també veuen que hi ha diferències.

C.- I rebuig quant a higiene,

R.- A higiene es clar

C.- Això sí que es troba que... no et diuen directament és que fà pudor, que va brut o així... però notes que hi és. I clar el primer que faràs quan arribin a l'escola es que rentin les mans o el que sigui.. però es clar si no és només rentar-se les mans... llavors seria... no sé com dir-ho d'una altra manera... més educació d'hàbits, partir d'aquesta educació d'hàbits.

V.- Després hi ha una altra cosa... a veure penso que quan t'arriba una família d'aquestes o arriba no una família sino un col·lectiu, i es diu, no ja des de les escoles si no des de l'administració, que es tindria que fer... muntar una festa... pel poble saharauí o de lo que sigui per donar-se a conèixer... però quasi seria al revés. de lo que tindria que ser... o sigui que la gent que ve de fora participi a la cultura catalana... en aquest cas de propostes i d'activitats es fan ben poques. Jo per exemple he vist participar gent d'aquí de Catalunya en una festa del poble saharauí però no he vist a un magrebi ballar una sardana per exemple... o sigui s'estàn empenyant en afavorir o donar a conèixer la seva cultura... però el pas aquests que tots han de coneixer? s'han d'integrar a la nostra cultura... d'una manera o altra s'han d'integrar... no sempre seran... el ghetto... doncs això no és fà o es fà d'una manera molt...

R.- Es que clar, es que la canalla poc a poc va veien les costums nostres, perquè clar viuen amb els nens, però els pares porten una vida diferent...

V.- Però de cara als adults, els adults o sigui vale, es munta el que he dit... la festa del... d'això dels magrebins, dels saharauis... escolat aquí a Tàrrega a l'estiu allà a la plaça major, a la plaça muntaner es va muntar una tende d'aquestes del saharà no? i la gent anava a veure això que fan del té... o sigui per qué la gent d'aquí participa però a l'inrevés no es fà?

R.- No, però a l'inrevés suposo que ja es dona per suposat que com que són aquí si volen... no a veure per exemple ja se que no es fan moltes coses però si que volen participar...

V.- Però tu vols dir que totes aquestes ONG's o consells comarcals o benestar social van a buscar-los... a captar-los a intentar dir-lis veniu a participar?

C.- Es que no saps tampoc quin és el camí més... perquè per exemple a l'escola... qualsevol festa... la castanyada... els penellets... eh.. qui ets tú, fins a quin punt tú ets prou conseqüent per dir aquesta canalla han de menjar penellets. Oh carai!, penses... a veure... em

poso al seu lloc, ho me'n vaig a un altre país, amb una cultura totalment diferent, a mi em costaria moltíssim d'entrar-hi... que l'idioma l'hauries d'assimilar perquè clar és el primer pas que has de fer per entendre't... jo no sé fins a quin punt... jo podria entendre, podria veure, podria anar, però directament implicar-me...

V.- Aquí són dos punts, o sigui un punt és la llengua i un altra la religió...

R.- El que passa aviat l'adquireixen o s'aprèn perquè d'una altra manera o altra ens hem d'entendre, ara l'altre...

I.- Llavors, i ja per anar concretant una mica més, em consta -perquè ja vam parlar abans d'embarcar-nos en aquest projecte- que ja havieu fet coses o com a mínim, ja estaveu sensibilitzats amb tot això... per tant m'agradaria que expliquessiu una mica com heu intentat fins ara abordar aquesta problemàtica, és a dir com ho va fer.

V.- La voluntat pròpia.

C.- A Verdú, hi ha 3, 4 ó 6 nens que són d'ètnia gitana i... a veure... jo crec que a l'escola la seva cultura no queda reflectida en res. A veure exactament no venen a l'escola... són nascuts aquí, l'únic que una cosa és l'escola al primer dia i una altra es a casa. Són dos móns diferenciats i són a la vegada molt tancats tampoc ells per pròpia iniciativa tampoc t'expliquen i si els hi preguntes...mmm... t'ho poden dir...perquè al nadal nosaltres ho fem així... de la mateixa manera que uns et podran dir "pues nosaltres fem lo del tió, nosaltres fem..." Aquí a Vilagrassa a veure... és una altra manera. Els gitanos de verdú estan molt més integrats al poble potser aquí han nascut i hi viuen i des de petits han anat a l'escola... i els gitanos de Vilagrassa han vingut de fora com els gitanos.. tots amb una casa amb unes condicions infrahumanes. Llavors són gitanos i ja està... És un altre món quant a tot, quant a respecte a la gent, quant higiene, quant a...

R.- Van i vénen.

C.- A més van i vénen.

R.- No és com a Verdú on els pares ha han anat a escoles d'adults... els pares que ara hi ha vull dir tenen unes altres costums... però tenen molt clar que han d'anar a l'escola... els que hi ha aquí són itinerants.

C.- Potser que ara hi siguin com que d'aquí 2 mesos marxin.

I.- Clar i això us condiciona les vostres propostes..

C.- Tot, clar que et condiciona.

R.- I més quan és un centre tant petit.

I.- Si també em refereixo a l'hora de tractar aquesta problemàtica i... bueno suposo a l'hora d'integrar-los a aquest nen o a sensibilitzar també a la resta.

