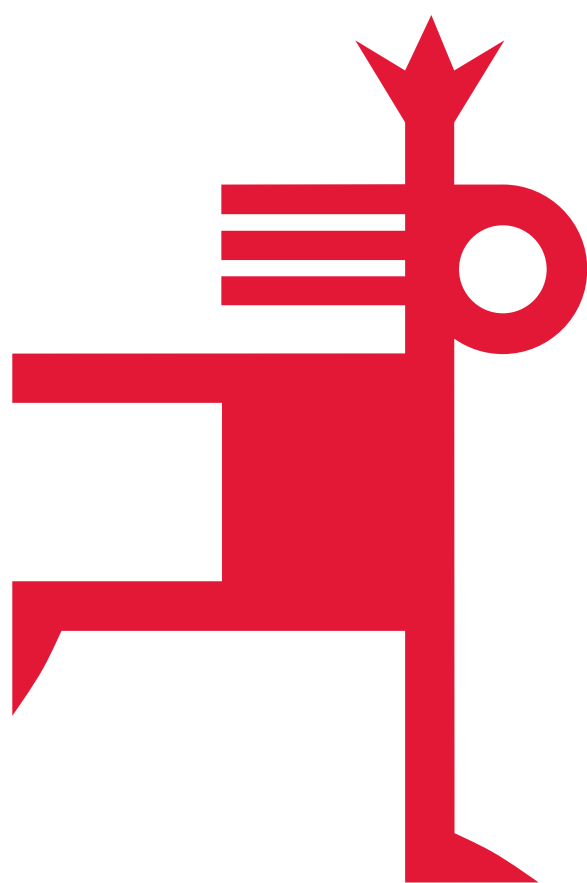


LIBRO BLANCO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL



ISBN: 978-84-8198-817-8
Depósito legal: M-14.314-2010

Esta guía ha sido elaborada por la Unión General de Trabajadores: Secretaría para la Igualdad de la Comisión Ejecutiva Confederal de UGT y Secretaría de Políticas Sociales de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), con la financiación del Ministerio de Trabajo e Inmigración (Dirección General de Integración de los Inmigrantes de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración) y del Fondo Social Europeo en el marco del programa “Sensibilización para la igualdad de oportunidades y la convivencia intercultural en el ámbito educativo”. Asimismo, la publicación de la guía ha sido cofinanciada por el Gobierno de Aragón.

Con la colaboración de:



ESCUELA



Índice

Presentaciones institucionales

Almudena Fontecha. Secretaria para la Igualdad. UGT	
Carlos López Cortiñas. Secretario General. FETE-UGT	11
Estrella Rodríguez Pardo. Directora General de Integración de los Inmigrantes, Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración. Ministerio de Trabajo e Inmigración	13
Gloria Pardillos Lou. Secretaria General. FETE-UGT Aragón	
Julián Lóriz Palacio. Secretario General. UGT Aragón	15
Mª Victoria Broto Cosculluela. Consejera de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón	17
Ana Fernández Abadía. Consejera de Servicios Sociales y Familia. Gobierno de Aragón	19
Prólogo	21
Colectivo Yedra	
Introducción de los autores y autoras	23
Autoras y autores de las propuestas	25

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Propuesta 1. Impulsar la investigación y publicación de documentos para la incorporación de las competencias básicas al currículo	33
<i>Fernando Trujillo Sáez. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada</i>	
Propuesta 2. Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados	35
<i>Ramón Flecha. Universidad de Barcelona</i>	

Propuesta 3. Establecer una coordinación entre las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación y dentro de cada comunidad entre los centros educativos y los servicios de apoyo	37
<i>Diego Ojeda Álvarez. CEP de Motril</i>	
<i>Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada</i>	
Propuesta 4. Una ciudadanía plural como tarea educativa y social	39
<i>Rosa Mari Yarte. Universidad de Castilla-La Mancha</i>	
FORMACIÓN DEL PROFESORADO	43
Propuesta 5. Impulsar la formación continua del profesorado en centros y redes	45
<i>Teresa Aguado. Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	
<i>Patricia Mata. Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural</i>	
Propuesta 6. Explicitar a nivel de centro la línea metodológica que caracteriza el modo de hacer en el aula y favorecer que el profesorado realice una formación y una práctica metodológica innovadora	47
<i>Mercedes Blanchard. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
Propuesta 7. Promover en los centros de formación inicial del profesorado (universidades, escuelas universitarias, formación profesional, etc.) una metodología que incluya la didáctica de la lengua materna basada en los criterios defendidos por la enseñanza de las lenguas extranjeras/segundas lenguas	49
<i>Concha Moreno García. Universidad Antonio de Nebrija</i>	
Propuesta 8. Promover y fomentar la educación intercultural como un eje fundamental de la formación del profesorado	52
<i>Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada</i>	
ACCIONES DESDE EL CENTRO EDUCATIVO	55
Propuesta 9. Fomentar la autonomía de la comunidad educativa	57
<i>Teresa Aguado y Patricia Mata. Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>	
<i>y Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural</i>	
Propuesta 10. Fomentar la inclusión de un Proyecto Lingüístico de Centro dentro del Proyecto Educativo de Centro	59
<i>Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada</i>	
Propuesta 11. Usar las TIC para cerrar la brecha comunicativa. Los recursos informáticos multilingües y su gestión en el contexto escolar	61
<i>Diego Ojeda Álvarez. CEP de Motril (Granada)</i>	
Propuesta 12. Fomentar una acción solidaria de apoyo educativo a poblaciones en desventaja social y cultural	63
<i>Héctor Grad Fuchsel. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
Propuesta 13. Evaluar la actuación de los centros educativos y el profesorado en relación con la inclusividad y la interculturalidad	66
<i>Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada</i>	
Propuesta 14. Hacer de la acción tutorial el eje nuclear de la formación individualizada a lo largo de la escolaridad obligatoria y el fundamento de la acción docente	68
<i>Xavier Besalú. Universidad de Girona</i>	



Propuesta 15. Considerar la tutoría como un área curricular con objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios, incluyendo, por otro lado, las funciones específicas del tutor o de la tutora	70
<i>Mercedes Blanchard. Universidad Autónoma de Madrid</i>	

COEDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y MEDIACIÓN 73

Propuesta 16. Diseñar, crear y poner en marcha un ‘mecanismo’ de prevención y mediación en conflictos en los centros educativos	75
<i>Esther Alcalá Recuerda. Saint Louis University, Madrid Campus</i>	

Propuesta 17. Dar el paso desde las acciones compensatorias hacia la inclusión educativa	78
<i>Mercedes Blanchard. Universidad Autónoma de Madrid</i>	

Propuesta 18. Crear la figura del ‘mediador lingüístico’ o ‘mediadora lingüística’ en los centros escolares de titularidad pública en Ceuta	81
<i>Verónica Rivera Reyes. Centro de Profesores y Recursos de Ceuta</i>	

Propuesta 19. Impulsar la coeducación e interculturalidad en el aula: ley y práctica	83
<i>Amalia González Suárez. IES Padre Feijoo de Gijón</i>	

Propuesta 20. Diseñar medidas de atención a las distintas capacidades presentes en el aula en contextos multiculturales	86
<i>Elisabel Cubillas Casas y Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada</i>	

Propuesta 21. Cómo vencer la etnicización y sus efectos sobre las expectativas del profesorado y el alumnado	89
<i>Luisa Martín Rojo. Universidad Autónoma de Madrid</i> <i>Adriana Patiño Santos. Universitat Pompeu Fabra</i>	

Propuesta 22. Diseñar herramientas específicas para combatir los procesos de discriminación en la escuela	92
<i>Juan Gómez Lara. Colectivo Amani</i>	

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LINGÜÍSTICAS 95

Propuesta 23. Impulsar la creación del Centro Nacional de Educación Lingüística	97
<i>Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada</i>	

Propuesta 24. Diseñar una política de educación lingüística plurilingüe para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla	99
<i>Fernando Trujillo Sáez. Universidad de Granada</i>	

Propuesta 25. Impulsar y generalizar el empleo del español en los ámbitos científico y tecnológico: reflexiones y propuestas	102
<i>Juana Gil Fernández. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)</i>	

Propuesta 26. Diseñar políticas educativas que valoren y premien el conocimiento que tienen de otras lenguas alumnas y alumnos inmigrantes, y que eviten la sustitución lingüística	105
<i>Laura Mijares Molina. Universidad Complutense de Madrid</i>	

ATENCIÓN Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA 107

Propuesta 27. Generalizar un proceso de introducción de un segundo idioma como lengua vehicular para el aprendizaje en la universidad y en los ciclos formativos superiores (universidad y formación profesional) 109
Mercedes Blanchard. Universidad Autónoma de Madrid

Propuesta 28. Abordar la enseñanza de la lengua española en Ceuta como una segunda o nueva lengua en los niveles iniciales de la escolarización obligatoria 111
Verónica Rivera Reyes. Centro de Profesores y Recursos de Ceuta

Propuesta 29. La enseñanza de la lengua de instrucción 113
Luisa Martín Rojo. Universidad Autónoma de Madrid

Propuesta 30. Proporcionar a los centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria, personal docente formado en español como segunda lengua y en enseñanza de lengua y contenidos integrada 116
Guadalupe Ruiz Fajardo. Department of Spanish and Portuguese, Columbia University (EE UU)

Propuesta 31. Fomentar la concienciación plurilingüe y pluricultural entre el profesorado y el alumnado como instrumento de cohesión social 119
Mercè Bernaus. Universitat Autònoma de Barcelona

Propuesta 32. Sustituir el modelo de ‘aulas cerradas’, previsto para el alumnado recién llegado que ha de aprender la lengua de instrucción, por un modelo ‘abierto’ y de calidad 121
Laura Mijares Molina. Universidad Complutense de Madrid

Propuesta 33. Fomentar la integración curricular y el éxito académico del alumnado de origen extranjero: más allá de la supervivencia comunicativa 123
Diego Ojeda Álvarez. CEP de Motril (Granada)

Propuesta 34. Crear un programa de integración a través de la lengua común, promovido por asociaciones especializadas 126
Cristina Fernández y Azucena Lorenzo. ASILIM (Asociación para la Integración Lingüística de los Inmigrantes en Madrid)

ACCIÓN COMUNITARIA 129

Propuesta 35. Crear un taller de comunicación mediante proyectos en la ciudad, fuente de aprendizaje 131
María Pérez González. Oficina de Educación de Rabat (Marruecos)

Propuesta 36. Escuela y comunidad: interculturalidad y acción educativa comunitaria 134
Rosa Marí Ytarte. Universidad de Castilla-La Mancha

Propuesta 37. Promover el contacto y relación entre los diferentes agentes del entorno escolar inmediato, favoreciendo que los centros puedan ser uno de los núcleos fuertes de ese encuentro 136
Juan Gómez Lara. Colectivo Amani

Propuesta 38. Proponer la transferencia al ámbito de la educación formal de las buenas prácticas derivadas de las iniciativas comunitarias relativas a la gestión de la diversidad y la interculturalidad 138
Juan Gómez Lara. Colectivo Amani



ESTRATEGIAS DE CENTRO/DE AULA 141

- Propuesta 39. Introducir el componente lúdico como método pedagógico en los planes de estudio de Educación Primaria y Secundaria 143
Luis Morales Orozco. Colegio El Chaparral, La Cala de Mijas (Málaga)
- Propuesta 40. Crear centros de comprensión lectora y construcción de textos 145
María Pérez González. Oficina de Educación de Rabat (Marruecos)
- Propuesta 41. Implantar talleres de escritura en español sobre los géneros académicos en la Educación Secundaria Inferior o primera etapa de Educación Secundaria (ESO) 147
Claudia Fernández Silva. Universidad Antonio de Nebrija
- Propuesta 42. Adaptar, crear o diseñar materiales educativos siguiendo una perspectiva intercultural 149
Adriana Patiño Santos. Universitat Pompeu Fabra

TRABAJO CON LAS FAMILIAS 153

- Propuesta 43. Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado 155
Xavier Besalú. Universidad de Girona
- Propuesta 44. Fomentar la participación y formación de familiares 157
José Ramón Flecha. Universidad de Barcelona
- Propuesta 45. Fomentar programas y todo tipo de iniciativas que incentiven la participación de las familias, especialmente de origen inmigrante o de otras minorías, en los centros educativos 160
Juan Gómez Lara. Colectivo Amani
- Propuesta 46. Facilitar clases de madres o padres en horario y contexto escolar sobre adquisición de habilidades instrumentales, considerada esencial en el nivel en que se encuentren escolarizados sus hijos e hijas 162
Luis Morales Orozco. Colegio El Chaparral, La Cala de Mijas (Málaga)

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS 165

- Propuesta 47. Atención a personas adultas enfrentadas a situaciones conflictivas en el ámbito académico 167
M^a Victoria Romero Gualda. Universidad de Navarra
- Propuesta 48. Fomentar un modelo social y comunicativo en el camino de la educación popular: la educación de personas adultas 170
Sebastià Parra Nuño. Miembro del Consejo Rector Instituto Paulo Freire (España), Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (Nicaragua)
- Propuesta 49. Impulsar la creación de un programa de integración sociolaboral para personas inmigrantes de habla no hispana, promovido por asociaciones especializadas, que recoja una parte de español específico y otra de aprendizaje y práctica laboral 172
Cristina Fernández y Azucena Lorenzo. ASILIM (Asociación para la Integración Lingüística de los Inmigrantes en Madrid)
- Propuesta 50. Establecer, para los centros y dispositivos de educación de personas adultas, agentes activos de solidaridad internacionalista y cooperación por la paz, la justicia y el desarrollo de los pueblos, una primera prioridad: la erradicación del analfabetismo en todas sus formas 174



Han transcurrido ya más de 15 años desde que llegaron las primeras personas procedentes de la emigración a nuestro país. En estos 15 años han pasado muchas cosas: ha cambiado el paisaje de nuestras ciudades, de nuestra vecindad, han cambiado quienes llevan a nuestros hijos e hijas al colegio o quienes se ocupan de nuestros mayores.

Y gracias a estas familias que han venido de otros lugares, en busca de un nuevo proyecto de vida, han cambiado también nuestras escuelas. La diversidad siempre ha existido en nuestros colegios, pero se ha ido visibilizando gracias a los hijos e hijas de las familias extranjeras. Aportan a nuestro quehacer diario una nueva ilusión, una nueva motivación, una nueva oportunidad de poner en práctica los valores que defendemos: la universalidad de los derechos humanos, el acceso equitativo a las oportunidades para todas y todos, la igualdad de género, la justicia, la solidaridad y la paz.

Nuestro mundo es un mundo globalizado en el que la información circula a velocidad de vértigo, pero la atención a nuestro alumnado debe ser cada vez más individualizada. Tener en cuenta los conocimientos que aportan cada una y cada uno de ellos es apostar por el enriquecimiento de todos. Y trabajar conjuntamente con todos los agentes educativos —profesorado, familias, barrios, administraciones— sólo puede revertir en progreso: mayor éxito escolar, inclusión educativa, reducción de la brecha social para las familias en desventaja socioeconómica y cultural, implicación de los entornos comunitarios y mejora de la convivencia ciudadana.

UGT y FETE-UGT defienden los derechos fundamentales de las personas desde sus inicios. Han apostado desde siempre por esos valores ciudadanos que conforman la democracia y el acceso a las oportunidades en igualdad de condiciones. En estos momentos, creemos que podemos dar un paso más hacia la reivindicación de una educación plural, diversa y equitativa. Con este Libro Blanco, que hubiera podido tener no 50, sino 500 propuestas de profesionales que cada día trabajan a pie de aula, a pie de centro, a pie de investigación, queremos abrir una línea de reflexión y de trabajo que recoja las inquietudes del profesorado, sus necesidades y sus exigencias.

Queremos agradecer a las autoras y autores de las propuestas su compromiso con UGT y FETE-UGT en este proyecto y, también, las más de 300 firmas de apoyo de catedráticos y catedráticas, profesores y profesoras de universidad, de institutos y colegios, de departamentos de educación de distintas comunidades autónomas, de personas que trabajan desde la educación no formal y las ONG, de investigadoras e investigadores, de equipos directivos de los centros educativos.

Este Libro Blanco de la Educación Intercultural no sólo es un “estado de la cuestión”, sino un punto de partida para seguir trabajando, con más ilusión aún, para una educación universal de calidad, apoyando a todo el profesorado que, día a día, desempeña su trabajo desde el compromiso. A todas y a todos, ¡gracias!

Almudena Fontecha
Secretaria para la Igualdad
UGT

Carlos López Cortiñas
Secretario General
FETE-UGT



Los ciudadanos del mañana están hoy ocupando las aulas de nuestros centros escolares. Los futuros ciudadanos son hoy niños y niñas plurales y diversos, cuyas identidades, orígenes, potencialidades, individualidades y diferencias culturales son los mimbres con los que contamos para la construcción de una ciudadanía con derechos y deberes comunes, que serán protagonistas de la sociedad futura.

Es preciso que nos imbuamos de la idea que afirma que ni la ciudadanía ni la identidad tienen que estar asociadas a los lugares de procedencia; debemos ayudar a construir la ciudadanía desde la diversidad, desde el reconocimiento del otro como igual y al mismo tiempo como diverso. En este proceso de construcción cobra especial importancia el escenario escolar y la riqueza y variedad encerradas en las aulas.

El Libro Blanco de la Educación Intercultural que el lector tiene entre sus manos no se limita a reflexionar sobre la conveniencia de la educación en la diversidad, sino que propone y sugiere una serie de orientaciones prácticas que, dirigidas a los profesores como principales actores de la ciudadanía en el medio escolar, pretende iluminar el trabajo que de manera individual y con sobre-esfuerzo personal han venido desarrollando, haciendo gala de profesionalidad y compromiso.

Las propuestas del Libro Blanco contemplan un amplio abanico de ámbitos educacionales que se extienden desde la política a nivel nacional y la cooperación entre administraciones, hasta las acciones concretas en el centro educativo, pasando por la intervención en el aula, las actuaciones con los profesores y la relación del centro con los padres y madres de los alumnos, sin olvidar la necesaria formación del profesorado y las actuaciones con adultos.

Desde la Dirección General de Integración de los Inmigrantes, en la que apostamos en su día por este interesante proyecto, esperamos que las propuestas contenidas en este libro redunden en beneficio de todos los actores, sujeto y objeto de la educación en la diversidad, y se consiga dar un paso adelante en el complejo proceso de la integración y la construcción de la ciudadanía.

Estrella Rodríguez Pardo
Directora General de Integración de los Inmigrantes
Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración
Ministerio de Trabajo e Inmigración



En su intervención en las I Jornadas de Educación y Ciudadanía Intercultural, celebradas aquí, en Zaragoza, y cuyos objetivos eran analizar las respuestas a la educación para la formación de ciudadanos, reflexionar sobre el modelo de educación intercultural que responde a los criterios de calidad e igualdad de oportunidades y ofrecer respuestas para la gestión de centros desde la perspectiva multicultural, Ángel Gabilondo —ministro de Educación— dijo que “se debe asegurar la igualdad de trato y el acceso al sistema educativo”, y ha insistido en que es hoy clave encontrar una oportunidad de crecimiento en la diferencia y una “riqueza extraordinaria” en la interculturalidad, ya que permite a la ciudadanía compartir otras formas de vida y otros valores.

Para ello, creemos firmemente en la importancia de dar prioridad a las políticas sociales, a la atención al alumnado extranjero pero, sobre todo, a la reconsideración global de la educación. Una educación basada en la equidad, para —junto con la calidad educativa— alcanzar la excelencia para todos y todas, independientemente de su procedencia o de sus hábitos culturales.

En un momento en el que algunas voces se alzan contra la plena acomodación de quienes han buscado en nuestras ciudades una nueva oportunidad de progreso, contribuyendo al bienestar de nuestra sociedad, es importante recalcar el compromiso que FETE-UGT Aragón ha adquirido con la justicia social y la igualdad de acceso a las oportunidades. La educación universal es un derecho fundamental de las personas y la diversidad en las aulas una situación de normalidad: cada alumno y cada alumna son distintos a sus compañeros, cada persona enriquece a quienes la rodean con sus peculiaridades y de cada cual aprendemos cosas nuevas —a veces sobre nosotras y nosotros mismos—.

Ahora que la tecnología, los cambios económicos y las relaciones transnacionales dibujan las nuevas autopistas de la globalización, es importante responder a los retos que nos plantea nuestro alumnado, con todo nuestro entusiasmo, profesionalidad y convicción.

Estamos particularmente orgullosos de que se haya presentado este Libro Blanco, en cuyas propuestas nos encontramos plenamente reflejados, en Aragón. Sabemos que toda la comunidad educativa encontrará orientaciones prácticas y un marco teórico adecuado para desarrollar estrategias necesarias para una escuela que, en pleno siglo XXI, se debe volcar en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con una sociedad global, donde el compromiso por la equidad es un deber común.

A quienes habéis hecho posible esta publicación, a todas las personas que la habéis apoyado, gracias.

Gloria Pardillos Lou
Secretaria general FETE-UGT Aragón

Julián Lóriz Palacio
Secretario General UGT Aragón



La escuela se nos presenta como un espacio privilegiado desde donde construir futuro, un futuro necesariamente más mestizo y solidario en el que hombres, mujeres, niños y niñas tengan la oportunidad de ser felices, de trabajar y aprender, de soñar y reír juntos al margen del color de la piel, la lengua que hablen o la cultura de la que procedan.

Apostar por una ciudadanía intercultural pasa por reivindicar el derecho a la diferencia. Diferencia que identifica, que nunca discrimina. Diferencia que enriquece y no se anquilosa en el discurso de los prejuicios y estereotipos.

La diversidad cultural, presente en nuestras calles y en nuestras aulas, nos da la oportunidad de repensar nuestra tarea educativa del día a día. En nuestros centros escolares es donde esa diversidad tiene rostros con nombres y apellidos. Caras con sonrisas inquietas, quizá con miedos a lo nuevo, con inseguridades y nostalgias que debemos recoger con cariño, con medios y con profesionalidad. La diversidad no se enseña en la escuela, la diversidad se vive en la escuela.

Hacer de nuestras aulas espacios inclusivos es clave para que nuestra sociedad también lo sea. Y esto pasa por la puesta en marcha de dispositivos de Acogida, Integración y Convivencia, con el objetivo de la integración escolar y social del alumnado de origen extranjero y de sus familias, pero también con acciones que apuesten por la equidad y el éxito escolar para todos.

En Aragón ésa es la apuesta política e ideológica, teniendo claro que la escuela no es la solución, pero que no hay ninguna solución que no pase por la escuela.

M^a Victoria Broto Cosculluela
Consejera de Educación, Cultura y Deporte
Gobierno de Aragón



Desde fuera del sistema educativo, es fácil pedirle a la escuela que resuelva todos los problemas a los que nos enfrentamos como sociedad; sin embargo, los responsables de los servicios sociales contamos con la escuela como un instrumento privilegiado para la integración y la convivencia.

Entendemos que la educación es fundamental para alcanzar la plena integración social de inmigrantes y autóctonos. Y ello se debe a que la escuela, como espacio de aprendizaje y socialización, es un ámbito idóneo para hacer posible la convivencia intercultural por la que apostamos. Además, la infancia es la etapa clave en el desarrollo de las capacidades cognitivas y de comprensión de la realidad, así como para la formación de la personalidad y de los valores. Los niños juegan, estudian y se hacen amigos saltándose las supuestas barreras culturales a las que, los adultos, otorgamos tanta importancia.

De ahí que si realmente queremos una sociedad inclusiva, capaz de vivir y aprovechar la diversidad, vuestro trabajo en la educación de las generaciones jóvenes, autóctonas y de origen extranjero, sea imprescindible. La atención a la diversidad que gestionáis hace efectiva la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y demuestra al conjunto de la sociedad que la diversidad es algo enriquecedor y no un problema social.

La apuesta política en Aragón y en España ante la llegada de personas de origen extranjero a residir y trabajar entre nosotros ha sido la de la inclusión y cohesión social de los recién llegados para facilitar una integración mutua. Queremos un proceso bidireccional y en igualdad y respeto, con el objetivo de conseguir una convivencia intercultural en lo cotidiano.

La integración y la convivencia intercultural son prioridades estratégicas. Por eso los sistemas públicos debemos dar una respuesta ágil, adaptada y operativa a todas las personas, sus necesidades y sus potencialidades.

Ana Fernández Abadía
Consejera de Servicios Sociales y Familia
Gobierno de Aragón



Prólogo

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.
—¿Para qué sirve la utopía?
—Para eso sirve: para caminar.
Eduardo Galeano

Estamos ante un momento de grandes cambios. El contexto socioeconómico en el que nos encontramos quizá haya relegado a un segundo lugar la atención a la diversidad en las políticas educativas y en las prácticas de aula.

La realidad, sin embargo, nos interpela cada día: la sociedad que está siendo y la que será en el futuro requieren otros modelos, otras estrategias y, en el ámbito de la educación, políticas nuevas y metodologías renovadas para garantizar el acceso a las mismas oportunidades de toda la población.

La construcción de la ciudadanía probablemente empiece en la escuela. Si bien la transmisión de valores se comparte en la familia, la organización del pensamiento y la utilización de herramientas para el ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria se aprenden en la escuela. El alumnado plural y diverso que conforma nuestras aulas es el prototipo de la sociedad de hoy y de la de mañana. Es necesario, por lo tanto, que desde las aulas se fomenten valores de solidaridad y de convivencia, desde la equidad, garantes de una ciudadanía justa y responsable.

LA TEORÍA DEL DÉFICIT Y EL ACCESO A LAS MISMAS OPORTUNIDADES

Ya han quedado obsoletas las medidas de urgencia de la década de los noventa del siglo XX, enfocadas a la comunicación de las personas inmigrantes, con un sistema basado en estrategias lingüísticas compensatorias. La teoría del déficit que ha imperado —y sigue vigente en muchos casos— debe dejar paso a un enfoque educativo inclusivo, de mutuo enriquecimiento y basado en los conocimientos de cada alumno y cada alumna, sea cual sea su procedencia o el sistema educativo previo a su incorporación al sistema educativo del Estado español.

La coexistencia de lenguas distintas en el aula puede ser una baza de éxito importante si se aprende a manejarla. Y las lenguas de origen del alumnado inmigrante pueden ser base de aprendizaje de otras lenguas, si las políticas lingüísticas acaban reconociendo que no existen lenguas de primera y de segunda clase. Mientras el conocimiento del inglés se considera una ventaja para el aprendizaje de otros idiomas, no es el caso del árabe, del chino o del tagalo, por poner un ejemplo.

De manera velada o no, se transmite al alumnado una jerarquización de las lenguas extranjeras que influirá directamente sobre su autoimagen y su acceso a las oportunidades que le ofrece la sociedad. Si no conoce la lengua y sus mecanismos formales, no tendrá acceso a la oferta.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El profesorado, en muchos casos de manera brillante, sigue trabajando de manera individual, al caso por caso, con un sentimiento de aislamiento y soledad, sin percibir el respaldo que le pueden brindar las instituciones. Entre las propuestas de este Libro Blanco, se sugiere un trabajo en redes de centros y de profesionales, con el apoyo de las administraciones educativas para tomar medidas comunes que ofrezcan al profesorado ese soporte global que a veces precisa. Es importante que la formación inicial del profesorado se centre en la realidad de las aulas, en la formación en recursos para el aula y en la metodología que requieren situaciones de aula.

De la misma manera, la formación continua debería impartirse en los propios centros. La autonomía de los centros educativos se vería, de esta manera, reforzada y la cohesión entre los agentes educativos, mejorada.

LOS AGENTES SOCIALES

Las acciones emprendidas desde el centro educativo, contando con todos los agentes sociales y educativos, las familias y la ciudad, las TIC y las intervenciones comunitarias, entrarían de esta manera a formar parte de las necesidades educativas reales del alumnado en desventaja socioeducativa y conectaría con puentes sólidos las pequeñas islas de actuación de cada sector, a veces sin mucha conexión entre sí.

El diseño y puesta en marcha de mecanismos de prevención y mediación en conflictos en los centros educativos; la figura, sobre todo, pero no sólo, en las ciudades autónomas, de una persona mediadora lingüística y cultural; el desarrollo de estrategias educativas en coeducación, de manera transversal y específica como garante de igualdad; la atención necesaria a prestar a la educación de personas adultas o la desarticulación de la etnicización como factor de discriminación, son otras de las propuestas que se encontrarán en este Libro Blanco.

¿Utopía? FETE-UGT lleva años trabajando por una escuela equitativa y solidaria. Creemos que ha llegado el momento de dar un paso más y de reflexionar con toda la comunidad educativa y las administraciones autonómicas y nacional para implantar medidas innovadoras, prácticas y valientes que permitan seguir avanzando en la construcción de una sociedad mejor preparada, más justa, más solidaria y más equitativa.

—¿Para qué sirve este Libro Blanco?

—Para eso sirve: para caminar.

Colectivo Yedra



Introducción de los autores y autoras

Calidad sin equidad es elitismo y discriminación.
A la excelencia a partir de la equidad.
La excelencia es siempre equidad con calidad.
La educación ha de abrazar la diversidad y ha de ser inclusiva e intercultural.
Ángel Gabilondo
Ministro de Educación

La educación intercultural es la respuesta profesional a la diversidad en la escuela, y las autoras y autores de las 50 propuestas de este Libro Blanco entendemos que hacer educación intercultural implica asumir dos principios fundamentales: **calidad y equidad**.

Hemos tratado diez bloques temáticos, cuyas propuestas se han organizado bajo estos dos criterios. Por supuesto, muchas de ellas pertenecen tanto a la calidad como a la equidad: no existe límite entre estos dos conceptos desde un enfoque inclusivo e intercultural; sin embargo, hemos señalado con una pestaña el principio bajo el cual creemos que mejor se ubica.

Estos bloques temáticos son:

- I. Políticas educativas
- II. Formación del profesorado
- III. Acciones desde el centro educativo
- IV. Coeducación - inclusión - mediación
- V. Políticas educativas y lingüísticas
- VI. Atención y educación lingüística
- VII. Acción comunitaria
- VIII. Estrategias de centro/de aula
- IX. Trabajo con las familias
- X. Educación de personas adultas

Hoy, más que nunca, la escuela debe cargarse de profesionalidad y hacer su trabajo mejor que nunca. Si siempre hemos pensado que necesitábamos una escuela que prepare para la vida, ahora es más necesario que nunca. Si siempre hemos pensado que necesitábamos una escuela inclusiva que acogiera a todos y todas, ahora es más necesario que nunca. Necesitamos una escuela democrática, crítica, abierta a su entorno, una escuela que coopera con las familias y en la cual éstas encuentran una aliada.

No perseguimos una quimera, pero sí queremos hacer realidad una utopía. En estas páginas encontrarás propuestas para la reflexión y el trabajo. Han sido redactadas pensando en objetivos y metas concretas y abarcan un vasto espacio de actuación: desde las competencias básicas hasta la evaluación, desde la educación lingüística hasta las tutorías, desde la presencia del juego en educación infantil hasta la alfabetización en educación permanente.

Creemos que una mirada global puede ayudarnos a comprender la complejidad del cambio y de la respuesta que debemos dar.

En juego está nuestro propio sentido de sociedad. En la escuela no sólo preparamos a los trabajadores y trabajadoras del futuro, sino a los ciudadanos y ciudadanas de un mundo aún por hacer. De nuestra capacidad para construir una escuela inclusiva gestionada desde la calidad y la equidad depende nuestro futuro colectivo. Ahora es el momento para empezar a actuar.



Autoras y autores de las propuestas (por orden alfabético)

Teresa Aguado Odina es catedrática del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Su ámbito de docencia e investigación es la educación intercultural. Coordina el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer) y es autora, entre otras obras, de *Pedagogía Intercultural* (McGraw-Hill, 2003). Actualmente ocupa el cargo de vicerrectora de Relaciones Internacionales e Institucionales de la UNED.

Esther Alcalá Recuerda es doctora en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid y máster en Migraciones, Refugio y Relaciones Intercomunitarias, con la especialidad de Mediación Social Intercultural. Desde 1997 y hasta la actualidad es miembro del grupo MIRCo (Multilingüismo, Identidades Sociales, Relaciones Interculturales y Comunicación). En la actualidad, es profesora en la División de Lenguas y Literatura de la Universidad de Saint Louis, Madrid Campus. Es autora de varias publicaciones.

Mercè Bernaus Queralt es profesora titular de universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Trabaja en los ámbitos de la didáctica del francés y del inglés como lengua extranjera, e imparte el cursos en el Máster Recerca en Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Ha coordinado varios proyectos en el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa.

Xavier Besalú Costa es profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona, donde, entre otras materias, imparte Educación intercultural y Escuela y Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum. Anteriormente, durante 12 años, ejerció de maestro en distintas escuelas públicas. Actualmente es vicepresidente de la asociación GRAMC (Grupos de Investigación y Actuación con Minorías Culturales), asesor de la colección “Cuadernos de Educación Intercultural”, que edita Los Libros de la Catarata, y miembro del consejo editorial de las revistas *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* y *Rizoma Freireano*.

Mercedes Blanchard Giménez es doctora en Pedagogía. Es profesora de Secundaria de la especialidad de Psicopedagogía y profesora asociada en la Universidad Autónoma de Madrid, en la Facultad de Formación del Profesorado. Las líneas prioritarias de su investigación-innovación se centran en la inclusión educativa y en las metodologías que atienden a la diversidad, la acción tutorial e intervenciones para mejorar la convivencia y afrontar las dificultades, así como la dinamización de equipos de profesores y del Departamento de Orientación. Entre sus publicaciones últimas destacan *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*, *El acoso escolar*, *La evaluación inicial diagnóstica* y *La evaluación final y las diferencias*

entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono, así como su participación en la publicación online del *Glosario Intercultural*.

Elisabel Cubillas Casas es licenciada en Psicología, experta universitaria en Logopedia y desde el año 1997 ejerce como profesora en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico de la Universidad de Granada (UGR), impartiendo asignaturas cuyo eje central es la discapacidad y los trastornos de conducta en la edad escolar. Ha coordinado jornadas y conferencias; ha impartido comunicaciones y ha escrito capítulos de libros de temas relacionados con segunda lengua, logopedia y diferentes discapacidades. Actualmente forma parte del proyecto “Podemos Comunicarnos”, del Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE) y del proyecto de innovación docente denominado “Proyecto Bitácora de Atención a la Diversidad”. Sus líneas de investigación principales giran en torno a la diversidad, la interculturalidad y la segunda lengua.

Cristina Fernández Peñalver es licenciada en Filología Hispánica y ejerce como profesora de Español en la Universidad Pontificia Comillas y en Tandem. Ha trabajado en Clark University (Massachusetts, EE UU). Desde 1991, viene realizando cursos de español con inmigrantes. Es cofundadora de ASILIM, Asociación para la Integración Lingüística de los Inmigrantes en Madrid. Colabora con diferentes entidades dando formación para profesores. En 1992 publicó un método de español para estudiantes de la ESO, *Entre todos*, que se basa esencialmente en el aprendizaje cooperativo.

Claudia Fernández Silva es DEA en la Facultad de Educación por la Universidad de Murcia. Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Máster en Enseñanza del Español/LE por la Universidad Antonio de Nebrija, donde coordina los programas de Formación de Profesores en Aula Abierta desde 1997. Ha impartido cursos de formación de profesores en diferentes universidades españolas (Alicante, Málaga, Menéndez Pelayo, Murcia, Salamanca, Zaragoza, etc.), y argentinas (Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Córdoba). Desde el año 2006 colabora con Leuphana Universität Lüneburg (Alemania) en la formación del profesorado y en el diseño de cursos de español con fines académicos. Sus temas de investigación son el análisis pragmalingüístico del español, la interculturalidad, el diseño de cursos y la metodología de ELE.

Ramón Flecha García es catedrático de la EU de Sociología de la Universidad de Barcelona. Doctor honoris causa por la Universidad de Vest Timisoara. Director de INCLUD-ED, proyecto de más recursos y rango científico sobre la educación escolar de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea. Ha publicado en revistas como *Harvard Educational Review* y *Cambridge Journal of Education*. Ha pronunciado conferencias en universidades como Harvard y Porto Alegre.

Juana Gil Fernández es doctora en Filología Hispánica y profesora titular de universidad. Ha enseñado en la Universidad Autónoma de Madrid y en la UNED. En la actualidad es la responsable del Laboratorio de Fonética del CSIC, donde dirige también el primer Postgrado Oficial en Estudios Fónicos (CSIC/UIMP) que se imparte en nuestro país. Ha publicado varios libros y diversos artículos dentro y fuera de España.

Juan Gómez Lara es licenciado en Antropología Social y Cultural, diplomado en Magisterio y maestro de educación de adultos en el programa de la Junta de Andalucía. Forma parte del colectivo Amani desde 1992, donde trabaja como formador y diseñador de programas y materiales de educación intercultural y educación para el conflicto.

Amalia González Suárez es doctora y catedrática de Filosofía del IES Padre Feijoo de Gijón. Pertenece al grupo de investigación dirigido por Cèlia Amorós, “Feminismo, ilustración y multiculturalidad: procesos de ilustración en el islam y sus implicaciones para las mujeres”. Es autora de los siguientes libros: *Aspasia* (1997), *La conceptualización de lo femenino en la filosofía de Platón* (1999), *Hipatia* (2002), *Mujeres, varones y filosofía. Historia de la Filosofía. 2º de Bachillerato* (2009), y coautora de: *Unidades didácticas coeducativas* (1994), *Unidades didácticas coeducativas II* (2003), *Ni ogros ni princesas. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO* (2007). Ha dictado conferencias y publicado varios artículos en torno al análisis de la perspectiva de género en la historia de la filosofía y a la introducción de la coeducación en la enseñanza de la filosofía.

Héctor Grad Fuchsel es profesor contratado doctor en el Departamento de Antropología Social y Pensamiento Español de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es doctor en Psicología Social por la Universidad Complutense de Madrid, tras haber cursado estudios de BA y MA en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Su investigación se centra en el estudio transcultural del significado y la estructura de los valores personales y el nacionalismo. Esta investigación se concreta, actualmente, en estudios sobre la relación entre el tipo de cultura nacionalista, la configuración de las identidades sociales geopolíticas (regional, nacional, europea), las orientaciones de valores y sus consecuencias para las relaciones interétnicas (por ejemplo, en la comunicación intercultural y las actitudes con respecto a la diversidad cultural y la inmigración, la integración social y la ciudadanía, la construcción europea, etc.). Estos estudios se desarrollan en proyectos interdisciplinarios nacionales e internacionales como “Orientations of young men and women to citizenship and European identity” (2001-2004) e “Identidades nacionales, ideologías sobre la diversidad cultural e integración de la inmigración” (2006-2009).

Azucena Lorenzo Melero es licenciada en Filología Hispánica y ejerce como profesora de español desde 1990. Actualmente preside la Asociación para la Integración Lingüística de los Inmigrantes en Madrid, ASILIM. Ha trabajado en diferentes entidades, como la Federación Regional de Asociaciones de Vecinos de Madrid o la Confederación de Asociaciones de Vecinos de España, desarrollando y coordinando programas de integración de inmigrantes. En ASILIM, coordina en la actualidad los cursos de español de La Casa Encendida (Caja Madrid) y del Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas (Madrid).

Rosa Marí Yarte es doctora en Pedagogía y ha trabajado como educadora social en programas de juventud, cultura, adultos y animación sociocultural. En la actualidad es profesora titular en la Universidad de Castilla-La Mancha e imparte las asignaturas de Programas de Animación Sociocultural, Interculturalidad y Educación y Pedagogía del Ocio. Es la coordinadora del Grupo de Investigación de Educación Social de Castilla-La Mancha (GIES). En la actualidad colabora con la revista *Aula Educativa* (Editorial Graó) coordinando la sección de acción sociocomunitaria y forma parte del Consejo de Redacción de la revista *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, editada por la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS).

Luisa Martín Rojo es catedrática de Lingüística en la Universidad Autónoma de Madrid (<http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/linguistica/areas/sociolingüistica/>). Investigadora principal del grupo de investigación consolidado MIRCo (Multilingüismo, Identidades Sociales, Relaciones Interculturales y Comunicación), se ocupa del multilingüismo en la educación y en otros ámbitos, y del racismo en el discurso. Los resultados de su investigación se han publicado en revistas internacionales y nacionales.

Patricia Mata Benito es profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED y miembro del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural (<http://www.uned.es/grupointer>). Sus líneas de investigación principales son diversidad y equidad en educación, ciudadanía intercultural y racismo.

Laura Mijares Molina es doctora en Estudios Árabes e Islámicos por la UAM y profesora en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Complutense de Madrid. Es investigadora del “Programa de investigación en comunicación intercultural y diversidad lingüística”, así como del Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM), ambos de la UAM. Entre sus líneas de trabajo destaca el estudio de la escuela y la inmigración marroquí y, específicamente, el estudio de las políticas de mantenimiento lingüístico dirigidas a los alumnos y alumnas de origen inmigrante. Es autora, entre otros trabajos, del libro *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, publicado en 2006 por Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, así como coeditora, con Luisa Martín Rojo, del libro *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, publicado en 2007 en la colección CREADE del CIDE.

Luis Morales Orozco es maestro de Primaria, licenciado en Ciencias de la Educación, máster en European Counsellor for Multicultural Affairs y actualmente profesor de Interculturalidad en el colegio El Chaparral de La Cala de Mijas (Málaga). Es partidario de la educación inclusiva y educación en valores en contextos multiculturales y, sobre estos temas, ha escrito diversos libros y artículos, impartido formación al profesorado y coordinado un proyecto de investigación educativa.

Concha Moreno García es profesora en los másteres de Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua en la UNED y en la Universidad Antonio de Nebrija. Es formadora de formadores en didáctica de la L1 y L2 en contextos multiculturales. Es colaboradora habitual del Instituto Cervantes (Estocolmo, Bruselas, Tel Aviv, Berlín, São Paulo, etc.) y numerosas universidades extranjeras. Es autora de métodos y materiales complementarios para la enseñanza de L2. Sus líneas de investigación principales son la didáctica de la gramática: de la teoría al aula; la metodología intercultural aplicada a la LM y a la L2, y la importancia de la motivación docente para la motivación del alumnado.

Diego Ojeda Álvarez es licenciado en Filología Inglesa. Profesor de Educación Secundaria. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la UNED. Ha sido asesor de educación intercultural en la Delegación de Educación de Almería y profesor de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Ponente en diversas actividades de formación del profesorado organizadas por el Instituto Cervantes, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, la Universidad Internacional de Andalucía y diversos centros de formación del profesorado. En la actualidad es asesor de formación en el CEP de Motril (Granada).

Sebastià Parra Nuño es maestro de personas adultas jubilado, ex director de la Escuela de Adultos de Salt (Girona) y ex profesor de los estudios de Educación Social de la Universidad de Girona. Miembro del Consejo Rector del Instituto Paulo Freire de España y de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador de Nicaragua.

Adriana Patiño-Santos es doctora en Lingüística General por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es investigadora contratada en el Departament d'Humanitats de la Universitat Pompeu Fabra y a la vez participa en el grupo consolidado de investigación de la UAM, MIRCo (Multilingüismo, Identidades Sociales, Relaciones Interculturales y Comunicación). Ha sido formadora de docentes durante varios años en Madrid y Barcelona y ha diseñado materiales educativos interculturales para el Ayuntamiento de Madrid.

María Socorro Pérez González es profesora de Enseñanza Secundaria de Lengua Castellana y Literatura. Formadora de formadores. Asesora técnica en la Oficina de Educación de París, así como jefe de estudios del Instituto Cervantes de Casablanca. En la actualidad trabaja como asesora técnica de la Oficina de Educación de Rabat, desplazada en Tánger, y es profesora en el CPR de la ciudad.

Verónica Rivera Reyes es doctora en Filología por la Universidad de Sevilla y realiza tareas de asesoramiento y gestión de la diversidad cultural, social y lingüística como asesora técnico docente del Centro de Profesores y Recursos de Ceuta. Entre sus principales publicaciones y líneas de investigación se encuentran las relacionadas con el contacto entre el árabe ceutí y el castellano, la enseñanza del español como L2 y las relaciones interculturales.

M^a Victoria Romero Gualda es titular de Lengua Española de la Universitat Autònoma de Barcelona y está en situación de supernumeraria en la de Navarra. Profesora en las facultades de Comunicación y en la de Filosofía y Letras. Dispone de 50 publicaciones científicas. Profesora visitante en la Universidad de Piura (Perú) y en la de Estudios Extranjeros de Kioto (Japón). Realiza actividades relacionadas con la enseñanza de E/L2 en la UNAM, y en el Instituto Cervantes de Londres, Damasco y Amán. Imparte cursos para profesores en varias universidades españolas. Es directora del ILCE (Universidad de Navarra), así como profesora-colaboradora del Máster E/L2 de la UNED y de la Universidad de Málaga.

Guadalupe Ruiz-Fajardo es doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Granada. En este momento es *senior lecturer* y directora de los programas de lengua (español, portugués y catalán) en la Universidad de Columbia (Nueva York, EE UU). Ha sido anteriormente profesora en algunas universidades de Estados Unidos y de Suecia, así como profesora de Enseñanza Secundaria de Lengua y Literatura Española. Con respecto de la enseñanza de español a personas inmigrantes, se ha especializado en el análisis crítico desde la didáctica de las lenguas, de los materiales elaborados para la enseñanza a estos colectivos. Desde el año 2003, en la Universidad Internacional de Andalucía dirige un curso de español como segunda lengua para profesores y profesoras de personas inmigrantes.

Fernando Trujillo Sáez es profesor titular en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada), en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha sido vicedecano de Investigación y Relaciones Internacionales de esta facultad desde el año 2000 hasta 2008. Actualmente es miembro del Consejo Asesor de Política Lingüística de la Junta de Andalucía y miembro del Comité para la Elaboración del Currículo Integrado de las Lenguas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Coordina el Grupo iCOBAE (Innovación sobre Competencias Básicas en Educación). Es experto asociado del Proyecto ConBat + del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (Consejo de Europa, Graz, Austria, Programa 2008-2011).

Coordinación

Colectivo Yedra

El Colectivo Yedra inicia su trayectoria en el año 2000. Ha realizado diversas acciones formativas y ha coordinado varios trabajos de investigación, actuación, y publicaciones. Toma habitualmente parte activa en jornadas, abriendo líneas de investigación y actuación en educación y participación social. Las personas que lo conforman trabajan en el ámbito de la educación, el género, el codesarrollo, la ciudadanía y las políticas lingüísticas, desde una perspectiva intercultural. Desarrollan proyectos de innovación, propuestas ideológicas, metodológicas y de intervención en proyectos educativos y de cambio social.



POLÍTICAS EDUCATIVAS

Propuesta 1

Calidad

Impulsar la investigación y publicación de documentos para la incorporación de las competencias básicas al currículo

Fernando Trujillo Sáez

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada

Desde la aparición en 2006 de la LOE, la Recomendación del Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente y los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Secundaria, al currículo español se le han incorporado las competencias básicas. No llegamos pronto a esta corriente pedagógica, como se demuestra en Eurydice (2002), a pesar de la presión que organismos como la OCDE, responsable de PISA, hayan podido realizar. A pesar de todo, desde su aparición se ha desarrollado un número ingente de experiencias de formación del profesorado tanto desde la perspectiva nacional, como autonómica, provincial o local. En poco tiempo han aparecido diversos grupos de innovación educativa, como el Proyecto Atlántida o el Grupo iCOBAE, con propuestas para la incorporación de las competencias básicas al currículo; un buen número de publicaciones explican ya qué son y cómo se pueden trabajar las competencias básicas.

Sin embargo, es necesario asumir ciertas dudas en torno a las competencias básicas: la propia ambigüedad del término y su escasa presencia en la literatura pedagógica previa a las normas de 2006 (con la honrosa excepción de la competencia comunicativa en el ámbito de la didáctica de la lengua, en la mayoría de los casos se trabajaba en torno a términos como “capacidad”, “destreza”, “estrategia”, etc.), la falta de referentes prácticos y casi teóricos, la dificultad por parte de la Administración para explicar el sentido de las competencias a través de los textos normativos y, por otro lado, su súbita incorporación a la práctica educativa tanto en la docencia como en la evaluación...

Por ello, sería deseable que el Ministerio asumiera el liderazgo pedagógico y se publicara una colección de documentos que sirvieran de referentes para la incorporación de las competencias básicas al currículo. Es bien cierto que ya existen materiales en este sentido como los Cuadernos de Educación de Cantabria, la colección Competencias Básicas en Educación de Alianza Editorial o publicaciones financiadas por el Ministerio como Marco Stiefel (2008), y también que las próximas publicaciones de los Cursos de Verano del Ministerio en Santander y El Escorial apuntan en la misma línea. Sin embargo, sólo el Ministerio tiene la capacidad para liderar la investigación e innovación educativa relativa a las competencias básicas de forma tal que éstas se asienten definitivamente, y con carácter nacional, en nuestra práctica.

De la correcta incorporación de las competencias básicas al currículo dependen no sólo los resultados de nuestro país en las pruebas de evaluación internacional (PISA), sino también nuestro desarrollo social y económico. El cambio de modelo productivo, tan presente en los medios, pasa por un cambio en las formas de enseñar que nos conduzca de manera segura hacia un mayor y mejor desarrollo de las competencias básicas de nuestros estudiantes: no es un asunto menor; nuestro futuro lo escribimos ahora y el partido se juega en la escuela.

Objetivos de la investigación y publicación de documentos para la incorporación de las competencias básicas al currículo

- Ofrecer un acercamiento global a la educación por competencias al tiempo que un enfoque particular de cada competencia en relación con las distintas materias y áreas de conocimiento del currículo.
- Realizar propuestas curriculares para una incorporación efectiva de las competencias básicas al currículo.
- Investigar los efectos de la incorporación de las competencias básicas al currículo en relación con las pruebas de diagnóstico autonómicas, nacionales e internacionales.
- Crear redes de difusión de buenas prácticas entre centros educativos nacionales y extranjeros para la incorporación de las competencias básicas al currículo.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Convocatoria de ayudas para la investigación y la innovación educativa en relación con las competencias básicas.
- Creación de una línea de publicaciones dentro del CIDE vinculada a las competencias básicas.
- Celebración de encuentros académicos sobre investigación e innovación en competencias básicas.
- Coordinación de los servicios dependientes del Ministerio y coordinación con las comunidades autónomas para el establecimiento de mecanismos de trabajo en torno a las competencias básicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EURYDICE (2002): *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice.
- MARCO STIEFEL, B. (2008): *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.

Propuesta 2

Calidad

Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados

Ramón Flecha

Universidad de Barcelona

INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (FP6, 2006-2011) es el proyecto con mayores recursos económicos y de mayor rango científico en materia de educación escolar dentro de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea. INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que reproducen el fracaso escolar y la exclusión social, y aquellas que promueven el éxito escolar y la inclusión social, con el objetivo de crear líneas de acción en Europa para mejorar la educación y las políticas sociales.

Entre los resultados del proyecto se encuentra una nueva clasificación de formas de agrupación del alumnado (*mixture*, *streaming* e *inclusion*) y su diferente impacto sobre el rendimiento de las y los estudiantes. Dos elementos se identifican como decisivos en el éxito o fracaso escolar: la separación o no de las y los estudiantes por nivel de habilidad/rendimiento y la manera en que este proceso va acompañado del uso de recursos.

En relación a las agrupaciones homogéneas por nivel, hace décadas que las investigaciones internacionales en ciencias sociales y de la educación han demostrado que el *tracking* (separación de estudiantes por habilidad en diferentes centros) y el *streaming* (separación de estudiantes por habilidad en el mismo centro educativo) genera y reproduce desigualdades. Toda esta investigación científica señala que las diferencias en los resultados entre estudiantes se vuelven mayores en los sistemas educativos que implementan el *tracking* desde una edad temprana. Por su parte, el *streaming* aumenta las diferencias entre estudiantes con diferentes niveles de rendimiento, disminuyendo las oportunidades y resultados de aprendizaje de estudiantes de grupos vulnerables y empeorando las relaciones entre diferentes grupos. Asimismo, estas actuaciones segregadoras requieren más recursos humanos para cada grupo de nivel.

INCLUD-ED ha identificado que las prácticas que conducen a un mayor éxito son las agrupaciones heterogéneas, pero aquellas que incluyen en las aulas ordinarias los recursos ya existentes, reubicados. Esta forma de agrupación es la que la investigación científica está identificando como la que conduce a mejores resultados académicos para todas y todos los estudiantes, al tiempo que mejora la convivencia. Esto no es posible conseguirlo en aulas que también son heterogéneas, pero que sólo cuentan con un solo profesor o profesora, lo que INCLUD-ED ha definido como *mixture*. En *mixture* no se saca del aula a ningún o ninguna estudiante, ni se adapta el currículum para algunas y algunos, pero se deja a muchas y muchos estudiantes desatendidos, particularmente aquellas y aquellos con más dificultades, de minorías étnicas, de nivel socioeconómico bajo, etc.

A diferencia del *streaming* y el *mixture*, bajo el nombre de *inclusion* se encuentra una serie de actuaciones de éxito que persigue proporcionar el apoyo necesario a la diversidad de estudiantes en un entorno compartido para que todas y todos alcancen los mismos resultados de aprendizaje. La incorporación de recursos ya existentes dentro de clases heterogéneas es una de las formas de inclusión que está demostrando tener más éxito en la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia.

Actuaciones de éxito en relación a la agrupación de estudiantes: los grupos interactivos

Los **grupos interactivos** se han identificado como una forma muy exitosa de agrupación heterogénea con recursos humanos redistribuidos. Éstos están basados en el aprendizaje dialógico e incrementan los resultados académicos de todas y todos los estudiantes y mejoran la convivencia en las aulas. Cuando un aula se organiza así, se crean grupos pequeños de unos cinco o seis estudiantes. Estos grupos también son heterogéneos en el nivel de rendimiento en la materia, el género, la cultura, la etnia, etc. En cada grupo se realiza una actividad de aprendizaje corta, de unos 20 minutos. Personas adultas que pueden ser el maestro o la maestra o personas voluntarias de la comunidad con perfiles muy diferentes (familiares, ex alumnos/as, miembros de entidades de la comunidad, vecinos, etc.) se encargan de dinamizar las interacciones en cada grupo, promoviendo la ayuda mutua de forma que todas las y los estudiantes realicen las actividades y alcancen máximos aprendizajes. El maestro o la maestra se dedica a gestionar la dinámica de grupos interactivos. De esta forma, en aulas organizadas en grupos interactivos puede haber hasta cinco personas adultas, el maestro o la maestra del aula y cuatro personas adultas más trabajando con cada grupo interactivo. Acabada la actividad en el grupo, las y los estudiantes pasan al siguiente y realizan otra actividad de aprendizaje con ayuda de otra persona adulta.

En los grupos interactivos las y los estudiantes se convierten en un recurso para ayudar a los compañeros y compañeras que necesitan más ayuda, además de contar en el aula con recursos ya existentes en la comunidad y otros que se reubican de forma inclusiva. Por ejemplo, los mismos recursos humanos que se utilizan para los grupos separados por nivel (*streaming*) pueden utilizarse de forma inclusiva en grupos interactivos, conduciendo en este caso, a diferencia del *streaming*, a aprendizajes de máximos para todas las y los estudiantes. Como producto de esta dinámica interactiva, en una hora y media todo el alumnado ha trabajado en cuatro actividades e interactuado con varias personas adultas. La investigación ha demostrado que con esta dinámica se acelera el aprendizaje de todos los y las estudiantes y se mejora la convivencia, potenciando valores como la solidaridad entre diferentes culturas.

Orientaciones políticas y prácticas

- Es imprescindible basar todas las actuaciones educativas, lo que incluye las referidas a la agrupación del alumnado, en evidencias ofrecidas por la investigación científica internacional y no en ocurrencias. Mientras las actuaciones basadas en los resultados de la investigación científica sirven para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia, las ocurrencias aumentan el fracaso escolar y empeoran la convivencia.
- Tanto el *tracking* como el *streaming* (separación de estudiantes por niveles de habilidad) deberían evitarse porque la investigación demuestra que no sirven para aumentar los resultados de todas las y los estudiantes y empeoran la convivencia.
- *Mixture* y *streaming* deberían sustituirse por aulas heterogéneas que incluyen dentro del aula recursos humanos ya existentes, como los *grupos interactivos*. Este tipo de agrupación aumenta los resultados académicos de todos y todas las estudiantes y mejora las relaciones entre diferentes grupos en las aulas y en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- BRADDOCK, J. H. y SLAVIN, R. E. (1992): *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- ELBOJ, I.; PUIGDELLÍVOL; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- HANUSHEK, A. E. y WÖBMAN, L. (2006): "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), C63-C76, 03.
- HARGREAVES, D. H. (1976): *Social Relations in a Secondary School*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- INCLUD-ED: *Working papers: Case studies of local projects in Europe. 2nd round*, en: http://www.ub.edu/included/docs/3_D.22.1_Working%20Papers_Project%206.pdf
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2009): *Actions for success in schools in Europe*. Bruselas: Comisión Europea, DG Research.
- IRESON, J.; HALLAM, S. y HURLEY, C. (2005): "What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?", *British Educational Research Journal*, 31(4), 443-458.
- LUCAS, S. y BERENDS, M. (2002): "Sociodemographic Diversity, Correlated Achievement, and De Facto Tracking", *Sociology of Education*, 75(4), 328-348.
- PROYECTO INTEGRADO INCLUD-ED, en: <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- ROSENBAUM, J. (1976): *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. Nueva York: Wiley.
- TERWEL, J. (2005): "Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education", *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.
- WIATROWSKI, M. D.; HANSELL, S.; MASSEY, C. R. y WILSON, D. L. (1982): "Curriculum tracking and delinquency", *American Sociological Review*, 47, 151-160.

Propuesta 3

Calidad

Establecer una coordinación entre las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación y dentro de cada comunidad entre los centros educativos y los servicios de apoyo

Diego Ojeda Álvarez

CEP de Motril

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

Nuestro sistema educativo supone un ejercicio de equilibrio entre el Estado central, las comunidades autónomas y las corporaciones locales. Para mantener el equilibrio entre estos tres niveles administrativos, el artículo séptimo de la Ley Orgánica de Educación establece lo siguiente: “Las administraciones educativas podrán concertar el establecimiento de criterios y objetivos comunes con el fin de mejorar la calidad del sistema educativo y garantizar la equidad. La Conferencia Sectorial de Educación promoverá este tipo de acuerdos y será informada de todos los que se adopten”.

Así pues, la coordinación es una de las claves para un sistema educativo que aspire a la calidad y a la equidad y existen mecanismos para llevarla a cabo.

Si la coordinación es necesaria en muchos ámbitos de la educación, cuando está en relación con la atención educativa al alumnado de origen extranjero es, simplemente, fundamental. Hasta ahora, cada comunidad autónoma ha dispuesto el modo de llevar a cabo tal atención de manera particular y no existe ningún órgano o foro donde las comunidades autónomas se hayan coordinado. Sin embargo, una de las características de este alumnado es la probabilidad de desplazarse junto a su familia de una comunidad autónoma a otra y, por tanto, no parece lógico ni aconsejable que sea atendido de distintas formas según la comunidad autónoma donde habite.

Por ello, es necesario establecer acuerdos en relación con los mecanismos más adecuados para la atención educativa al alumnado de origen extranjero. Estos acuerdos deben ser consensuados y asumidos por las distintas comunidades autónomas y deben estar asentados en las conclusiones de la investigación educativa y los resultados de las buenas prácticas con los que ya contamos gracias a la experiencia adquirida en estos últimos 20 años.

Asimismo, dentro de una misma comunidad autónoma es necesario que se coordinen todos los servicios de apoyo externos a los centros. La Inspección Educativa tiene una labor de suma importancia en relación con la educación intercultural, tanto desde la evaluación, como desde el asesoramiento; por otro lado, los equipos técnicos de orientación educativa son piezas clave en el sistema para los centros de Educación Infantil y Primaria en relación con la atención a la diversidad lingüística y cultural; por último, los centros del profesorado han de ser punta de lanza para la innovación e investigación educativa, además de correas de transmisión de buenas prácticas. Todos estos servicios deben actuar de manera coordinada para llegar como una única voz a los centros y prestar su ayuda allí donde y cuando sea necesaria.

Sin embargo, en muchas comunidades autónomas estos tres servicios funcionan de manera independiente, unidos por el único vínculo de la normativa o por los programas que desarrolle cada Gobierno autonómico. Crear un punto de unión entre los tres servicios, sin que esto signifique pérdida de autonomía para ninguno de ellos, puede suponer un salto de calidad para una atención profesional y de calidad al alumnado de origen extranjero.

Objetivos

- Promover, por parte de la Conferencia Sectorial de Educación, acuerdos entre las comunidades autónomas para una atención coordinada al alumnado de origen extranjero.
- Favorecer, dentro de las comunidades autónomas, la creación de grupos de trabajo en los cuales estén presentes todos los servicios de apoyo externos a los centros.
- Proporcionar al profesorado que atiende a alumnado de origen extranjero protocolos de actuación comunes con independencia de la comunidad autónoma en la que desarrollen su labor.
- Favorecer la movilidad del alumnado por las diferentes comunidades con el mínimo perjuicio para su formación.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Creación de un grupo de trabajo en el cual estén presentes el Ministerio de Educación, las comunidades autónomas y especialistas en educación intercultural para estudiar las actuaciones más adecuadas y eficaces para la atención educativa al alumnado de origen extranjero.
- Creación, a nivel autonómico y provincial, de grupos de trabajo en los cuales estén presentes todos los servicios de apoyo externos a los centros, con el fin de coordinar actuaciones y propuestas.
- Dictar normas e instrucciones de rango nacional que organicen la gestión de la diversidad cultural y lingüística en todas las autonomías.
- Organización de encuentros y jornadas de formación de ámbito interregional para el profesorado que atiende a alumnado de origen extranjero.
- Creación de un portal web o centro digital de recursos y buenas prácticas a disposición del profesorado interesado.

Propuesta 4

Equidad

Una ciudadanía plural como tarea educativa y social

Rosa Marí Ytarte

Universidad de Castilla-La Mancha

La reflexión que nos plantea la idea de ciudadanía como uno de los objetivos principales de toda acción educativa desde una perspectiva intercultural requiere situar la educación en un marco global que la inscriba, de un lado, como proceso a lo largo de toda la vida y, de otro, como experiencia que se ubica en el conjunto de la comunidad, es decir, mucho más allá de la escuela y del periodo educativo obligatorio. Podemos considerar también que la ciudadanía en tanto que trabajo educativo no se reduce exclusivamente a la adquisición de conocimientos y competencias académicas, sino que implica la participación activa de los sujetos de la educación en tanto que protagonistas activos de su comunidad. Desde estas premisas, planteamos que la educación para la ciudadanía nos compete como educadores y educadoras a una reflexión y a una acción educativa que incorpore por igual las dimensiones sociales, políticas y educativas, y que estos tres procesos no pueden darse de forma separada. ¿Qué es ser ciudadano y ciudadana en última instancia? Tanto a nivel individual como comunitario, *capacidad para ocupar el espacio público, para elaborar y producir cultura, para construirse como individuos autónomos y participar en los espacios sociales relevantes de las comunidades de referencia*. Ello se concretaría en la puesta en marcha de modelos educativos que abarcaran, como hemos dicho, la dimensión social y política de la misma, a través de tres ejes o acciones principales:

- *En primer lugar*, favorecer procesos educativos que den cuenta de una mundialización capaz de impulsar nuevas oportunidades de comunicación e intercambio y que favorezcan la participación de individuos y territorios en las redes globales.
- *En segundo lugar*, el trabajo educativo también puede promover la legitimación de la diversidad cultural y social del mundo, su reconocimiento y puesta en valor como patrimonio humano común.
- *En tercer lugar*, la educación puede situarse como aquella acción orientada a la consolidación del proyecto de la democracia, basado en la idea de la ciudadanía e igualdad. Ello supone una cierta asimilación a los valores democráticos y compartir unas reglas comunes de convivencia.

Ninguno de estos tres niveles: participar de la mundialización, desarrollar la diversidad cultural y promover los ideales de ciudadanía y civilidad puede responder por sí solo a los retos que la interculturalidad plantea, sino que es necesaria su implementación común. Esto quiere decir que partimos de la premisa de que las políticas educativas deben desarrollarse conjuntamente con las políticas sociales (o entender que, al fin y al cabo, las primeras no dejan de ser también sociales) y romper con el “doble itinerario” educativo y social de atención a los ciudadanos y ciudadanas y a la población en general. En este sentido, es necesario reivindicar la necesidad de urgente de romper con esta doble vía de integración, donde lo social es considerado como programa de atención especializado para poblaciones en riesgo. Ubicando la diversidad cultural en su seno, se constata la mirada sesgada que aún permanece sobre la diversidad cultural como déficit/problema y no como potencial de una sociedad.

La ciudadanía es tanto un proceso que hay que construir, posiblemente siempre inacabado, como un derecho. Una ciudadanía inclusiva requiere unos mínimos civiles y sociales que deben estar garantizados para el conjunto de la población, además de significar no tanto aquello que somos, como aquello que podemos hacer en común. Pero ciudadanía es también derecho a la

particularidad, entendida como derecho a la propia identidad y a las propias formas de pertenencia. Esta nueva dimensión de la ciudadanía a partir de la idea de diferenciación y diversidad recogería como ideas centrales el rechazo a la uniformización cultural y social, a la generalización de los itinerarios de participación en las formas de cultura dominantes y a los presupuestos teóricos que emanan de la globalización a través de una articulación rígida de los contenidos de la cultura. Así, el trabajo educativo respecto de la ciudadanía tendría como objetivo, no sólo la incorporación a los itinerarios culturales y sociales normalizados, sino también la capacidad de crear una narrativa plural y un protagonismo activo de los sujetos de la educación. La idea de ciudadanía ha de poder configurar, a través de las políticas educativas y sociales, canales de participación social que al mismo tiempo reconozcan las particularidades individuales, más allá de la situación legal desde la que en la actualidad se reconoce o se otorga la ciudadanía. En este sentido planteamos una ética de la pertenencia que no se reduzca a su dimensión jurídica, en tanto que ésta es excluyente respecto del reconocimiento de los derechos básicos de ciudadanía.

En este sentido, la ciudadanía es, más que una condición acabada, el resultado de un proceso de participación y vinculación con la sociedad que se concreta en una clase específica de inserción, posición y trato a nivel individual y colectivo. Y es ahí, desde esta perspectiva, donde la Educación tendría un papel prominente, en la de favorecer la creación de esos espacios ciudadanos y la de articular en ellos acciones educativas capaces de promover el encuentro entre los individuos y/o colectivos para la implicación activa y protagonista en proyectos sociales comunes, además de favorecer para cada uno, como hemos visto, los itinerarios que le permitirán el acceso a la educación, la cultura y los recursos sociales.

Propuestas. ¿A través de qué políticas, programas y acciones educativas podemos articular una educación intercultural para la ciudadanía?

En primera instancia significaría la elaboración de unas políticas que incluyeran de forma coordinada y en todos los niveles administrativos (estatal, autonómico y local) acciones educativas orientadas a desarrollar.

Un proceso cultural: de reconocimiento normalizado de la diversidad del mundo y de sus narrativas plurales en todas sus dimensiones: conocimiento, arte, sociedad, lenguas, religión, estilos de vida, etc.

- Revisión y modificación de los currículos educativos en los que la diversidad cultural aún es tratada como diferencia.
- Promoción y puesta en valor de las producciones culturales de los ciudadanos sin adjetivación étnica, popular, minoritaria, etc.
- Promoción del multilingüismo real de las ciudades actuales. Reconocer y partir de las lenguas existentes en nuestro contexto (en las escuela, en el municipio) para dar cuenta de ellas en las bibliotecas, publicaciones, servicios públicos, programas escolares, etc.
- Facilitar el aprendizaje de lenguas diversas y no sólo de aquellas de amplio alcance como el inglés, a través de las OEL y de las TIC.

Un proceso social: de elaboración y compromiso con los valores y principios de la democracia y la igualdad, asumiendo que “igual” no significa “idéntico” y que “poder vivir en condiciones de igualdad” significa poder desarrollar la propia singularidad individual y colectivamente.

- Incorporación de la figura del educador o educadora social en el conjunto del sistema reglado en sus funciones de formación y mediación entre las instituciones educativas y la comunidad y como promotor o promotora de acciones coordinadas entre el sistema educativo y el municipio para el conjunto de la población.
- Trabajar para la visibilización social y puesta en valor de las prácticas cotidianas de los ciudadanos y ciudadanas, evitando su estigmatización cultural.

Un proceso político e institucional: orientado a articular programas socioeducativos que hagan efectivos y posibles los derechos ciudadanos y favorezca la construcción de un marco común de convivencia y civildad desde la infancia, orientado a la construcción de la comunidad y del sentido de pertenencia.

- Desarrollo de pactos de convivencia y civismo en y con las comunidades.
- Desarrollo de planes y programas para el impulso de la participación social del conjunto de la ciudadanía y de incorporación de los nuevos vecinos, favoreciendo la transversalidad en proyectos de interés común: vivienda, formación, empleo, asociacionismo, sostenibilidad y no sólo agrupaciones de carácter étnico-cultural.
- Puesta en marcha de planes globales de acción comunitaria que vinculen las diferentes instituciones sociales y educativas en el trabajo común en el municipio.

En segundo lugar, *la cultura como derecho* supone que la educación trabaja para promover la incorporación, para todos los individuos, al patrimonio común de la humanidad, entendiéndolo desde una perspectiva abierta, dinámica y plural. No es, por tanto, una cultura ya acabada y definida de la que el sujeto de la educación sólo deba apropiarse (aunque sin duda ésta constituiría una parte de la misma), sino principalmente una cultura *en construcción*, que se nutre de múltiples aportaciones y a su vez promueve la propia creación de los ciudadanos en distintos espacios y niveles. Así, consideramos la tarea educativa respecto de la cultura, en tanto que posibilidad de pertenencia, de participación y de vínculo de los individuos y los colectivos en la sociedad de su tiempo y cuyos contenidos educativos estarían articulados en torno a:

- El legado cultural histórico de la humanidad en todas sus dimensiones. Es decir, aquello que nos remitiría a lo universal común desde una perspectiva plural y no etnocéntrica.
- La diversidad cultural en todas sus formas: pluralidad cultural, reivindicación y visibilización de la propia diversidad cultural del país, culturas locales, lenguas, tradiciones, etc. Es decir, aquello que nos remitiría a lo particular de los colectivos y al desarrollo de las comunidades.
- El conocimiento social, científico y tecnológico de las sociedades globalizadas, sus retos, beneficios y riesgos. Es decir, aquello que nos remite a la capacidad de participar en los asuntos públicos importantes de nuestras sociedades.

Por último, la ciudadanía como desarrollo comunitario nos remite a una acción educativa centrada en potenciar espacios públicos, recursos y servicios de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas. Por ello, respecto a este contenido, nos centramos en la idea de ciudad y tomamos como punto de partida la premisa de que la calidad de esos espacios y de lo que, desde una perspectiva educativa y cultural, se promueve en ellos, constituye uno de los puntos clave de la misma posibilidad de una ciudadanía plena.

Por ello, el papel de la educación puede ser relevante en este sentido, si consideramos que son esas prácticas que desplegamos las que a largo plazo acaban por configurar las formas culturales y no a la inversa, como suele hacerse. Una ciudadanía plena implica una ciudad de calidad en todo aquello que atañe a la cultura, los equipamientos, los servicios y la convivencia.

- Promover de forma global los programas educativos en la red de recursos comunitarios: educativos, sociales y culturales, haciendo especial atención a la falta de recursos socioeducativos en el medio rural.
- Incorporar los recursos destinados a los nuevos vecinos en los servicios públicos normalizados de la ciudad, evitando la segregación de programas y recursos y la construcción de un ciudadano o ciudadana de segunda clase etiquetado como “inmigrante”.
- Desarrollar la escuela como espacio educativo comunitario, facilitando su apertura al conjunto de la población y su coordinación con los diversos agentes sociales del municipio.

The background features several thin, curved red lines that intersect and create a sense of movement. In the lower half, there are larger, thick, red brushstroke-like shapes that resemble stylized characters or abstract forms.

FORMACIÓN
DEL PROFESORADO

Propuesta 5

Calidad

Impulsar la formación continua del profesorado en centros y redes

Teresa Aguado

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Patricia Mata

Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural

El aumento en los últimos años de la oferta formativa para los docentes en materias relacionadas con la atención a la diversidad educativa no ha tenido como consecuencia una incidencia significativa en la transformación de las prácticas, según constatan diversos estudios e investigaciones (Nieto y Santos Rego, 1997; Aguado *et al.*, 2006 y 2007). Por otra parte, la mayoría de los y las docentes que han participado en actividades de formación permanente en los últimos años continúan, pese a ello, manifestando la necesidad de adquirir competencias interculturales (López Reillo y García Fernández, 2006).

Aguado *et al.* (2007) señalan además que un alto porcentaje de docentes entrevistados atribuyen tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y a su situación familiar, es decir, en general manifiestan poca confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes. Los datos del estudio aludido, en el caso de la Comunidad de Madrid, indican que el porcentaje de profesores y profesoras que percibe su responsabilidad en el “fracaso” de los estudiantes es del 4%, frente al 26% en los casos de éxito. Ello denota una escasa conciencia de la responsabilidad y la influencia del profesorado y su labor educativa en los logros o no logros escolares de sus estudiantes, y sitúa a los educadores y educadoras en una vía muerta en cuanto a la introducción de cambios, a la innovación docente o a la mera reflexión para la mejora tanto de su práctica como de los logros de los estudiantes (Gil Jaurena, 2007).

Las actuales propuestas de formación permanente del profesorado tienen un carácter individual o grupal, pero fuera de los centros y de la práctica cotidiana. Suele tratarse de cursos de formación impartidos tanto en los centros de profesores y recursos (sea cual sea la denominación de éstos en las diferentes CC AA), como en universidades u otros organismos. La principal desventaja de la formación realizada fuera de los centros educativos donde el profesorado ejerce su profesión es la descontextualización, la ruptura entre las necesidades e inquietudes del profesorado y los contenidos y métodos con los que se trabaja en los cursos de formación.

El carácter básicamente individual con el que las y los profesionales realizan dichos cursos no facilita que los aprendizajes y las reflexiones que hayan podido realizar tengan una repercusión en la práctica cotidiana de su centro escolar. Considerando que el enfoque intercultural implica intercambio, cooperación y transformación de la escuela, difícilmente los cursos puntuales realizados a título individual fuera de la práctica pueden contribuir a cambios profundos en la estructura y funcionamiento del sistema escolar. En relación con la oferta formativa en este ámbito, Jordán (2004) señala que se trata de una oferta deductiva, diseñada sin partir de las necesidades, percepciones, intereses de los destinatarios, y demasiado cognitiva, no explora la dimensión afectiva-actitudinal. Los propios docentes la califican como muy teórica, poco útil para la práctica.

Una de las demandas recurrentes en relación con la formación del profesorado desde un enfoque intercultural se relaciona con la necesidad de que dicha formación contribuya de forma efectiva a generar prácticas interculturales en los centros (Aguado *et*

al., 2006 y 2007). Algunas de las estrategias ideadas para avanzar hacia este fin se relacionan con el desarrollo de la formación en los propios centros y con el trabajo cooperativo y en red de docentes e investigadores e investigadoras.

Jordán (2004) señala que la formación en el propio centro es lo ideal para la incidencia en la práctica: si sólo unas pocas personas participan en actividades formativas mientras sus compañeros y el centro continúan con la misma estructura es difícil que los aprendizajes realizados tengan incidencia en la práctica. Más allá de los centros particulares, la formación a través de redes resulta igualmente ventajosa desde el enfoque intercultural: el intercambio de experiencias, la discusión entre profesionales diversos, el conocimiento de otras miradas sobre realidades similares pueden contribuir enormemente a la revisión de las propias creencias y prácticas, al igual que a la actualización de conocimientos, métodos, materiales, etc. La formación en redes resulta en sí misma una experiencia intercultural de colaboración, que redundará en enriquecimiento y desarrollo tanto a nivel profesional como personal (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008).