V.- Clar... i a vegades es fa fins i tot... fer una miqueta la inclusió l'any passat recordo que aquí teniem un gitanet... i des de l'escola doncs automàticament vam fer tots els esforços, vam pensar coses a nivell de nota la ZER i passen els mesos i després... adéu... bueno adéu... desapareixen i amb tot això dius...bueno ja saps que és la teva obligació no? pues ho fem i contents però a

veure, com jo tota la ZER, ens estem preocupant per això... i després ens fan això i final doncs acabes amb aquesta sensació saps qué...? Cafè para todos...I aquí porque tenim pocs casos per jo...

C.- Clar... porque no es que t'hagin de venir a donar les gràcies, ni molt menys... però no valoren l'oportunitat que per al futur suposa per a ells. I porque l'escola és petita...

V.- però jo, per sort o per desgràcia quan treballava a Monistrol... a veure havien arribat a tenir vint i tants magrebins, o sigui era un % elevat...però això ja... com deien abans apareixen, desapareixen.. van i vénen y clar arribava el moment que bueno et preguntes "qué estic fent?, estic guanyant o perdent temps? estic fent el que he de fer... estic dedicant més esforços per aquests nens i estic deixant als altres a un marge i després quan sembla ser comencen a treballar... pues desapareixen i aquests altres que són d'aquí... que potser durant un període de temps els hem tingut una miqueta més arraconats podrien dir i clar ara marxen...

I.- I malgrat passi això, penseu que amb la gent que hi ha es pertinent continuar... o sigui...no només com a tractament d'aquesta problemàtica sinó també amb un sentit de sensibilització.

C.- Si, si que és important que hi sigui...perque ara... porque ho tenim a l'escola i ens hi trobem anant pel carrer.

R.- És que està a la societat.

C.- Si s'hauria d'aprendre a ser tolerant amb tota la gent, amb tothom sigui qui sigui.

I.- I cómo veieu poder treballar això només des de les propietats matèries, sinó també desde l'eix transversal d'una manera interdisciplinària. A veure això segons en quins contextos és més fàcil que en altres, però en el vostre cas en concret, cómo ho veieu?

R.- És que és l'única manera de fer-ho...perque no pots dir ara serem tots tolerants o serem tots solidaris, clar ara toca... a veure és una cosa que nosaltres estem amb els nens tot el dia ja des de que fas l'hora del pati, i des de que fas les matemàtiques, i això en tot moment... no és una cosa que digui ja ho tractarem... sí que pots fer unes coses específiques per conèixer ara... son coses que formen part de tots.

I.- I llavors cómo haurien de ser aquestes propostes transversals? cómo haurien de ser? quin tipus d'activitats? cómo fer-les a nivell pràctic per al dia a dia?

C.- Jo penso que la millor manera de que un aprenentatge sigui vàlid... és a partir de la pròpia realitat... de la pròpia vivència... llavors hauria de fer... trobar-nos amb aquests casos que hi ha... ficar-te a dintre i vivenciar-ho a partir del que hi ha... no posant exemples generals... sentir-se aprop o implicar a la gent, fent veure qué passaria si ens anessim a un altra país... és la única manera... amb activitats. No sé amb la música si poses cançons de diferents països d'arreu del món amb diferents ritmes... però clar és difícil porque pensa que s'ha de tenir, partir d'un coneixement, que tinguin una base... però això de dir "sabeu d'on és aquest



ritme, si clar però orimer han de ser els nostres... i a partir d'aquí un pas endavant...partir del propi coneixement, del propi aprenentatge.

I.- I des de les altres àrees... cómo ho veieu?

V.- Jo de vegades utilitzo molt la indiferència...ara això que hem de donar a conèixer diferents cultures, perfecte però és que tampoc pots fer una sessió d'una classe durant un temps, a vegades la indiferència és una de les armes que tenim, en referència al fet de tractar igual a tots... ara quan parles de la comunitat valenciana o de la andalusa, no pots parlar del Marroc... doncs mira que també tenen les seves costums, que el paisatge... tampoc es que... i et diré bueno si, cada vegada en tenim més, ara lo que no hem es crear una psicosi o una moda... i ara tampoc ens hem de ficar a educar en la interculturalitat d'una manera bèstia... em de treballar amb normalitat amb tota la normalitat del món penso..

C.- Si pots aplicar alguns coneixements que són fàcils d'assimilar i no creen cap problema doncs això no és crear una psicosi diària... anar fent que hi ha coses que és poden integrar? bé. Que hi ha coses que costen més?...doncs llavors és el tracte diari, surts al pati uns es barallen i que o fulanita de tal m'està continuament empipant... pues vas a un raconet i li disu que heu de jugar tots junts i patatin i patatan i ja està.

R.- És que a vegades més que activitats concretes més aviat és fer... el dia a dia, no és allò de dir activitats per anar a treballar aquest tema i les activitats poden ser donar a conèixer les diferents cultures això si quan toqui, quan puguin per arribar a entendre, evidentment si aquí hi ha varies cultures, ho hauries d'explicar més aviat si no pues quan surti el tema diguem-ho així i l'altre és el dida a dia, tractar a un alumne posant exemples i noms de països diferents si és que fos un problema i pose d'exemple a un nen que es diu Mohamed, en compte de Joan... o no sé lectures...però amb normalitat sens dir "veus us heu fixat que aquest nom és un nom diferent...

C.- Natural, de la mateixa manera que per exemple amb la música quan parles dels compositors, que la majoria són estrangers i tenen uns noms i congnoms diferents als nostres i no passa res pues ja està, és una altra manera d'estructurar unes altres característiques.