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

1. *Priorizar la formación continua del profesorado en el propio centro educativo* con el fin de lograr una incidencia significativa en la transformación de las prácticas. Las medidas imprescindibles a adoptar son:

- Convocatoria de ayudas económicas destinadas a desarrollar proyectos formativos específicos en centros escolares con una duración superior a un curso escolar.
- Integración de las horas de formación desarrollada en los centros como parte de la jornada laboral del profesorado participante.
- Reconocimiento de la formación desarrollada en los centros como mérito a efectos de oposiciones y concursos.

2. *Promover la participación del profesorado en ejercicio en redes y proyectos de cooperación* de carácter nacional e internacional, para incidir en el desarrollo de competencias interculturales y facilitar la innovación y la adaptación a los cambios. Las medidas a adoptar son:

- Convocatoria de ayudas económicas destinadas a financiar los gastos ocasionados por la participación del profesorado en reuniones fuera del centro, y que además contemplen la sustitución temporal de sus tareas docentes.
- Reconocimiento de la participación en redes y proyectos como mérito a efectos de oposiciones y concursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (coord.) *et al.* (2006): *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea/Intercultural Education. Teacher training needs from a European perspective*. Madrid: UNED.
- AGUADO, T. (dir.) *et al.* (2007): *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*, informe de investigación inédito, disponible en: www.uned.es/grupointer
- AGUADO, T.; GIL JAURENA, I. y MATA, P. (2008): “El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, nº 2, 275-292.
- GIL JAURENA, I. (2007): “Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural”, *Actas del II Congreso Internacional de Etnografía y Educación “Migraciones y Ciudadanías”*. Barcelona, 5-8 de septiembre.
- JORDÁN, J. A. (2004): “La formación permanente del profesorado en educación intercultural”, en J. JORDÁN, J. A. *et al.*, *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC/Los Libros de la Catarata, Cuadernos de Educación Intercultural, 11-48.
- LÓPEZ REILLO, P. y GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2006): “La dimensión intercultural en la Educación Secundaria: el modelo alternativo de formación del profesorado”, en AGUADO, T. (comp.), *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural: Formación del Profesorado y Práctica Escolar*. Madrid: UNED.
- NIETO, S. y SANTOS REGO, M. A. (1997): “Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España”, *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.

Propuesta 6

Calidad

Explicitar a nivel de centro la línea metodológica que caracteriza el modo de hacer en el aula y favorecer que el profesorado realice una formación y una práctica metodológica innovadora

Mercedes Blanchard

Universidad Autónoma de Madrid

Uno de los factores que están incidiendo en el desfase que existe entre la teoría pedagógica y la realidad de las aulas es la pervivencia de unos modos tradicionales, directivos y magistrales de enseñar en nuestros centros. Mientras que incluso las leyes han incluido planteamientos metodológicos que potencian el trabajo cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento o el trabajo interdisciplinar, la práctica sigue anclada, en muchos casos, en modos de hacer propios del pasado.

¿Por qué se hace cada vez más necesario un cambio en el aspecto metodológico? Si no existe algo más que una formulación en el papel a través de unas leyes, es imposible que se dé un cambio real. En muchos casos, el profesorado realiza un estudio, en la formación inicial y en la formación continuada, con un planteamiento teórico-práctico, pero el cambio de actuación se da en pocas ocasiones, porque puede más la experiencia vivida a lo largo de los años que el conocimiento de la necesidad del cambio.

¿Por qué al profesorado joven le pasa también esto? No cabe duda que lo que se ha vivido como alumno o alumna pesa o da seguridad, es un referente a la hora de actuar como docente. Pero nos urge el cambio porque la sociedad que les va a tocar a nuestros alumnos y alumnas está distante de la nuestra y porque necesitan que los aprendizajes tengan sentido y significado para ellos, no sólo para nosotros.

¿Qué entendemos por metodología?

Entendemos por metodología la experiencia educativa que el profesorado ha de provocar, el proceso que tiene que diseñar para que se dé el aprendizaje y para que cada alumno o alumna pueda desarrollar unas determinadas competencias y alcanzar unos objetivos, teniendo en cuenta su punto de partida, lo que supone también un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado y que tiene en cuenta la diversidad.

Diversos estudios indican que una enseñanza igual para todos y todas conduce al tedio, al aburrimiento... Dice el sociólogo Alberto Moncada que “forzar a 40 niños y niñas a un ritmo uniforme de movimientos físicos, atención auditiva, digestión memorística y organizar la enseñanza sobre la atención de 40 menores a la vez a lo que dice un solo adulto, no es sólo una aberración pedagógica, sino uno de los causantes principales del rechazo de los alumnos” (*El aburrimiento en la escuela*).

¿Cuáles son las medidas que entendemos que deben darse para que la metodología no se limite a la formulación de unos principios en la ley o a unas buenas intenciones formuladas en el proyecto educativo?

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

1. Que en la orden de desarrollo curricular esté más explicitado el elemento metodológico, no sólo formulado como principios, como se lleva haciendo desde la LOGSE, sino explicitando unas líneas metodológicas que ayuden al profesorado al desarrollo de las competencias y le orienten en el modo de trabajar.
2. Que el acceso a la condición de profesor o profesora tenga más presente el conocimiento metodológico, y que éste puntúe de forma específica, dando prioridad a una formación teórico-práctica en aspectos tales como:
 - El cambio en las dos figuras fundamentales: el alumno o alumna como protagonista activo de su aprendizaje y el profesor o profesora como mediador o mediadora.
 - Trabajar el desarrollo de las competencias básicas con estrategias metodológicas, tales como el trabajo cooperativo, tutorización entre iguales y seguimiento individualizado, trabajo por proyectos, el compromiso y vinculación del conocimiento con la realidad social... Las experiencias provocadas por estas estrategias ayudan a desarrollar valores que van a tener consecuencias importantes, a nivel personal y en las relaciones.
3. Que la actualización metodológica sea nuclear en el reconocimiento de la carrera docente y sea realizada prioritariamente a través de la formación en centros, de modo que esto ayude a superar la práctica tan arraigada de que “cada maestrillo con su librillo”.
4. Que se reconozca al profesorado que se implica en proyectos de innovación metodológica y que participa en comunidades de aprendizaje profesional.

Otros temas distintos a la metodología, a los que no les negamos actualidad, engrosan las listas de cursos de formación o de proyectos de formación en centros. Sin embargo, la metodología se ofrece en pocas ocasiones, ya que se considera como si fuera un asunto individual. Parece respetarse en exceso cómo trabaja cada profesor o profesora en el aula.

En ocasiones, se ha oído decir a cierto profesorado que nadie podía decirle cómo debía enseñar, confundiendo el cómo enseñar con la libertad de poder expresarse e identificarse con unas ideas y no con otras, lo que denominamos como “libertad de cátedra”. Sin embargo, a esto no nos referimos cuando hablamos de cómo enseñar. Es un derecho del alumno y alumna poder estructurar el pensamiento y construir en su interior, de forma significativa, lo que se enseña, y un deber del profesorado buscar intencionalmente que este proceso se dé.

Es una realidad que en los proyectos educativos quedan suficientemente formulados los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Sin embargo, en cuanto a la metodología, en bastantes ocasiones se explicitan aspectos que tienen que ver con la organización y los recursos, pero que en realidad no tocan al modo de hacer del profesor o profesora en el aula. Sería muy necesario que el profesorado, en equipo, tomase decisiones en cuanto a las líneas metodológicas que asume el centro y a estrategias que permitan la inclusión de todo el alumnado, en coherencia con los nuevos planteamientos educativos y para una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por éstas y otras razones es preciso que este tema se tome en peso a nivel institucional, en general, y en cada uno de los centros y equipos de profesores, en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIN, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*.
- BAZARRA, L.; CASANOVA, O. y GARCÍA UGARTE, J. (2004): *Ser profesor y dirigir profesores en épocas de cambio*. Madrid: Narcea.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M. D. (2004): *Adaptación del currículo al contexto y al aula*. Madrid: Narcea.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M. D. (2007): *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (eds): *Prácticas eficaces de enseñanza. PPC. Educar práctico*.
- DAY, C. (2006): *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Propuesta 7

Calidad

Promover en los centros de formación inicial del profesorado (universidades, escuelas universitarias, formación profesional, etc.) una metodología que incluya la didáctica de la lengua materna basada en los criterios defendidos por la enseñanza de las lenguas extranjeras/segundas lenguas¹

Concha Moreno García

Universidad Antonio de Nebrija

Cuando leemos que hay que cambiar la forma de actuar de los y las docentes y pedimos que haya formación continua para que el profesorado se actualice, se nos olvida que tendemos a reproducir modelos en todos los ámbitos de nuestra vida y que, según ese principio, propendemos a enseñar según nos han enseñado. No digo nada nuevo si recuerdo que se acusa al sistema educativo de reproductor, de poco innovador y de ir por detrás de la sociedad. Por otra parte, se sabe que el alumnado retiene el 10% de lo que lee; el 20% de lo que escucha; el 30% de lo que ve; el 50% de lo que ve y escucha; el 70% de lo que dice, y el 90% de lo que dice y hace. Sin embargo, se sigue haciendo hincapié en clases en las que predominan los dos primeros puntos. Se pide que el profesorado *asista* a cursos de actualización pedagógica al mismo tiempo que en las universidades se sigue enseñando desde detrás de la mesa, sin enseñar estrategias de aprendizaje², con un discurso unidireccional que, en la mayoría de los casos, no exige del alumnado otra cosa que no sea tomar apuntes, retener contenidos y responder lo más fielmente posible en los distintos exámenes a las preguntas planteadas. Sin embargo, a ese mismo grupo, formado de esa manera, se le exige que, cuando llega a las aulas, haga alarde de sus recursos para comunicarse con su alumnado, que transmita de manera adecuada el interés por la materia y que consiga alejar el fantasma del fracaso escolar.

La contradicción queda claramente evidenciada, a mi modo de ver: se forma a un cuerpo docente para mantener aulas monolíticas, sin interacción, sin despertar la curiosidad o la pasión por la materia y su enseñanza, sin atender a las inteligencias múltiples y sociales, pero en la práctica se exige lo contrario.

Si contamos con la experiencia aplicada de la enseñanza del español o de otra lengua como lengua extranjera —que no es incompatible con el concepto de enseñanza del español como segunda lengua o lengua nueva—³, ¿por qué no se prueba a transferir esa metodología a la formación inicial del profesorado de lenguas para cambiar desde la base la contradicción antes mencionada?

¹ Defendí una idea semejante en el libro *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza*. Y es desde la experiencia de 35 años como docente y formadora de formadores de esa materia desde la que reflexiono y hago la propuesta.

² Recordemos a este respecto un trabajo que coordinó Monereo en 1994.

³ Véase la distinción realizada en “Segundas lenguas”, dentro del *Glosario de términos interculturales*.

Objetivos de la propuesta

- Alejarse de la tendencia a la homogeneización, a la desinformación sobre los procesos de aprendizaje y su variedad cultural y personal⁴.
- Alejarse de la transmisión unidireccional de conocimientos entre profesorado y alumnado.
- Formar un profesorado consciente de la importancia de saber comunicarse con su alumnado, apoyándose no sólo en criterios lógicos, sino también afectivos o emocionales⁵.
- Poner de relieve que la motivación de quien enseña y su pasión por la materia son percibidas por el alumnado, convirtiéndose a su vez en fuente de motivación que facilita la evaluación positiva de los procesos y el éxito en los resultados⁶.
- Conseguir que el alumnado, que se convertirá en docente, aprenda según modelos que fomenten su espíritu crítico; la autonomía para aprender; la asertividad; el trabajo colaborativo; el afán de superación de los retos intelectuales...
- Inculcar, a través del ejemplo dado en los centros de formación, la importancia de la reflexión sobre la propia práctica para corregir fallos y potenciar los aciertos⁷.
- Desviar el foco desde la preocupación por impartir conocimientos nuevos *ex nihilo* hasta la construcción de los mismos, apoyados en experiencias y conocimientos previos.
- Demostrar la importancia de impartir conocimientos de forma estructurada, secuenciada y progresiva, que permitan un proceso personal de asimilación.
- Establecer nuevos criterios de evaluación que, sin olvidar los resultados, tengan en cuenta los procesos, así como la autoevaluación y la coevaluación.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Incluir, en el perfil de los y las docentes universitarios, facetas relacionadas no sólo con los conocimientos académicos, sino también con la capacidad de transmisión de los mismos.
- Premiar académicamente no sólo las publicaciones teóricas sobre la materia impartida, sino también los trabajos reflexivos y estructurados sobre la propia práctica docente.
- Fomentar la motivación docente, entendida como el proceso para despertar a la acción, el sostenimiento de la actividad en progreso y la regulación del patrón de actividad. Y esa motivación es tan importante porque el estancamiento no sólo acaba por producir hastío, sino que nos hace ineficaces.
- Establecer un sistema en el que el alumnado evalúe las clases recibidas, que sirva para que el profesorado recapacite sobre su propio conocimiento, sus destrezas pedagógicas o sus actitudes interculturales. Es cierto que en algún caso puede haber opiniones malintencionadas, pero conocer el efecto que ha tenido nuestro trabajo sobre quienes lo han compartido nos obliga a detenernos y a darnos cuenta de que seguimos aprendiendo, de que enseñar permite aprender a aprender.
- Incluir, entre las exigencias necesarias para mantener un puesto docente universitario, la obligación de realizar cursos de actualización metodológica computables, cuyo aprovechamiento se manifieste en la forma en que se organicen e impartan las clases posteriores.
- Incluir en el currículo universitario asignaturas de prácticas de las materias que se evalúen de manera equivalente a las teóricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JARA, Ó. (2009): *Sistematización de experiencias y educación popular: aprender de la práctica*, curso online sobre Participación social y sindical de las mujeres. Instituto Sindical de Cooperación y Desarrollo (ISCOD) (en elaboración), disponible en: <http://www.escolaabiartadeformacion.org>

⁴ En este sentido, me gustaría que se valorase el enfoque orientado a la acción propuesto en el apartado 2.1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y que tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos del individuo.

⁵ Ya en 1977, Pine y Boy decían que los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto del contenido intelectual que les ofrece.

⁶ En el apartado 6.4 del MCER se dice: “La eficacia [en la enseñanza-aprendizaje] depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego”.

⁷ Consultar el trabajo de Óscar Jara sobre la sistematización de experiencias.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm> (última consulta: 23/11/09).

MONEREO, C. (coord.) (1994): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.

MORENO GARCÍA, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Los Libros de la Catarata-CIDE, FETE-UGT.

MORENO GARCÍA, C. (2009): Términos “Estereotipo”; “Metodología intercultural”; “Motivación. Motivar” y “Segundas lenguas” en la obra colectiva *Glosario intercultural*. FETE-UGT y Colectivo Yedra (coord.), disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3203 (última consulta: 23/11/09).

PINE, G. J. y BOY, A. V. (1977): *Learner Centred Teaching: a humanistic View*. Colorado. Denver: Love Publishing Co.

Propuesta 8

Calidad

Promover y fomentar la educación intercultural como un eje fundamental de la formación del profesorado

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

Aumentar la calidad del sistema educativo pasa, inevitablemente, por ofrecer una formación, inicial y permanente, del profesorado. La formación inicial la asume principalmente la universidad a través de las facultades de Educación y, muy recientemente, por medio del Máster Interdisciplinar de Secundaria. En cuanto a la formación permanente, aunque existe mayor diversidad de medios y recursos, son los centros del profesorado en las distintas comunidades autónomas quienes tienen la responsabilidad de llevarla a cabo.

Para mejorar, a su vez, la calidad de la formación permanente del profesorado es necesario conocer cuáles son las demandas del sistema educativo, y aquí es, también, el profesorado la principal fuente de información. Es decir, el profesorado como agente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es a un mismo tiempo sujeto y demandante de formación.

En este sentido, puede valernos la información que el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, más conocido como Informe TALIS de la OCDE (Schleicher, 2009: 22), nos proporciona:

“Aunque el modelo en España sea, en líneas generales, bastante similar al de otros países, hay varios rasgos particulares que conviene destacar: ha sido más alta que en el promedio de países la proporción de profesores y profesoras que ha informado de una mayor necesidad de desarrollo en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, en la capacidad de utilizar, para la docencia, tecnologías de la información y la comunicación, en la docencia en entornos multiculturales y en la gestión de los centros de enseñanza”.

Es decir, el profesorado en España tiene claro cuáles son las áreas de desarrollo profesional en las que está más interesado por su incidencia en la mejora del sistema educativo, y la docencia en entornos multiculturales es una de sus preocupaciones.

Precisamente la educación intercultural es la respuesta educativa profesional al reto de la multiculturalidad. Existen múltiples propuestas de formación del profesorado en educación intercultural, tanto dentro como fuera de nuestro país. Así, Ruiz de Lobera (2004) o Jordán Sierra *et al.* (2004) realizan propuestas concretas de desarrollo profesional en el ámbito de la educación intercultural; más recientemente, Essomba (2008) define las líneas de actuación y, por consiguiente, de desarrollo profesional más adecuadas para la gestión de la diversidad cultural en la escuela.

En esta línea debe haber una suma de intereses. La Administración educativa, a través de los centros del profesorado y otras instituciones destinadas a la formación permanente del profesorado, y la universidad —y muy especialmente las facultades de Educación— tienen la responsabilidad de trabajar de manera coordinada para ofrecer vías de formación y desarrollo profesional en educación intercultural. Sin un profesorado bien preparado, la mayoría de las propuestas presentadas en este

Libro Blanco no podrán llevarse a cabo; con un profesorado bien preparado y motivado para la acción, la educación intercultural será un espacio para la satisfacción personal y colectiva.

Objetivos

- Promover líneas de trabajo dentro de la Administración educativa y de la universidad, y entre ambas, para que la educación intercultural esté presente en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Visibilizar la importancia de la educación intercultural a través de programas concretos de formación inicial y de desarrollo profesional del profesorado.
- Potenciar los mecanismos más eficaces de desarrollo profesional en relación con la educación intercultural.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Revisar los actuales planes de estudio de formación del profesorado para la incorporación de la educación intercultural con carácter prioritario, tanto en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria, como para el profesorado de Educación Secundaria.
- Promover la investigación en educación intercultural como forma de crear una base de conocimiento, dentro de la universidad, que pueda ser transferida a la formación del profesorado.
- Diseñar, tanto desde la institución dentro del Ministerio dedicada a la formación del profesorado, como en cada comunidad autónoma, planes de formación del profesorado en educación intercultural.
- Incorporar a la formación permanente del profesorado estrategias de desarrollo profesional eficaces, más allá de la asistencia a cursos o ponencias: reflexión sobre la propia práctica educativa, portfolio del profesorado, investigación-acción, visitas a centros con buenas prácticas, enseñanza compartida, observación en el aula...
- Promover intercambios nacionales e internacionales de profesorado en relación con la educación intercultural como forma de incorporar buenas prácticas al bagaje personal del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESSOMBA, M. A. (2008): *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- JORDÁN SIERRA, J. A.; BESALÚ, X.; BARTOLOMÉ PINA, M.; AGUADO ODINA, T.; MORENO GARCÍA, C. y SANZ, M. (2004): *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

ACCIONES DESDE
EL CENTRO EDUCATIVO



Propuesta 9

Calidad

Fomentar la autonomía de la comunidad educativa

Teresa Aguado y Patricia Mata

Universidad Nacional de Educación a Distancia
Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural

La autonomía de los centros se concreta en nuestro sistema educativo en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC). El PEC, sin embargo, se utiliza en nuestro entorno más como una declaración de intenciones que como un documento para la reflexión y la práctica (Aguado, 2003). Su elaboración se concibe en la mayor parte de los casos como una tarea burocrática más: se trata de un procedimiento, limitado a la mera redacción de un documento que responde a unas directrices generales, y que raramente es fruto de un proceso de construcción conjunta de un proyecto compartido por la comunidad educativa.

Para avanzar en la mejora de la calidad de la escuela pública, entendida como “calidad para todos” desde la perspectiva de la equidad (Muñoz Repiso, 2001; Collado *et al.*, 2000), es imprescindible:

1. Avanzar en la consideración del centro escolar como *comunidad educativa* (Marchesi, 2001; Bolívar, 2004), lo cual significa ampliar las formas de participación del profesorado, personal del centro, alumnado, familias y comunidad en la gestión de los centros, y como *comunidad de aprendizaje* para todos los agentes implicados y para la propia escuela como organización (Aguado, 2003; Aguado *et al.*, 2006).
2. Fomentar la *autonomía de la comunidad educativa*, desplazando hacia ésta el protagonismo en la toma de decisiones sobre dimensiones clave: organización del centro, gestión del personal, gestión de recursos, relaciones externas del centro, planificación, estructura y currículo (Bolívar, 2004). Se trata de promover el desarrollo de proyectos educativos singulares, contruidos con la participación de la comunidad escolar y, por tanto, contextualizados y adaptados a las demandas del entorno.

La realización efectiva de cualquier proyecto educativo se ve limitada en nuestro sistema por diversos factores, entre los cuales podemos citar (Bolívar, 1998 y 2004; Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005):

- La “desprofesionalización” de los docentes, a los que se concibe más como técnicos y técnicas aplicadores de un currículo y unos contenidos preestablecidos, que como profesionales reflexivos capaces de generar cambio e innovación; esta situación se hace patente en el progresivo aumento del control administrativo y la presión de tareas burocráticas sobre los y las docentes.
- Los criterios de adscripción del profesorado a los centros, basados casi exclusivamente en la valoración de la antigüedad en los concursos, y con un alto nivel de interinidad, cuya consecuencia es la falta de estabilidad de los equipos docentes y por tanto la dificultad para mantener un compromiso prolongado con un proyecto concreto.
- La normativización, estandarización y descontextualización del currículo, cuyo desarrollo se confía mayoritariamente a las editoriales de libros de texto.
- Las limitaciones a la participación real y efectiva de profesorado, estudiantes, familias y comunidad en la gestión de los centros y en la toma de decisiones respecto a las dimensiones anteriormente mencionadas.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- *Instaurar mecanismos para asegurar la estabilidad de los equipos docentes vinculados a un proyecto*, incluyendo la consideración de criterios distintos a la antigüedad y que favorezcan la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre la composición de su profesorado.
- *Reducir el volumen de tareas burocráticas del profesorado* relacionadas con el control administrativo del proceso educativo por parte de la Administración pública, y sustituirlas por procesos de evaluación participativa que permitan la valoración de resultados por parte de la comunidad educativa.
- *Flexibilizar la aplicación del currículo*, facilitando la planificación del mismo de acuerdo a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, en consonancia con los objetivos del proyecto educativo.
- *Instaurar mecanismos de participación real* del profesorado, estudiantes y familias en la toma de decisiones y en la gestión de los centros, basados en modelos abiertos y asamblearios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- AGUADO, T. et al. (2006): *Guía INTER: una guía práctica para la aplicación del enfoque intercultural en la escuela*. Madrid: CREADE-CIDE, MEC.
- AGUADO, T.; GIL JAURENA, I. y MATA, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: CIDE/Los Libros de la Catarata.
- BOLÍVAR, A. (1998): “Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio”, en MARTÍN-MORENO, Q. et al. (coords.), *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Dptos. de Didáctica y Organización de la UCM, UNED y Universidad de Alcalá de Henares, 375-384.
- BOLÍVAR, A. (2004): “La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas”, *Revista de Educación*, nº 333, 91-116.
- COLLADO, A. et al. (2000): *Una alternativa para elevar la calidad y la eficiencia de la educación desde la propia institución docente*. Documento inédito. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), disponible en: <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02b4&contenido=/espanol/investigacion/calidad/biblioteca/inv02b4c.htm> (última consulta: 19/09/2007).
- MARCHESI, A. (2001): “Presente y futuro de la reforma educativa en España”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 27, 57-76.
- MUÑOZ REPISO, M. (2001): “Lecciones aprendidas para el sistema español”, *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 66-72.

Propuesta 10

Calidad

Fomentar la inclusión de un Proyecto Lingüístico de Centro dentro del Proyecto Educativo de Centro

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

El Proyecto Educativo de Centro es el documento que recoge los valores, los objetivos y las prioridades de actuación en un centro educativo. Este documento, normalmente redactado por el equipo de dirección junto a la comunidad educativa (o bien a través del Consejo Escolar o bien a través de la participación de los órganos colegiados), debe incluir “la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el Plan de Convivencia” (Ley Orgánica de Educación, artículo 121), dentro de un marco de no discriminación e inclusión educativa y tomando en consideración los valores fundamentales, los principios y objetivos recogidos en la LOE y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Todos los demás posibles apartados contenidos en el Proyecto Educativo de Centro quedan bajo la potestad de las administraciones educativas, siendo el establecimiento de los elementos del Proyecto Educativo de Centro parte de su competencia y, a su vez, un elemento central en la autonomía de los centros. Tanto la comunidad autónoma como los centros deben poder ajustar sus proyectos educativos a la realidad que los rodea y a las necesidades e intereses de su alumnado y sus familias.

Sin embargo, hay un elemento del currículo que, por su singular importancia, merece que se considere la inclusión dentro del Proyecto Educativo de un elemento específico para su desarrollo: estamos hablando de la competencia en comunicación lingüística y la inclusión en el Proyecto Educativo de Centro de un Proyecto Lingüístico de Centro. La competencia en comunicación lingüística explica por sí sola buena parte de los resultados escolares de nuestros estudiantes, y la incidencia de destrezas como la lectura o la comprensión oral determinan el grado de éxito de los escolares en nuestro sistema educativo. Si la convivencia es un factor fundamental para el normal desarrollo de la enseñanza, la competencia en comunicación lingüística es la clave del aprendizaje escolar.

El Proyecto Lingüístico de Centro podría incluir cuatro líneas de actuación: 1) plantear mecanismos de mejora de la competencia en comunicación lingüística a la vista de los resultados de las pruebas de evaluación internas y externas (Gómez Vidal y Arcos, 2007); 2) diseñar y poner en práctica un currículo integrado de las lenguas, como parece desprenderse de la actual configuración de los currículos de las áreas lingüísticas, según los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Secundaria (VV AA, 2008); 3) facilitar la enseñanza de los contenidos de áreas no lingüísticas a través de diversas lenguas, mediante una estrategia similar a la utilizada en las secciones europeas o los centros bilingües (Lorenzo Bergillos, 2007); y 4) prestar una atención a la diversidad lingüística del alumnado de origen extranjero y con distintas capacidades para la comunicación oral y escrita (Ruiz Bikandi, 1997).

Así pues, el Proyecto Lingüístico de Centro es la respuesta que da el centro al multilingüismo presente en la sociedad y al reto del plurilingüismo que nos plantea nuestra propia realidad nacional y europea. Mediante el Proyecto Lingüístico de Centro, uno de cuyos ejes vertebradores puede ser la utilización del PEL, todos los miembros de la comunidad educativa asumen su responsabilidad y la

contribución que les corresponde al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, que es tanto como afirmar que cada uno de los miembros de la comunidad educativa asume su responsabilidad social respecto a la riqueza lingüística de nuestro país.

Objetivos de la inclusión de un Proyecto Lingüístico de Centro dentro del Proyecto Educativo de Centro

- Plantear el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística como un reto compartido por toda la comunidad educativa presente en el Proyecto Educativo de Centro.
- Diseñar colectivamente actuaciones para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, con el asesoramiento del profesorado especialista en enseñanza de lenguas, pero trascendiendo sus posibilidades y limitaciones reales para la actuación.
- Ordenar y organizar las medidas curriculares y extracurriculares, complementarias y extraescolares para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.
- Fomentar el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas como mecanismo de reflexión y evaluación de las experiencias lingüísticas e interculturales.
- Vincular el desarrollo del Proyecto Lingüístico de Centro con un plan de formación del profesorado diseñado por el centro educativo.
- Abrir la posibilidad de participación de las familias en actividades de promoción de la competencia en comunicación lingüística dentro y fuera del aula.
- Promover la investigación en relación con actuaciones colectivas de promoción de la competencia en comunicación lingüística.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Incluir el Proyecto Lingüístico de Centro dentro de los elementos del Proyecto Educativo de Centro.
- Favorecer el encuentro de profesorado de un mismo centro y de centros diferentes para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro y la difusión de experiencias y buenas prácticas.
- Difusión del PEL como mecanismo vertebrador del Proyecto Lingüístico de Centro.
- Favorecer el diseño de un plan de formación del profesorado en torno a la competencia en comunicación lingüística.
- Crear cauces de participación de las familias como voluntariado dentro y fuera del aula.
- Crear convocatorias específicas para la investigación y el diseño de propuestas curriculares y de materiales educativos vinculados al Proyecto Lingüístico de Centro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GÓMEZ VIDAL, A. y ARCOS, D. (2007): “Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro”, *Avances en Supervisión Educativa*, 7, disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49
- LORENZO BERGILLOS, F. (2007): “The Sociolinguistics of CLIL: Language Planning and Language Change in 21th Century Europe”, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, vol. extra 1, 27-38.
- RUIZ BIKANDI, U. (1997): “Decisiones necesarias para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 13, 9-24.
- VV AA (2008): *Currículo integrado de las lenguas: propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Propuesta 11

Equidad

Usar las TIC para cerrar la brecha comunicativa. Los recursos informáticos multilingües y su gestión en el contexto escolar

Diego Ojeda Álvarez
CEP de Motril (Granada)

Las llamadas nuevas tecnologías han llegado a la escuela con la intención no sólo de quedarse, sino de hacerlo en un lugar preferente, de atribuirse un importante grado de protagonismo en ese complejo proceso que es la educación. La reciente decisión gubernamental —implementada de manera diferente en tiempos y formas por las CC AA— de entregar un ordenador portátil a cada estudiante para su uso individual y personal es, a nuestro juicio, un punto de “no retorno” que hace inviables, al menos a medio plazo, ciertas posiciones de “ciberfobia” que parte del profesorado ha venido manteniendo en los últimos tiempos. El profesorado, en primer lugar, debe admitir las TIC en el aula con todas las consecuencias, sin que se consideren la panacea de nada, pero creyendo en ellas y confiando en su capacidad para mejorar los rendimientos del alumnado actual.

Por otra parte, sabemos que este proceso de incorporación de las TIC conlleva una serie de cambios o adaptaciones por parte del profesorado, entre los que destacaremos los de índole técnica (adaptación a la herramienta) y los de índole metodológica (adaptación conceptual). Es este segundo aspecto el que nos interesa abordar en esta ocasión, ya que lo primero que habrá que aclarar, debatir y, en cualquier caso, optimizar, es la *actitud* con la que el profesorado se enfrenta a este nuevo reto. Dicho debate debería incluir temas como:

- **El papel que juegan los contenidos curriculares** en la educación actual: en consonancia con los principios de la enseñanza basada en competencias, se trataría de potenciar la activación de procesos mentales en el alumnado y la aplicación práctica de los aprendizajes en detrimento de la “acumulación de saberes”.
- **El rol del profesor** en un contexto en el que, con frecuencia, el alumnado conoce mejor el funcionamiento de las herramientas de enseñanza que el propio profesorado; sin embargo, el profesor puede seguir siendo quien mejor conoce las estrategias para que todos esos conocimientos (los suyos y los de los y las demás) trabajen a favor de los objetivos marcados.
- **Cómo gestionar la convivencia de las TIC con otros medios y recursos didácticos más tradicionales:** usar las TIC, aun de forma habitual, no implica renunciar a otros recursos e instrumentos didácticos. La búsqueda del equilibrio entre las diferentes “herramientas educativas” puede ser uno de los grandes temas que necesiten ser consensuados.
- **Entender los “fallos técnicos”** de las máquinas como parte del proceso y no como evidencias de fracaso del sistema, de la misma manera que no cuestionamos la importancia del transporte aéreo cada vez que hay retrasos o cualquier tipo de inconvenientes relacionados con los vuelos.

Una vez salvado, con información y experiencia, el posible “bloqueo ideológico” y hasta “generacional” que pudiera darse entre el profesorado implicado sería el momento de abordar los retos más específicos, asociados bien a áreas de conocimiento o a situaciones concretas de aprendizaje. En nuestro caso, proponemos partir de la pregunta genérica: **¿qué pueden hacer las TIC para mejorar los aprendizajes en situaciones de diversidad lingüística y cultural?**

Y, a partir de aquí, plantear una serie de actuaciones, en principio con el profesorado, y, en la medida de lo posible, implicando al alumnado y a sus familias, en las que las aplicaciones informáticas jugarían un papel clave, aunque no exclusivo, en la mejora de las competencias comunicativas del alumnado. Si facilitamos el que los aprendizajes formales de la escuela puedan tener continuidad en contextos menos formales como el entorno familiar o social del alumnado y flexibilizamos los esquemas tradicionales permitiendo y promoviendo las consultas de materiales de referencia, el trabajo en equipo, etc., estaremos poniendo una importante “pata” en la construcción de ese objetivo final que es el acceso al éxito curricular para todo el alumnado, con independencia de sus circunstancias personales, familiares, sociales, lingüísticas, etc.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Entendemos que, en este caso, no se trata sólo de solicitar a las administraciones educativas tal o cual recurso, sino que todos los sectores implicados en la educación deben asumir su parte de responsabilidad para el logro de los objetivos propuestos. De ahí que en este capítulo propongamos un apartado para cada “sector”:

- El profesorado:

1. Normalizar en la escuela el uso de los procesadores de textos para las actividades de producción escrita, aprendiendo a usar y sacar partido a las herramientas que dichos programas aportan para mejorar los aspectos formales del lenguaje, tales como correctores ortográficos y gramaticales, diccionarios de sinónimos, etc.
2. Generalizar el uso de materiales de referencia en versiones multilingües, como pueda ser la Wikipedia y adaptar los contenidos curriculares de manera que podamos garantizar el acceso al menos a los conceptos básicos de cada unidad didáctica en diferentes idiomas.
3. Generalizar el uso de internet como fuente de información y comunicación permitiendo y potenciando su uso habitual en las aulas, incluso en el caso de pruebas y exámenes (el ejemplo de Dinamarca —*El País*—)⁸.
4. Conocer y utilizar diferentes programas de traducción automática (especialmente los sitios de traducción *online*) que, si bien, por el momento, no están desarrollados hasta el punto de servir como herramientas de traducción a usar directamente por el alumnado, sí pueden ser una interesante herramienta de trabajo que fomente la reflexión sobre la lengua, el trabajo autónomo y, en definitiva, la competencia de “aprender a aprender” (véase Google Translator Toolkit).

- El alumnado y sus familias.

- Las administraciones educativas:

1. Llevar a cabo programas de seguimiento de los proyectos TIC, más allá de la entrega de máquinas a profesorado y alumnado (este acompañamiento debe incluir formación para profesorado y familias, apoyo técnico y didáctico, así como evaluación permanente y mejora de las deficiencias detectadas, etc.).
2. Facilitar el acceso a internet a las familias de los estudiantes, promoviendo la creación de espacios wifi gratuitos en los pueblos y ciudades (al menos en todos los recintos de índole educativa o cultural, centros educativos, bibliotecas, casas de la cultura...).
3. Garantizar la calidad técnica suficiente para poder usar internet en todos los centros docentes y facilitar al profesorado el software y la formación técnica necesaria para llevar a cabo las actuaciones planteadas en los puntos anteriores.
4. Promover la difusión de buenas prácticas educativas que utilicen las TIC y fomentar el uso habitual y “no traumático” de las herramientas informáticas en todos los niveles educativos.

REFERENCIAS EN LA WEB

Bitácora de Anibal de la Torre, en: <http://www.adelat.org/index.php>

Blog de F. Trujillo: De estranjis, en: <http://deestranjis.blogspot.com/>

Blog de Pilar Torres: Asesoría del ámbito lingüístico, en: <http://alinguistico.blogspot.com/>

Grupo “Profesorado y secciones bilingües” en Facebook, en: <http://www.facebook.com/home.php?filter=nf#/group.php?gid=156487483190>

Sitio de “marcadores sociales” en relación con el programa “Escuela 2.0”, en: <http://delicious.com/escuelatic20>

⁸ http://www.elpais.com/articulo/tecnologia/estudiantes/daneses/podran/usar/Internet/examenes/finales/elpeputec/20091104elpeputec_11/Tes

Propuesta 12

Equidad

Fomentar una acción solidaria de apoyo educativo a poblaciones en desventaja social y cultural

Héctor Grad Fuchsel

Universidad Autónoma de Madrid

La propuesta es desarrollar un programa de atención a la diversidad sociocultural mediante el empoderamiento comunitario y el refuerzo de las relaciones interculturales. Básicamente se propone que niños y niñas de grupos culturales escolarizados en situación de desventaja social o cultural sean tutorizados individualmente por “padrinos/madrinas” estudiantes universitarios.

La integración educativa de los estudiantes de poblaciones en desventaja sociocultural (tanto de origen inmigrante como de origen autóctono) se produce en el contexto más general de procesos de integración socioeducativa. En contextos migratorios, la aculturación adquiere importancia central entre estos procesos. La aculturación es un proceso que implica complejas adaptaciones mutuas de personas inmigrantes y autóctonas en los ámbitos sociales y culturales. Estas adaptaciones dependen, en parte, de las creencias y actitudes sociales de ambos colectivos, así como de sus experiencias de interacción. Como resultado de la aculturación pueden producirse distintos tipos de adaptación entre personas inmigrantes y autóctonas (como la integración, la asimilación, la separación o incluso la marginalización de los inmigrantes).

En el ámbito educativo, los procesos de aculturación implican dificultades de adaptación sociocultural y académica, generando situaciones de riesgo de fracaso escolar. Ese fracaso no sólo obstaculiza directamente la integración social plena de los individuos y colectivos afectados, sino que también la dificulta indirectamente al reforzar representaciones sociales, estereotipos y prejuicios que sirven para justificar esa marginación a los ojos de colectivos sociales mayoritarios y de la propia comunidad educativa. De esa manera, el fracaso escolar de colectivos minoritarios reproduce situaciones existentes y produce nuevas situaciones de marginación, racismo y conflictividad social.

En el ámbito preuniversitario (Bonino, Aragón y Rocha, 2003: 117-136), el apoyo a estos colectivos se ha centrado en la garantía de acceso a la educación, en acciones en el marco de la educación compensatoria y, recientemente, en aulas de enlace para inmigrantes. A falta de una evaluación sistemática de la efectividad de esas acciones en términos de su contribución a la integración social y el rendimiento educativo de los colectivos, la comunidad educativa tiende implícitamente a descartar expectativas sustanciales de integración educativa y a plantear como objetivo de estas acciones el mero cumplimiento formal de la norma de escolarización. No se espera que estas actuaciones logren más que mantener los colectivos inmigrantes dentro del sistema educativo.

Asimismo, la integración educativa de los estudiantes de origen inmigrante en la educación se ve afectada por factores generales tradicionales que condicionan las trayectorias académicas y el éxito en la educación superior de la población autóctona. Por ejemplo, factores como el género, la extracción sociocultural y las experiencias y logros educativos en las etapas previas minorizan el acceso de las poblaciones afectadas (mujeres, hijos e hijas de trabajadores y trabajadoras, colectivo gitano, menores en situaciones de precariedad) a recursos culturales, sociales y educativos y, concretamente, su

representación en la Educación Superior. Por ello, se propone una actuación que, aunque pueda ser focalizada en la población de origen inmigrante, puede aplicarse a toda población en situación de desventaja sociocultural en el sistema educativo.

Este programa implica una nueva línea de acciones de acompañamiento educativo, social y cultural individualizado que faciliten la integración de niños y niñas de esos colectivos y la mejora de su adaptación escolar. Desde el punto de vista del diseño, el programa implica el paso del modelo tradicional de intervención compensatoria (institucional, realizado dentro del marco educativo formal, con alto riesgo de estigmatización del receptor y efectividad limitada) a un modelo intercultural de desarrollo comunitario y enriquecimiento personal. El acompañamiento propuesto aprovecha los recursos de la propia comunidad y potencia las relaciones interculturales que pueden contribuir a la integración social, refuerza las redes sociales tanto dentro de la comunidad desfavorecida como entre ésta y grupos socioculturales más aventajados, implica a profesionales y agentes paraprofesionales dentro y fuera de las instituciones educativas y hace visible la solidaridad endo e intergrupala en una intervención con claro impacto social, educativo y cultural.

Antecedentes

La propuesta se inscribe en la amplia familia de intervenciones de acompañamiento tutorial socioeducativo. Estos programas surgen en el contexto de las políticas de apoyo educativo con orientación comunitaria implantadas en muchos países desde los años sesenta. Básicamente, una tutoría es una situación donde una persona ayuda a otra por enseñanza u orientación.

Esta familia de programas muestra intervenciones muy diversas. La tutoría puede ser ejercida por profesionales (por ejemplo el profesorado) o no profesionales (“pares”), entre personas de la misma o de distinta edad, estructurada o no, voluntaria u obligatoria, durar desde pocas semanas hasta varios meses, centrarse en el aprendizaje de materias específicas, la adquisición de capacidades cognitivas o el refuerzo de habilidades sociales generales (Goodlad y Hirst, 1990).

La verificación de que los y las jóvenes en situaciones de riesgo pueden verse favorecidos y favorecidas por relaciones positivas con mayores (extrafamiliares) ha aparejado el incremento de este tipo de tutorías o apadrinamiento (*mentoring*) desde los años ochenta. En EE UU, la National Mentoring Database incluye más de 1.700 organizaciones; el programa más difundido, “Big Brothers/Big Sisters of America”, lo ofrecen más de 500 agencias (Save the Children, 1999). Esa experiencia ha permitido elaborar directrices de buenas prácticas (National Mentoring Working Group, 1991). El diseño más típico de estos programas se centra en el apoyo a jóvenes y su componente básico es el establecimiento de una relación entre joven y adulto que implica un contacto regular durante un periodo significativo de tiempo (Rhodes, 1994).

Dubois, Holloway, Valentine y Cooper (2002) han realizado una revisión metaanalítica de las evaluaciones de 55 programas de apadrinamiento en EE UU. Sus resultados demuestran la efectividad de este acompañamiento como programa preventivo de apoyo a jóvenes en entornos de riesgo por afrontar adversidades ambientales. El impacto cuantitativo encontrado para estos programas es modesto. Sin embargo, este resultado es previsible dada la escasez de estudios evaluativos y la dificultad de esta evaluación (por la complejidad de su diseño).

Existen escasos programas de acompañamiento mediante tutoría por pares o apadrinamiento en el contexto español. El mejor documentado de esos programas es “La Casa de Shere Rom”, desarrollado por un equipo de intervención educativa de la Universitat Autònoma de Barcelona en colaboración con la Asociación Gitana de Badalona (Lalueza *et al.*, 1999 y 2004), que se ha implantado en octubre de 1998 en Barcelona. Se trata de una adaptación del programa “5ª Dimensión” (5D), inspirado en el enfoque sociocultural de la psicología constructivista (Cole, 1999; Vygotsky, 1978).

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Diseño del programa

El “apadrinamiento” se puede concretar en encuentros regulares (por ejemplo, dos encuentros semanales de dos horas) del “padrino/madrina” con el “apadrinado o apadrinada” en su entorno cultural (familia, escuela, barrio). Los encuentros se pueden centrar en la resolución de tareas escolares y problemas de aprendizaje. Los encuentros también pueden ser ocasión para el desarrollo de otras actividades sociales (participación en

actividades culturales, visitas, paseos...) que pueden contribuir a la mejor integración social y cultural del “apadrinado o apadrinada”.

- El programa podría centrarse inicialmente en niños de familia inmigrante, con vocación de extenderse a otras poblaciones de beneficiarios potenciales (por ejemplo, etnia gitana o menores en situaciones de precariedad). La diversificación de los grupos beneficiarios hace compatibles los objetivos de equidad con el refuerzo del grupo minoritario (empoderamiento). Este planteamiento evita tanto agravios comparativos como una estigmatización adicional del grupo en situación de desventaja, además de responder a los principios de igualdad, globalidad e interculturalidad habituales en los planes para la integración de la inmigración.
- Los niños y niñas participantes pueden ser seleccionados por la coordinación del programa a propuesta de los centros educativos y los servicios sociales. Los padrinos/madrinas pueden ser seleccionados en convocatorias abiertas y asignados tomando en cuenta su bagaje sociocultural. Se aprecian las ventajas del apadrinamiento por estudiantes del mismo perfil cultural, sin descartar el apadrinamiento por estudiantes de otros grupos socioculturales.
- Los padrinos/madrinas recibirían formación inicial, supervisión regular y apoyo en la orientación de sus actividades. Su participación cumpliendo con los requisitos del programa será recompensada mediante becas de ayuda al estudio (ya sea en programas específicos o incluyendo este requisito en los programas públicos existentes). Este aspecto del programa puede implicar, en sí, otra intervención socioeducativa que refuerza y concreta los valores de solidaridad e implicación social (al requerir cierta devolución a la sociedad por parte de poblaciones aventajadas que disfrutan del apoyo público).
- El programa puede organizarse en torno a un patronato público y debería establecer canales de comunicación y colaboración con todos los actores sociales relevantes en la comunidad (centros educativos, asociaciones de madres-padres y de colectivos sociales implicados, etc.).
- El programa puede ser evaluado por su impacto en los valores, las actitudes y el rendimiento académico, y en la integración sociocultural de “apadrinados” y “padrinos”. La existencia de apadrinamientos homogéneos y heterogéneos desde el punto de vista sociocultural puede permitir comparar los efectos del apadrinamiento culturalmente coincidente con los del apadrinamiento intercultural.

Un programa como el propuesto, en primer lugar, potenciaría y haría visible la acción solidaria de la comunidad universitaria para el progreso y la integración de otros sectores de nuestra sociedad. En segundo lugar, el programa contribuiría al empoderamiento de poblaciones desaventajadas desde el punto de vista socioeducativo y al desarrollo de relaciones interculturales integradoras. Por último, este programa de apoyo puede complementar y reforzar las actuaciones de atención a la diversidad, paliando el habitual efecto limitador de la escasez de recursos docentes en el sistema educativo.

Propuesta 13

Equidad

Evaluar la actuación de los centros educativos y el profesorado en relación con la inclusividad y la interculturalidad

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

La multiculturalidad es la marca distintiva de la sociedad moderna en la misma medida que la pluriculturalidad, definida en los términos propuestos por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002); es la marca del individuo que pertenece a esta sociedad. La diversidad es un hecho incontestable con el cual sólo se puede trabajar para convertirla en un factor estable de paz y bienestar.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad es una respuesta educativa —también social o política— de calidad al reto de la multiculturalidad, así como la propuesta más relevante de construcción de la identidad pluricultural. Así, la interculturalidad ocupa desde el ámbito de la educación en valores y la consideración de las actitudes de los estudiantes hasta los recursos para la cooperación y el trabajo en el aula, incluyendo la enseñanza de la lengua de instrucción para estudiantes que hablan otras lenguas.

En este sentido, la interculturalidad es una apuesta política que se vehicula a través de la dirección de los centros y la actuación del profesorado en el aula. El liderazgo pedagógico de los equipos directivos, fundamentalmente a través del diseño del Proyecto Educativo de Centro, puede marcar la dirección a seguir; la planificación, actuación docente y evaluación por parte del profesorado son el factor decisivo para la puesta en marcha de las políticas educativas interculturales.

El reciente Informe TALIS indica, precisamente, la percepción por parte del profesorado de un mayor desarrollo profesional en relación con la enseñanza en contextos multiculturales. Al mismo tiempo, el Informe TALIS también muestra el camino para que, a partir de la evaluación de los centros y la valoración del trabajo del profesorado, se pueda incidir en la adopción de propuestas de educación intercultural (Schleicher, 2009: 54):

“¿De qué manera se puede ejercer dicha influencia? A la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales y a la enseñanza en un contexto multicultural se les dio una importancia relativamente baja en las evaluaciones de los centros escolares y de los profesores. Si éstas se considerasen áreas prioritarias, entonces habría oportunidades para incrementar la atención que se les presta en el marco evaluativo”.

Es decir, es necesario implementar mecanismos de evaluación de centros en los cuales se valore especialmente la atención a la diversidad, sea esta diversidad de capacidades o diversidad lingüística o cultural.

Además, hay algunas experiencias que pueden resultar útiles: Carrasco (2005) propone una evaluación de centros que tome en consideración el eje “inclusividad” y el eje “interculturalidad”, tomando para ello como referencia el Índice para la Inclusión de Ainscow y Booth (2000). En esta línea, el diseño de un mecanismo de autoevaluación que permita a los equipos directivos y al profesorado tener información sobre puntos fuertes y débiles, así como valorar las experiencias de éxito puede representar un salto de calidad en el desarrollo de proyectos educativos interculturales.

Objetivos

- Diseñar un mecanismo de autoevaluación de centros sobre inclusividad e interculturalidad.
- Promover su difusión a través de los mecanismos políticos y de administración educativa más eficaces.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Crear un grupo de trabajo para el diseño del mecanismo de autoevaluación de centros sobre inclusividad e interculturalidad.
- Pilotar y validar este mecanismo de autoevaluación en una red de centros experimentales.
- Presentar y difundir los resultados de la autoevaluación.
- Comprometer a las comunidades autónomas en su uso a través de las correspondientes agencias de evaluación.
- Crear una red de centros para la colaboración a partir de la autoevaluación de la inclusividad y la interculturalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. y BOOTH, T. (2000): *Index for inclusion*. CSIE: University of Manchester.
- CARRASCO, S. (2005): “Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero”, *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68, disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=1382
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.
- SCHLEICHER, A. (2009): *El Informe TALIS. Conclusiones de la Primera Evaluación Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*. Documento Básico. XXIV Semana Monográfica de la Educación “Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado”, disponible en: www.fundacionsantillana.com

Propuesta 14

Calidad

Hacer de la acción tutorial el eje nuclear de la formación individualizada a lo largo de la escolaridad obligatoria y el fundamento de la acción docente

Xavier Besalú

Universidad de Girona

Si bien es cierto que la acción tutorial ha ganado presencia en el horario lectivo, profesionalidad en su desarrollo y encaje en las normativas y orientaciones oficiales, no siempre desde los centros goza del rigor, la calidad y la eficacia necesarios.

La acción tutorial es el conjunto de actividades que debe realizar el centro educativo y todos sus profesionales para favorecer la formación integral del alumnado y su integración social. Opera tanto en el plano personal, como en el plano de la orientación escolar y profesional, y también en el plano de la convivencia y de la participación. Se desarrolla en dos planos: el individual y el colectivo (del grupo-clase).

La autorización, la atención personal al alumno o alumna, es inherente a la docencia. Su esencia es ese esfuerzo de comprensión y de ayuda por parte del docente en relación al alumnado en formación; no debería ser, por tanto, una obligación burocrática más o una carga molesta que soportar.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- La tutoría individual suele estar bastante descuidada en los centros públicos, no así en algunos centros privados que cuidan y miman esa relación personalizada, de forma que se prevén espacios y tiempos, a lo largo del curso, para esta relación bilateral, para este diálogo reposado y confiado. Los centros educativos deberían prever un mínimo de tres sesiones por curso de atención individualizada por parte del profesorado-tutor, que podría perfectamente extenderse a las familias, si así se estima conveniente. Cada alumno o alumna debería tener un referente adulto que le ayudara y orientara en su desarrollo personal, en la conformación de una identidad cada vez más madura y sólida.
- Para que esto fuera posible, todo el profesorado del centro debería actuar como tutor de un grupo reducido de alumnos y alumnas (incluido el equipo directivo), de forma que la tutoría colectiva del grupo-clase quedara deslindada de esta tutoría individual. Si todo el profesorado asumiera esta responsabilidad, el número de alumnos y alumnas a tutorizar por cada uno de ellos no sería excesivo. Por otra parte, en la medida en que se trata de una relación consentida y de confianza, debería preverse la posibilidad de que el alumnado manifestara sus preferencias a la hora de contar con un profesor o profesora-tutor o bien pudiera cambiar de tutor si el asignado no respondiera a sus necesidades o expectativas.
- La tutoría colectiva, por su parte, debería convertirse en un tiempo bien aprovechado y planificado y no en un simple trámite en el que rellenar encuestas, visionar películas, verter opiniones en torno a los temas de siempre al estilo de

algunos programas de televisión..., sino un tiempo formativo de primera categoría, con elementos objetivos de evaluación de las sesiones y de los cambios operados. Cuatro deberían ser los ingredientes principales que otorgarían sentido al tiempo destinado a la tutoría:

- Por una parte, el crecimiento personal, el cultivo de las habilidades sociales y el trabajo con las emociones. Esto quiere decir que debe ser el momento crucial para trabajar la convivencia, el planteamiento, la gestión y la resolución de los conflictos, un aprendizaje imprescindible para vivir y convivir en sociedades complejas, plurales y libres.
 - Por otra, el fomento y la práctica de la participación en su vida escolar, a través de las asambleas de aula, pero también, a otro nivel, de las asambleas de curso, de etapa y de centro, si cabe. Esta participación, que debería huir de lo abstracto, de lo retórico y de lo irrelevante, debería empezar por un seguimiento crítico del desarrollo de las clases, de la calidad de sus aprendizajes, y debería incidir también en la mayor parte de los temas de centro en los que ellos están también implicados. Finalmente, esta participación podría tener también una dimensión comunitaria o pública: comunitaria en el sentido de abarcar su entorno vital más próximo, de forma que los problemas, alegrías y dificultades de su barrio, pueblo o ciudad, entraran también en los centros; y pública, en tanto que todo lo humano, más allá del entorno inmediato, debería contribuir también a la formación integral del alumnado.
- También la actualidad y sus mensajeros (los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación) deberían tener cabida en la acción tutorial. La actualidad ofrece a la consideración de la ciudadanía temas relevantes, cargados de valores, con visiones e interpretaciones múltiples, a veces contrapuestas, que significan un estímulo inagotable para el pensamiento reflexivo, para la argumentación contrastada y para la toma de decisiones y la implicación social, que es uno de los aprendizajes actualmente más descuidados.
 - Finalmente, la orientación personal, que incluye las decisiones propiamente escolares (optatividad, evaluación, metacognición, etc.), pero que fácilmente va más allá, llegando hasta las actividades del tiempo de ocio (que puede ser también tiempo educativo) y hasta la vida familiar y social; y las que tienen que ver con el futuro académico y profesional del alumnado, que puede implicar un número grande y variado de actividades para conocer a fondo las posibilidades de seguirse formando y de inserción en el mercado de trabajo.
 - Para el profesorado, este planteamiento exige que todos tengan claro que la tutorización forma parte de la función docente (tal vez sería necesario que el complemento por tutoría desapareciera como tal y se integrara en el sueldo ordinario del profesorado para dejar bien claro este aserto); que ha recibido una formación inicial que le capacite para ejercer una tarea de relación, de comunicación y de orientación profesional y rigurosa; que le prepare también para un diálogo fructífero con el alumnado preadolescente y adolescente (más necesitado si cabe de este referente adulto externo a la propia familia) y con los familiares del alumnado; y que el centro asume esta tarea como propia e importante y dedica a su planificación, seguimiento y evaluación un tiempo fijado en el calendario. Tal vez, la obligatoriedad de un informe cualitativo al final de cada curso sobre cada uno de los alumnos y alumnas autorizados sería una forma cabal de visualizar la importancia de esta tarea.
 - Finalmente, la tarea de los orientadores y orientadoras escolares debería verse reforzada y apoyada por los equipos directivos, en la medida en que la acción tutorial se convirtiera efectivamente en el eje de la vida personal y colectiva de los centros escolares. Su función de planificación debería verse reforzada por la de preparar materiales, protocolos y recursos al servicio de todo el profesorado, y por las tareas de coordinación, seguimiento y evaluación que, tal vez, debería asumir.

Propuesta 15

Calidad

Considerar la tutoría como un área curricular con objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios, incluyendo, por otro lado, las funciones específicas del tutor o de la tutora

Mercedes Blanchard

Universidad Autónoma de Madrid

Entendemos la tutoría como un aspecto básico del proceso educativo y un derecho fundamental del alumnado. Lo definimos como un proceso de ayuda, sistemático y continuo, que tiene como finalidad acompañar y orientar los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas en todos los ámbitos de su desarrollo humano, personal, académico y profesional. Y, por ello, la figura del tutor o tutora es un elemento nuclear dentro de la vida escolar. Entre sus funciones destaca la del seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, la coordinación de los agentes que inciden en el crecimiento del alumno dentro de la escuela y de éstos con los que intervienen, desde la realidad familiar y social.

Las tareas del tutor o tutora, por tanto, tienen como punto de mira acompañar el crecimiento del alumnado y, más en concreto, hacer el seguimiento del logro de las competencias curriculares establecidas.

Su intervención está dirigida al alumno o alumna directamente, a las familias o personas responsables de su educación, al conjunto del profesorado que incide en su desarrollo y, en su caso, a los agentes socioeducativos implicados en el proceso.

Es importante considerar que todo profesor o profesora puede ser tutor o tutora en cualquier momento de su trayectoria profesional, y aunque cuente con la ayuda y asesoramiento del orientador u orientadora, habrá que asegurar que su formación y su preparación contengan los elementos necesarios para que pueda desempeñar sus tareas con autonomía, eficacia y en coordinación con el equipo docente.

Al igual que sucede con las materias curriculares, a la tutoría le corresponde asegurar una acción educativa no pegada rígidamente a las materias, sino ofrecer una formación para la vida y potenciar el desarrollo de competencias del alumnado en todos los órdenes: académicas, personales (autonomía personal, control de los sentimientos y emociones, la capacidad de respetar a los otros, etc.) y profesionales, de forma contextualizada, planificada, explicitada, sistemática y evaluable.

Así, es importante trabajar desde la tutoría algunas competencias que están presentes en todas o muchas materias pero cuyo desarrollo es necesario asegurar de forma explícita, a través del trabajo realizado en la tutoría o de forma interdisciplinar. Estas competencias son, entre otras:

- Aprender a aprender, como habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar el tiempo y la información. Para la adquisición de esta competencia son fundamentales la motivación y la autoconfianza.
- Las relaciones interpersonales positivas necesarias para el aprendizaje y para la vida y, de manera especial, para aprender de forma eficaz a resolver conflictos.
- El espíritu emprendedor que está relacionado con la creatividad, la innovación, la asunción de riesgos, la habilidad para planificar y gestionar su proyecto personal, etc.

Sin embargo, siendo todo esto de suma importancia, la figura del tutor o tutora queda reducida en el actual planteamiento normativo al cumplimiento de las funciones que tiene con los alumnos y las alumnas, sus familias y profesorado, sin una referencia curricular sistemática y clara que sirva de guía y apoyo.

La tutoría es, pues, el espacio educativo por excelencia para el seguimiento del proceso académico y personal de cada alumno o alumna, para su crecimiento como persona en relación y para la coordinación de dicho proceso con el equipo docente de cada grupo y con las familias.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Plantear la tutoría como un área que garantice que se trabajan las competencias señaladas más arriba, de forma explícita, y que realice su evaluación y seguimiento.
- Partir de las necesidades que el alumnado tiene a lo largo de la escolaridad y de las características propias de cada etapa y proponer la elaboración de unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación de crecimiento personal encaminado al desarrollo de la propia identidad y de las relaciones, como ejes fundamentales en los que se va a apoyar a desarrollar a lo largo de la vida. Esto supone una sistematización que, a su vez, incluya las necesidades personales o grupales que vayan apareciendo.
- Plantear una formación sistemática y obligatoria de tutores que favorezca la adquisición de habilidades sociales y estrategias de coordinación con familias-profesores y profesoras-alumnos y alumnas, así como reforzar la visión del profesor o profesora como la persona adulta que ofrece al alumno o alumna claves y capacidad de escucha.
- Atribuir a esta tarea un complemento específico o la posibilidad de adjudicar horas lectivas suficientes para su impartición como área, así como para la atención personal del alumno o alumna, la coordinación con familias, con profesores y profesoras y con agentes sociales.
- Los contenidos del área estarían siempre inspirados en la adquisición de competencias y podría organizarse en cuatro bloques:
 - *Proyecto personal*: contenidos referidos al crecimiento personal, a la toma de decisiones y a la elaboración del proyecto personal a lo largo de la vida.
 - *Relaciones grupales*: incluyendo conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con el funcionamiento de los grupos humanos, el trabajo cooperativo y el análisis y la resolución de conflictos.
 - *Inclusión social*: asociado a la clarificación de valores en torno al compromiso y a la justicia social en una sociedad plural.
 - *Trabajo intelectual*: contenidos asociados a competencias que optimizan el rendimiento escolar en su conjunto, aplicación de técnicas de estudios y estrategias de metacognición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2000): *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS RUBIO, M. D. (1999): *Plan de Acción Tutorial en Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- BOZA, A. et al. (2001): *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.

The background features a complex abstract design of red lines and shapes. Several thin, curved lines intersect across the page. A prominent feature is a thick, solid red arc that curves from the bottom left towards the right edge. To the right of the text, there is a solid red parallelogram tilted at an angle.

COEDUCACIÓN, INCLUSIÓN
Y MEDIACIÓN

Propuesta 16

Calidad

Diseñar, crear y poner en marcha un 'mecanismo' de prevención y mediación en conflictos en los centros educativos

Esther Alcalá Recuerda

Saint Louis University, Madrid Campus

Observemos algunos de los aspectos que, a día de hoy, pueden estar generando un clima de conflicto en los centros educativos, teniendo en cuenta que se parte de una visión positiva de conflicto. Es decir, consideremos que el conflicto es un momento de inflexión necesario para trabajar ciertos aspectos que pueden estar resultando problemáticos o dañinos para uno o varios miembros de una comunidad escolar determinada, y que se hace explícito o surge con el fin de resolverse y avanzar hacia una situación más agradable y satisfactoria para todas las personas involucradas.

Por un lado, hemos de tener en cuenta que ha habido varios aspectos del ámbito educativo que han sufrido o están aún sufriendo un proceso de cambio. Por ejemplo, el rol del profesor o de la profesora ha pasado de ser la figura de máxima autoridad, especialmente en algunos contextos, a tener un papel desprestigiado tanto por el descuido o abandono de las administraciones públicas (interinidad, inestabilidad, itinerancia, etc.), como por parte de algunas familias y del propio alumnado al que enseñan (por parte de los cuales han recibido diversas formas de falta de respeto, incluso llegando al extremo de la agresión verbal y física).

Al mismo tiempo, las estructuras familiares ya no son tan fijas ni homogéneas como lo han sido en el pasado reciente de la sociedad española, y se han creado y se han ido integrando en el mapa sociofamiliar diversos tipos de familia y de cuidadores y cuidadoras del alumnado escolarizado en la actualidad.

Múltiples estudios desde distintas disciplinas reconocen además que, especialmente en el último ciclo de Primaria y en etapas como la ESO y el Bachillerato, se añaden rasgos de conflictividad relacionados con la adolescencia y con cómo los adultos y otras formas de autoridad reaccionan ante las vivencias de estos chicos y chicas.

Esta diversidad se ha visto incrementada por el amplio rango de procedencias geográficas y culturales de dichas familias: desde la migración rural-urbana y la incorporación de la población gitana en el inicio del proceso de universalización de la educación, hasta la más reciente (e históricamente constante) incorporación de hijos e hijas de familias extranjeras e inmigrantes (oriundas de países pertenecientes a la UE y a los llamados “terceros países”).

Este panorama ha hecho que la incomprensión que a veces se da entre las distintas generaciones —a las que normalmente pertenecen profesorado y alumnado— se vea incrementada por una nueva serie de malentendidos —principalmente comunicativos y de desconocimiento del otro, aunque se les llame “culturales”—, generados por distintos factores (diferente clase social, nivel de instrucción de los progenitores, países de origen de las familias, contexto rural o urbano, estructuras de vida nómada o sedentaria, vivienda horizontal o vertical, etc.).

Este desconocimiento y falta de empatía por “el otro” —ya sea profesora o compañero—, que considero que surge por una falta de sentido de comunidad, entre otros aspectos, ha degenerado en lo que se podrían llamar “patologías escolares”, como son el acoso escolar o *bullying*, las amenazas y agresiones al profesorado, etc.

Por último, es interesante observar cómo el surgimiento de la violencia en la escuela coincide con la feminización del profesorado y cómo la mayoría de los conflictos importantes están ligados al aprendizaje de la violencia como recurso por parte de los chicos y no de las chicas (aunque siempre hay excepciones).

Todo esto sin contar con las consecuencias que derivan de esta incompreensión y conflictividad en las aulas y escuelas, que está llevando a otro tipo de actuaciones, a mi parecer extremas y basadas en una política del terror y de “culpar a las víctimas”, como lo son la implantación de sistemas de seguridad (rejas, cámaras, vigilantes armados, escáner de rayos x y cacheo a la entrada y salida, etc.) en algunos centros educativos.

El panorama resultante que hallamos es un clima en el cual el conflicto puede prender con gran facilidad y, en particular, en escuelas e institutos ubicados en las zonas menos atendidas socioadministrativamente.

Por tanto, se ha de contemplar la posibilidad de:

1. Trabajar de una forma diferente el conflicto (no como algo ajeno al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como parte integrante y central), conociendo en profundidad sus tipologías y cómo canalizarlo —desde el enfoque positivo mencionado—, analizando en profundidad cada situación y contexto.
2. Formar una comunidad mediadora, partiendo de un enfoque integrador-intercultural y afectivo-emocional, que desarrolle una dinámica de prevención y mediación en conflictos.

Para que estas medidas sean eficaces, se requiere partir de ciertos conceptos, como el de enfoque integrador-intercultural y el de educación afectivo-emocional (incluyendo todo el trabajo de coeducación que ya se realiza en escuelas y aulas y que habría que fomentar), con el fin de alcanzar un buen clima de convivencia escolar y el fomento del aprendizaje significativo.

Por enfoque integrador-intercultural nos referimos a aquel en el que todos los miembros de la comunidad escolar son participantes activos en la configuración del espacio escolar y de sus normas dinámicas de relación y convivencia. Además, se ha de considerar la diversidad (no sólo de origen nacional o cultural, sino de todo tipo: incluidos los ritmos de aprendizaje, las pautas de comunicación, las cosmovisiones del mundo, las identidades múltiples, las diversas lenguas familiares, la estructura familiar variada, etc.) como fuente de riqueza y aporte a la comunidad. Y, por último, no se ha de tomar lo impuesto como homogéneo —cuasi hegemónico— (por ejemplo la lengua de instrucción o las normas de comportamiento) como un rasgo del que carecen algunos (generalmente los recién llegados) para insertarse en una estructura inflexible y preestablecida que se muestra reacia al cambio y la adaptación a su nueva población.

Con educación afectiva hacemos referencia al campo de las emociones, que tan a menudo quedan excluidas de la escuela (y del individuo) o de cualquier otro ámbito profesional. Con la creación de vínculos afectivos se trabajaría desde el inicio con las emociones de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto generaría un clima de confianza que aumentaría la autoestima y autonomía de cada persona implicada (empoderamiento), haciendo que cada participante se sienta responsable del resto y de las actividades que se desarrollen en la escuela.

De este modo, los conflictos activarían situaciones de aprendizaje, que a su vez se relacionarían con los vínculos afectivos establecidos, lo cual derivaría en un proceso de aprendizaje significativo, en base a los principios de cooperación, equidad, participación, convivencia e interculturalidad que resultaría provechoso para toda la comunidad escolar.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Formar a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) para que alcance una mayor comprensión y sensibilización acerca de las diferentes problemáticas relatadas en el apartado de justificación.
- Formar a dichos actores sociales para que desarrollen destrezas de mediación en conflictos: de la prevención a través de la concienciación, pasando por el conocimiento de las diversas pautas comunicativas y su interpretación sociocultural, hasta la búsqueda y puesta en práctica de vías alternativas de resolución de conflictos.

- Generar en cada centro educativo una dinámica mediadora en la que, al mínimo indicio de detección de un potencial conflicto, se pongan en marcha los mecanismos de sensibilización y resolución necesarios para cada contexto y situación particular. Por tanto, los conflictos, ya sean latentes o manifiestos, han de detectarse desde la implicación de todos los actores de la comunidad escolar en la dinámica mediadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*. McGraw Hill.
- ALCALÁ RECUERDA, E. (2007): “Conflictos escolares y mediación intercultural”, *Spanish in Context*, vol. 4.1, 45-72.
- ALCALÁ, E.; CONDE, M.; MONRÁS, M. y ESPERANZA, F. J. (2007): “Convivencia escolar: buscando soluciones (y III)”, *Comunidad Escolar*, nº 802 (año XXV), Sección Opinión. Tribuna Libre, MEC.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (2009): *Las emociones en la educación*, Colección Razones y Propuestas Educativas, nº 17. Madrid: Morata.
- MALIK LIÉVANO, B. y HERRAZ RAMOS, M. (coords.) (2005): *Mediación intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Aljibe.
- MARTÍN ROJO, L. (2010): *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- MARTÍN ROJO, L. (dir.); ALCALÁ RECUERDA, E.; GARÍ PÉREZ, A.; MIJARES, L.; SIERRA RODRIGO, I. y RODRÍGUEZ, M. Á. (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE, nº 154.
- VV AA (2002): *El servicio de mediación social intercultural*, SEMSI. Madrid: Área de Servicios Sociales, Ayuntamiento de Madrid.

Propuesta 17

Equidad

Dar el paso desde las acciones compensatorias hacia la inclusión educativa

Mercedes Blanchard

Universidad Autónoma de Madrid

La historia de la educación se puede decir que ha sido la historia de la inclusión (en sentido amplio) de nuevos grupos de ciudadanos y ciudadanas que accedían, por fin, a la educación en pie de igualdad y con los mismos derechos que el resto: primero los varones del pueblo, después las mujeres, el colectivo de personas con necesidades educativas especiales, las personas inmigrantes...

La Constitución (1978), primero, en los artículos 20, 23.1, 27⁹, 44, 49 y 103, y las leyes orgánicas educativas después, han ido vertebrando en estas últimas décadas un sistema educativo con capacidad para acoger a todos los ciudadanos y ciudadanas, aunque este proceso se ha ido dando paulatinamente.

Ya en la Ley General de Educación (1970) se define la educación como un derecho para todos y todas, hasta llegar a la definición de la inclusión en la Ley Orgánica de Educación (2006). De la “educación para todos” hasta la “inclusión de todo el alumnado” se ha ido recorriendo un camino, donde se han encendido luces que han dado paso a un nuevo paradigma.

La LOGSE (1990), que tiene como objetivo la articulación del sistema educativo, desarrolló principios tales como la inclusión sin discriminación de todos los españoles o la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza.

La LOE (2006), por tanto, ha dado un paso más en la atención a la diversidad, planteando una escuela inclusiva, en la que todos los ciudadanos y ciudadanas puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado a algunas personas o sectores sociales. Esto resulta acuciante en el momento actual: “La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del **principio de inclusión**, entendiendo que únicamente de este modo se garantiza el **desarrollo de todos**, se favorece la **equidad** y se contribuye a una mayor cohesión social. La **atención a la diversidad** es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como medida que corresponde a las necesidades de unos pocos” (Título Preliminar, artículo 1).

Estos desarrollos legales han sido simultáneos en el tiempo con planteamientos teóricos, que se han traducido en experiencias educativas, tales como el análisis sistémico, la perspectiva constructivista y el modelo de mediación, el trabajo en equipo del profesorado o la necesidad de que los iguales aprendan a trabajar con estrategias cooperativas. Todo ello ha permitido llegar a dar forma al nuevo modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje.

⁹ Artículo 27 anteriormente citado. Subraya la importancia que tiene este artículo para la educación.

Los cambios vividos en estos años, tanto en los planteamientos como en las experiencias educativas, nos ofrecen pistas para construir un futuro educativo inclusivo e innovador. Pero todavía hay demasiadas reticencias, se sigue escuchando en nuestros centros: “Este alumno no es de aquí” o “¡Lo que nos faltaba: una niña gitana!”.

¿Qué es la escuela inclusiva?

La inclusión es un *fenómeno social* antes que educativo. Parte del principio ético de la *igualdad de dignidad* de todos los seres humanos, por lo que la orientación inclusiva es un *cambio de mirada* que afecta a *toda la educación*, no sólo a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Supone considerar la *diversidad como una riqueza* intrínseca a todos los seres humanos. Es un *proceso*, un movimiento inacabable hacia una meta.

Es una búsqueda sin fin de formas de responder a la diversidad, que supone la identificación y supresión de barreras que generan exclusión (no sólo físicas); se refiere a la presencia, participación y logro de todos los estudiantes que implica énfasis especial en el alumnado en riesgo de exclusión o bajo logro.

Una escuela que nos llevara a decir con Robert Barth (1990), en *A personal vision of a good school*: “Yo preferiría que mis hijos estuvieran en una escuela en la que desearan las diferencias, en las que se les prestara atención y se celebraran como buenas noticias, como oportunidades de aprendizaje. La cuestión que preocupa a mucha gente es: ¿cuáles son los límites de la diversidad (en el ámbito escolar) a partir de los cuales una conducta es inaceptable?... Pero la pregunta que me gustaría que se planteara más a menudo es: ¿cómo podemos hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e interés como recursos para el aprendizaje?... Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje, constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable”.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Realizar un planteamiento claro, comprometido y definido a todos los niveles: sistema educativo, centro, aula..., de lo que supone una escuela inclusiva.
- Proveer de recursos (profesorado fundamentalmente) a los centros que apuesten por acoger incondicionalmente a los alumnos y alumnas, desde este planteamiento, estableciendo estrategias y medidas que aseguren su desarrollo por parte de toda la comunidad educativa.
- A nivel de centro se trata de promover:
 - La elaboración de un proyecto educativo con objetivos inclusivos, claros y realistas, con una dirección transformacional y colegiada.
 - La actuación comprometida y coordinada del equipo de profesores y profesoras, con una concepción diferente del currículo.
 - Responsabilidad y participación del alumnado y la implicación de toda la comunidad educativa (familias) y apertura al entorno.
- Se debiera promover un observatorio de la inclusión que valore y analice propuestas, agrupamientos y todo tipo de medidas, y proponer acciones concretas que favorezcan la toma de decisiones. Dicho observatorio estará formado por una pluralidad de componentes (padres-madres, profesorado, alumnos y alumnas, personal del entorno) con funciones definidas.
- Acabar con los grupos en donde se “almacenan” los alumnos y alumnas con dificultades y tratar a “todas y todos los estudiantes... como superdotados, porque la inteligencia y los dones de cada chico y chica son extraídos de su interior y reforzados” (H. Levin).
- Asegurar organizativamente el trabajo en equipo del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2005): *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*, presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.

- BLANCHARD, M. (2010): “Análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos al inicio y final de curso por el alumnado inmigrante en comparación con el alumnado autóctono”, *Revista de Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, marzo.
- BOOTH, T. y AINSWORTH, M. (2005): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria: Departamento de Educación, edición bilingüe Euskera-Castellano, Universidades e Investigación, Gobierno vasco.
- ESSOMBA, M. A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, (6ª ed.). Barcelona: Graó.

Propuesta 18

Equidad

Crear la figura del 'mediador lingüístico' o 'mediadora lingüística' en los centros escolares de titularidad pública en Ceuta

Verónica Rivera Reyes

Centro de Profesores y Recursos de Ceuta

Aproximadamente el 70% de los alumnos y alumnas que inician su andadura escolar en la Ciudad Autónoma de Ceuta posee una lengua materna —el árabe ceutí— distinta al castellano, que es la lengua de instrucción.

La proporción de alumnos y alumnas —junto con sus familias— que desconocen totalmente la lengua española al acceder a la Educación Infantil y Primaria va en aumento en esta ciudad y, junto a ello, la necesidad de salvar las barreras psicológicas, lingüísticas y culturales producidas por el desconocimiento de la lengua de enseñanza oficial.

En la actualidad, los profesores y profesoras recurren al personal bilingüe árabe ceutí/español —generalmente conserjes, personal de limpieza o personal administrativo— para solventar las dificultades idiomáticas existentes, o bien son las propias familias las que acuden al centro acompañadas de una persona de su entorno que actúe como mediadora. En este sentido, conviene recordar que muchos progenitores —madres, fundamentalmente— no acuden al centro escolar a interesarse por sus hijos e hijas debido al desconocimiento de la lengua española, interpretándose erróneamente esta situación como de desinterés de la familia hacia el proceso educativo del alumno o la alumna.