A.- A veure, una cosa es que a les escoles ens están anulant tot. La responsabilitat de l'escola. No se si hi ha una administració, ajuntaments, consells comarcals diputacions, que s'hagin plantejat "escolta els nens de l'escola tal i tal, quan acaben les classes, hi ha un percentatge un 70, 80 ó 90 % que van a fer activitats extraescolars i els nens que tenim que han vingut del Marroc o d'Ucraïna que han vingut d'allà, acaben a les 5 i marxen cap a casa"...doncs per qué no organitzen unes activitats extraescolars per aquests nens?

C.- oh... per aquests i tots els altres...

V.- Beuno però concretament es que nosaltres tenim la responsabilitat d'ensenyar-lis la llengua a aquests nens, d'integrar-los a la nostra cultura..

R.- I als pares al mateix temps.

V.- Doncs bueno, unes activitats que a aquests nens en aquests moments sigui via plàstica, via esportiva, via musical o com sigui que vagin també aprenent..però que no sigui pam escola a casa o escola a ghetto.

C.- Es que és això com que són cultures tan diferents a les nostres... són com dos camins que cada vegada s'obren més. Un Europeu d'allà cap a qui no té cap problema, res serà diferent, serà holandés, serà belga, serà anglès serà el que sigui...les costums les conservarà igualment, però no el veus diferent que tú. Pensant per exemple en la nena de Verdú que els pares són anglesos. No hi ha cap problema per qué? perquè potser la manera de conviure, de fer és més com nosaltres.

R.. Perque les seves costums i cultura són més com nosaltres.

I.- I ara aprofitant això que acabeu de dir de les activitats extraescolars, mitjançant l'esport o les danses com veieu el paper de la motricitat, independent de l'àrea, com a mitjà per poder abordar aquests problemes que vosaltres identifiqueu?

C.- La motricitat és un llenguatge, penso. Permet expressar els teus sentiments, la teva manera de... llavors... eh...no cal a vegades potse l'idioma. El cos ja et diu el que vols expressar.

I.- Tornant a allò que heu dit abans, referent a la vivenciació dels aprenentatges, creieu que la motricitat inclou o té present aquest aspecte?

C.- És que pel sol fet de ser motriu, ja és vivencial i si és vivencial és molt més fàcil d'adquirir.

R.- Sí és més fàcil que el nen eh... es posi a jugar a fer una activitat juntament amb els altres sense que s'entenguin a nivell oral, amb un joc, amb l'expressió corporal pot fer-se el mateix.

C.- Sí pots posar una samba, a l'escola a la classe... i sigui àrab, sigui gitano, sigui català, sigui castellà, aquella música li portarà un ritme interior que l'expressarà cap a fora.

V.- És curiós perquè nosaltres aquí estem treballant amb nens petits que ens han arribat, però quan ens arriben més grans, i jo a Barcelona ja havia fet classe d'educació física, és curiós que el paper de la motricitat, fer-te saltar un poltre per exemple, doncs a ells en aquest moment com que són com els demás... s'esforcen al màxim. Potser és la cosa que primer poden fer en comú.

I.- I a banda de l'esport, com ho veieu això d'integrar la motricitat en activitats concretes de la vostra àrea, com per exemple activitats de caire simbòlic que facilitin la transmissió de continguts concrets. És a dir deixant una mica de banda l'esport. Com veieu la possibilitat a l'hora d'arribar a aquests alumnes, si resulta que hi ha problemes de comunicació, per assimilar diferents conceptes?

R.- Potser sí, no dic que no, però s'hauria de trobar la manera... no hi estem acostumats per exemple a arribar a un concepte matemàtic mitjançant el moviment, segurament que hi pot ser, però ahir per comprendre lo de la sil.laba tònica, deiem mira el més alt de la classe serà la sil.laba tònica no? i llavors pues en grups i la

paraula mapa, poseu-vos dues persones en funció de la síl.laba tònica i... Si segurament, potser ho fem però no conscientment.

V.- Pot ser si que puguis explicar alguna cosa de càlcul però pensa que han de tenir molt clar la llengua.

R.- Si clar perquè cal treballar la llengua i allò de la síl.laba tònica hi poses moviment, si clar però han de tenir...

V.- Joestic seguríssim que ara aquests nens sense saber parlar català, la mestre de música els afafarà i a les dues setmanes cantaran una cançó en català, però no sabran que canten.

C.- Sí, no entendran el que canten, però cantaran.

V.- Ara si ella diu que si la gallina i els fa l'ou de la gallina que és la no sé que en àrab doncs ho entendran.

I.- I qué en penseu per exemple que aquestes sessions es facin de manera conjunta. És a dir agafes a la persona de música per treballar conceptes de llengua o de matemàtiques o la de educació física i bueno, integreu aquest component, ho trobeu factible?

V.- És difícil.

C.- És difícil. És el que diem lo que marca el departament a lo que s'ha d'arribar i allò va a missa i ha de ser allò i per l'altre és tot el muntatge que puguis fer. Potser per desconeixement, segur que és possible potser per desconeixement dius carai!, vaig a a la cosa segura. I com que no saps a quin resultat pots arribar o si funcionarà o no...

R.- Sí, jo pensava en el Julian que li costen molt les taules de multiplicar, però la música li encanta i té molta facilitat per recordar les cançons... pues mira se li ensenyen les taules a base de cançonetes. És això, però clar això són moments puntuals i la cançoneta la poso jo i no necessito coordinar-me amb ella, perquè sino ens trobem que jo he de fer això i ella allò...

I.- I en concret en la proposta de la diversitat cultural, veieu possible integrar la motricitat?