Si a las barreras lingüísticas y culturales unimos una situación familiar de desventaja socioeconómica —a la que el desconocimiento de la lengua oficial no hace sino frenar el desarrollo y la promoción sociolaboral—, se elevan sobremanera las posibilidades de que un alumno o alumna abandone tempranamente la escuela o no alcance las competencias necesarias para avanzar de forma positiva en los ámbitos académico, emocional, laboral y social.

Los mediadores y mediadoras no sólo cumplen una función traductora, puesto que son el puente entre dos formas distintas de ver la vida —el bilingüismo de Ceuta, recuérdese, es bicultural—, y contribuyen a fomentar la cohesión social. Así pues, a la **función puramente lingüística** del mediador o mediadora iría unida una **función orientadora** sobre cuestiones tan variadas como el modelo educativo, las inscripciones, la información sobre becas y ayudas estatales y autonómicas o la orientación en la elaboración de tareas y materiales didácticos que tengan en cuenta la cultura materna del alumnado. La **función psicosocial**, muy importante en la mediación, incluiría el apoyo a los departamentos de Orientación, la participación en actividades de dinamización sociocultural e intercultural, la información/formación al profesorado sobre elementos paralingüísticos propios de la cultura musulmana o la participación activa dentro de programas comunitarios, entre otros.

Objetivos de la creación de la figura del mediador o mediadora lingüísticos

- Salvar las dificultades y barreras idiomáticas y culturales entre alumnado y profesorado y entre la familia y el profesorado.
- Servir de enlace entre la familia y la escuela, jugando un papel fundamental en los centros educativos y participando activamente en la comunidad escolar intercultural.
- Contribuir al éxito escolar y académico de los alumnos y alumnas desconocedores de la lengua española —total o parcialmente—.
- Fomentar la “cultura del compromiso comunitario”.
- Promover y fomentar la participación e inclusión de las familias en las actividades que se realizan en el centro educativo, dando a conocer a los padres y madres los cauces de participación (asociación de madres y padres, talleres, etc.).
- Fomentar la convivencia, previniendo y resolviendo conflictos interculturales.
- Evitar la infravaloración actual de la lengua materna del alumnado, siendo la mediación lingüística un primer paso para alcanzar y mantener la equidad socioeducativa y la cohesión social.
- Servir de apoyo y ofrecer información a los equipos de orientación psicopedagógica.
- Dinamizar interculturalmente el centro escolar, promoviendo actividades que fomenten el conocimiento, respeto y aprecio de las diferentes culturas presentes en la escuela.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Contar con personal bilingüe español/árabe ceutí en los centros educativos para que actúe como mediador lingüístico.
- Ofrecer a los mediadores y mediadoras una formación interdisciplinaria (Cassany, 1996) adecuada en temas sociales, interculturales, psicológicos y educativos.
- Dotar a los mediadores y mediadoras lingüísticas de un papel relevante en el acercamiento cultural, lingüístico y social del alumnado y sus familias, haciéndoles protagonistas de actividades que vayan más allá de una mera traducción lingüística.
- Regular legal y administrativamente la figura del mediador o mediadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLINI, L. (2009): *La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático*, disponible en: www.entreculturas.uma.es
- CASSANY, D. (1996): “La mediación lingüística, ¿una nueva profesión?”, *Terminómetro*, “la terminología en España”. Barcelona, 62-63.
- RIVERA, V. (2009): “Características del bilingüismo español-árabe ceutí en Ceuta”, en ABELLÓ y EHLERS (eds.), *Escenarios bilingües*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Peter-Lang (en prensa).
- TUTS, M. (2007): “La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües”, *Revista de Educación*, nº 343, mayo-agosto. Madrid: MEC, 35-54.

Propuesta 19

Equidad

Impulsar la coeducación e interculturalidad en el aula: ley y práctica

Amalia González Suárez

IES Padre Feijoo de Gijón

De los objetivos generales que leemos en la LOE para la Educación Secundaria, hay algunos que están conectados directamente con materias impartidas y otros que parecen “flotar” en espera de que alguien los aprese y se encargue de ellos. De esta última característica hay tres objetivos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y uno en Bachillerato que no ocupan un lugar sustantivo en el desarrollo del currículum. Nos referimos, en el caso de la ESO, a los objetivos c, d, k; y al c del Bachillerato. Los de la ESO mencionan: “eliminar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres” (c), “rechazar la violencia y los comportamientos sexistas” (d), y “conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad” (k). El referido de Bachillerato: “fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad” (c). Un ejemplo de objetivo conectado con el desarrollo del currículum podemos encontrarlo en el correspondiente al desarrollo de las competencias en comunicación lingüística. Se entiende que su lugar central y “natural” son las clases de Lengua y Literatura, aunque el resto del profesorado tampoco puede abandonar este objetivo, pues la expresión y comprensión oral y escrita forma parte de todas las materias. Además, vemos cómo determinadas competencias que se consideran de creciente importancia en la sociedad actual, debido al momento socioeconómico en el que vivimos, como pueden ser el uso fluido de una segunda lengua y el tratamiento de la información y competencia digital, se “protegen” con medidas adicionales. En el primer caso, con la implantación de secciones bilingües, y, en el segundo, con la dotación de abundante material informático y horas para la coordinación de nuevas tecnologías.

Lo que no es razonable es que dos exigencias de nuestra sociedad actual como son el fomento de la igualdad entre chicas y chicos y la interculturalidad, no estén “protegidas”, ni por materia, ni por formación “añadida” del profesorado; y en el caso de la interculturalidad no aparezca mencionada, al menos en los objetivos generales, y tengamos que leerla bajo las generalidades de tolerancia y de diferencia, términos bien sonantes, pero de una amplitud tal que mencionarlos sin más puede llevar a posturas contrapuestas. Así, el respeto a la diferencia, ¿puede entrañar respeto también a la intolerancia? ¿Se supone que para tales menesteres la tarea puede realizarse sin formación previa y que es suficiente tener buena voluntad? Sin embargo, la complejidad del asunto es tal que la mala voluntad impide llevar a buen término cualquiera de estos objetivos, pero la buena disposición no es suficiente.

La desigualdad entre los sexos, quizá la desigualdad practicada desde más antiguo, nos sirve de modelo para analizar otro tipo de desigualdades. La crítica respecto al androcentrismo en los contenidos que impartimos podemos extenderla ahora al etnocentrismo: invisibilización de todo aquello que no sea europeo, japonés o norteamericano.

El alumnado pasa seis horas diarias entrenándose en conocimientos de los que en ningún caso se indica cuál es la contribución de las mujeres occidentales ni de las mujeres y de los varones no occidentales. Si a estas seis horas añadimos

algunas otras de trabajo extra, podemos pensar, ¡cuánto entrenamiento educativo! para presentar un mundo “sin mí”. En la mayoría de los casos, los contenidos de las materias no se han estructurado teniendo en cuenta la igualdad entre los sexos y la interculturalidad. Interculturalidad e igualdad tienen zonas de fricción y, por ello, no pueden ser añadidas sin más, pues en muchas ocasiones las tradiciones se mantienen a costa de traiciones a la igualdad. Dentro de las tradiciones, las hay respetables y las hay que no: por ejemplo, el sexismo es bastante tradicional en nuestro ámbito y no por ello debemos respetarlo. La esperanza de dejar a cada joven con sus tradiciones no respetables, darle educación para que después alcance un sentido crítico, como una especie de exudación, es una esperanza vana cuando la educación reglada está lejos de cumplir el sentido crítico que siempre aparece en las leyes educativas.

¿Qué es fomentar un sentido crítico en la educación? Fomentar el sentido crítico en temas de igualdad entre los sexos e interculturalidad nos lleva a enseñar un pasado y un presente donde se manifieste la aportación de todas las culturas a los avances civilizatorios y, dentro de éstas, las de las mujeres y varones. Como dice Sophie Bessis, se ocultan —con el silencio, podemos añadir—, “las influencias babilónicas, caldeas, egipcias e indias de Grecia, desde la época presocrática hasta los descendientes de Alejandro. Se ha ignorado el inmenso prestigio que tuvo Egipto en el mundo griego, donde los letrados se reconocían deudores de su ciencia y de su religión. Se ha ocultado la mezcla de helenismo y orientalismo de la época helenística. Se ha silenciado la pluralidad cultural del Imperio romano que consideraba bárbaros a los hombres del Norte y no a los pueblos familiares de la ribera sur del Mediterráneo”.

Propongo un modelo de análisis cuyos principios mínimos serían:

1. ¿En qué medida contribuyeron las mujeres y los diferentes pueblos a la formación de nuestra cultura y al desarrollo de la historia del conocimiento, tanto científico como humanístico?
2. ¿Los cambios sociales habidos influyeron del mismo modo en la vida de todos los pueblos y en la de los varones y las mujeres?
3. ¿Cómo se perfilan los problemas y complejidades del mundo actual para los diferentes pueblos y para los varones y las mujeres?

Hasta la fecha tenemos materiales dispersos que exigen el trabajo de localización por parte del profesorado y la elaboración individual de las materias, asunto de gran esfuerzo individual y de escasa cosecha en cuanto a la difusión, porque queda circunscrito a la esfera de su alumnado particular y, en ocasiones, como es el caso de la prueba de acceso a la universidad, no acorde con las posteriores exigencias al alumnado.

El sentido crítico del alumnado vendría del cuestionamiento tanto del etnocentrismo como del androcentrismo. El primero nos dice que lo único civilizado es Occidente y el segundo que el único humano es el varón, resultando de ello que el único sujeto es el varón occidental. Desmontar esta idea supone buscar lo que Celia Amorós llama un “canon feminista intercultural” o un “canon intercultural feminista”, que es tanto como decir buscar en el pasado y en el presente las aportaciones civilizatorias de las diferentes culturas. Pero no podemos posponer sine die tal búsqueda. Hemos de encajarla ya dentro de los currículos que tenemos: poner lo mejor dentro de lo posible.

Todo esto supondría una elaboración de materiales nuevos para que aquello que se enuncia como necesidad no se deje al deseo o voluntad, y esfuerzo, por otra parte, de particulares: del profesorado aislado.

Como consecuencia de ello propongo:

1. Que se constituyan equipos de investigación para la elaboración de libros de texto en los que se contemple toda la materia desde ese enfoque, compuestos por personas formadas en temas de feminismo e interculturalidad, profesorado de las diferentes materias que se imparten, personal de inspección de las materias correspondientes, y, en el caso del Bachillerato, responsables de universidad de las pruebas de acceso a ésta.
2. El cometido de estos equipos será la elaboración de libros de texto de las diferentes materias donde feminismo e interculturalidad se contemplen como el camino que nos conducirá a una civilización más igualitaria y, por tanto, más justa.
3. Que las inspecciones educativas revisen las programaciones de los diferentes departamentos didácticos, teniendo en cuenta estos temas y, en el caso de que no se contemplen, sean devueltas para su reelaboración.
4. Que en las pruebas de acceso a la universidad, tanto en el acotamiento de programas, como en el diseño y calificación de las pruebas, se tengan en cuenta este tipo de contenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORÓS, C. (2009): *Vetas de Ilustración. Reflexiones sobre feminismo e islam*. Madrid: Cátedra.
- BESSIS, S. (2005): *Las emergencias del mundo: economía, poder y alteridad*. Oviedo: Nobel.
- COBO, R. (ed.) (2006): *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.
- FEMENÍAS, M. L. (comp.) (2006): *Feminismos de París a la Plata*. Buenos Aires: Catálogos.
- REBOLLO, M. A. (coord.) (2006): *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla.

Propuesta 20

Equidad

Diseñar medidas de atención a las distintas capacidades presentes en el aula en contextos multiculturales

Elisabel Cubillas Casas y Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

Nuestro sistema educativo ha hecho un gran esfuerzo desde los años noventa hasta hoy por diseñar medidas de atención al alumnado de origen extranjero. Estas medidas van desde la formación permanente hasta la promulgación de una normativa específica, pasando por materiales específicos o procedimientos de evaluación ajustados a la población escolar de origen extranjero. Aunque los resultados puedan ser más o menos satisfactorios, es innegable el esfuerzo realizado desde muchas instituciones y, aún más, personas.

Sin embargo, dentro del colectivo de estudiantes de origen extranjero hay todavía espacios de invisibilidad que son también opacidades que la sociedad comparte. Ser discapacitado e inmigrante, o hijo o hija de inmigrantes, supone, en muchas ocasiones, un doble peso, pues además de lo concerniente a las leyes de extranjería, la vida también está sujeta a la cobertura —o no— de los servicios asistenciales y de salud.

Desde la investigación y la reflexión educativa contamos ya con algunas aportaciones (véase, entre otros, Domínguez Fernando, 2009) que nos permiten comprender esta doble dificultad y cómo atender desde los centros educativos a las necesidades de una persona de origen extranjero con discapacidad. Sin embargo, queda mucho camino por recorrer.

En primer lugar, es necesario visibilizar a estos estudiantes conociendo sus casos particulares e identificando sus necesidades e intereses. Esta labor, que suele recaer en los centros en las manos de los equipos de orientación —del propio centro o externos—, debe permitir, partiendo de los resultados de las pruebas psicopedagógicas realizadas, decidir la respuesta educativa más acertada para cada estudiante de origen extranjero con discapacidad. De esa forma, podemos conocer al estudiante y diseñar medidas de atención adecuadas, tomando como principio el rechazo a cualquier tipo de marginación o exclusión educativa basada en la etiqueta de la discapacidad.

Asimismo, sería pertinente que la evaluación no fuera una intervención puntual a la llegada al centro del alumno o la alumna, sino un proceso continuado sujeto a revisiones sucesivas e incorporado al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesaria una evaluación global que observe al estudiante en interacción con el profesorado, con estudiantes autóctonos y también con estudiantes que hablen su propia lengua, si esto es posible; todas las investigaciones nos indican que el contexto más adecuado para obtener información relevante a la hora de realizar la evaluación del alumno es la observación en el medio natural en el que se desenvuelve. Además, sería recomendable no violentar el proceso de acogida del alumnado con una evaluación inicial excesivamente formalizada o invasiva, sino con una observación múltiple que se extendiera en el tiempo como forma de conocer ampliamente las capacidades de cada estudiante.

Junto con la evaluación psicopedagógica es necesario un acercamiento hacia las características personales y socioculturales del alumnado de origen extranjero. Como afirma Nancy Cloud (1994: 255-256), es necesario distinguir “diferencia” y

“discapacidad”; no podemos confundir discapacidad con ciertas prácticas culturales que no coinciden con las del país de acogida (tiempos de respuesta a las preguntas, mayor o menor distancia en la relación profesor-estudiantes, etc.), ni tampoco entender el proceso gradual de adquisición de la lengua (o de construcción de la interlengua) como una discapacidad. En este sentido, un mejor conocimiento de la lengua y la cultura de origen de los estudiantes, así como del propio proceso de apropiación de la lengua, puede permitir ajustar los diagnósticos y la intervención posterior a la realidad y las necesidades del estudiante; contar con especialistas para una evaluación bilingüe puede ser especialmente interesante.

Tras la evaluación es necesario repensar la adecuación de los recursos y materiales, así como la puesta en práctica de modelos organizativos adecuados, programas específicos y adaptaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las condiciones y características personales y socioculturales del estudiante. En este momento el trabajo coordinado de los equipos de orientación y el profesorado es fundamental.

Por un lado, el profesorado puede necesitar indicaciones para adecuar su trabajo al estudiante de origen extranjero con discapacidad y el equipo de orientación —además de los servicios de formación permanente del profesorado o la inspección educativa— puede aportar estas claves metodológicas al profesorado. Por otro lado, el profesorado es responsable de reflexionar acerca de la mejor forma de integrar al estudiante extranjero con discapacidad en el desarrollo de la clase, puesto que para este estudiante, como para todos los demás, es beneficioso permanecer junto a su grupo-clase tanto como sea posible.

En cuanto a la actuación del profesorado de apoyo especialista en audición y lenguaje o pedagogía terapéutica, el criterio fundamental debe ser la integración del alumno o la alumna en el aula y, por tanto, siempre que sea posible será preferible que el profesorado de apoyo esté presente en el aula de referencia del estudiante. En el caso de que fuera totalmente necesario salir del aula por requerir el alumno o la alumna unas condiciones o instalaciones específicas no disponibles en el aula, las decisiones respecto al momento y la duración de la intervención se basarán en el criterio de mínima exclusión.

En el campo de la intervención en las discapacidades, la actuación familiar supone una pieza clave para la consecución de los objetivos marcados para el niño o la niña. A pesar de ello, las circunstancias de la vida no permiten en numerosas ocasiones poder contar con la colaboración de la familia, dejando al descubierto uno de los contextos de desarrollo más importantes. En este sentido, la creación de una figura mediadora entre el ámbito familiar y el terapéutico-escolar supondría la consecución, incluso de manera más rápida, de los avances que se pretenden para cada alumno y alumna con necesidades educativas específicas. Mucho más importante sería el papel de este agente cuando nos referimos a familias que no conocen el funcionamiento de la escuela y la intervención que se lleva a cabo en el centro donde acude su hijo o hija. Estos profesionales serían los responsables, en primer lugar, de trasladar al contexto familiar las explicaciones necesarias relacionadas tanto con las dificultades del menor, como con el programa de evaluación y tratamiento que se va a seguir y, en segundo lugar, poner en práctica las actuaciones llevadas a cabo en el centro, actuando directamente con el niño o la niña o consiguiendo, en la medida de lo posible, que la familia ponga en marcha las diferentes actividades, tareas y asesoramiento que en cada momento precisen. Con ello, se está consiguiendo además uno de los objetivos más importantes en terapia, la generalización a otros espacios diferentes al aula de los aprendizajes.

Objetivos

- Evaluar las capacidades cognitivas, motrices, lingüísticas y de desarrollo personal y social del niño con materiales adaptados a sus características (sociales, culturales o personales).
- Atender eficazmente a las necesidades de cada alumno de origen extranjero con discapacidad, estableciendo un plan de intervención adecuado que potencie sus capacidades y disminuya sus discapacidades.
- Distinguir los procesos evolutivos normales del discapacitado de aquellos otros patológicos que requieran de intervención educativa específica.
- Establecer mecanismos específicos para involucrar a la familia en la terapia educativa del niño o niña.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Crear al menos un equipo interdisciplinar de trabajo en cada comunidad autónoma, especializado en los procedimientos de evaluación, actividades, recursos, materiales y ayudas tecnológicas utilizados tanto durante el proceso evaluativo, como de intervención, según las características del alumnado con discapacidad.
- Diseñar un protocolo de evaluación psicopedagógica que tenga en cuenta las peculiaridades socioculturales y lingüísticas de los niños y niñas con discapacidad y que parta de los principios de la escuela inclusiva y de la evaluación global y contextualizada, así como un repositorio de posibles pruebas en distintos idiomas.
- Ofertar formación permanente del profesorado en relación con discapacidades presentes en el alumnado de origen extranjero y las posibilidades de intervención.
- Favorecer la presencia del profesorado de apoyo en el aula de referencia del alumnado de origen extranjero con discapacidad.
- Conseguir la colaboración familiar en la actuación terapéutica mediante la creación de un agente mediador entre el centro educativo y la familia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- CABALLO, V. E. y SIMÓN, M. A. (2002): *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos*. Madrid: Pirámide.
- CARDONA MOLTÓ, M. C. y GÓMEZ CANET, P. F. (2001): *Manual de Educación Especial*. Valencia: Promolibro.
- CLOUD, N. (1994): “Special education needs of second language students”, en GENESEE, F., *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Nueva York: Cambridge University Press, 243-277.
- DOMÍNGUEZ FERNANDO, M. (2009): “La enseñanza del español a inmigrantes con discapacidad intelectual”, *Dosieres de Segundas Lenguas e Inmigración*, 20.
- ECHÉITA SARRIONANDIA, G. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ-IBOR ALIÑO, J. J. (2003): *DSM-IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- LUCIANO SORIANO, M. C. (1997): *Manual de psicología clínica. Infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE SALUD, CIE-10 (1999): *Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.

Propuesta 21

Equidad

Cómo vencer la etnicización y sus efectos sobre las expectativas del profesorado y el alumnado

Luisa Martín Rojo

Universidad Autónoma de Madrid

Adriana Patiño Santos

Universitat Pompeu Fabra

A pesar de que las formas de referirse a los “otros” se han ido modificando a lo largo de los años de nuestra reciente historia migratoria, con frecuencia se constata la pervivencia de la clasificación y separación del alumnado entre “nuestros alumnos y alumnas” y “los alumnos y alumnas inmigrantes”. Con el tiempo, además, el deslindamiento entre unos y otros y el sentido de estas categorías se ha ido haciendo más complejo y ha ido cobrando nuevos significados. Atender a estos cambios nos permite conocer algunas creencias sobre los chicos y chicas de origen emigrante recién escolarizados en la Educación Obligatoria, las cuales se evocan en el día a día de la escuela, y a veces justifican la forma de enseñar o la desviación de una parte del alumnado a programas de compensación y de diversificación escolar.

En los inicios del actual incremento del fenómeno migratorio, dos categorías principales abarcaban a todos los estudiantes con un pasado de migración: “inmigrantes”, y “extranjeros”. Estas categorías siempre han contado, además, con límites borrosos: algunas veces comprende tan sólo a las y los recién llegados, en otros casos engloba a alumnas y alumnos, nacidos en España, de padres o madres emigrantes. Con el tiempo, esta única categoría parece, además, haber dejado de ser percibida como homogénea. Su uso se ha visto, así, desplazado por el empleo de términos que remiten a rasgos culturales y, en particular, a rasgos nacionales, religiosos o lingüísticos e, incluso, fenotípicos. Se evocan términos como “bolivianos”, “chinos”, “rumanos”, “aquéllos procedentes de los países de Europa Oriental” y “los sudamericanos”. La aparición y el uso cada vez más frecuente de estas etiquetas para referirse a algunos alumnos y alumnas revelan un proceso incipiente de **eticización**, que se detecta en el discurso escolar, pero que es también extensible al resto de la sociedad española.

Con etnicización nos encontramos, cuando se asignan rasgos distintos a quienes conforman tales categorías. Así, no es extraño oír afirmaciones que atribuyen a las personas procedentes de Europa del Este como “brillantes”, “disciplinadas”, “tienen un régimen de trabajo adquirido” en sus familias y “lo demuestran” al aprobar todos los cursos de la Enseñanza Secundaria. Por el contrario, se dice de los y las estudiantes de los países menos desarrollados de Latinoamérica (bolivianos, ecuatorianos, dominicanos) que les “falta preparación escolar y han tenido una escolarización deficiente en sus países de origen” y por ello fracasan en sus estudios; de ellos no cabe esperar que aprueben el Bachillerato, sino más bien que se orienten hacia el mercado de trabajo.

A las alumnas y alumnos chinos se les representa parcialmente entre el fracaso y el éxito académico, aunque muy pocos de ellos consiguen graduarse. Esta interrelación entre el origen nacional, por un lado, y, por otro, la adscripción de determinados rasgos del carácter, del fracaso escolar y la temprana incorporación al mercado de trabajo se suele formular a través de afirmaciones como: “Vienen a trabajar, por eso no les interesa la escuela”.

Estos lugares comunes que circulan en el conjunto de la sociedad y en las comunidades escolares no sólo entrañan una generalización y folclorización de los “otros”, sino que establecen una jerarquización de los alumnos y alumnas que

potencia —y a la vez se deriva— de una distribución desigual del capital cultural (capital simbólico) valorado en la escuela.

Los alumnos y alumnas que posean las lenguas, conocimientos, valores y formas de hacer que son valorados —esto es los conocimientos que se incluyen en el currículo de la escuela de acogida, la variedad de lengua normativa, etc.—, serán considerados abiertamente “más competentes”, frente a aquellos que no los posean, que serán vistos como “incompetentes” o, al menos, “menos competentes” (Martín Rojo, 2008b). Así pues, como han observado Durand y Durand (1988), Martín Rojo (2008a) y Terrén (2004), esta jerarquización de los alumnos y alumnas se establece de acuerdo con la distancia percibida entre la imagen que se crea de estos estudiantes y el modelo del “buen estudiante”. Como ha señalado Carrasco (2004: 60), la adscripción étnica aglutina en términos políticos lo que la mayoría considera anómalo y negativo acerca de cada grupo de alumnos con un pasado migrante. Las características socioeducativas y el contenido cultural son enfatizados como obstáculos que explican el fracaso académico y la falta de integración social, obstáculos de los cuales se deriva un déficit que debe ser compensado.

Podemos identificar, al menos, tres consecuencias de este proceso de etnicización, todas ellas socialmente relevantes. En primer lugar, estas creencias y valoraciones también emergen en el desarrollo de las actividades de la clase, contribuyendo a producir conocimientos sobre las identidades de los alumnos y alumnas (Wortham, 2006). La selección de actividades, los ejemplos, el lugar que se deja a la participación, responde a estas creencias. En ellos algunos alumnos y alumnas pueden ser vistos, por un proceso de *tokenización*, como representantes de un colectivo. Así, se esperará de él o de ella un comportamiento, un determinado carácter o habilidades, sin atender ni a sus rasgos individuales, ni a su trayectoria de vida personal. Se esperará de algunos chicos y chicas, por entenderse que son miembros de unos grupos con unas características determinadas, que sean religiosos y rechacen algunas actividades, que sean más o menos sociables con sus compañeros y compañeras, que tengan unos determinados conocimientos y que puedan seguir estudiando o que les cueste más, etc.

Cuando estas percepciones afectan a la forma de enseñar y de asesorar sobre los estudios, sobre todo si se bajan las exigencias y se aconsejan los programas y estudios “más fáciles”, ello va a repercutir tanto sobre el comportamiento de los estudiantes como sobre las expectativas del profesorado y éstas, a su vez, sobre el éxito o fracaso de los alumnos y alumnas, en lo que se ha llamado “el efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1992), es decir, la incidencia de las expectativas sobre el comportamiento y los resultados de los y las estudiantes. Cuando se espera menos, se obtienen peores resultados.

Los discursos etnicizantes muestran la pervivencia de una visión deficitaria de las diferencias. Ésta es la segunda consecuencia que cabe resaltar de la etnicización: si se considera que el fracaso escolar de algunos sectores de la población es consecuencia de una carencia lingüística, cultural o asociada a un origen étnico, a una situación de pobreza o a la desestructuración familiar, las soluciones que se proponen demandarán, por tanto, que los chicos y chicas hagan el esfuerzo de salvarlas y “adaptarse” a la escuela, a sus contenidos, lenguas y formas de hacer.

No se trataría, por tanto, de cambiar integralmente la escuela para que se adapte a la nueva realidad sociodemográfica, lingüística y cultural. La escuela sólo proporcionaría un apoyo para resolver lo que se ven como carencias, a través de la enseñanza compensatoria y los programas de refuerzo. De esta forma, la tendencia será a crear programas de apoyo “especiales” que terminan derivando con mucha frecuencia en una segregación.

La tercera consecuencia que podemos resaltar no afecta tanto al alumnado, como al sistema educativo en su conjunto. Si la responsabilidad del fracaso se imputa a los propios estudiantes y se considera que el sistema y el tratamiento que hace de la diferencia no tienen responsabilidad en el abandono y en el fracaso escolar, por lo tanto, tampoco existirá la necesidad de cambiarlo.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Atendiendo a lo expuesto hasta ahora, algunas maneras de prevenir la etnicización serían:

- Explorar los conocimientos del alumnado recién llegado y hacer visibles los saberes que traen.
- Identificar los conocimientos lingüísticos y las habilidades para comunicarse (formas oral y escrita), así como los contenidos de asignaturas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales propias de los países de origen. Esta exploración debe ser sistemática y rigurosa y no basarse en impresiones y prejuicios. Algunos de estos contenidos pueden ser incorporados como ejemplos para ilustrar temas del currículo escolar.

- Informar desde la Administración acerca de los sistemas educativos de los países de origen: edades de obligatoriedad, formas de evaluación, calendario escolar, el tipo de materiales escolares que utilizan, las relaciones entre docentes y alumnos (por ejemplo, explorar las ideas sobre respeto, disciplina, lo que cuenta como “buen” alumno, etc.). Estas nociones ayudarían a comprender las maneras de aprender a las que están acostumbrados los nuevos alumnos y alumnas y promovería un primer acercamiento entre el docente y sus alumnas y alumnos recién llegados.
- Promover en la comunidad educativa acciones y programas de sensibilización, dirigidos a profesores y profesoras y alumnos y alumnas, que cuestionen los procesos de estereotipación y generalización. Se puede proponer una reflexión sobre las ideas generalizadas (prejuicios) que se tienen sobre cada grupo e identificar ejemplos concretos entre el alumnado, que posibiliten cuestionar tales afirmaciones.
- Evitar evaluar comportamientos de manera general: tratar el caso de cada estudiante de manera individualizada. Así se evitaría explicar las necesidades educativas de algunos alumnos y alumnas desde supuestos culturales asociados a los distintos grupos y desde generalizaciones que actúan a manera de barrera entre docentes y su nuevo alumnado.
- Favorecer dentro de las actividades de la clase la comparación entre formas de ser y formas de hacer que permita a todos los alumnos y alumnas conocer distintas maneras de actuar en el mundo. Esta acción de “descentrar” tiene como objetivo descubrir que no hay una sola manera de hacer, decir ni comportarse, pero que ello no es barrera para interactuar con los demás. Genera además curiosidad y actitudes positivas hacia la presencia de la diversidad lingüística y cultural en el aula.
- Organizar actividades integradoras dentro del centro en las que se promuevan expresiones culturales sincréticas, producto del intercambio entre todo el alumnado, y en las que todos ganen a partir de los recursos que entraña la diversidad. Se deben evitar actividades de tipo folclórico que enfatizan las diferencias y resalten lo exótico de los países de origen. De esta forma, la diversidad (cultural y lingüística) se convertiría en un recurso que preparase a todo el alumnado para vivir en tiempos de la globalización.
- Abrir una reflexión sobre los modelos de integración, los modelos educativos y las formas de enseñar. Conocer las teorías educativas que subyacen a los distintos modelos de integración (por ejemplo, asimilador, segregador, multicultural, intercultural, antirracista), así como sus características y el tipo de actividades que promueven, favorece la toma de conciencia sobre la manera más adecuada para relacionarse con el alumnado, organizar actividades de aula integradoras y promover acciones de acogida de centro orientadas a la verdadera integración del nuevo alumnado. El profesorado precisa formación y orientación sobre los distintos modelos y cómo aplicarlos para afrontar los nuevos retos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYRAM, M. *et al.* (2001): “Introduction”, *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-8.
- CARRASCO, S. (2004): “Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo”, *Ofrim suplementos*, 11, 37-68.
- COLECTIVO AMANI (2006): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Tiempo Libre.
- DURAND, B. y DURAND, J. C. (1988): “Hiérarchisations des élèves asiatiques, maghrébiens et tziganes à travers la représentation des maîtres” [“Hierarchizations of Asian, Maghreb and Tzigane students through teachers’ representations”], *Cahiers de L’ERISI*, 1, 25-30.
- MARTÍN ROJO, L. (2003): “Escuela y diversidad lingüística”, en MARTÍN ROJO, L., *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- MARTÍN ROJO, L. (2008a): “Imposing and Resisting Ethnic Categorization in Multicultural Classrooms”, en DOLÓN, R. y TODOLÍ, J. (eds.), *Analysing Identities in Discourse*. Ámsterdam: John Benjamins.
- MARTÍN ROJO, L. (2008b): “Competent vs. incompetent students: polarization and social closure in Madrid schools”, en DELANTY, G.; JONES, P. y WODAK, R., *Identity, Belonging, and Migration*. Liverpool: Liverpool University Press.
- SERCU, L. (ed.) (1999): *National Helpdesks for Intercultural Materials. A Guideline*. Utrecht: Parel.
- TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- WORTHAM, S. (2006): *Learning identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press.

Propuesta 22

Equidad

Diseñar herramientas específicas para combatir los procesos de discriminación en la escuela

Juan Gómez Lara

Colectivo Amani

El trabajo contra la exclusión social que se plasma en la escuela es el inicio de una puesta en práctica de la educación intercultural. Todas sus prácticas deben ser estrategias válidas para hacer más efectivo el principio de una escuela igual para todos y para todas.

Tres son las grandes líneas que, complementariamente, sustentan el itinerario para caminar en un proceso de educación y convivencia intercultural en los diferentes ámbitos de cada uno de los contextos sociales determinados:

- El esfuerzo necesario para contrarrestar cualquier forma de exclusión.
- La promoción y fomento de los valores y las actitudes necesarias para llevar a cabo experiencias de interculturalidad.
- El desarrollo de todas aquellas transformaciones estructurales necesarias para la puesta en práctica de estos valores.

Es cierto que el sistema escolar español garantiza el acceso a la educación de todos los niños y niñas en edades de escolaridad obligatoria, pero existen otros muchos condicionantes que influyen para que no todos disfruten de estos beneficios. Es un gran reto distinguir los obstáculos que algunos alumnos y alumnas se están encontrando para acceder a la Enseñanza Secundaria o a estudios universitarios para encontrar las estrategias que ayuden a superarlos. Es cierto que a pesar de los esfuerzos por combatir la desigualdad de determinados sectores sociales y minorías étnicas, el nivel de éxito es realmente menor, pero es necesario analizar todos los factores que influyen en ello, especialmente aquéllos relacionados con el contexto socioeconómico en el que tiene lugar la escolarización. Supone también un gran reto transformar la percepción que se tiene con respecto al absentismo y fracaso escolar del alumnado de colectivos minoritarios, generalmente señalando las causas de los mismos como externas al centro y al sistema. En España apenas hay investigaciones que aporten datos explicativos en este sentido.

Con respecto a la escuela podríamos apuntar que se va en buen camino pero aún quedan muchas cosas por hacer. Con respecto a las estrategias de afrontamiento del racismo y la xenofobia, estamos en los inicios, hay mucho por hacer con las familias, con los chavales y con el profesorado.

Por todo ello se hace necesario que entendamos cómo funcionan los procesos para discriminar a determinadas personas o grupos sociales por razones de clase, de género, etnia u orientación sexual, porque éstos siguen unos caminos muy parecidos. En este sentido, no se han desarrollado protocolos de actuación para que los centros hagan algo real a favor de la prevención del racismo y la xenofobia, institucional y entre iguales; las investigaciones indican que hay que abordar explícitamente y repetidamente estas cuestiones en los centros, en el marco de los demás aspectos de la convivencia y el acoso entre iguales, abriendo espacios y designando personas de referencia para que el alumnado pueda acudir a informarse y pedir

ayuda. Cada vez se hace más imprescindible hacer frente a todas las agresiones de carácter clasista, sexista y homófobo con decisión, construyendo un entorno donde no quepa ningún tipo de discriminación.

Objetivos de la propuesta

- Actuar firmemente contra el racismo, la xenofobia y la discriminación.
- Trabajar para superar la desigualdad de oportunidades en el sistema educativo.
- Llevar a cabo un profundo estudio de cada contexto particular para detectar el grado de aceptación y discriminación presente.
- Tener en cuenta la importancia de la escolarización precoz de los niños y niñas pertenecientes a los grupos minoritarios para garantizar una igualdad real de oportunidades.
- Trabajar en la formación, tanto en la formación inicial de los educadores como en la formación permanente.
- Contar con un proyecto integral de educación intercultural.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Investigar cada realidad en cuanto a situaciones de exclusión y discriminación.
- Diseñar actividades que puedan servir para fomentar la creación de espacios de encuentro y comunicación.
- Establecer procedimientos de denuncia transparentes, eficientes y justos ante situaciones de discriminación en el ámbito educativo.
- Elaborar y difundir claves en el diseño de campañas de sensibilización, comunicación, formación, etc., desde una perspectiva intercultural.
- Diseñar herramientas específicas para combatir los procesos de discriminación en las escuelas.
- Promover en los colegios e institutos, actos, foros, debates presenciales sobre las dificultades, oportunidades, estrategias de integración de las minorías.
- Dotar de más recursos a las propuestas que se dirijan en este sentido.
- Llevar a cabo investigaciones que profundicen en esta línea y aporten datos explicativos en este sentido.
- Planificar un abanico amplio de propuestas de formación permanente donde estén implicadas todas aquellas personas que intervienen en un mismo territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FORO PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES (2007): *Informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados en 2007*, disponible en: www.mtas.es
- GRUPO INTER (2006): *Racismo, qué es y cómo se afronta*. MTAS y FETE-UGT.
- SAN ROMÁN, T. (1996): *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Tecnos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS
Y LINGÜÍSTICAS

五

Propuesta 23

Calidad

Impulsar la creación del Centro Nacional de Educación Lingüística

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

El Estado mantiene, de manera independiente o en colaboración con otras instituciones, diversos “centros nacionales” dedicados a la investigación y la difusión del conocimiento. Sin querer ser exhaustivos podríamos mencionar el Centro Nacional de Información Geográfica¹⁰, el Centro Nacional de Biotecnología¹¹, el Centro Nacional de Investigaciones Oncológicas¹², el Centro Nacional de Energías Renovables¹³ o el Centro Nacional de Investigación sobre la Evolución Humana¹⁴. En todos estos casos la existencia del centro nacional está ligada al estudio de un aspecto de la realidad, considerado un valor o una preocupación social de primera categoría.

Como no podía ser de otra forma, en educación también existen instituciones nacionales con estos mismos fines: el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa¹⁵, el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación¹⁶, el Instituto de Tecnologías Educativas¹⁷ o el Centro Nacional de Educación Ambiental¹⁸, entre otros. En ellas se generan ideas, debates, propuestas curriculares o materiales educativos que explican, enriquecen o facilitan el trabajo en el aula.

Sin embargo, no existe una institución similar dedicada a la educación lingüística. Más allá de la presencia del Instituto Cervantes o la reciente Fundación Comillas —ambas dedicadas exclusivamente al español y, de manera más concreta, al español como lengua extranjera fuera del territorio nacional—, no disponemos en nuestro país de ninguna institución nacional que sirva de referente para una educación lingüística plurilingüe, moderna y abierta a la innovación, aunque sí contamos con experiencias de gran valía como la participación española en el Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa (Graz, Austria)¹⁹, la gestión del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos²⁰ o servicios autonómicos como el Servei de Llengües²¹ catalán.

¹⁰ <http://www.cnig.es/>

¹¹ <http://www.cnb.csic.es/>

¹² <http://www.cnio.es/>

¹³ <http://www.cener.com/>

¹⁴ <http://www.cenieh.es/>

¹⁵ <http://www.educacion.es/cide/>

¹⁶ <https://www.educacion.es/creade/index.do>

¹⁷ <http://www.ite.educacion.es/>

¹⁸ http://www.mma.es/secciones/formacion_educacion/ceneam01/

¹⁹ <http://www.ecml.at>

²⁰ <http://www.oapee.es/>

²¹ <http://phobos.xtec.cat/pluriling/servei.html>

El interés de un Centro Nacional de Educación Lingüística reside en dar una respuesta educativa eficaz a los múltiples retos lingüísticos de nuestro país: la presencia y la enseñanza de la lengua española en el mundo y en nuestro país, el tratamiento del multilingüismo histórico en nuestro país (considerando lenguas como el catalán, el gallego o el euskera más allá de los límites territoriales donde estas lenguas se hablan), el aprendizaje de lenguas extranjeras, la atención educativa al alumnado de origen extranjero, la incorporación de las TIC a la enseñanza de idiomas, etc. Para ello, en este Centro Nacional de Educación Lingüística se puede promover la investigación y la innovación educativa de calidad, la creación de un banco de recursos educativos, la difusión de buenas prácticas y la celebración de encuentros entre investigadores y profesionales de la educación que permita la transferencia de los resultados de investigación a la práctica educativa.

Además, en este Centro Nacional de Educación Lingüística se pueden recoger actuaciones concomitantes: el reciente portal Leer.es y las actividades de promoción de la lectura, las actividades de atención a la diversidad lingüística realizadas desde el CREADE, el desarrollo del PALE y la promoción de las secciones europeas o centros bilingües, los acuerdos con instituciones como el Instituto Británico, Trinity College, etc. El establecimiento de una serie de líneas de trabajo (lengua española y lenguas de España, lenguas europeas, lenguas de las migraciones, etc.) podría permitir la conexión de distintos especialistas en equipos multidisciplinares para el desarrollo de propuestas de educación lingüística.

En resumen, la creación de un Centro Nacional de Educación Lingüística sería la plasmación de una realidad: las lenguas son un valor social y un reto para nuestra escuela. Sólo una sociedad que entiende que las lenguas son un factor de riqueza y cohesión puede caminar unida superando miedos atávicos y frustraciones históricas.

Objetivos de la creación del Centro Nacional de Educación Lingüística

- Considerar a las lenguas presentes en España un factor de riqueza y progreso, de cohesión social y de conocimiento y aprendizaje.
- Establecer líneas de investigación e innovación educativa relacionadas con la educación lingüística y la competencia comunicativa plurilingüe.
- Centralizar en un centro especializado múltiples actuaciones dispersas en distintos niveles y organismos de la Administración central.
- Promover el diseño de materiales para la educación lingüística en cooperación con editoriales y otras instituciones.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Estudio de posibles convenios con comunidades autónomas e instituciones (universidades, fundaciones, etc.) para el establecimiento del Centro Nacional de Educación Lingüística.
- Dotación de recursos humanos y materiales, especialmente para la creación de un centro de recursos especializado en educación lingüística.
- Selección de las líneas prioritarias de investigación e innovación en educación lingüística.
- Convocatorias específicas para la investigación y el diseño de propuestas curriculares y de materiales para la educación lingüística: grupos de investigación, becas, estancias breves, etc.
- Establecimiento de un Plan de Calidad para la autoevaluación y la evaluación externa del centro.

Propuesta 24

Calidad

Diseñar una política de educación lingüística plurilingüe para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

España es un país multilingüe. Teresa Turrell (2001) habla de pueblos indígenas, minorías establecidas y minorías de nuevos migrantes para describir cómo se ha enriquecido nuestro país a lo largo de la historia hasta tener su configuración actual: una comunidad de hablantes, la mayoría plurilingües, repartida por diversos territorios que configuran su multilingüismo de diversas formas en torno a una lengua o dos lenguas oficiales, las lenguas extranjeras presentes en el currículo escolar y las lenguas ambientales presentes en nuestros barrios y calles.

El multilingüismo es evidente en muchas de nuestras ciudades, pero de manera especial en las dos ciudades autónomas en África: Ceuta y Melilla. Ambas son punto de encuentro para el castellano y el dariya (Rivera, 2009) y el tamazight, respectivamente, además de muchas otras lenguas provenientes de las nuevas migraciones europeas, africanas y asiáticas —aunque la presencia de alumnado perteneciente a estas comunidades de hablantes es muy reducida—.

Por otro lado, nuestra escuela es todavía un entorno básicamente monolingüe. Sólo los programas de inmersión en las comunidades bilingües y la red de centros bilingües o secciones europeas en cada comunidad rompen la uniformidad lingüística de nuestras clases, donde el derecho y el deber a aprender y conocer la lengua castellana se confunde con la imposibilidad de implementar modelos de educación lingüística más complejos.

Ante esta opción lingüística, las comunidades autónomas han hecho uso de su competencia en materia educativa para diseñar las distintas respuestas al multilingüismo del entorno. Así, el modelo de “aula para la enseñanza de segundas lenguas” (aulas de enlace en Madrid o aulas temporales de adaptación lingüística —ATAL— en Andalucía) ha sido la opción mayoritaria para enseñar la lengua de la escuela a los estudiantes que hablan otras lenguas. Es decir, cada comunidad ha diseñado su propia política de educación lingüística.

Sin embargo, Ceuta y Melilla no tienen una política de educación lingüística a pesar de que ésta pueda ser especialmente importante, dada la peculiar localización de ambas ciudades autónomas y su configuración sociolingüística. Por otro lado, ambas necesitarían un desarrollo ordenado de la educación lingüística que permitiera a sus estudiantes una amplia competencia en comunicación lingüística tanto en la lengua de la escuela, como en las lenguas extranjeras y en su propia lengua materna. De esta decisión dependen aspectos no menores en el plano social: la mejora de los resultados escolares, la formación para el trabajo, la incorporación activa a la vida ciudadana o la construcción de una convivencia equilibrada en derechos y deberes.

Además, en el entorno cercano a ambas ciudades se dispone de modelos válidos de política de educación lingüística. El Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía contiene una serie de medidas y actuaciones que pretenden articular desde mecanismos genéricos (los medios de comunicación y su incidencia en el plurilingüismo), hasta particulares (el currículo

integrado de las lenguas, la integración de lenguas y contenidos en los centros bilingües, etc.) para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

En resumen, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla necesitan hoy una adecuada política de educación lingüística para poder construir un mañana de encuentros y posibilidades y no un futuro de separación y estancamiento, y las experiencias pilotadas en Ceuta y Melilla nos sirven a todos de aprendizaje para otras ciudades y comunidades autónomas. La escuela no es sólo la preparación de nuestros hijos e hijas para la vida adulta, es también la base para la construcción de una sociedad más cohesionada, justa y feliz.

Objetivos del diseño de una política de educación lingüística plurilingüe para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla

- Asumir para el diseño de una política de educación lingüística plurilingüe el objetivo de una competencia comunicativa plurilingüe en los términos descritos en la LOE, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para las distintas etapas educativas y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa.
- Analizar la situación actual en ambas ciudades autónomas desde una perspectiva sociolingüística y educativa, considerando especialmente los antecedentes educativos exitosos.
- Partir de los principios de inclusión y de atención a la diversidad para el diseño de una política de educación lingüística plurilingüe.
- Potenciar la formación inicial y permanente del profesorado en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, tanto en competencia comunicativa plurilingüe (considerando el objetivo del dominio de la lengua de la escuela, una lengua extranjera y la lengua de sus estudiantes, sea ésta dariya o tamazight), como en metodologías de enseñanza de idiomas actualizadas.
- Incorporar a los centros educativos de Ceuta y Melilla personal de apoyo que, dentro del aula y del centro educativo, permita tanto una enseñanza de lenguas más efectiva, como conectar con el alumnado y sus familias en el caso de que no conozcan la lengua de la escuela.
- Favorecer la investigación en educación lingüística en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Ampliación del número de horas dedicadas al estudio de lenguas en el currículo escolar (mediante la enseñanza de idiomas en edades tempranas —tanto enseñanza del español como de lenguas extranjeras—, aprendizaje de áreas no lingüísticas en lengua extranjera y ampliación de las actuales EEOOII para el aprendizaje de estudiantes y sus familias).
- Crecimiento de la red de centros bilingües para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Dotación de personal especializado en enseñanza de idiomas tanto para la enseñanza del español, como para las lenguas extranjeras, así como para labores de mediación e interpretación.
- Elaboración y difusión de propuestas curriculares y materiales para la enseñanza de español basada en los contenidos curriculares.
- Preparación de un Plan de Formación para la Educación Lingüística Plurilingüe y puesta en práctica a través de los centros del profesorado y las facultades de Educación presentes en ambas ciudades autónomas.
- Propuesta de inclusión en los centros educativos de ambas ciudades autónomas de un Proyecto Lingüístico de Centro, dentro del Proyecto Educativo de Centro, en el cual se considere el aprendizaje del español, las lenguas extranjeras y las lenguas maternas de los estudiantes.
- Fomento institucional de encuentros de profesores, que permita el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta (Moreno García, 2007).
- Promoción de la participación de las familias en los centros mediante mecanismos de voluntariado, dentro y fuera del aula.
- Creación de una comisión para el diseño, implementación y seguimiento de la política de educación lingüística plurilingüe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MORENO GARCÍA, C. (2007): “La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas”, *Revista de Educación*, nº 343, mayo-agosto. Madrid: MEC, 15-33.
- RIVERA, V. (2009): “Características del bilingüismo español-árabe ceutí en Ceuta”, en ABELLÓ y EHLERS (eds.), *Escenarios bilingües*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Peter-Lang (en prensa).
- TURRELL, M. T. (2001): *Multilingualism in Spain*. Clevedon: Multilingual Matters.

Propuesta 25

Calidad

Impulsar y generalizar el empleo del español en los ámbitos científico y tecnológico: reflexiones y propuestas

Juana Gil Fernández

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

De todos es sabido que el prestigio real de una lengua no viene dado por el número de hablantes nativos que posea ni por el de alumnos y alumnas que la estudien, con mayor o menor continuidad y profundidad, como lengua extranjera. Ni siquiera su importancia en el ámbito del arte o de la cultura, entendida en términos generales, es el factor decisivo que la convierte en una lengua influyente en un mundo globalizado como el actual. Muy al contrario, el grado en que una lengua goza de respeto internacional guarda proporción directísima con la medida en la que ese idioma se emplea como medio de comunicación en los campos de la ciencia y la tecnología.

En lo que al español respecta, la situación es, a grandes rasgos, la siguiente:

1. En primer lugar, se constata en los medios oficiales, y también entre buena parte de los mismos investigadores e investigadoras, una cierta indiferencia con respecto a la relevancia económica, científica o tecnológica que el español puede o debe alcanzar, cuando no, en casos extremos pero reales, un evidente desinterés hacia sus posibilidades como lengua de transmisión de los contenidos científicos. Sólo de vez en cuando se abren foros de debate sobre esta cuestión, a veces coincidentes con alguna efeméride o con la publicación de algún ensayo sobre tan importante materia. Estas iniciativas aisladas no se traducen, sin embargo, en la adopción de medidas concretas que incidan en el asunto.
2. Mientras que diversas instituciones (entre ellas, el Instituto Cervantes) se esfuerzan en fomentar la difusión del español, acompañada de una nueva imagen del país —menos exótica o folclórica que la difundida durante muchos años— y dedican a ese objetivo una buena cantidad de recursos estatales, otros organismos públicos (por ejemplo, el Ministerio de Ciencia e Innovación, y, en particular, las comisiones de evaluación de la producción científica que en él se inscriben) califican mejor, de modo sistemático, cualquier publicación escrita en inglés que cualquier otra escrita en español. La calidad objetiva del lugar de publicación debería tener preferencia sobre la lengua en la que está escrita, pero —lamentablemente— no siempre es así. Se asume, por tanto, que la ciencia española sólo puede alcanzar visibilidad internacional a través del inglés. Da la impresión de que no existe coordinación entre los ámbitos de decisión gubernamentales, que no parecen interesados en llevar a cabo una política lingüística común de defensa, protección, fomento, desarrollo y enriquecimiento de la lengua en todos los ámbitos. Contrasta de manera notoria esta política con la que llevan a cabo otros países de nuestro entorno (muy destacadamente Francia e Italia) en relación con sus respectivos idiomas. Ni que decir tiene que la cooperación a este respecto con las instituciones de otros países hispanohablantes es escasísima, si es que puede decirse que existe.
3. En España se producen, por desgracia cada vez más a menudo, absurdas situaciones en las que una persona hablante nativa de español se esfuerza en dirigirse en inglés —a veces en un inglés forzado y titubeante que produce sonrojo— a una audiencia que comprende, o incluso habla a la perfección, el español. Y cada vez son más frecuentes también los casos en que el español se supedita gratuitamente y de modo casi vergonzante al inglés. Recientemente, el proyecto de realizar en el CSIC de Madrid un congreso internacional sobre las *lenguas ibéricas* no prosperó porque la unidad que iba a alojarlo y organizarlo no quiso aceptar la exclusión obligatoria e innegociable del español y de las otras lenguas cooficiales de

España, tal como exigieron los miembros del comité que lo auspiciaba. De haberse celebrado el congreso, financiado por organismos oficiales, no se hubiera podido presentar *ni una sola* comunicación ni en español, ni en ninguna de las lenguas de España, aunque el nivel de su calidad científica estuviera fuera de toda duda. La razón aducida es que ello podría haber importunado a los posibles asistentes anglohablantes. No está de más señalar que pocos científicos anglohablantes hubieran demostrado ese mismo grado de solicitud en sentido contrario. Como es bien sabido, son los anglohablantes nativos los que más han impulsado el uso de su lengua y la han impuesto al resto del mundo, con la inestimable ayuda de las autoridades encargadas de la política científica, especialmente en Europa.

4. El predominio absoluto de la lengua inglesa como idioma de la ciencia en el mundo actual está fuera de duda, como lo está el que todo investigador e investigadora deba conocerla y ser capaz de emplearla. Aun así, la preponderancia *exclusiva* en este ámbito del inglés sobre el español no sólo supone relegar a este último a un inmerecido plano secundario, conlleva también, como han señalado ya algunos autoras y autores (recientemente, el catedrático de Filología Inglesa Enrique Bernárdez, por ejemplo), el hecho de que, a la vez que se impone el idioma inglés, se rechaza radicalmente cualquier tipo de argumentación que recuerde los usos más propios del discurso tradicional europeo (por lo general, más digresivo que el anglosajón). A ello se añade, particularmente en algunas disciplinas, el escaso valor que se concede en esas publicaciones a las referencias bibliográficas escritas en español. Estas prácticas van en aumento, de forma que todo lleva a pensar que el menosprecio a la investigación escrita en nuestra lengua, sea clásica o moderna, irá creciendo en la misma medida.
5. La argumentación que suelen dar los defensores de este tipo de “pensamiento único” en ciencia, en la línea contraria a la que se acaba defender, destaca, en primer lugar, que el prestigio de muchas de las publicaciones en inglés es ya un hecho constatado, de forma que las y los científicos y los humanistas hispanohablantes deben plantearse como meta difundir en ellas sus trabajos en lugar de ceñirse a la esfera hispánica. En segundo lugar, se señala a veces que las investigaciones redactadas en español no van a tener, por principio, la difusión internacional a la que todo especialista aspira. Se aduce, en tercer lugar, que, al publicar en inglés, el investigador o investigadora se verá sometido a mayores filtros de selección, de forma que, al ser mayor la competencia, también lo será la calidad de lo que se publique.

Estos razonamientos no carecen de justificación, pero dan por sentado un estado de cosas que presentan como *inevitable*. Se trasluce en ellos la idea de que el español debe reservarse para ciertos aspectos de la cultura (el cine, la literatura, el periodismo, la divulgación, etc.), y que ha de quedar excluido *ineludiblemente* del ámbito de la creación científica, en el que todos debemos ceder ante el empuje del inglés.

Los objetivos que se enumeran en el siguiente apartado son algunos de los que, a nuestro juicio, deberían plantearse los organismos oficiales, en el caso de que entiendan que esta última conclusión no es inevitable, sino tremendamente alarmante.

Objetivos

- Vincular la imagen de la lengua española con la propia imagen de la ciencia, de la tecnología, de la innovación, del desarrollo, en definitiva con los aspectos de la modernidad más relacionados con la investigación.
- Apoyar la difusión internacional de los contenidos científicos en español. La experiencia ya ha demostrado que, si se ofrece en español un producto de auténtica calidad —y, por ende, competitivo en el ámbito científico—, se produce de inmediato el acercamiento de los no hispanohablantes a nuestra lengua.
- Conseguir que el inglés no sea la *única* lengua de la ciencia y conceder al español el papel que le corresponde.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Establecimiento de requisitos mínimos de conocimiento del español científico-técnico para todos aquellos o aquellas estudiantes no hispanohablantes que deseen seguir cursos en la universidad española.
- Impartición regular de cursos de español científico-técnico, como lengua de especialidad, en los centros del Instituto Cervantes y demás organismos públicos dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera.
- A semejanza de la política actual del Gobierno francés, financiación pública prioritaria de aquellos eventos de carácter científico desarrollados en España que permitan el libre empleo del español.
- Sustitución de las recomendaciones (tácitas o manifiestas) de publicar preferentemente en inglés por parte de las instancias oficiales por la de hacerlo en revistas de prestigio que presenten filtros de calidad suficientes, sea cual

sea la lengua vehicular. Los responsables de las políticas de educación deberían promover, paralelamente y de forma muy activa, que las publicaciones escritas en español aumentaran sus controles de calidad.

- Apoyo institucional prioritario a la creación de planes docentes (postgrados, cursos de especialización, etc.) que aúnen un alto grado de calidad con el empleo del español como lengua vehicular.
- Apoyo institucional a la creación de diccionarios, vocabularios, etc., tendentes a normalizar el léxico científico-técnico en español, especialmente el derivado de las traducciones del inglés.
- Apoyo institucional prioritario a la creación en español de contenidos y publicaciones en la red, siempre y cuando se ajusten a los estándares de calidad mínimos e imprescindibles.
- Apoyo institucional a la cooperación con países hispanohablantes en iniciativas que impliquen el uso del español en proyectos científicos.
- Contribución estatal decidida a la generación, a través de medios de comunicación y campañas institucionales, de un estado de opinión favorable al empleo del español en la ciencia y la tecnología.
- Creación de una instancia gubernamental, del nivel que se considere oportuno y de naturaleza transversal, destinada a supervisar y coordinar todas las iniciativas tendentes a fomentar el uso del español en la ciencia y la tecnología.

Propuesta 26

Equidad

Diseñar políticas educativas que valoren y premien el conocimiento que tienen de otras lenguas alumnas y alumnos inmigrantes, y que eviten la sustitución lingüística

Laura Mijares Molina

Universidad Complutense de Madrid

Cada vez resulta más patente el incremento de la diversidad lingüística en los centros educativos españoles. El número de alumnos y alumnas que habla lenguas familiares distintas a la o las de la escuela ha aumentado significativamente con la escolarización de población inmigrante. El estudio realizado en 2003 por Broeder y Mijares (2003) sobre una población escolar de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid de casi 25.000 alumnos (alrededor del 8% del total de la población escolar en esa etapa educativa) mostraba que en el curso 2000-2001 un 10% de dichos alumnos y alumnas utilizaba cerca de 50 lenguas diferentes diariamente, bien solas, bien junto al español. También es cierto que tan sólo ocho de aquellas lenguas —árabe, inglés, portugués, chino, francés, rumano, tagalo y polaco— fueron mencionadas por más de 100 chicas y chicos.

En Cataluña la situación no parece ser muy diferente. Como recuerdan Besalú y Vila (2007), también en esta comunidad diversos estudios realizados durante el curso escolar 2005-2006 detectan el uso en Primaria y Secundaria de un número elevado de lenguas diferentes (alrededor de 60). En el caso de Cataluña las lenguas que más destacan son la lengua amaziga, el árabe, el rumano y el chino (con sus diferentes variantes). A partir de los datos mencionados, estos mismos autores calculan que alrededor del 8% de la población escolar de Cataluña tiene una lengua propia que no es ni el catalán ni el castellano. Esta situación es muy parecida en muchas otras comunidades autónomas, donde lo más habitual es encontrar escuelas e institutos donde pueden oírse un gran número de lenguas. No es rara la presencia de niños y niñas que son capaces de expresarse en dos, tres e incluso más lenguas de manera natural, pero que, sin embargo, desconocen la lengua o lenguas de las escuelas.

Diversos estudios realizados desde distintas disciplinas muestran que para los docentes el mayor problema que estos estudiantes tienen para conseguir una integración educativa exitosa lo constituye el hecho de que hablen otras lenguas. El profesorado vive esta cuestión como una de las mayores dificultades a las que tienen que hacer frente (Relaño, 2009; Martín Rojo y Mijares, 2007). Otros trabajos nos recuerdan también que en nuestras aulas la valoración de los conocimientos previos del alumnado de origen inmigrante es prácticamente nulo (Franzé, 2002). Sus lenguas familiares se cuentan también entre esos conocimientos previos y, sin embargo, su uso es relegado a un segundo plano. Muchos docentes piensan, incluso, que prohibir el uso de las lenguas propias en clase es necesario para realizar un aprendizaje correcto de la lengua de instrucción (Mijares y Relaño, de próxima aparición).

Las ideologías lingüísticas que se esconden detrás de las prácticas que, por ejemplo, prohíben el uso de otras lenguas en clase, se asientan en prejuicios lingüísticos que, a su vez, se sustentan en una jerarquización lingüística que reserva el último puesto a las lenguas de los inmigrantes. Igualmente, en prácticas educativas que, lejos de premiar y sacar provecho de los conocimientos previos de los chicos y chicas, abordan la educación desde perspectivas etnocéntricas y estancas. No obstante, esta forma de actuar, lejos de favorecer una incorporación exitosa a la escuela, contribuye al fracaso y al aislamiento

de aquellos alumnos y alumnas originarios de otros países. De hecho, como constatan algunos estudios (Broeder y Mijares, 2003), se ha detectado una clara tendencia al abandono de estas lenguas, favorecido por el poco valor que las mismas tienen en el contexto educativo y por la dificultad de encontrar programas educativos centrados en su mantenimiento. Por ésta y otras razones, la investigación ha demostrado que es absolutamente necesario abordar la cuestión desde una perspectiva que tome en consideración y legitime el conocimiento lingüístico de los inmigrantes (Cummins, 2002), pero que a su vez se desligue del valor comunitario y étnico que, en el marco de los hasta ahora llamados programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), adquiere de hecho el aprendizaje de estas lenguas en la mayor parte de nuestras escuelas e institutos (Mijares, 2006).

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Por todo lo expuesto hasta aquí, resulta imprescindible que desde las políticas educativas cambie esta visión estática y etnocéntrica sobre lenguas no prestigiosas como el árabe, el chino, el rumano o el tagalo. Igualmente, si la aspiración es conseguir un sistema educativo comprometido con la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad, como efectivamente menciona la normativa, una buena manera de empezar es a partir de la implantación de medidas tendentes a fomentar el respeto y la consideración por la diversidad lingüística y cultural. La llegada de alumnado extranjero no sólo nos brinda una oportunidad espléndida para hacerlo, sino que puede considerarse el punto de referencia a partir del cual evaluar si se consigue o no. Para ello hacen falta medidas claras tendentes a acabar con los prejuicios lingüísticos. Entre otras, mencionamos algunas posibilidades:

- Estudiar la posibilidad de introducir en el currículo de Primaria una tercera lengua, además de la lengua de instrucción y del inglés, entre las que podría contarse con alguna de las lenguas inmigrantes mayoritarias.
- Ampliar en Secundaria el catálogo de lenguas posibles para estudiar en el marco de la asignatura de segunda lengua optativa, de manera que no se reduzca únicamente al francés, como en la mayor parte de los institutos actualmente.
- Contar en los centros educativos con profesorado multilingüe y de diversas nacionalidades que, por su trayectoria y conocimiento lingüístico, resulta hoy en día imprescindible para sacar partido de los conocimientos previos de los alumnos.
- Ofrecer al profesorado encargado de las materias lingüísticas una formación complementaria en temas de lingüística aplicada que ayude a desmontar los prejuicios lingüísticos más arraigados, como el de que las lenguas familiares de los estudiantes constituyen un obstáculo para aprender la lengua o lenguas de la escuela.
- Valorar e incluso premiar el conocimiento lingüístico de todos los alumnos. De la misma manera que se premia el conocimiento de inglés o francés, establecer mecanismos de reconocimiento para el resto de lenguas.
- Elaborar políticas lingüísticas que tengan como objetivo un “plurilingüismo aditivo” con el que evitar la sustitución de las lenguas familiares por las lenguas de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESALÚ, X. y VILA, I. (2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Los libros de la Catarata.
- BROEDER, P. y MIJARES, L. (2003): *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: MEC/CIDE.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC/Morata.
- FRANZÉ, A. (2002): “Lo que sabía no valía”. *Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007): “‘Sólo en español’: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares”, *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto, 93-112.
- MIJARES, L. (2006): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MIJARES, L. y RELANO PASTOR, A. M. (próximamente): “Under one roof. Language ideologies, language programs and social exclusion at a multilingual school in Madrid”, *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.



ATENCIÓN Y EDUCACIÓN
LINGÜÍSTICA

Propuesta 27

Calidad

Generalizar un proceso de introducción de un segundo idioma como lengua vehicular para el aprendizaje en la universidad y en los ciclos formativos superiores (universidad y formación profesional)

Mercedes Blanchard

Universidad Autónoma de Madrid

Ya está siendo un objetivo a alcanzar el aprendizaje del inglés o francés como una lengua de comunicación y de aprendizaje a nivel de Infantil y Primaria, gracias a los esfuerzos que en estos últimos años se están llevando a cabo por parte de las Consejerías de Educación de las diferentes comunidades autónomas.

Incluso ya se está comenzando a responder a esta necesidad con la llegada a la Secundaria Obligatoria y al Bachillerato de aquellos alumnos que han tenido este proceso de aprendizaje.

En la universidad, mejor dicho, en algunas universidades, hay una preocupación explícita por este tema, que queda reflejada en la oferta de grados multilingües. Sin embargo, en otras universidades, especialmente en la universidad pública, llama la atención que esta realidad sea tan escasa.

De la misma manera, con relación a la Formación Profesional Superior, hay comunidades autónomas que están haciendo una apuesta decidida por ofertar estos estudios multilingües. Pero éstos no dejan de ser casos singulares.

Sin embargo, hay razones más que suficientes para que ya en la universidad y en los ciclos formativos superiores se haga totalmente imprescindible la utilización de otras lenguas para el aprendizaje:

- La mayor parte de la investigación disponible en las distintas bases de datos está traducida a otras lenguas, fundamentalmente al inglés, y es imprescindible su manejo para acceder a ella.
- Para la difusión de las investigaciones que realice el propio alumnado y profesorado de las universidades se hace imprescindible el plurilingüismo.
- La entrada en el Plan Bolonia y la consiguiente facilidad para realizar estudios en otras universidades, a través del Programa Erasmus, requiere el aprendizaje de la lengua de la universidad de destino, y la entrada a universidades como las escandinavas está sujeta a que los estudiantes sepan hablar y escribir en inglés.
- La entrada en el mercado laboral europeo, tan rico como competitivo, al término de los estudios superiores, exige que el alumno afronte el reto de los idiomas.

Por su parte, la universidad y la formación profesional ofertan variadas posibilidades para este aprendizaje, pero no suficientes:

- Movilidad Erasmus para el alumnado, que necesita conocer el idioma de los países de destino.
- Movilidad Erasmus para el profesorado, que también precisa el conocimiento de idiomas, como vehículo de comunicación.

- Algunas universidades tienen ya la posibilidad de realizar proyectos fin de carrera en inglés.
- La obtención del Doctorado Europeo que se podrá lograr cuando se cumplan los requisitos de participación con informes y presencia de algún miembro de universidades europeas, así como por parte del doctorando, la realización de una parte de la defensa de la tesis en otro idioma oficial de la UE y la estancia al menos de un trimestre en una universidad de un país de la UE.
- Existen cada vez más estudios superiores que van ofreciendo la posibilidad de cursar en inglés o en opción bilingüe la mayoría de las asignaturas de determinadas titulaciones.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Resulta urgente, si no queremos llegar demasiado tarde, que:

- Las universidades y los centros de formación profesional hagan su oferta académica en varios idiomas. Esto tiene una complejidad enorme a la hora de pensar en los docentes que, naturalmente, no cumplen los requisitos para llevar adelante dicho proyecto.
- Quizá sea ésta una de las principales prioridades económicas y organizativas que la Enseñanza Superior debe afrontar en España y en cada una de las comunidades autónomas.
- Estamos hablando de algo que no se resuelve en un año, sino que necesita de un proceso y de una planificación, de proyectos concretos, para que al menos pueda ser resuelto en un tiempo no demasiado amplio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- GARCÍA, C. (1980): "El Consejo de Europa y el aprendizaje de las lenguas modernas", *Bordón. Revista de Pedagogía*, nº 232, 147-156.
- MARSH, D. (2000): *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: University of Jyväskylä.

Propuesta 28

Calidad

Abordar la enseñanza de la lengua española en Ceuta como una segunda o nueva lengua en los niveles iniciales de la escolarización obligatoria

Verónica Rivera Reyes

Centro de Profesores y Recursos de Ceuta

En la Ciudad Autónoma de Ceuta existe un elevado porcentaje de alumnos escolarizados con una lengua materna distinta al castellano²², que reciben por vez primera un *input* en esta lengua al acceder a la escuela.

Al ser el árabe ceutí un código de carácter oral, el acceso y desarrollo de las siete destrezas básicas (MCER) puede resultar más exitoso si se utiliza un enfoque del español como segunda lengua (L2) o nueva lengua (NL).

Por otro lado, en los centros públicos ceutíes existe un alto índice de fracaso escolar²³ o abandono escolar temprano, de ahí la necesidad de estos alumnos de recibir una enseñanza motivadora basada en un enfoque comunicativo y por tareas, más que uno de corte estructuralista (que es el que tradicionalmente se utiliza en las escuelas ceutíes).

El bilingüismo de la población ceutí arabófona —además de poseer un carácter sustractivo o “de pérdida”— está considerado como algo negativo por una gran parte de la población ceutí, llegando incluso a calificarse como *handicap* cultural para acceder exitosamente a la cultura mayoritaria y prestigiosa —la cristiano-occidental—. Algunos docentes niegan al árabe ceutí la categoría de “lengua” por ser un “dialecto” neoárabe (Vicente, 2008) carente del prestigio que otorga la escritura.

Así pues, el acceso a la lengua española se realiza de forma “tan precipitada, como traumática”²⁴, tanto para los profesores y profesoras como para los alumnos y alumnas, en parte por la escasa formación y concienciación del profesorado en la enseñanza del español como L2 o NL. En la actualidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo mayoritariamente de forma unidireccional, basándose en la primacía del lenguaje escrito sobre el oral y careciendo de la necesaria estimulación del lenguaje oral en clase (aspecto éste especialmente importante en la Educación Infantil y en Primaria).

Objetivos que pretende el enfoque de la enseñanza del español como L2 o NL en Ceuta

- Conseguir que mejore la competencia lingüística del alumnado y, con ella, sus posibilidades de éxito escolar y social.
- Dotar a los alumnos y alumnas de mejores oportunidades, en el futuro, de acceso al mercado laboral y de promoción social.

²² Aunque resulta complicado conocer el número exacto de alumnos que no poseen el español como lengua familiar, el porcentaje se aproximaría al 65%, según datos ofrecidos por el Servicio de Inspección Educativa de la Dirección Provincial de Ministerio de Educación en Ceuta.

²³ Pueden consultarse los datos en www.magisnet.com o en Rivera (2009).

²⁴ Véase <http://centros4.pntic.mec.es/cp.reina.sofia2/>

- Eliminar de estereotipos y prejuicios lingüísticos y culturales, fomentando la interculturalidad dentro de una escuela verdaderamente inclusiva.
- Establecimiento de un currículum integrado de lengua y contenidos curriculares.
- Fomentar el plurilingüismo, considerando el español como una L2 o NL y valorando la lengua patrimonial de los alumnos y alumnas.
- Atender convenientemente a la diversidad.
- Enseñar la lengua española utilizando un enfoque que estimule el lenguaje oral, utilizando para ello el enfoque comunicativo, por tareas, o aquel que mejor se adapte a la realidad ceutí.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Formación para el profesorado en enseñanza del español como L2 o NL.
- Fomento de la utilización de materiales didácticos de EL2.
- Dotar al profesorado de ciertos conocimientos de los errores de interlengua más frecuentes en el alumnado de lengua materna árabe ceutí (la mayoritaria en las aulas de centros públicos), para dirigir la enseñanza hacia el refuerzo de las estructuras lingüísticas en las que se observe una mayor dificultad (Rivera, 2009b).
- Concienciación de la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua española como una L2 o NL y eliminación de ciertos estereotipos que existen en la actualidad sobre la relación entre lengua materna árabe ceutí y el *handicap* escolar.
- Implicar a todos los agentes educativos en este proyecto, fomentando una “cultura del compromiso comunitario”, en la que todos y todas nos sintamos parte de la solución al problema lingüístico existente en la ciudad. En este sentido, un sistema basado en las comunidades de aprendizaje tendría consecuencias muy positivas en nuestro entorno sociolingüístico y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.
- LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- RIVERA, V. (2009a): *El contacto de lenguas en Ceuta: la convivencia español/árabe y sus repercusiones en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Sevilla, tesis doctoral (inédita), resumen en: www.aulaintercultural.org
- RIVERA, V. (2009b): “Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna”, *Tonos Digital*, nº 17, disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/315>
- TUSÓN, J. (2009): *Patrimonio natural. Elogio y defensa de la diversidad lingüística*. Barcelona: Ariel.
- VICENTE, A. (2008): “La interacción de lenguas en Ceuta: formación y evolución del dialecto árabe ceutí”, *V Congreso de Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 543-553.

Propuesta 29

Equidad

La enseñanza de la lengua de instrucción

Luisa Martín Rojo

Universidad Autónoma de Madrid

La escolarización en el país de acogida conlleva en ocasiones el que los y las estudiantes, por su origen y socialización, no dominen la lengua o lenguas de instrucción (aquella en la que se transmite el currículo) y se vean en la necesidad de incorporarlas en un lapso muy breve de tiempo para poder proseguir sus estudios. Por ello, en distintas comunidades autónomas se han puesto en marcha programas temporales de enseñanza de la lengua de instrucción, con los que se han obtenido resultados desiguales, pero cuya implantación es en cualquier caso urgente e inexcusable. Es preciso, a la hora de valorarlos y de tratar de mejorarlos, tener presente que esta enseñanza constituye un verdadero reto, ya que estos programas, que han de ser transitorios y muy eficaces para evitar la segregación, han de ir, además, orientados no sólo a enseñar lengua, sino a enseñar la lengua que se requiere para ser escolarizado, ya que de lo contrario no garantizarían la plena incorporación de este alumnado al sistema educativo y podrían ir en detrimento de su integración y de la del conjunto de la sociedad.

Cuando los hijos y las hijas de los trabajadores migrantes aprenden lenguas, siguen los mismos procesos de aprendizaje que el resto de estudiantes y, por lo tanto, requieren programas y recursos didácticos similares. Los avances en los métodos y técnicas de enseñanza deben beneficiar, por igual, a todos los aprendices, con independencia del prestigio social de las lenguas que hablen y de los países o grupos de los que provienen, de sus rasgos culturales o de su situación socioeconómica. Así, por ejemplo, si el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas constituye hoy una guía para la enseñanza de las lenguas nacionales europeas, también puede serlo para el caso de las lenguas de instrucción, de manera que, como ese documento señala, el trabajo que realicemos se base en las necesidades, motivaciones, características y recursos de los estudiantes. En otras palabras, la enseñanza ha de poder responder a lo que los alumnos y alumnas tienen que hacer mediante el uso de la lengua y determinar qué tienen que aprender para ello, así como considerar qué les puede motivar y con qué recursos cuentan. En este caso, ello implica aprender la lengua para seguir las materias que se imparten en la escuela e incorporar un registro académico oral y escrito. Para lograr este objetivo contamos con todo el saber que hemos ido atesorando sobre los métodos de enseñanza de una lengua y sobre los procesos de aprendizaje, saber que ya se aplica con relativo éxito en la enseñanza de otras lenguas de instrucción, como ocurre en los programas bilingües (generalmente, español-inglés) que recientemente se han implementado y que han optado por la enseñanza integrada de la lengua y el contenido.

Sin embargo, esto no es lo que normalmente ocurre con los programas de enseñanza de la lengua de instrucción, dirigidos a estudiantes de origen inmigrante que no son hispanohablantes. Con frecuencia, los objetivos que se fijan se dirigen a la incorporación de un español urgente para relacionarse, con métodos similares a los de la enseñanza de una lengua extranjera para fines no académicos y que se desarrollan dentro del marco de la compensatoria. Estos métodos fueron diseñados para personas que viven en un lugar distinto del que se habla la lengua meta y por ello no van a usarla para desarrollar la vida y los estudios en toda su complejidad. Es cierto que el profesorado ha de afrontar los primeros momentos de la inmersión con la enseñanza de algunos recursos básicos, pero también es cierto que ese mismo desafío lo afrontan, y de una manera muy distinta, los profesores y profesoras que hoy imparten otras lenguas en los programas integrados de

enseñanza de lengua y contenido. Además, por lo general, el profesorado que imparte esta docencia no suele estar coordinado, y a veces tampoco logra coordinarse con aquellos que imparten las materias que más adelante cursarán los estudiantes (Pérez Milans, 2007a). Tampoco existen currículos específicos para estos programas, que estén orientados al resto de las asignaturas, ni se utilizan materiales adecuados para el aprendizaje. Junto a esto, los programas suelen depender de departamentos de orientación o de equipos de atención a la diversidad formados por profesionales que no siempre han recibido una formación intensiva y continuada en enseñanza de lenguas y menos aún en enseñanza de lenguas basada en contenidos. Además, la investigación en estos programas de inmersión ha señalado que las actividades en el aula son poco exigentes y no se corresponden con el tipo de actividades que los chicos y las chicas han de desarrollar en las aulas de referencia (presentaciones en clase, ejercicios de los libros de texto, exámenes, realización de trabajos) (Pérez Milans, 2007b; Martín Rojo, en prensa). De manera que si fracasan estos programas, los estudiantes se verían abocados a una incorporación temprana al mercado laboral. Esta situación suele agravarse si, como sucede con relativa frecuencia, nuestra enseñanza sigue centrada en el docente y se dejan pocos espacios a la participación en la clase y para el trabajo cooperativo, con los que los alumnos y alumnas puedan desarrollar todas las competencias. Las claves de esta situación fueron denunciadas, entre otros, por el *Manifiesto del VIII Congreso de Lingüística* (VV AA, 2008; véase, también, M. Hernández García, S. Roca Marín y F. Villalba, 2006).