R.- És el que diem, en petites experiències, en petits

muntatges a final de curs, si. Però clar són coses

puntuals no coses que formen part del currículum, a

veure sí que són coses del currículum però queden

potser més amagades, no tens tant la sensació de...

C.- És com alguna cosa que es posa dins... no és que a partir d'aquesta realitat, o aquesta motricitat anem a tot lo altre, es que nosaltres tenim aquesta àrea i anem integrant diferents pinzellades per tractar el tema.

V.- És també l'experiència i la formació.

C.- Sí, "y ante la duda..." de vegades dius carai! a veure a mi m'atabalen molt aquest dies en que pensava a veure que... jo realment no en conec de cançons d'arreu del món... coneixes coneixes perquè has escoltat algo però no tinc una base per dir i ara qué carai, cap a on

tirem...ahir que teniem seminari de música, ho comentavem amb el formador intern. Li preguntavem "coneixes alguna musica per exemple de la cultura gitana...cóm ho farem llavors? a veure la rumba catalana. La rumba catalana que puc agafar... una cançó del Peret, del Gato Pérez o alguna cosa d'aquestes? No, perque seria com si a la cançó tradicional agaféssim el Lluís Llach i no és. Una cosa és la cançó tradicional i la cançó d'autor, clar com que no ho coneixes... te quedes així..."i ara qué?" Bueno vas així amb peus de plom i a la propera dirás "pues mira per aquí no hi aniré perque m'he enganxat els dits i ja està...i faré una altra cosa.

I.- Bé doncs, en un principi ha està aquesta entrevista a tres, moltes gràcies per la vostra col.laboració.

### **Discusión en grupo con los profesores de zona o itinerantes.**

\* Grupo Triangular.

\* Itinerantes.

\* Lugar: Tàrrega

\* Fecha: 03.03.01

\* Participantes: E, T, D, e investigador (I)

I.- Bé doncs, abans de començar amb l'entrevista, a mi m'agradaria que previament m'expliquessiu una mica el temps que fà que esteu a la ZER, l'àrea que esteu desenvolupant, etc.

T.- Jo faig l'educació física, i és el tercer curs que estic en aquesta ZER.

D.- Jo és el primer any que estig aquí, faig l'educació especial. És el primer any a la ZER, però no és el primer any que faig l'educació especial. També faig unes hores de ciències naturals i plàstica a Guimerà...i la T, també però no ho ha dit.

T.- Si, nmés faig social per completar l'horari.

E.- Jo faig anglès io vaig començar fà tres anys, faig algun reforç i també alguna plàstica.

I.- Bé doncs, llavors, una mica entrant de ple en la temàtica de la discussió, cal que ens endinsem en la diversitat cultural, i per això a mi m'agradaria que diguessiu la vostra en relació a quina penseu que és la tendència que s'està veient la societat envers a la diversitat cultural. És a dir cap a on va la diversitat cultural a nivell social? Problemàtica, característiques d'avui dia...

D.- Jo el que penso és que a nivell polític tot el que sents és molt correcte, però a nivell social ñes coses trigaran molts anys per que cuallin. Vull dir que avui dia es diu que els nens han d'estar molt integrats i molta història però els gitanos els tenim com a diferents. Sempre s'està dient els magribins s'han d'integrar pero ja vaig per exemple a un pub i estan a un racó i a mi respecte em fa i ho respecto que sóc racista? Potser si, vulldir que tot molt correcte, que molts eixos transversals però tot el que es faci estarà molt ben fet però que tardarà molts anys a cuallar, molts.

E.- Si, és que jo no penso que políticament sigui correcte. Hi ha molta falàcia, hi ha molta mentira, hi ha molta... clar si ja no és cert des d'aquest punt de vista, imagina't lo que tú dius a nivell de... lo que és la realitat per exemple, això ho comentavem ahir. Si només l'ajuntament per la festa de carnaval que fan per tot el poble per la canalla, fessim un acte de solidaritat i cridés a tots els nens, els nens per ajudar-los... i dir bueno si hi ha una festa, veniu tots i col.laborem això és real, això significaria integració real, política i integració vull dir que tot a la vegada...

D.- Si a l'escola es fan festes concretes a la vida i a la societat es fan festes concretes, moments concrets, d'un fet concret, però cuallar, cuallar... bueno suposo que és la manera no? A partir d'aquests fets concrets poc a poc anirà...vull dir que s'ha de fer i està perfecte que es faci així però trobo que...

I.- I la problemàtica aquesta, vull dir quins problemes hi trobeu a part d'això que esteu dient...

T.- Jo ara se m'estava occurrint que els nens estan reflectint a les classes to lo que senten a casa i que ara estem intentant educar per la igualtat, intentant obrir els ulls que si les altres cultures que també hi ha coses bones i ens trobem amb una barrera porque llavors te salten ells "oh,que això està ple de moros", amb frases fetes copiades de casa i dona la sensació de que t'estàs ficant de peus a la galleda.

E.- Informació, falta molta informació, però informació...

T.- Es que és clar els nens repeteixen lo que per a ells és més important que és lo que a casa es viu i se sent. I l'escola continua sent un punt i a part que fer murals, treballs, redaccions i molt bonic sobre la integració i les diferents cultures o sobre lo que vulguis pero sortiran al carrer i la idea no estarà porque continuarà sent el mateix que escolten a casa dels seus pares, lo que veuran a les notícies, els pares comenten la notícia a casa i els nens repeteixen...

D.- Jo penso que... o sigui que d'una banda la informació que es dona és molt utòpica i que a la realitat tampoc no ho és porque els crios et diuen "es que són els moros aquí en el pobles els qui roben, per posar un exemple que no és el cas.