La visión del aprendizaje como socialización se aleja de la visión del aprendizaje de lenguas como adquisición de conocimiento y nos recuerda que los aprendices son agentes en la construcción de competencias. Las estrategias a las que recurren son idénticas a las que utilizamos al aprender las primeras lenguas, como son también las mismas las estrategias que han de utilizar para seguir las tareas que se demandan en cualquier aula. De igual forma, se utilizan los mismos recursos lingüísticos, entre ellos, las propias lenguas que ya se dominan. El aula ha de ofrecer espacios para la participación, desde una participación periférica hasta una participación plena, para que los estudiantes puedan movilizar las estrategias de aprendizaje y los recursos interaccionales y lingüísticos de los que precisan (Lave y Wenger, 1991).

De hecho, si se analiza cuándo y para qué utilizan los y las estudiantes las lenguas de la inmigración en las aulas, se puede ver que se vinculan a la actividad y muestran implicación en ella (Unamuno, 2008; Martín Rojo, 2010). A pesar de esto, los programas de inmersión comparten muchas veces la tendencia a imponer una norma monolingüe con el fin de aumentar la exposición de los alumnos y alumnas a la lengua meta y dejan de lado el uso que ellos hacen de otras lenguas como herramientas de aprendizaje (Nussbaum y Unamuno, 2006). Si, además, las lenguas que hablan los y las estudiantes no son valoradas, menos se permitirá su uso. De hecho, con frecuencia se ignora que estos chicos y chicas hablan otras lenguas y se resalta sólo el desconocimiento que tienen de la lengua de instrucción. Sin embargo, no se trata de un déficit, sino de una etapa más en la formación de unos sujetos multilingües, ya que, por un lado, el aprendizaje se construye sobre otros aprendizajes y, por otro, el objetivo no es la sustitución de una lengua por otra. La amenaza de sustitución lingüística produce con frecuencia actitudes negativas hacia el aprendizaje y resulta, además, poco rentable desde todo punto de vista, no sólo porque va contra la integración de la sociedad, sino porque en la era global las lenguas son capitales sociales y herramientas necesarias en el sector terciario de la economía.

No es difícil valorar la dimensión y la trascendencia del reto que afrontamos. Las escuelas tienen hoy que buscar nuevas formas para responder adecuadamente a su nueva realidad multilingüe y multicultural y proporcionar los elementos necesarios para que los hijos e hijas de trabajadores migrantes puedan incorporar la lengua de instrucción. Sería conveniente que pudieran contar con todos los recursos valiosos para este fin, incluidas las lenguas que ya dominan, y que este proceso de aprendizaje lingüístico fuera visto como un proceso de enriquecimiento.

El reto es grande, pero también contamos ya con algunas respuestas, propuestas y ejemplos de buenas prácticas. Precisamente, de la observación de buenas prácticas en algunos centros de enseñanza se concluye que la enseñanza integrada de lengua y contenido, así como todo el conocimiento almacenado sobre la enseñanza de lenguas, abre una vía de éxito para estos programas. Cuando la adquisición de la lengua de instrucción no se ve como el objetivo único de la educación, sino, también, como un medio para incorporar un contenido, se recurre con frecuencia a la lengua de origen, en la que los chicos y chicas han sido escolarizados. Se buscan los términos equivalentes en la lengua de origen, pero se puede ir más allá y tratar de contar con estudiantes de cursos superiores que hablen la misma lengua para que participen, como asistentes, enmarcando el tema dentro del currículo del país de origen. Cuando la lengua no es el único objetivo de la enseñanza, la actitud hacia la lengua de origen es más abierta y más dinámica y se convierte en una herramienta de aprendizaje. Lo mismo sucede con la actitud hacia la escolarización previa y hacia los contenidos que haya proporcionado, los cuales son base necesaria para incorporar los nuevos contenidos curriculares en la lengua meta. Desaparece, así, la lógica de la educación compensatoria; se trataría de orientar la enseñanza a una incorporación plena en la enseñanza reglada. El desarrollo de las actividades y las demandas que se precisan son, entonces, las de la clase de referencia; no es cuestión de rebajarlas o de simplificarlas, sino de coordinarlas con los profesores de las disciplinas correspondientes, que luego recibirán a los alumnos y alumnas. En cuanto a la imagen de estos estudiantes y de los programas, deja de ser la imagen del déficit y de la atención a éste, para convertirse en programas de tránsito, plenamente coordinados con las materias y el resto del profesorado.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Orientar esta enseñanza al objetivo de estos programas: la transición hacia la enseñanza reglada, familiarizando a los y las estudiantes con los contenidos académicos, las competencias lingüísticas y las estrategias comunicativas del aula.
- Encargar dicha tarea de enseñar la lengua de instrucción a profesionales preparados, especialistas en enseñanza de lenguas, pero, también, especialistas en otras materias, tal y como sucede en los programas bilingües inglés-español, en los que se integra la enseñanza de lenguas y contenidos. Estos y estas especialistas conformarían equipos interdisciplinares con profesores y profesoras de las materias del currículo; el profesorado de los programas de inmersión debería acompañar a los alumnos y alumnas a las clases de referencia en una etapa de transición, con el fin de poder valorar cuáles son las competencias que precisan y apoyarles a la hora de desarrollarlas.
- Los profesores y profesoras de los programas lingüísticos deben coordinar su actividad, tareas y demandas con los profesores y profesoras de las correspondientes materias, que tendrán que seguir los alumnos y alumnas en los grupos de referencia.
- Fijar claramente los objetivos en cada etapa y nivel, para enseñar de manera eficaz la lengua de instrucción escolar de manera que el alumnado de origen inmigrante pueda incorporarse rápidamente a las aulas regulares, donde proseguir el aprendizaje de lenguas y otras materias del currículo.
- Responsabilizar a los claustros del proceso de acogida lingüística, de su seguimiento y de su evaluación.
- Establecer medidas de sensibilización para concienciar al claustro de que la educación de estos y estas estudiantes es competencia del conjunto del centro, lo cual estimularía el intercambio comunicativo y mejoraría las relaciones con el resto del profesorado y alumnado, aumentando el acceso de estos estudiantes a situaciones reales de práctica y uso de la lengua en la comunidad escolar.
- Fomentar programas de voluntariado lingüístico, como los que ya se han puesto en marcha en Cataluña, para que la enseñanza de la lengua salga del currículo y se abran espacios para la socialización y el aprendizaje en situaciones reales de intercambio, evitando la segregación de los aprendizajes.
- Prestigiar estos programas y a los y las profesionales que los imparten y distinguirlos claramente de los programas que se imparten para resolver problemas curriculares o de otra naturaleza.
- Utilizar el Portfolio Europeo de las Lenguas como un instrumento para integrar la enseñanza de todas las lenguas del aprendiz y de la escuela, de forma que se saque partido de las competencias en las lenguas que ya conocen el alumnado y sean fuente de conocimiento para el resto del alumnado del centro.
- Que las lenguas de la inmigración entren a formar parte de la educación formal paulatinamente, para que sean reconocidas y legitimadas en un contexto que ya es, de hecho, multilingüe y multicultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HERNÁNDEZ GARCÍA, M.; ROCA MARÍN, S. y VILLALBA, F. (2006): “Publicación de las Propuestas de Alicante para la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes”, *Linred: Revista Electrónica de Lingüística*, nº 4.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- MARTÍN ROJO, L. (2010): *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- MARTÍN ROJO, L. et al. (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas [Assimilate or integrate? Dilemmas of multilingualism in the classroom]*. Madrid: CIDE.
- NUSSBAUM, L. y UNAMUNO, V. (2006): *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrants*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PÉREZ MILANS, M. (2007a): “Las aulas de enlace: un islote de bienvenida”, en MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (eds.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe [Voices from the classroom. Ethnographies of the multilingual classroom]*. Madrid: CREADE (CIDE), 111-146.
- PÉREZ MILANS, M. (2007b): “Lectura y escritura en la enseñanza de español a escolares inmigrantes: el caso de los estudiantes chinos”, en ÁLVAREZ ANGULO, T. (dir.), *La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 273-319.
- UNAMUNO, V. (2008): “Multilingual switch in peer classroom interaction”, *Linguistics and Education*, 19(1), 1-19.
- VV AA (2008): “La enseñanza de la lengua de instrucción en la escuela pública. Por una educación lingüística de calidad para escuelas multilingües con estudiantes recién llegados”, *Manifiesto del VIII Congreso de Lingüística*. Universidad Autónoma de Madrid.

Propuesta 30

Equidad

Proporcionar a los centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria, personal docente formado en español como segunda lengua y en enseñanza de lengua y contenidos integrada

Guadalupe Ruiz Fajardo

Department of Spanish and Portuguese, Columbia University (EE UU)

Desde hace ya algún tiempo, España viene asumiendo su papel de receptora de **población inmigrante** y, en consecuencia, se vienen poniendo en marcha diferentes actuaciones, desde unas y otras instituciones, con competencias en educación que, con la mejor voluntad y diferentes grados de compromiso social, intentan dar respuesta a algunas de las necesidades más inmediatas de esta población. En general, estas actuaciones se llevan a cabo en distintos ámbitos (colegios, centros de formación ocupacional, centros de formación permanente de personas adultas...) bajo la responsabilidad de diversos organismos (Administración educativa, ayuntamientos, sindicatos, ONG...), de muy distintas maneras y con éxitos muy dispares, no sólo en la cuestión del éxito lingüístico mensurable, sino también en el análisis del impacto emocional que las diferentes prácticas han tenido en ellos, es decir, el impacto de lo que en lingüística aplicada se ha dado en llamar “filtro afectivo”, y que, en adolescentes que se enfrentan a situaciones tan difíciles como la de ser diferente en un grupo de relativos iguales, o la de enfrentarse durante seis horas al día a un caudal de lengua constante y no comprensible, es de vital importancia para el proceso de aprendizaje.

Una de esas actuaciones se refiere a la enseñanza de la lengua de acogida (es decir, del español, el catalán, el valenciano, el vasco o el gallego) con el fin de proporcionar al hablante de otras lenguas unos recursos básicos que le permitan sobrevivir comunicativamente y en los distintos ámbitos de comunicación a los que se deba enfrentar.

En los últimos años mi información a este respecto procede principalmente de dos fuentes, como son un trabajo de investigación (que coordiné para la Universidad Internacional de Andalucía, en colaboración con los profesores Aurelio Ríos Rojas y Diego Ojeda Álvarez) y cursos de formación (en la Universidad de Andalucía y en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo), en los que participan y a los que asisten muchos implicados e implicadas en la enseñanza de lengua a inmigrantes, profesores y profesoras y futuros profesores y profesoras de todos los niveles educativos y tipos de centros, y que demandan dos cosas principalmente: formación en enseñanza de segundas lenguas en enfoques efectivos para los estudiantes a los que atienden y una cierta coordinación de actuaciones en este terreno por parte de las diferentes instituciones implicadas. En estas líneas me voy a referir a la primera de las dos.

La función del profesorado ha cambiado y ahora atiende a un alumnado con necesidades distintas, así que su formación tiene que ser también distinta. La enseñanza de una segunda lengua en un contexto tan amplio y diversificado como éste genera no sólo las propias actuaciones docentes, sino también otras como la edición de materiales y recursos didácticos, los diseños de programaciones y adaptaciones del currículo escolar, la formación del profesorado de otras materias además de la lengua, y que son absolutamente imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesionales suelen quejarse de que la información sobre estas actuaciones docentes e incluso los propios materiales circulan con dificultad y no hay retroalimentación entre los implicados en este proceso, que es relativamente nuevo para muchos de ellos.

Por otra parte, también un gran número de instituciones universitarias, sobre todo, pero también otras, como el Instituto Cervantes, han puesto en marcha desde hace años cursos de formación puntuales en didáctica del español para inmigrantes para dar respuesta urgente a la demanda de formación de los docentes, pero estos cursos de corta duración suelen ser un alivio para una urgencia, no una solución a largo plazo: no proporcionan una formación profunda y efectiva ni pueden dar respuesta más que a las primeras preguntas. Muchas universidades ofrecen algún máster y cursos de expertos en esta materia, pero, en este caso, el problema es que son muy largos y muchas veces demasiado alejados de la realidad de las aulas de la enseñanza pública. El propio Instituto Cervantes tiene varios recursos en línea (foro, “didacteca”) de enseñanza, pero difíciles de manejar para una o un docente no habituado a la instrucción de segunda lengua.

La enseñanza de la lengua en la escuela debe atender a fines generales y la supervivencia comunicativa en la comunidad de acogida, pero sobre todo debe atender a los que son fines académicos: su objetivo primordial debe ser enseñar al estudiante a manejar la lengua de instrucción de la manera más efectiva posible, a entenderla y a expresarse en ella.

Hoy sabemos que hay un enfoque didáctico que está resultando particularmente efectivo en la enseñanza de fines académicos, que es la enseñanza de lengua y contenidos integrados. Adquirir una lengua implica desarrollar una serie de habilidades que se tienen que aprender en marcha, en uso, mientras se ponen en práctica. No se puede aprender una lengua de modo abstracto, aislada de los contextos en los que se usa, igual que no es posible aprender a nadar sin mojarse. Quizá se pueda, pero desde luego no de un modo efectivo, en términos de coste y tiempo.

El principio es muy simple: se trata de aprender contenidos (matemáticas, ciencias sociales, educación física, etc.) y aprender a la vez la lengua necesaria para acceder a ellos. En cuanto a comprensión lectora y auditiva, aprender por ejemplo a entender el vocabulario instrumental de cada materia (o asignatura), el vocabulario específico de cada tema, a entender la formulación de preguntas y enunciados, etc. Y en cuanto a la producción oral y escrita, aprender, por ejemplo, a pedir el turno de palabra dentro del desarrollo de una clase, a expresar y redactar definiciones, a responder preguntas directas breves frente a organizar el texto de un ensayo, a preparar una exposición oral, etc. Permite una integración del foco en el contenido y foco en la forma y trabaja con un enfoque metodológico que ha tenido también gran éxito en la instrucción formal de lengua en los últimos 20 años, el enfoque por tareas, que por otra parte ha estado tan presente en el espíritu de la reforma educativa de los noventa en España, pero que tan poca implicación efectiva ha tenido en las aulas.

Todas estas cuestiones no sólo interesan a las y los estudiantes no nativos, y su integración en la clase permite organizar y sesiones con grupos de trabajos que impliquen a todos los estudiantes. Implican un desarrollo extraordinario de la autonomía del aprendizaje, hacen al estudiante responsable de su propio desarrollo.

La integración de lengua y contenidos lleva desarrollándose (y adaptándose) desde los años setenta (son famosos los programas de enseñanza de diferentes asignaturas puestos en marcha sobre todo en Quebec, Canadá, para enseñanza escolar conjunta del francés y el inglés). En España un ejemplo de aplicación de este enfoque están siendo los llamados Centros Bilingües de Andalucía.

El éxito de estos programas tiene obviamente mucho que ver con diseño de programas, selección de materiales, dinámica de clase y, desde luego, con la preparación, es decir, la formación de los sujetos encargados de su aplicación. Enseñar una lengua requiere una calificación profesional, y el hecho de que sea una profesión relativamente nueva hace que se interpongan demasiadas creencias/suposiciones (del tipo, cualquiera con ser nativo la puede enseñar) que están superponiéndose a la necesidad urgente de la profesionalización de los docentes en este terreno.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Proporcionar a los centros educativos, tanto de Primaria como de Secundaria (dependiendo de su capacidad, tamaño, necesidades en términos de población inmigrantes), personal docente formado en español como segunda lengua y en enseñanza de lengua y contenidos integrada, pero no a cargo de aulas de transición, o no solamente, sino:

- A cargo del asesoramiento y formación del resto del profesorado (profesorado de otras materias) en técnicas de transmisión de la lengua académica y de enseñanza integrada de lengua y contenidos.
- A cargo del asesoramiento y formación del resto del profesorado en técnicas de instrucción lenguas de acogida.

- A cargo de enseñanza de lengua oficial con fines generales, tanto a los estudiantes como a las familias. En cuanto a las llamadas aulas de transición, que deberían atender a la enseñanza de lengua para fines generales sólo de manera muy puntual y enseñanza de lengua para fines generales y laborales para padres y madres de alumnos y alumnas. Con respecto a este último punto, me gustaría señalar la importancia de la escuela como lugar de atención integral a la familia y hacerlo de manera profesionalizada (una de las causas principales del fracaso en aprendizaje de la lengua de acogida en personas inmigrantes adultas se debe a que el Estado no está proporcionando instrucción y la está dejando en manos de instituciones como ONG, parroquias y sindicatos, a veces con mucho éxito, pero, las más, en manos de voluntarias y voluntarios bien intencionados pero poco profesionales, mal o nada pagados, etc.).

Este profesor o profesora puede estar integrado en uno de los seminarios de lengua materna o de lengua extranjera (inglés, francés...) y puede tener un horario combinado con esas asignaturas en el caso de centros pequeños. Desde mi punto de vista, es importante evitar la dispersión entre centros: un profesor o profesora que tiene que viajar de un centro a otro no puede integrarse en la comunidad educativa y, al final, acaba pasando sus horas en la carretera, perdiendo mucho tiempo y poniendo en riesgo su vida.

Lo importante es que sea parte primordial del centro educativo y que sea capaz de formar al equipo educativo en cómo acoger y enseñar de modo efectivo al alumnado que no tiene la lengua de acogida como lengua materna. Para ello, además, debe seguir un programa de formación continua, para conocer nuevas metodologías y estar al día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ELLIS, R. (2004): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*. Edinumen.
- LITTLEWOOD, W. (2004): "The task-based approach: some questions and suggestions", *ELT Journal*, 58/4.
- LONG, M. H. y CROOKES, G. (1992): "Three approaches to task-based syllabus design", *TESOL Quarterly*, 26, 1, 27-57.
- NUNAN, D. (1989): *Desining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- PESSOA, S.; HENDRY, H.; DONATO, R.; TUCKER, G. R. y LEE, H.: "Content-Based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective", *Foreign Language Annals*, vol. 40, 1, 102-121.
- PICA, T. (2002): "Subject matter content: How Learners Does It Assist the Interactional and Linguistic Needs of Classroom Language Learners", *The modern Language Journal*, vol. 86, 1, 1-19.
- RUIZ FAJARDO, G. y RÍOS ROJAS, A. (eds.) (2008): *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía y Caja Rural, disponible en: <http://hdl.handle.net/10334/128> y <http://dspace.unia.es/handle/10334/128>
- STRYKER, S. B. y LEAVER, B. L. (eds.) (1997): *Content-Based Instruction in Foreign Language Education, Models and Methods*. Georgetown University Press.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Propuesta 31

Equidad

Fomentar la concienciación plurilingüe y pluricultural entre el profesorado y el alumnado como instrumento de cohesión social

Mercè Bernaus

Universitat Autònoma de Barcelona

La llegada de población procedente de otros países y continentes, en la década de los noventa, a nuestro país ha comportado un cambio cualitativo y cuantitativo en el panorama demográfico, sociocultural y lingüístico de nuestros pueblos y ciudades. Uno de los pilares básicos que permite a las personas recién llegadas incorporarse al nuevo país como ciudadanos y ciudadanas con plenos derechos y obligaciones pasa por el conocimiento de la lengua o lenguas del país de acogida y el reconocimiento de sus lenguas y culturas de origen. Los centros educativos tienen que adaptarse a esta nueva situación introduciendo cambios, nuevos modelos de intervención y nuevas experiencias didácticas para el tratamiento de las lenguas como instrumento de cohesión social. Se trata de que el alumnado de procedencia cultural y social muy diversa pueda construir, como ciudadanos y ciudadanas, una nueva identidad compartida y no excluyente.

Es necesario sensibilizar, promocionar y consolidar la lengua o lenguas propias de cada comunidad como ejes vertebradores de un proyecto educativo plurilingüe y de un modelo educativo intercultural, con una finalidad de cohesión social. Para ello es imprescindible que, además de la lengua o lenguas vehiculares del centro educativo, las lenguas de los alumnos y alumnas, distintas de las lenguas de la escuela, tengan una presencia y se hagan visibles en los centros educativos. Hay que tener en cuenta, además, los aspectos emocionales, convivenciales, relacionales y de cohesión social que inciden directamente en el alumnado. El objetivo de construir una sociedad cohesionada y abierta, fundamentada en los valores democráticos, necesita un modelo escolar y educativo integrador, basado en la convivencia y el respeto por la diversidad y con capacidad para crear condiciones para la igualdad.

Los nuevos alumnos y alumnas representan no solamente un nuevo reto para los educadores y educadoras, sino que aportan un mayor enriquecimiento social y cultural a nuestro sistema educativo. Así, la posibilidad de que todo el alumnado pueda conocer y compartir estudios y vivencias con personas de diversas procedencias y culturas es una oportunidad educativa relevante y de interés general que debe merecer una especial atención por parte de todos los agentes sociales: la Administración educativa, los claustros de profesores, las familias, las ONG, los asistentes sociales, las universidades... Es evidente que no es únicamente desde la escuela desde donde se puede dar una respuesta adecuada. Hace falta una implicación del conjunto del tejido social y de las instituciones con la escuela mediante una estrecha relación concretada en iniciativas que permitan una acción coordinada entre los diferentes agentes y servicios educativos.

Objetivos de la concienciación plurilingüe y pluricultural entre el profesorado y el alumnado

- Incrementar la *competencia* plurilingüe, pluricultural e intercultural entre profesores y profesoras y alumnos y alumnas.
- Fomentar *actitudes* positivas hacia las lenguas (conocidas y desconocidas) y hacia sus hablantes.
- Introducir las *lenguas* y las *culturas* presentes en la clase en la mayoría de las materias curriculares.

- Motivar al profesorado y a los agentes sociales a participar activamente en la *reforma* educativa desde sus centros de trabajo.
- Establecer *vínculos* entre las distintas instituciones con el fin de construir una sociedad cohesionada y abierta, basada en los valores democráticos.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Elaborar el proyecto lingüístico del centro educativo, que fomente la concienciación y la competencia plurilingüe y pluricultural.
- Concienciar al claustro de que “todos —independientemente de la materia que se enseña— somos profesores y profesoras de Lengua”.
- Adecuar el currículo a las necesidades del alumnado, poniendo énfasis en la organización del mismo por competencias.
- Solicitar una formación específica para el profesorado sobre las principales lenguas de procedencia del alumnado, para poderlas comparar con las lenguas del currículo.
- Elaborar una propuesta didáctica basada en el trabajo cooperativo mediante tareas y proyectos que pueda facilitar la integración de los alumnos y alumnas inmigrantes.
- Facilitar la presencia de las diferentes lenguas y culturas del alumnado en los centros: en los currículos, en las paredes de las aulas, en las bibliotecas o en las diferentes celebraciones del centro.
- Concienciar a las familias de la necesidad de mantener la lengua familiar.
- Ofrecer actividades extraescolares para acercar a los alumnos a sus lenguas familiares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNAUS, M. (2004): “Un nuevo paradigma en didáctica de la Lengua”, *Glosas Didácticas*, 11, 1-11.
- BERNAUS, M. (2005): “La coexistence de plusieurs langues et cultures. Un défi pour l’Union Européenne”, *Langues Modernes*, 1-9.
- BERNAUS, M.; MASGORET, A. M.; GARDNER, R. C. y REYES, E. (2004): “Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms”, *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.
- BERNAUS, M.; MOORE, E. y CORDEIRO, A. (2007): “Affective factors influencing plurilingual students’ acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context”, *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- BERNAUS, M.; WILSON, A. y GARDNER, R. C. (2009): “Teachers’ motivation, classroom strategy use, students’ motivation and second language achievement”, *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- CENOS, J. (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- DEPARTAMENT D’EDUCACIÓ, GENERALITAT DE CATALUNYA: *Pla per a la llengua i la cohesió social*, disponible en: <http://www.xtec.cat/lic/documents1.htm>
- PADRÓS, M.; ZAFÓN, A.; FUNES, J. y PUIG, J. M. (2004): “Educar millor és possible. Un projecte d’innovació a l’IES Miquel Tarradell”, *Finestra Oberta*, nº 40. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Propuesta 32

Equidad

Sustituir el modelo de ‘aulas cerradas’, previsto para el alumnado recién llegado que ha de aprender la lengua de instrucción, por un modelo ‘abierto’ y de calidad

Laura Mijares Molina

Universidad Complutense de Madrid

La escolarización de alumnado que desconoce la lengua de instrucción ha supuesto la introducción de diversos programas lingüísticos centrados en su aprendizaje. Sin embargo, la mayor parte de los mismos, lejos de sacar partido de los avances en las técnicas de enseñanza de idiomas que son habituales ya en las clases de otras lenguas, se desarrollan de espaldas a dichas técnicas y partiendo de presupuestos culturalistas que se basan en que el desconocimiento de la lengua o lenguas de la escuela es un déficit y no una situación transitoria (Martín Rojo, 2003; Relaño Pastor, 2009). Este punto de partida es el que justifica que en muchas comunidades autónomas el profesorado y los programas de enseñanza de la lengua de instrucción se encuentren dentro de los departamentos de Orientación —y, por tanto, formados por miembros ajenos al campo lingüístico— y no dentro de departamentos específicos de, por ejemplo, Enseñanza de Español como Segunda Lengua. Por otra parte, conviene recordar que hasta el momento no ha sido imprescindible que las profesoras y profesores encargados de estas clases fueran especialistas en la materia, es decir, en enseñanza de lenguas, algo que en cualquier otra asignatura resultaría impensable.

En la mayor parte de las comunidades autónomas, la respuesta a la escolarización de alumnos y alumnas que desconocen la lengua de la escuela ha sido la implantación de “aulas cerradas” para su aprendizaje. Es decir, aulas independientes de las ordinarias, dentro o fuera del centro educativo en el que está realmente matriculado el alumno o alumna, donde los y las recién llegadas permanecen un tiempo transitorio en el que únicamente reciben instrucción de la lengua de la escuela. Este tiempo depende de cada comunidad, pero es fácil que se trate de un curso escolar. Independientemente de las distintas modalidades existentes (Aulas de Enlace en Madrid, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística —ATAL— en Andalucía, etc.), el principio que sustenta el modelo de “aula cerrada” es el de que los alumnos y alumnas necesitan recibir, fuera de la educación “ordinaria”, instrucción en la lengua de la escuela hasta alcanzar un nivel lingüístico suficiente para realizar el paso a dicha instrucción. Aunque en sí mismo este objetivo es completamente legítimo, no lo es que quiera alcanzarse fuera del contexto de inmersión que ofrece cualquier centro. Lejos de pensar que una lengua se aprende usándola, el punto de partida parece ser que una lengua es un repertorio que puede adquirirse fuera de contexto. Este último aspecto es lógico cuando el contexto está alejado, pero no cuando parece olvidarse que la escuela es en sí misma un espacio ideal de socialización lingüística.

Diversos estudios han mostrado ya que los resultados de este tipo de programas lingüísticos para inmigrantes no sólo no alcanzan su objetivo —el paso al aula ordinaria con un conocimiento lingüístico suficiente—, sino que están favoreciendo el aislamiento de los chicos y chicas que acuden a los mismos en, como los denomina Pérez Milans (2007), “islotas de bienvenida” de los que resulta muy difícil salir. En definitiva, uno de sus resultados más patentes es la segregación de los chicos y chicas que acuden a este tipo de programas (Besalú y Vila, 2007; Milans, 2006; Inglés, 2006). Igualmente, algunos trabajos dedicados al seguimiento de las trayectorias escolares muestran que la mayor parte de estos alumnos y alumnas llevan a cabo el paso hacia otros programas educativos “especiales” —Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Diversificación Curricular—, más que hacia la educación “ordinaria”. Por todo lo dicho, puede sostenerse que en la base de una organización de aprendizaje lingüístico en “aulas cerradas” se encuentra una ideología que no sólo no

fomenta el respeto lingüístico ni aprovecha los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, sino que se centra en la idea de que la lengua o lenguas propias constituyen barreras que hay que salvar, por lo que es mejor dejarlas en casa.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

De acuerdo con todo lo expuesto hasta el momento, parece claro que es necesario tomar medidas que consideren la enseñanza a las alumnas y alumnos recién llegados, también la lingüística, de manera seria y alejada de presupuestos culturalistas y etnicistas, basados en la idea de que éstos parten en realidad de una situación de retraso educativo o de un déficit previo. En el VIII Congreso de Lingüística General celebrado en 2008 en la Universidad Autónoma de Madrid se presentó el manifiesto “Por una educación lingüística de calidad para escuelas multilingües con estudiantes recién llegados”, que recogía algunas de las medidas necesarias para modificar la filosofía de los programas lingüísticos y la visión que los mismos proponen de los inmigrantes y de su (des)conocimiento lingüístico. Aunque remitimos a dicho manifiesto como punto de partida, a continuación se señalan las medidas que consideramos más urgentes en la actualidad:

- Terminar con la modalidad “cerrada” de enseñanza de la lengua de instrucción, permitiendo que ésta tenga lugar en un contexto real y natural donde el alumnado pueda adquirir los códigos comunicativos y de relación propios de su entorno escolar y social.
- Crear departamentos específicos de Enseñanza de la Lengua de Instrucción, independientes de los departamentos de Orientación, y que cuenten con personal especializado en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas.
- Responsabilizar al conjunto de los docentes de la formación del alumnado recién llegado y no reducir la responsabilidad de los mismos a los departamentos de Orientación.
- Ofrecer al profesorado encargado del resto de materias una formación complementaria en temas de lingüística aplicada, que ayude a desmontar posibles prejuicios lingüísticos.
- Realizar un seguimiento adecuado del aprendizaje lingüístico de los alumnos con el que identificar problemas y posibles soluciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESALÚ, X. y VILA, I. (2007): *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.
- INGLÉS, M^a D. (2006): “*Aulas de Enlace*”: a study of the implementation of a pilot compensatory education program for non-Spanish speaking newcomer students in Madrid, Spain, disertación presentada en la Faculty of Arts and Sciences, University of Pittsburgh.
- MARTÍN ROJO, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ MILANS, M. (2006): “Spanish education and Chinese immigrants in a new multicultural context: cross-cultural and interactive perspectives in the study of language teaching methods”, *Journal of Multicultural Discourses*, vol.1, nº 1.
- PÉREZ MILANS, M. (2007): “Las Aulas de Enlace: un islote de bienvenida”, en MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (eds.), *Voces del Aula: etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE, 111-147.
- RELAÑO PASTOR, A. M. (2009): “Policy and Practice in Madrid Multilingual Schools”. *Theory into Practice*, Volume 48 Issue 4, 258-268.

Propuesta 33

Equidad

Fomentar la integración curricular y el éxito académico del alumnado de origen extranjero: más allá de la supervivencia comunicativa

Diego Ojeda Álvarez
CEP de Motril (Granada)

Ya han pasado más de 12 años desde que se implantaron las primeras “aulas puente” (más tarde Aulas Temporales de Adaptación Lingüística —ATAL—) en el poniente almeriense. Si consideramos este “momento” como el comienzo de las actuaciones más o menos organizadas para atender las necesidades específicas del alumnado de origen extranjero, podemos afirmar que ya se ha recorrido cierto camino y que puede ser hora de pararnos a recapitular y a considerar el estado de la cuestión, los logros conseguidos en este tiempo y los retos que aún tenemos pendientes.

La impresión general en este sentido es la de que la atención educativa al alumnado de origen extranjero no es, hoy por hoy, un tema candente. A poco que analicemos la presencia de este fenómeno en los medios de comunicación, la oferta de actividades formativas para el profesorado o la cantidad de artículos y publicaciones que aparecen sobre el tema, podremos llegar a la conclusión de que la situación está, cuando menos, estancada desde hace varios meses; la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo ha dejado de ser un “problema” o, al menos, no es “el problema” que tenía la educación en España. ¿Quiere esto decir que se ha conseguido la plena integración escolar de este alumnado y su educación se lleva a cabo en las mismas condiciones que el alumnado autóctono?

Aun sin disponer de información detallada sobre tasas de fracaso escolar entre la población aludida, podemos aventurarnos a decir que ésa no es la respuesta; que después de una década, la proporción de estudiantes de origen extranjero que cursan estudios universitarios, que acceden a la formación profesional de grado superior o que simplemente obtienen el título de bachiller sigue siendo significativamente menor que la de alumnado autóctono. ¿Cuál es entonces el motivo de esta “desmovilización”?

A nuestro juicio, se ha llegado a un punto de inflexión; pensamos que se puede haber superado una primera fase de estrés, principalmente entre el profesorado que debía hacer frente a una situación de “bloqueo comunicativo” para la que no tenía respuesta de experiencias previas o referentes cercanos. No obstante, hemos podido comprobar cómo pasados unos meses, en la mayoría de los casos, ese bloqueo comunicativo iba desapareciendo y los y las estudiantes parecían desenvolverse con cierta soltura en el ámbito social de la escuela, es decir, habían adquirido las “destrezas comunicativas interpersonales básicas” (Cummins, 2000) para su edad y contexto social.

Sin embargo, debemos saber que los estudiantes no están en el sistema escolar sólo para socializarse y convivir con sus compañeros, sino que el fin último de la escolarización obligatoria es obtener la titulación académica suficiente para acceder a niveles educativos superiores y, en última instancia, tener un bagaje educativo suficiente para llevar a cabo su proyecto de vida en las mejores condiciones posibles. Para lograr esto, ya no bastan esas “destrezas comunicativas básicas”, sino que hay que lograr el “desarrollo cognitivo del lenguaje académico” (Cummins, *op. cit.*) y para ello no bastan las actuales medidas de apoyo lingüístico, sino que son necesarias actuaciones más globales, con objetivos a

medio y largo plazo y la implicación directa de una mayoría de profesorado, en particular de quienes imparten las llamadas “áreas no lingüísticas”.

Por tanto, el “problema” de la integración escolar del alumnado de origen extranjero no está resuelto y ni los objetivos ni los recursos se deben limitar a esa primera fase de “competencia comunicativa básica”. Es necesario emprender ya actuaciones que faciliten el éxito académico de este alumnado.

Como hemos dicho, se trata de una tarea compleja, pero en este momento se dan, a nuestro juicio, unas condiciones muy favorables para abordar este nuevo reto.

Entre ellas podríamos destacar:

- Entrada en vigor de la LOE y, en particular, de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Secundaria. La propuesta de formación basada en el logro de las competencias básicas y las implicaciones metodológicas que ello conlleva debería ser el punto de partida para abordar los retos planteados.
- Generalización del conocimiento del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y del Portfolio Europeo de las Lenguas.
- Aumento del número de centros con proyectos de fomento del plurilingüismo (secciones bilingües) y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) como enfoque metodológico en situaciones de diversidad lingüística.
- Generalización del uso de las TIC en educación y crecimiento exponencial de los recursos (escuela 2.0, acceso a materiales multilingües...).
- Existencia de centros y equipos educativos que, desde hace algún tiempo, están experimentando propuestas innovadoras en este ámbito y que pueden servir como referente de “buenas prácticas”.

Por todo ello, consideramos que es el momento de hacer un esfuerzo, tanto por parte de las administraciones educativas, como de otras instituciones o grupos (colectivos de profesorado, organizaciones sindicales, centros de recursos...) para llevar a cabo, entre otras, las siguientes medidas.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Hacer y difundir estudios fiables sobre la situación actual del alumnado de origen extranjero en relación con los distintos parámetros que conforman los conceptos de éxito o fracaso escolar.
- Promover la participación de todo el profesorado (y no sólo del profesorado de lenguas) en actividades formativas que incluyan propuestas metodológicas como el AICLE o el SIOP, encaminadas a dar respuestas eficaces a la diversidad lingüística desde todas las áreas del currículo.
- Dar a conocer, mediante jornadas, encuentros, etc., las experiencias innovadoras y exitosas en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa en situaciones de plurilingüismo.
- Promover la inclusión en el proyecto educativo de los centros docentes del Proyecto Lingüístico de Centro, en donde se definan las características específicas de cada centro en relación con las lenguas presentes en el mismo (enseñanza de una o varias lenguas extranjeras, programas bilingües, lenguas maternas del alumnado...), así como las propuestas didácticas, organizativas, etc., para dar respuesta a estas situaciones.
- Incluir entre los materiales digitales que acompañan a la dotación informática que reciben los centros o el alumnado materiales multilingües y herramientas de software (diccionarios, traductores automáticos, enciclopedias multilingües...) que permitan abordar los contenidos curriculares desde una perspectiva plurilingüe, así como formar al profesorado en el uso de dichas herramientas.
- Dotar al profesorado de “apoyo lingüístico” (ATAL, Aulas de Enlace...) de las competencias y la formación necesarias para colaborar con el profesorado de las diferentes áreas y materias, a fin de llevar a la práctica en el aula las medidas necesarias para hacer accesibles los contenidos curriculares al alumnado cuya lengua materna es diferente a la lengua de instrucción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLIL/AICLE/EMILE, disponible en: <http://www.isabelperez.com/clil.htm>

CLIL CASCADE NETWORK (red profesional de AICLE) (en inglés), disponible en: <http://ccn.infoweb.as.tietotalo.fi/English.iw3>

COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori.