T.- Però ho han sentit i a més és veritat.

D.- Lo curiós és que es veritat i aquí està el problema doncs és veritat, lo que s'hauria d'anar a mirar per qué. No dir és que tots són iguals porque iguals no ho som. I això s'ha d'acceptar vull dir t'ho plantejen comm si tots fossim iguals i no ho som. La realitat que viuen ells és diferent, tot és diferent i clar uns te venen i (...) si són maltractadors de dones pero bueno des del nostre punt de vista si que ho són, però aquestes coses es treballen des d'un caire... però el que passa que això és més per treballar-ho a secundària i aquí a primària no els pots anar a donar tots els perquè, però et venen amb uns tòpics que són exagerats (...) maltractadors de dones, lladres, borratxos et poden dir porque clar és la marginalitat...

I.- Llavors, davant això, quina penseu que ahuria de ser la funció de l'escolar per tractar o per abordar aquesta problemàtica a l'escola, com penseu que ha d'actuar l'escola davant aquesta realitat que esteu vivint ara?

T.- És que no només hauria de conèixer de que hi ha moltes cultures sino que aquestes cultures que ens venen aquí noves, venen amb problemes i que d'alguna manera hauriem de veure que s'ha de solventar aquests problemes i que aquella persona no és un problema per ella en sí, sino per la situació que l'envolta perquè tots li estem posant trabes... però arribar a ser crític davant aquest problema és molt difícil.

D.- És que és això lo que veuen a casa és blanc i lo que donem a l'escola és negre, i llavors ells o se queden amb el blanc o amb el negre. Són petits i llavors es queden amb una postura o amb l'altre. Si guanyem nosaltres guanyem nosaltres i si guanyen ells doncs guanyen ells. I s'hauria de buscar un gris. El que passa és que a nivell de primària pues és una mica que vegin no, no pots explicar. A secundària és això que els hi pots explicar el perquè però a primària és com una mica l'experiència, que hi ha diferències, que ells vegin, que les estudiïn i que poc a poc les vagin interioritzant perquè quan siguin més grans puguin ressaltar tot allò i puguin fer-se una explicació, un esquema d'això que passa. Ara per ara és això.. el gris és difícil de trobar-lo, a l'escola de poder explicar el perquè, perquè hi ha evidentment una relació entre el que diuen els pares que pot ser cert i el que diuen a l'escola que també ho és. Però clar...

E.- No és que pot ser no... és que quan... és que clar... és que jo veig en la conducta dels nens es tracta molt de treballar valors a partir del descobriment de la diferència no? Però aquests valors no els tenen ni de lluny.. saber que si tens per exemple a la classe els nens que tenim respecten al company? Saben què es ser respectuos amb el company?

T.- És que això es una altra història.

E.- No, en general saben el que és escoltar?, llavors lo que veig cada vegada que passa aquesta història a primària el que és potser es treballar amb aquests valors tant propers, tant immensament propers amb ells, a través del descobriment. És a dir la diversitat dels països. És donar a saber, fer utilitzar aquests països i a través d'ells ensenyar als nens lo que li passa al seu company que és igual que ell no? Jo és el que veig que és l'únic que es pot fer.

D.- És que sempre es diu d'un mateix cap a fora i potser és treballar això molt i molt, aquests valors aprofitant l'eix transversal, tot i que penso que ho ha diferència siguin magribins o no, siguin gitanos o no, és igual hi ha diversitat i n'hi ha moltíssima.

E.- Jo no veig que aquesta canalla en general, aquesta canalla se'n riuen dels companys d'unes coses increïbles.. com vols que entenguin el que li passa a aquell que no té diners per menjar.. però la veritat és que amb aquesta canalla de primària jo alucino de les coses que veig.

I.- I per exemple, tot i que la realitat del vostre centre no és tant exagerada com a altres llocs, penseu que tot i així s'hauria d'intentar abarcar o s'hauria de deixar de banda ja que no hi ha aquests grans problemes a nivell social?

T.- Jo penso que si perquè es una zona molt tancada de pensament ja en sí.

E.- Si, si...molt.

T.- Mentalmente són molt tancats en ells mateixos.

D.- Potser no estàn acostumats a la diversitat perquè no hi ha, n'hi ha però poca.

T.- No, però no, tampoc estàn acostumats a veure més enllà del que hi ha al seu poble.

E.- Si, i llavors moltes vegades són els nens els que poden ajudar als pares. Si i llavors hi ha un trencament.

T.- Llavors per això em queixo tant de que el nens repeteixen un munt de frases de casa...que dius i ara com ho encaro jo això, perquè són nens que tenen poquíssimes experiències perquè no surten del poble.. "qué fas el cap de setmana? Al carrer a jugar". Hi ha nens que no surten mai del seu poble i del seu ambient amb uns pares que tampoc poden anar enlloc és més difícil fer-lis entendre.

D.- I això que els hi pots parlar d'altres coses, fantàstic com una experiència més, però que suposo que amb aquests crios es més treballar des del respecte al del costat. Que tot això es generalitza quan són més grans. El entendre, el fet de que lls sapiguen que poden entendre les coses, de fer-lis entendre molt que el del costat és diferent encara que no cal que sigui d'altra país i que fer-los molt reflexius. Intentar treballar això, que es facin reflexius, intentar buscar el perquè de les coses que no siguin les coses blanques o negres com aquí... i valors. I si a sobre tenen diferents cultures a la classes encara és més ric perquè llavors no cal anar a buscar un altre país perquè ja ho tenen allà, llavors el del costat es convertiria en algo més diferents encara pero suposo que amb canalla més petita és això... treballar molt, molt, molt aquests valors i que de grans amb una mica de sort poder generalitzar-los...i ser crítics. Buscar el perquè de les coses i res de quedar-se amb la primera imatge... i això fer-se la pròpia realitat fins on puguin arribar.

E.- Es que per exemple a mi m'ha passat amb nens de 6è, 7è i 8è de voler treballar solidaritat no? Però el terme solidaritat qué és això? A veure com ho vols fer sino saps qué vol dir la paraula. Però qò és que tot se'n va al tapis...

D.- Solidaritat...i penses en una ONG i a mi la ONG, a mi, ja no dic els crios em cau lluny. Vulldir els països solidaris a mí em cauen lluny. Si a mi em diuen que respecti els saharisans, vale respectaré els saharisans (...) i llavors amb aquests crios tot va bé...tot és fantàstic, lo que passa que treballar a partir...fer una anàlis saber que...lo que pensa la canalla... bueno ja sabem el que pensen, però trencar això és molt difícil perquè són drios que s'acostumen a entendre a partir de fets, no a reflexionar sobre les coses, perquè les coses son blanques. Te les presenten de tal manera, i perquè de tal

manera? Oh de tal manera i punto. Fer-los que ell busquin el perquè de les coses és difícil perquè no els hi demanen. El desenvolupament total ho porten de la casa però a l'escolar hi ha massa feina i és veritat, ho fas per mig de tot però hi ha moltes coses, com per a... ho fas però no pots.

I.- I com penseu que s'hauria de fomentar aquests valors, aquestes coses que estem dient ara... mitjançant quin tipus d'activitats. Concretament una mica més a veure...

E.- Mitjançant la paraula de la D, conflictes.

D.- Creant conflictes

I.- Val, val però mitjançant quines activitats, com ho farieu?

E.- Això és lo difícil

D.- A qualsevol activitat t'hi plantejes una activitat o li plantejes...és difícil perquè no a tots, és difícil clar.

E.- Perquè t'hi també t'has de trobar amb el conflicte...

D.- I també hi ha medis socials i naturals on no és fàcil crear conflictes, t'hi en lloc de dir fes això, per exemple li fas una pregunta i el crio pensa, cal buscar una pregunta no que la sàpiga massa no que no la pugui respondre, però si crear el conflicte que ell hagi d'intentar resoldre abans de donar-li tot pautadet, "t'hi aquí tens l'activitat, aquí tens això, fes el temari, aquí tens unes preguntes, sino que ell primer les pensi, és una mica ficar-ho dins el que passa que hi ha activitats que et donen peu a fer això i altres que no, hi ha àrees que et donen peu i àrees que no, que si t'hi no li dones el mitjà directament, el crio no ho trobarà.

E.- Quan crees un conflicte cada nen respon segons la seva manera de ser, el seu xip, etc. Llavors suposo...que és el escoltar, el conuiu, la convivència d'escoltar als altres, els altres punts de vista quan comencen amb aquesta xispa...ostres et preguntes...ho veig claríssim a Guimerà i s'escolten.

D.- Hi ha àrees que és més fàcil i altres que no, i és això que ells busquin recursos, que ells sapiguin entendre el perquè de les coses segons quin tipus d'educació facin, ara cada vegada és més oberta i no t'hi trobes...abans el crio no pensava, era passiu totalment segons el mestre, abans també hi havia mestres fantàstics, però bueno la ideologia de l'educació era més...jo t'hi dono tot fet, t'hi aprens a partir de tot el que jo et dono, ara és una mica que els crios aprenguin a pensar, aprenguin a equivocar-se, en el moment que t'hi estàs donant, el lloc per a que ell pensi, el crio s'equivoca, des del moment que s'equivoca que sàpigue que s'equivoca, des del moment que s'equivoca l'altre veu visions diferents i tot això l'obre una mica el que passa que és més lent, que tot així és més lent. Si t'hi li dones pauta a que el crio vagi creant-se sol és més lent i tu has de donar més coses cap al final de curs, ja no ho mires en una activitat. I és que si t'hi fas metodologia així a totes les activitats fas la meitat del curs, és que és així.

I.- Llavors com penseu que això s'hauria d'equilibrar, com ho podrieu abordar des de cada disciplina, com és podria articular això que esteu dient, mitjançant quins



models penseu que es podria intentar abordar això, coordinant-se amb altres assignatures, cadascun pel seu compte...

E.- Sí però penso que això és més un plantejament d'escola, coordinació i un tipus concret d'ideologia...

D.- És que això ja és ideologia de reforma, no és una cosa nova, vull dir com tot, que la reforma ja l'ahuran canviat quan entri. Tot això ja ho diu la reforma, els plantejaments de pedagogia activa...tot això ho diu...

E.- Però el que vull dir que l'escolar quan toca lo dels plantejaments d'escola, els objectius que té...pues treballar els valors més immediats dels nens...

D.- Tot això seria incloure-ho dins de totes les escoles.

E.- Això és un treball molt dur, és tot, és a dir mitjançant una serie de projectes a part dintre del projecte de l'escola, els nens han de treballar aquests valors, i com treballar-los i que tot quedi clar de com dirigir aquesta canalla d'una manera més oberta, més tancada...

D.- A més hi ha un mestre que treballa individual i li va molt bé, els crios aprenen molt bé perquè cada mestre s'ha d'identificar amb la manera que té d'ensenyar, per una banda això serà més ric, per altra el treball en grp es també molt ric.

E.- Jo penso que mestres sols fent un projecte d'aquestes característiques no crec que es faci...

D.- El que passa és que jo veig que és difícil...dir com treballes els valors, com determines que ja estan determinats? D'una manera ja ho esta i això vol dir que el mestre els interioritza totalment, es fica dins de la seva metodologia perquè ha de ser una cosa no de agafar un treball de solidaritat a part.

T.- Sí, és molt difícil pensar jo vull treballar aquest valor, aquest o aquell altre. Tu tens els teus valors i quan ensenyas, ensenyas segons els teus valors, i cada mestre ensenya segons els seus valors.

D.- I lo que valores tu és bo per als crios.

T. Clar però tens que plantejar-t'ho previament perquè a la meua assignatura, d'educació física conclites els que vulguis, no està a darrera d'una taula i de conflictes de convivència en surten tots a la meua classe, si hi ha dos nens que estan una mica picats, tranquil a classe sortirà...

E.- Si, la convivència és important, a mi no em van ensenyar convivència, a mi em va resultar difícil moltes vegades, inclús avui dia...quan estàs en grup... és difícil. No ensenyem a conviure, la convivència, conviure vol dir això ser solidari amb els altres, crea situacions de conflicte...

T.- Jo per exemple, sempre fico jocs d'equip, amb això surt una passada, bueno... amb els jocs d'equip surt: "jo amb aquest no vull anar, perquè és dolent, per tant el meu equip perdrà, i no vull anar, jo vull anar amb els bons. Això que només vols guanyar, doncs s". Em costa moltíssim treballar-ho i cadascun suposo que des de la seva assignatura.

D.- Sí, s'ho troben d'una manera o altra.

T.- I cadascun ho afronta...ho afronta com pot.

I.- Aprofitant que ara la T ha encetat el tema que jo volia introduir d'aquí una estona, m'agradaria que em diguessiu com veieu el paper de la motricitat dins d'aquest procés, concretament a l'hora de treballar la diversitat culturalen que ens pot aportar a l'hora de treballar aquests valors relacionats amb la diversitat cultural...

T.- Necessites moltíssima mà esquerra per a que et vagi bé la classe quan tens un nen que és d'un grup social que els altres el rebutjen d'alguna manera. Per exemple si tens un gitano tú saps que un gitano, tú saps que un gitano se't fica a la vora i molesta per qué? Per problemes d'higiene ja farà que els altres ja el rebutjin. Si a sobre és una mica patós encara el rebutjaran més que no un altre que no és patós. I necessites molta mà esquerra per introduir aquest nen sense que...perque ell pugui fer la calses, que la classe vagi bé sense que els altres l'acceptin d'una altra manera, que el vegin com un més. Com ho fas? Pues mira hi ha dies que se que aquell nen concret li he de fer rentar les mans abans de començar la classe, porque segons el que he de fer, després tinc problemes. Si he de fer una rotllana i llavors "amb ell no que..." per evitar això, pues primer he de pensar que aquell nen ha de venir amb les mans netes..., i com que no ve doncs he de fer-ho. Ara penso en el cas concret d'una nena, he parlat amb ella, "mira que hauries de rentar-te les mans"...però és clar, és un problema porque no et venen igual que els altres. Ja no és només que cada cultura sigui diferent.

D.- És que jo penso que la cultura és diferent. Per exemple quan m'explicava un mestre d'educació d'adults que li deia a una senyora que és dutxes o que si no no vingués i ella li contestava "oh... es que mi marido no quiere que me duche porque sino no huelo a hembra" és cultural. En nens aquesta no será la raó però potser n'hi ha una altra.

T.- No sé es que hi ha coses culturals d'aquestes que...

D.- És que busquem el perquè i a vegades no el trobes.

I.- A veure llavors vosaltres penseu que davant aquestes diferències culturals la motricitat pot ser una possible solució?

T.- És la manera, es la manera de treballar els valors porque el respecte per exemple el tens quan has de treballar en equip y has de comptar amb els companys perquè tú sol no guanyaràs cam partit, no arribaras a cap fita. És un equip i has de comptar amb els companys y confiar en ells siguin quins siguin, llavors si és una manera de valors

I.- I... i no només treballant esports sino també em refereixo per exemple a tasques on estigui implicada la motricitat, la vivenciació és a dir, penseu que pot ser una eina per treballar els continguts dins les vostres àrees específiques? És a dir si veieu que això és viable, integrar la motricitat dintre de les vostres assignatures, no com a contingut específic sino com un mitjà per treballar tots aquests valors...

D.- Home jo penso que la motricitat és un mitjà de tot, els nens s'han de moure per fer equips etc... però no ho

tinc present. És una eina més, vull dir s'han de moure perquè si jo els dic us separeu i us poseu segons aquests criteris o per equips vosaltres i us moveu per anar a buscar tal cosa...si que, en tant i en quant, tú li dius busca't la vida, el nen se mou aquí se mou allà, busca això o allò.

I.- Jo em refereia a si utilitzeu jocs simbòlics, dramàtics...

E.- Jo a anglès reconec que sí a vegades que el fet de dramatitzar, representar o actuar, l'expressió els gestos cal que és una manera d'apropar un nen de fora a aquest conjunt i fer-se entendre i per exemple quan tú fas una activitat psicomotriu com per exemple sentir el propi cos, si tu ho fas per a un nen magribí, hi ha un contacte, hi ha un apropament... és veritat...llavors fora històries de que aquest és magribí...poquet a poquet si que hi ha un apropament, també penso per exemple que llengua i expressió van molt acompanyades però...tampoc tant conscientment...no ho tens tant al cap.

T.- Jo, a veure, faci l'activitat que faci, sempre se me mouen, vulgui o no vulgui i és clar al moure's si hi ha algun conflicte surt.

E.- Clar com que és un aspecte propi d'una altra àrea a l'hora d'aplicar-ho a altres doncs és una mica difícil.

I.- I per exemple, en la proposta que pretenem fer, com veieu que aquests tipus de tasques s'inclouguin a l'hora d'acordar de manera interdisciplinària, a l'hora d'abordar la diversitat cultural...veieu que això és viable?

D.- Jo no veig la motricitat com un element clau, jo ho veig més com un procés mental, un procés que intenta sensibilitzar envers la diversitat, la motricitat com a eina? Fantàstic evidentment.

E.- Jo també ho veig com un procés mental però que també cal el contacte físic real..

D.- Jo ho veig com un procés mental a partir de l'experiència que poden ser motrius però jo no la tinc present.

I.- És que el que jo vull dir és com si volguéssim integrar el mètode montessor, la pedagogia activa.. que es basaven en la vivenciació al igual que la motricitat...

D.- És que jo això ho veig (...) em costa situar-me... però jo dono més importància a l'experiència (...) que no pas al moviment en sí, doncs sempre els fas moure i representa molt el moviment.

I.- I no penses que per que els hi quedi primer és necessari viure-ho

D.- Si és clar...si.

E.- Si això ja m'ho trobo a llengua anglesa que els hi estic ensenyant els verbs i si a més de dir-lis una frase o una acció la fan els hi queda. Sii, si, però crec que s'hauria de tenir una mica més de coneixement i experiència per això és una bona idea, m'encanta però jo no hi havia pensat mai en això...

D.-Sí que ho impliqués des del moment que li dius a un crió busca't la vida, ves a buscar informació, no és el mateix que si tú li dones les coses fetes. Encara que no sé com influeix el procés mental i moviment. Sé que les

experiències, sé que el fet de moure's (...) quan hi ha vivenciació hi ha motricitat evidentment la vivenciació sobre tot quan ets petit és força important.

I.- Bé doncs, pràcticament ja hem acabat, i només em resta dir-vos que si hi ha quelcom que creieu que es pot dir i penseu que és important dir...

E.- Jo a part de la psicomotricitat... per a mí la imatge és molt important, amb els petits penso que la imatge conjuntament, paral·lelament a això, és molt important. I aquesta canalla poca imatge, si no és la dels llibres o la de la tele, la tenen absolutament manipulada, desastrosa segons com i quan llavors un treball de la imatge per mi a part, paral·lelament és molt, molt important.

D.- Jo que l'eix transversal, que trobo que tot el que estem fent, lo que més, a part de lo que pugui sortir, lo que més més fà és que les xerrades que estem fent que ara mateix, ja s'està portant a terme penso. Que el fet de parlar-ne, que el fer-te conscient de tota la història, és més important lo que estem fent ara els mestres, és més important que lo que surti encara que no sortis res, l'eix transversal hi és.

I.- Penseu que això són processos molt llargs, d'un o dos anys i tal, però bueno... per exemple l'altre dia quian sensació va tenir l'altra dia quan va venir el J i us va dir mira nosaltres ho vam per així...

T.- se't venien idees de com es podria fer perquè clar quan et plantejes un tema així és fà una muntanya... com ho plantejo davant els nens?

D.- Però t'ho estàs plantejant... jo a socials m'ho trobo...si no els hagués comentat i també ho accepten molt més ara, molt més que lo que es pugui fer, que si sumessim lo que s'està aconseguint ara a partir de que tots els mestres d'alguna manera...surt una idea (...) i tú la reconduïx en allò que estem fent, ja que si tal crio és d'un altra país i li preguntes que penses i què en saps? Cosa que abans no li hauries donat més importància, trobo que ja està cuallant, al meny és lo que a mi em sembla. Evidentment s'ha de concretar i tardarà dos anys, tres o quatre...les accions concretes vol dir que no ho oblidem i que s'està allà i que es treballa a part però que és important la feina que estem fent tots els mestres ara a partir de parlar-ne allà que tota la feina que podem fer arran el treball de cadascuna de les cultures.

E.- Jo, jo sóc una mica poruga, jo ho veig com un projecte maquíssim però no una cosa per fer a la babalà i això fa por. Quan jo dic un projecte vull dir això, aquestes xerrades, el coordinar-nos, vull dir el parlar, comunicar les coses, el conèixer, reflexionar...

T.- Sí des de que en parlem vas trobant coses i dius "calla que això em pot servir per quan expliques socials..."

E.- Jo em fixo en els vestits...

T.- I jo amb el joc que és d'aquell lloc o d'aquell altre...

D.- A mi em fa por que tot quedi com un dossier, com un estudiem aquesta cultura determinada d'aquest país ah vale, ja sabem com viuen aquests nens. Penso que fà més feina això, si lo altre fa molt més, però amb tot això

jo em veig diferent...però bueno crec que s'ha de vigilar que no tornem a caure amb lo mateix.

E.- Jo penso que se suposa que nosaltres ho sabem tot i m'encantaria veure 3 ó 4 videos de qué és el que passa o de qui és aquesta gent, i segur que ens integrariem més al projecte molt més...

I.- Doncs molt bé...en tot cas, si no hi ha res més a dir, només em resta donar-vos les gràcies pel vostre temps.