CUMMINS, J. (2000): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL MODELO SIOP, disponible en: <http://groups.google.es/group/educacion-bilingue-en-es/web/el-modelo-siop?pli=1>

OJEDA, D. (2008): “Diversidad lingüística y cultural en la escuela”, en RÍOS ROJAS, A. y RUIZ FAJARDO, G. (eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua a Inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

SIOP INSTITUTE, disponible en: <http://www.siopinstitute.net/index.html>

Propuesta 34

Equidad

Crear un programa de integración a través de la lengua común, promovido por asociaciones especializadas

Cristina Fernández y Azucena Lorenzo

ASILLIM (Asociación para la Integración Lingüística de los Inmigrantes en Madrid)

Las Aulas de Enlace nacen en la Comunidad de Madrid como respuesta a los cambios que venían produciéndose en nuestras escuelas, ya que día a día se incrementaba la presencia de chicos extranjeros sin conocimiento del idioma en las aulas. Estas Aulas tienen como principal objetivo ayudar al estudiante de habla no hispana a su incorporación plena y satisfactoria al curso que le corresponde. No aparecieron de manera aislada, ni se creó una escuela de integración lingüística como, de hecho, tienen otros países europeos; estas Aulas se incluyeron directamente en las comunidades escolares, de este modo las escuelas convencionales, que acogen, en la actualidad, un aula de estas características, han pasado a ser automáticamente escuelas de bienvenida, es decir, escuelas de convivencia intercultural.

Estas Aulas, que empezaron a funcionar en el curso 2004-2005, se han ido incrementando paulatinamente tanto en Madrid capital como en toda la comunidad. Son muchos los proyectos e iniciativas que se han desarrollado durante estos cinco años (muchos de ellos por la buena voluntad de los profesores y profesoras de estas Aulas) para que sean verdaderos vehículos de convivencia en los centros, pero la realidad más generalizada, sobre todo en los centros de Educación Secundaria, es que las aulas de enlace están situadas en lugares recónditos del centro y la relación de los estudiantes del Aula de Enlace con el resto de sus compañeros y compañeras es prácticamente nula. Es decir, que estas Aulas, que tienen como principal objetivo la integración y la facilitación de la convivencia entre estudiantes, se mantienen en muchos de los casos aisladas. Esto trae como consecuencia que muchas y muchos estudiantes se sientan desplazados a la hora de integrarse plenamente en sus aulas de referencia, a pesar de haber estado un mínimo de seis meses en un Aula de Enlace en ese mismo centro escolar. Sabemos que los aprendizajes no llegan a buen término si el clima no es facilitador de esos mismos aprendizajes; si el alumno o alumna no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural o religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los más cercanos; el hecho es que si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse sintiéndose a la vez valorado, difícilmente podrá incorporarse plenamente al aula de referencia una vez que supere la etapa del Aula de Enlace.

Hay que considerar que el aprendizaje de una lengua es un proceso evolutivo personal que va empapando poco a poco hasta pasar a ser parte de uno mismo. Cuando alguien que no habla nuestra lengua entra en contacto con la lengua de acogida, siempre la considera lengua extranjera. A partir de un proceso de convivencia con esa lengua y de voluntariedad por parte de quien la está aprendiendo (dentro y fuera del aula), ésta se va convirtiendo en algo no hostil, parte de la propia vida, y va dejando de ser un mero instrumento para realizar actividades de supervivencia, pasando a ser un vehículo de expresión de la propia identidad (sentimientos, protestas, aspectos culturales, inquietudes, sueños, etc.), es entonces cuando se empieza a considerar segunda lengua, y en el caso de los chicos y chicas de habla no hispana, un vehículo también para aprender otras cosas. Este programa pretende allanar el camino y acortar los plazos para que lo antes posible una lengua extranjera se convierta en segunda lengua.

Objetivos de la creación de un programa de integración a través de la lengua común

- Propiciar actividades en las que los chicos y chicas que están en las aulas de enlace se sientan incluidos. Esto no es una labor fácil, pero es completamente necesaria; el proceso podría ser de ida y vuelta, es decir, que primero serán estudiantes de habla hispana quienes visiten las Aulas de Enlace, para realizar alguna tarea específica previamente preparada. De este modo, no se verán este tipo de aulas como algo completamente diferenciado del resto del centro, sino como algo que es preciso integrar y que puede enriquecer a toda la comunidad escolar.
- Preparar actividades cooperativas que motiven a todos y todas a trabajar juntos. También estas tareas pueden (en el caso de estudiantes de Secundaria) traspasar el límite del centro de enseñanza y convertirse en dinámicas por el barrio con investigaciones prácticas. Estas actividades pueden propiciarse desde el primer día, ya que lo que están estudiando los alumnos y alumnas de Aulas de Enlace es el español para empezar a convivir y qué mejor convivencia que la que pueden ejercer con su grupo de referencia. Esto ayudará, a su vez, a evitar conflictos interculturales.
- Invitar a los equipos directivos de los centros y al profesorado a que tengan una visión práctica y dinámica de lo que puede ser realmente una escuela de bienvenida, motivando al alumnado español a participar en las actividades cooperativas con sus compañeros y compañeras, y dando apoyo a las asociaciones que promuevan el programa.
- Propiciar que las familias entren plenamente en la comunidad a la que pertenecen por derecho propio; para ello es fundamental la colaboración de los centros, ofreciéndoles clases de español en el mismo ámbito; este hecho les animará a participar en reuniones, consejos escolares, además de fortalecerles la autoestima y conducirles hacia el refuerzo pedagógico que sus hijos e hijas necesitan, y no pueden encontrar en ellos y ellas porque, a veces, no conocen el idioma.
- Fomentar la labor de mediadores y mediadoras que ayuden en la difícil tarea de educar hacia la interculturalidad. Estas personas pueden contar con la colaboración de las familias de los y las estudiantes del aula de enlace para que les ayuden en la mediación, desde el interior y formando parte de la comunidad escolar.
- Fomentar un intercambio de los idiomas que hablan como lengua materna las y los estudiantes del centro escolar, programando clases de chino, árabe, rumano, polaco o incluso caligrafía china o árabe para estudiantes españoles; esto evitará la infravaloración actual de su lengua materna por parte del alumnado del Aula de Enlace.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Conseguir un compromiso efectivo por parte de las administraciones central y autonómica para la realización de estos programas.
- Contar con la colaboración de asociaciones especializadas en la enseñanza del español que participen en el programa, aportando sus experiencias y realizando las actividades programadas.
- Ofrecer a las personas colaboradoras la posibilidad de contar con un grupo de estudiantes de habla hispana dispuestos a participar en el mismo, comprometiéndose el centro a difundir el programa, incluso a incentivar a las y los participantes con créditos académicos, ya que este hecho es una realidad en el ámbito universitario. De este modo, se podrá llevar a cabo una integración sólida no sólo a las aulas, sino también al grupo de referencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, J.: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*. Cambridge.
- GARCÍA P.: “Los espacios afectivos en las aulas de segundas lenguas”, *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, 35-42.

The image features a white background with several thin, red, curved lines that intersect and create a sense of movement. In the lower-left corner, there are large, bold, red shapes that resemble the letters 'n' and 'a' from the word 'acción'.

ACCIÓN COMUNITARIA

Propuesta 35

Calidad

Crear un taller de comunicación mediante proyectos en la ciudad, fuente de aprendizaje

María Pérez González

Oficina de Educación de Rabat (Marruecos)

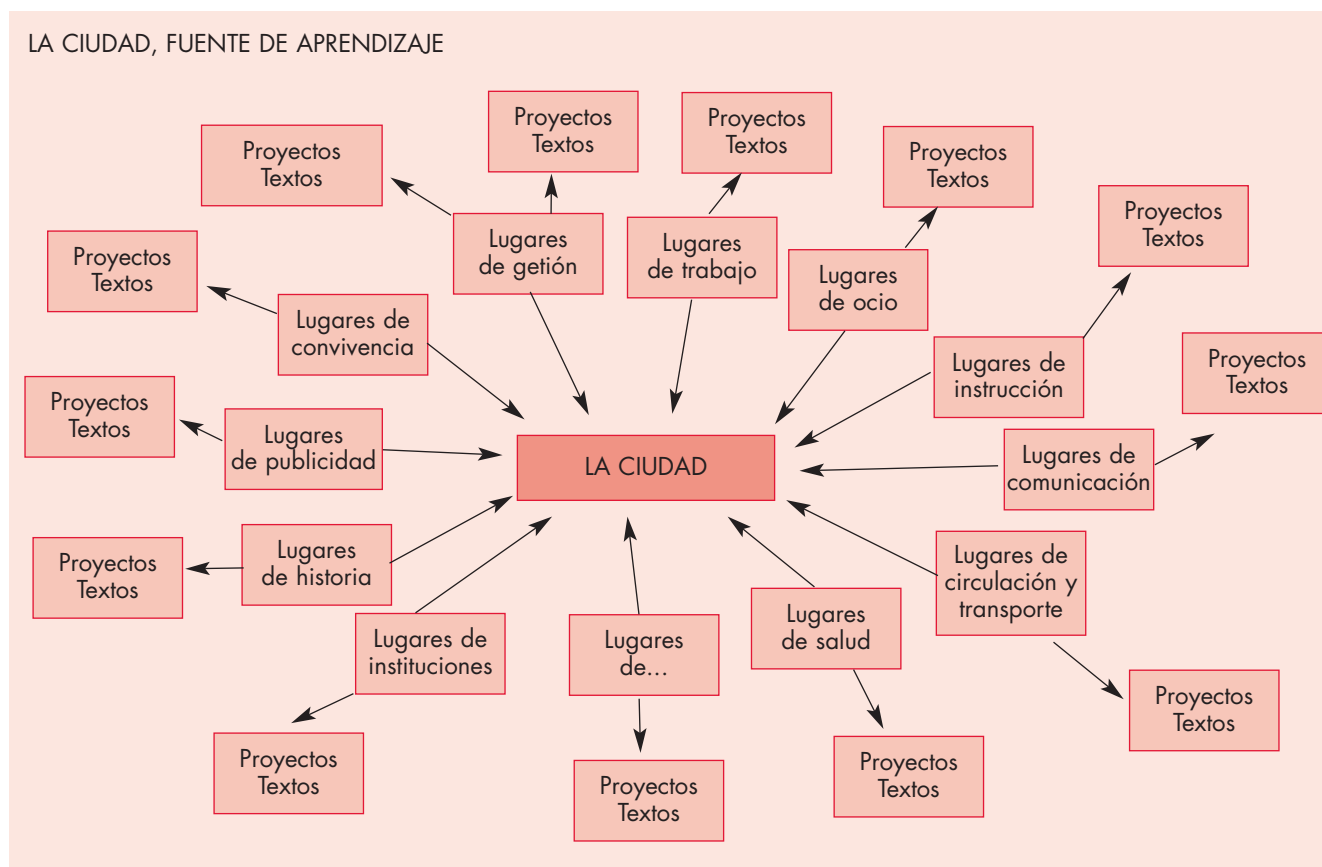
El dominio de la lengua es una condición necesaria para la integración escolar y social, pero el proceso de adquisición de una segunda lengua es extremadamente complejo y abarca numerosos factores. Los centros acogen a estudiantes que provienen de muchos países diferentes con lenguas diferentes, y hay que proponerles que aborden directamente la sociedad en la que van a vivir, de manera que participen en prácticas sociales para que puedan sentirse cómodos con el idioma ante situaciones reales de comunicación. Entendemos por comunicación un proceso complejo que integra diversos componentes, comportamientos, gestos, miradas, espacios, etc.; un proceso global en el que participan los individuos que interactúan.

Vivimos en medio de códigos que organizan las conductas personales. Los códigos regulan la adaptación al contexto. Cuando una persona le habla a otra utiliza multitud de reglas: reglas de formación del lenguaje; reglas de utilización del nivel de lenguaje apropiado al interlocutor, al tema de conversación, al lugar en el que se encuentra; reglas para conceder la palabra a un interlocutor u otro y para asignarle determinada cantidad de tiempo; estas reglas difieren de una cultura a otra.

La conciencia de cada individuo está constituida socialmente y la sociedad está en la mente de cada individuo en la medida en que ésta se halla organizada como un conjunto de relaciones que mantiene con los usos y los modelos de su cultura. En el proceso de socialización, el individuo pone de relieve el valor de su propia cultura. Si el contexto cultural en el que se desarrolla minusvalora su lengua, se frena su proceso cognitivo. La actitud que se tenga respecto a la segunda lengua y la calidad afectiva de los contactos más o menos armoniosos que se establezcan con los miembros de la comunidad que habla esa lengua también influyen en el proceso de adquisición. Por lo tanto, hay que valorar todas las culturas para favorecer el desarrollo de los individuos.

La experiencia muestra que la adquisición de la lengua tiene lugar dentro de procesos reales de comunicación, de prácticas sociales. Podemos decir que una lengua, más que enseñarse, se adquiere y que el rol del profesor o profesora es el de implementar prácticas pedagógicas que favorezcan ese proceso.

De lo que se trata es de adquirir al mismo tiempo la competencia lingüística, la competencia de situación, la competencia práctica (Pierre Bourdieu 1985). Y, como dice Bourdieu, la competencia implica también el poder de imponer la recepción de lo que se dice: no se busca simplemente ser comprendida o comprendido, sino también que a una o uno la crean, le respeten, le obedezcan, le distinguen. De ahí la definición completa de competencia como derecho a la palabra. El lenguaje está hecho para ser hablado a propósito. La lengua se aprende también para intervenir en prácticas sociales que garantizan un saber-ser con otros para que el proyecto tenga éxito. De esta manera, la lengua es considerada en su ejercicio cívico como herramienta de intervención social.



Nuestra propuesta va dirigida especialmente para alumnas y alumnos adultos pero también puede adaptarse para adolescentes, y consiste en la constitución de grupos de trabajo que deben proponer un proyecto o tarea común, que es el pretexto para comunicarse. El proyecto debe tener una función social y un “impacto” sobre el entorno. El proyecto debe estar relacionado con el exterior, debe estar inmerso en un sistema más amplio para que la lengua y la comunicación tiendan a ser, cada vez más, la lengua y la comunicación de la sociedad en la que se actúa. Cuando un grupo está inmerso en un proceso de comunicación dentro de un sistema más amplio, en este caso la clase, la lengua tiende a ser, cada vez más, la lengua de ese sistema.

Las situaciones que esta experiencia que proponemos pone en marcha son diversas e imprevisibles, pero tienen todas en común que, tanto el lenguaje como la comunicación, se utilizan como saber y saber-hacer ajustados a los requerimientos de contextos concretos.

Objetivos generales de la creación de un taller de comunicación

- Favorecer el proceso de socialización y sociabilidad.
- Favorecer la flexibilidad en el proceso de formación.
- Percibir la existencia de diferentes códigos de funcionamiento de la sociedad en la que se va a vivir.
- Formar al alumnado para interactuar inteligentemente con diferentes formas culturales.
- Conocer los diferentes códigos de funcionamiento de la sociedad.
- Percibir la existencia de un sistema estructurado de todos los conjuntos.
- Desarrollar el pensamiento crítico, ayudando a ser un buen ciudadano.
- Favorecer el autoaprendizaje (la o el estudiante puede seguir trabajando sin el control del profesor o profesora).
- Promover actividades que fomenten el conocimiento, respeto y aprecio de las diferentes culturas presentes en la escuela.

Objetivos específicos de la creación de un taller de comunicación

- Conocer las normas de convivencia e interacción en contextos reales.
- Establecer las metas y objetivos del proyecto.
- Elaborar un plan de trabajo identificando tareas y tiempos, así como responsabilidades.
- Valorar la utilidad de las tareas.
- Poner en práctica y desarrollar dicho plan.
- Mantener la motivación y el entusiasmo.
- Evaluar resultados y establecer conclusiones.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Para llevar a cabo la propuesta, se necesita la constitución de grupos de alumnos y alumnas con un proyecto común que, además de ser el pretexto para comunicarse, se concibe como un modelo organizador que va a estructurar las relaciones con el exterior, con “la ciudad” considerada como fuente de conocimiento.
- El profesor o profesora tiene que procurar que todo el grupo se sienta implicado y participe. Como coordinador o coordinadora, tiene que evitar los conflictos interpersonales. Tiene que favorecer la cohesión del grupo y reactivar permanentemente la motivación de todos los miembros del mismo para que pueda tener éxito la tarea final. Tiene que ayudar a sus estudiantes a que formulen bien las cosas y, si no, ayudarles a su reformulación. Y debe facilitarles los contactos con el exterior, proporcionándoles personas-recurso.
- El profesor o profesora enuncia un cierto número de principios que sus estudiantes deben respetar: la escucha del otro, la asiduidad, la puntualidad, la responsabilidad individual y colectiva, principios comunes a toda situación de enseñanza-aprendizaje, reglas de “moral social” mínimas, valores democráticos que garantizan un saber-ser con otros, para que el proyecto tenga éxito.
- La función del alumnado cambia también, tiene que hacer suyas las reglas de funcionamiento, asumir responsabilidades, tomar decisiones, planificar, elegir, negociar su modo de intervención, establecer parámetros para poder trabajar juntos, etc.; entonces, las reglas dejan de ser fórmulas mágicas para ser valores democráticos que estructuran un trabajo común y garantizan que pueda llevarse a cabo.

Una pedagogía como la que proponemos puede caer en los mismos errores que la clásica si no se respetan las opciones de los componentes del grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- FREIRE, P. (1978): *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- MAURIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Propuesta 36

Equidad

Escuela y comunidad: interculturalidad y acción educativa comunitaria

Rosa Mari Ytarte

Universidad de Castilla-La Mancha

Cultura y ciudad constituyen hoy un referente obligado en todo discurso educativo. Fuera y dentro de la escuela, la referencia a ambos suele pasar por destacar su papel en el desarrollo de la ciudadanía y de las comunidades. La cultura y la ciudad son también las claves desde las que pensar los factores que favorecen, u obstaculizan, la inclusión social. En nuestros tiempos, pensar la ciudad desde una perspectiva educativa supone abordar la compleja relación entre los individuos, las comunidades y los espacios públicos; implica también una mirada hacia los servicios y equipamientos que esa ciudad ofrece y, especialmente, las formas de comunicación y relación comunitaria que se producen en ella. Si bien podríamos pensar que la ciudad, el municipio, en sí mismo y como espacio social, no se conforma a partir de un programa educativo determinado, también podemos considerar que nos *educamos en la ciudad*, que una parte importante de aquello que nos define, y de aquello en lo que devenimos, tiene que ver con los espacios que habitamos, con lo que ellos nos transmiten y ofrecen, con las formas de comunicación y convivencia que desarrollamos en ellos. La vida en la ciudad, como lugar de socialidad e identidad, implica numerosas instituciones y sectores sociales, pero es cierto que juntas forman un mosaico particular que confiere entidad y singularidad a cada una de ellas. La cultura de la ciudad es un indicador de desarrollo de la democracia y la ciudadanía. Crear ciudad se torna entonces en uno de los objetivos de la educación; pensar la ciudad en términos de ciudadanía y representación, de espacio de convivencia y de participación significa atender a modelos plurales de gestión y promoción de la cultura y de las identidades en relación.

Es por ello que consideramos que el sentido de la ciudadanía como objetivo y finalidad pedagógica tiene que ver con el concepto de autonomía individual y está vinculada a la posibilidad de ser el protagonista del propio proyecto de vida. La realización de ese proceso requiere entonces, en primer lugar, de la construcción del vínculo con la ciudad de referencia, como hábitat cotidiano, no como identificación en un sentido abstracto. El vínculo para cada individuo y en todas las edades lo definiríamos como aquella identificación que hace posible un doble movimiento: ocuparse de los propios asuntos sin ser interpelado (identitaria o culturalmente, por ejemplo) y participar global y sectorialmente en aquellas áreas de la vida pública de su interés.

Entendemos que la educación puede desarrollar este objetivo en una doble dimensión: de un lado, favorecer la creación de redes ciudadanas y de participación social, de otro, articular a través de la acción educativa espacios para la inclusión social y para el desarrollo de los individuos y colectivos concretos, desde una oferta educativa diversificada y plural en las propias instituciones educativas y participando del resto de instituciones de la comunidad.

Creación de redes informativas. El primer requisito de la ciudadanía activa es el derecho a la información. Pensar la forma y las redes necesarias para hacer llegar al conjunto de la población toda la información que se produce y gestiona en la ciudad constituye uno de los aspectos ineludibles y un requisito previo de la participación. La información significa conocer todos aquellos aspectos de la ciudad que afectan a la vida ciudadana, a la configuración y al desarrollo de la ciudad. En este

sentido, creemos que las instituciones públicas de la ciudad pueden ser los catalizadores entre entidades e instituciones de todos los acontecimientos y actividades, así como las impulsoras de la apertura de las entidades que trabajan en el marco de la ciudad al conjunto de la población. La educación realiza en este caso una labor de mediación entre escuelas, institutos, asociaciones y entidades para su implicación en el conjunto de las actividades ciudadanas y la creación de un proyecto común de ciudadanía.

Espacios de encuentro institucional. La educación social, creemos, ejerce en esos ámbitos una función mediadora clara en el ámbito de la ciudad entre las instituciones públicas de diferente orden territorial y las entidades privadas, asociaciones e individuos particulares. Esa mediación consiste en la puesta en relación y el desarrollo de proyectos comunes o la colaboración para la gestión de los recursos y el logro de mayores cotas de eficacia en la oferta cultural y educativa.

Consolidación del tejido asociativo de la ciudad y de su impulso desde la escuela. En muchas ocasiones, las asociaciones y entidades devienen en islas de actividades aisladas y desconectadas entre sí. La tarea educativa en este ámbito se concreta en la realización de proyectos de información-formación, en el asesoramiento y apoyo a estas entidades para el desarrollo de sus actividades, en el trabajo para conseguir su difusión y apertura al conjunto de la población y, al mismo tiempo, para ayudarlas a su inclusión en redes más amplias de participación y gestión de la vida ciudadana.

Normalización de los recursos y los servicios. Los programas educativos pueden ser un factor de cohesión e integración social de los espacios ciudadanos si los entendemos desde una perspectiva de universalidad y como lugares de encuentro y relación de la diversidad. Desde esta perspectiva, los espacios públicos de la ciudad, y las instituciones y recursos que la constituyen, no pueden convertirse en guetos culturales o sociales. Es decir, desde la educación y sus instituciones es necesario construir proyectos para todos los ciudadanos y ciudadanas, y que éstos sean el lugar para lo común, el lugar donde la diversidad se reúne desde la igualdad de condiciones. Por ello, creemos que es necesario evitar los proyectos identitarios que sectorializan y dividen a la población en función de criterios culturales o de su “problemática” determinada. Creemos firmemente que si bien la atención en ocasiones debe singularizarse, no debería serlo casi nunca el grupo o la institución desde la que se oferta dicha atención.

Hacer llegar la comunidad a la escuela, partiendo de la idea de que la ciudadanía y la comunidad se construyen desde la infancia y a través de prácticas comunitarias. Así, los indicadores socioculturales que nos permitirían establecer de forma general los objetivos deseables a largo plazo para el desarrollo de la cultura y la ciudadanía en las instituciones educativas estarían definidos por la cantidad y calidad de una red de espacios, instituciones, entidades y personas en interrelación en coordinación con la escuela y que llegaran a ésta:

- Medios de información y comunicación local abiertos a la participación de niños y jóvenes.
- Participación en las actividades culturales del municipio y promoción desde la escuela de acciones culturales plurales para la ciudad.
- Desarrollo de programas educativos participativos para niños y niñas y jóvenes como “La ciudad de los niños o ciudad educadora”.
- Redes de asociacionismo y participación social fomentadas desde la escuela que promuevan la implicación de la comunidad educativa en los asuntos públicos de la ciudad.

De la comunidad hacia la escuela. Implicar a la comunidad educativa en la ciudad y el ejercicio plural de la ciudadanía:

- *La mediación social y cultural.* Promover acciones de comunicación intercultural y de acogida de nuevos vecinos de forma global y en colaboración entre las diferentes instituciones educativas y municipales.
- *La formación cultural y artística.* Poner en marcha proyectos educativos y de formación relacionados con la difusión y la creación cultural desde una perspectiva intercultural.
- *Implicar la oferta de los equipamientos socioculturales y sus recursos a la escuela,* potenciando el trabajo en red y la transversalidad cultural de su oferta.
- *La promoción de redes ciudadanas* que favorezcan la inclusión y la participación social de los recién llegados desde la infancia, den visibilidad a las iniciativas de colectivos y entidades locales y las ayuden en su formación técnica y en el desarrollo de sus actividades.
- *El desarrollo de proyectos educativos y culturales coordinados entre escuela- comunidad* que den visibilidad y prestigio al trabajo realizado en las instituciones educativas y a su realidad plural.
- *La articulación de lo local y lo global.* Una función en la que el educador o educadora se convierte en un facilitador de conocimientos, información y recursos para el municipio y sus instituciones.

Propuesta 37

Equidad

Promover el contacto y relación entre los diferentes agentes del entorno escolar inmediato, favoreciendo que los centros puedan ser uno de los núcleos fuertes de ese encuentro

Juan Gómez Lara

Colectivo Amani

Sin menoscabar la importancia de la escuela, hablar de educación hoy en día es estar pensando en otras realidades donde también se llevan a cabo procesos educativos, en muchas ocasiones más conectados con lo cotidiano y con las necesidades de las personas que participan en ellos. La educación puede ser un factor de cohesión y no de exclusión social si toda la comunidad, incluida la educativa, asume el protagonismo que le corresponde.

Para empezar, entendemos que todas las situaciones sociales son multiculturales en la medida en que la cultura se comparte diferencialmente según edades, géneros, clases sociales, regiones, etc., y dado que las personas nos movemos en múltiples contextos, escuela, familia, asociaciones, instituciones, y en todos ellos, o con todos ellos, nos educamos. Es imprescindible señalar la necesidad de una reorientación de la educación que implique una interacción de lo formal, no formal e informal, en una apuesta decidida por el desarrollo humano y social en su complejidad, puesto que no son actuaciones conjuntas lo que encontramos entre las diferentes instituciones educativas de un mismo territorio, sino más bien actuaciones sectoriales de cada una de las diferentes instituciones educativas, llevando a cabo su propio proyecto de educación. Además, están marcadas normalmente por las administraciones, que suelen señalar unos tiempos y unas dinámicas que dificultan o son contrarias a la participación.

La intervención intercultural abarca muchos más espacios que los puramente escolares y formales y debe reivindicar su protagonismo en esos otros espacios como muestra de una aceptación de la diversidad presente en un mismo lugar. Espacios como la salud, el trabajo y la convivencia cotidiana también deben ser objeto de las actuaciones socioeducativas.

Los centros educativos no son los únicos, ni siquiera el principal referente de las acciones educativas, por ello se hace cada vez más necesario la implicación de todos los agentes socioeducativos. Es por lo que surge con más necesidad la exigencia de actuaciones coordinadas de todas aquellas instituciones educativas de una misma comunidad. En palabras de Essomba, se trata de un escenario pendiente de articulación donde las diferentes administraciones podrían/deberían hacer un esfuerzo para llevarlas a la práctica.

Una acción de estas características llevada a la práctica supone entender la educación como una acción continuada más allá de la escuela, enmarcada dentro de otras propuestas comunitarias más amplias, no perdiendo de vista el objetivo de reducir las desigualdades y su carácter transformador de la realidad del territorio donde se inserta.

Hay quienes piensan que la escuela no está preparada para asumir este liderazgo y que ya tiene bastante con educar y ocuparse de una de las parcelas sociales, pero no dudarán al menos que debe comprometerse a educar en valores y estar “conectada” con el resto de intervenciones. Quizá le baste con crear espacios de conexión y comunicación: un proyecto común y consensuado entre los centros educativos, entidades, asociaciones y servicios que participan en un mismo lugar. Un pensar juntos para actuar autónomamente, cada cual desde su ámbito.

Objetivos de la propuesta

- Fortalecer las relaciones y vínculos entre la escuela, las familias y todos los agentes del entorno escolar.
- Facilitar diversas formas de participación de los diferentes agentes de un mismo entorno.
- Generar estructuras, espacios y procesos participativos de debate y decisión.
- Crear espacios de conexión y comunicación a través de un proyecto común y consensuado
- Trabajar en la formación, tanto en la formación inicial de los educadores y educadoras, como en la formación permanente.
- Contar con un proyecto integral de educación intercultural.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Avanzar en un modelo de centro inclusivo, que no sólo saque al alumnado del centro, sino que también introduzca a la comunidad educativa en el mismo.
- Buscar o crear espacios donde los diferentes agentes preparen y desarrollen herramientas que les permitan abordar planes integrales coordinados.
- Conexión, comunicación y coordinación entre los diferentes planes que se desarrollan en una misma comunidad socioeducativa.
- Institucionalizar las redes de colaboración, que ya existen entre el profesorado, recursos y entidades que trabajan en un mismo ámbito socioeducativo, para poder garantizar una educación obligatoria de calidad.
- Planificar un abanico amplio de propuestas de formación permanente donde estén implicadas todas aquellas personas que intervienen en un mismo territorio.
- Llevar a cabo investigaciones que profundicen en esta línea y aporten datos explicativos en este sentido.
- Dotar de más recursos a las propuestas que se dirijan en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRE, M. A. y COLLET, J. (2005): *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç I reptes*, disponible en: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/465.pdf>
- ESSOMBA, M. A. (2008): *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- SER.GI (FUNDACIÓ SERVER GIRONI) (2006): *17ª Escola d'estiu sobre interculturalitat*. SER.GI

Propuesta 38

Equidad

Proponer la transferencia al ámbito de la educación formal de las buenas prácticas derivadas de las iniciativas comunitarias relativas a la gestión de la diversidad y la interculturalidad

Juan Gómez Lara

Colectivo Amani

Las personas nos movemos en múltiples contextos, escuela, familia, asociaciones y centros de tiempo libre, medios de comunicación, y en todos ellos nos educamos. Los destinatarios y destinatarias de la orientación de la educación en estos nuevos escenarios educativos somos todos y todas. Tener en cuenta esos diferentes contextos nos lleva a manejarnos con un concepto de educación que va más allá de la educación formal, cuya mayor responsabilidad se la asignamos al entorno de la escuela.

Un breve repaso a la historia de la educación intercultural nos remite a las experiencias desarrolladas en el ámbito del asociacionismo juvenil, las escuelas de tiempo libre y los movimientos sociales en general, donde se ha ido desarrollando una corriente pedagógica basada en contenidos de educación en valores y de atención a la diversidad. Estas experiencias han ido originando un discurso alternativo en el tiempo libre que, más en su momento, sería recogido por la reforma educativa de 1990, que asumió parte de esta filosofía y la trasladó a las diferentes áreas transversales, pasando a formar parte del currículo escolar en la enseñanza obligatoria.

Esta línea formativa, desarrollada desde la educación no formal, ha marcado muchas de las prácticas desarrolladas en los centros escolares y en la educación formal, pero ha ido perdiendo la importancia que tuvo en los inicios de la educación intercultural.

Una apuesta por la escuela pública integrada en la comunidad exige profundizar con mayor rigor en el sentido comunitario de la educación y dar mayor protagonismo al trabajo que desarrollan las asociaciones y las nuevas figuras que se van generando para trabajar la integración y la interculturalidad que permiten fomentar actividades extraescolares que contribuyen a la difusión de la diversidad cultural presente en los centros y estrechar los lazos entre las diferentes asociaciones.

La escuela puede aprender de otras realidades donde también se llevan a cabo procesos educativos, al mismo tiempo que puede compartir y complementar su saber con esas otras realidades para avanzar en escenarios educativos más integrales.

Sugerimos con todo esto una reinterpretación de la realidad y la incorporación al conocimiento escolar de áreas que, con frecuencia, están fuera de él. Iniciativas y experiencias socioeducativas que suponen, o pueden suponer, un referente bastante enriquecedor para la práctica educativa formal, ya que por su grado de flexibilidad permite reorientar los objetivos en función de intereses y necesidades concretas, así como la adaptación también de las metodologías.

Objetivos de la propuesta

- Promover el contacto y la relación entre los diferentes agentes del entorno escolar inmediato.
- Facilitar la implicación de los y las adolescentes y jóvenes en proyectos comunes, ejercitándose en la cultura de la participación y la solidaridad.
- Trabajar en la formación, tanto en la formación inicial de los agentes socioeducativos como de la formación permanente.
- Contar con un proyecto integral de educación intercultural centrado en cada territorio concreto.
- Sistematizar todas aquellas experiencias que trabajan en este sentido comunitario.
- Establecer conexiones entre los diferentes centros de recursos de ámbitos de educación formal y no formal.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Llevar a cabo investigaciones que profundicen en esta línea y aporten datos explicativos en este sentido.
- Planificar un proceso de sistematización de las diferentes experiencias prácticas desarrolladas.
- Establecer una planificación formativa centrada en cada contexto en particular con los diferentes agentes socioeducativos del territorio.
- Planificar un abanico amplio de propuestas de formación permanente donde estén implicadas todas aquellas personas que intervienen en un mismo territorio.
- Dotar de más recursos a las propuestas que vengán trabajando en estas iniciativas comunitarias.
- Crear un centro de recursos que asuma el protagonismo de dinamizar esta propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLECTIVO AMANI (2009): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- DÍAZ, B. (1999): *La ayuda invisible*. Likiniano Elkartea.
- MARTÍNEZ TEN, L. y TUTS, M. (2004): *Formación en educación intercultural para asociaciones juveniles*. CJE.

The background features several thin, curved red lines that intersect and sweep across the page. In the lower-left quadrant, there is a large, thick, red, stylized shape that resembles a letter 'C' or a curved arrow pointing to the right. The overall aesthetic is minimalist and modern.

ESTRATEGIAS
DE CENTRO/DE AULA

Propuesta 39

Calidad

Introducir el componente lúdico como método pedagógico en los planes de estudio de Educación Primaria y Secundaria

Luis Morales Orozco

Colegio El Chaparral
La Cala de Mijas (Málaga)

El paradigma educativo imperante y las prácticas de enseñanza y aprendizaje vigentes no promocionan el componente lúdico como recurso para propiciar el aprendizaje formal en la Educación Primaria y Secundaria. De hecho, en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Secundaria no aparece ni una sola vez el concepto de lúdico en el de Primaria y, en el referido a Secundaria Obligatoria, sólo aparece una vez referido al área de Plástica. Y en la Orden por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria sólo se recomienda el enfoque lúdico en el área de Educación Física, y en el área de Lenguaje se sugiere que la reproducción de textos orales sencillos tenga carácter lúdico; en la Orden referida a Secundaria no hay mención alguna. Parece como si al acabar el periodo de Educación Infantil los niños y niñas se hubieran convertido de repente en adultos en miniatura y objetos pasivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pero, sin embargo, una de las tareas más importantes que se contempla en la totalidad de los planes y programas de estudio es preparar un alumnado altamente calificado y competente, y se suele incidir en que para ello se tiene que lograr que los estudiantes desempeñen un papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de que desarrollen habilidades generalizadoras y capacidades intelectuales que les permitan orientarse correctamente en la búsqueda y procesamiento de la información que necesiten de forma rápida e independiente y ser capaces de aplicar los conocimientos adquiridos de manera activa y creativa.

Consideramos que el componente lúdico puede facilitar estas tareas en los centros docentes en general y específicamente en aquellos que cuentan con aulas multiculturales por algunas de las propiedades que caracterizan al juego:

- Tiene la acción en su origen, como explicaron Vygotsky y Piaget: para Piaget, la complejidad organizativa de las acciones daría lugar al símbolo y para Vygotsky sería el sentido social de la acción lo que caracteriza la acción lúdica y el contenido de lo que se quiere representar en los juegos.
- Posee, como forma de actividad humana, un gran potencial emotivo y motivacional porque, como dice Jack Botermans: “Los juegos constituyen una de las raras actividades humanas que consigue trascender las monumentales barreras sociales, culturales, lingüísticas, políticas y geográficas que separan los diferentes pueblos de la Tierra”. Y cuando se introduce esta actividad en nuestra rutina docente, el alumnado la valora como un elemento positivo de la misma.
- Potencia el aprendizaje cooperativo al favorecer el trabajo y la toma de decisiones en equipo.
- Favorece las relaciones interpersonales entre el alumnado y entre éste y el profesorado, porque para hombres y mujeres siempre ha supuesto una estrategia de socialización, ya que es el “medio natural para un aprendizaje social positivo” (Seminario de Educación para la Paz de la APDH, 2005: 15).
- Es una realidad próxima al alumnado y, por ello, si vinculamos lo lúdico al aprendizaje de una nueva lengua, estaremos facilitando una relación positiva con la misma por parte del alumnado que tenga que adquirirla.

Objetivos

- Convertir el componente lúdico en un elemento consustancialmente ligado al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer la creación de un espacio de confianza, libertad y creatividad donde nuestros alumnos y alumnas jugarán sin darse cuenta de que también están aprendiendo.
- Aprender a usar la regla a través del juego y no simplemente a someterse a ella mediante la presión adulta y la represión.
- Fomentar la atención, la imaginación, la iniciativa, la disciplina, la autoestima personal y el trabajo en equipo.
- Conseguir la distensión en las aulas y establecer un clima de confianza en el que el alumnado pueda adquirir una nueva lengua utilizando ésta sin miedo y en condiciones reales de empleo.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Favorecer pautas pedagógicas que animen a profesores y profesoras a utilizar la imaginación para ser capaces de transferir cualquier contenido curricular-conceptual, procedimental o actitudinal mediante un enfoque lúdico.
- Desarrollar tecnologías y aplicaciones del juego para mejorar la enseñanza y potenciar el aprendizaje.
- Promocionar, a nivel legal y administrativo, la incardinación del componente lúdico en el desarrollo del currículo de todas las áreas de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIOS ESPINOSA, E. y MORALES OROZCO, L. (2009): *Percepciones del alumnado sobre un enfoque inclusivo al apoyo lingüístico*, Comunicación en el I Congreso Internacional de Educación Multicultural. Córdoba.
- GARCÍA MARTÍN, C. y MARTÍNEZ TEN, A. (2004): *El juego de las cuatro esquinitas del mundo. Libro de juegos para favorecer las relaciones interculturales*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- GARCÍA NARANJO, F. y MORENO GARCÍA, C. (2009): *¡Aprendo jugando! Actividades de español para niños y niñas de 6 a 9 años*, disponible en: http://aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3243 (recuperado: 20/11/2009).
- PIAGET, J.; LORENZ, K. *et al.* (1982): *Juego y desarrollo*. Barcelona: Grijalbo.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (2005): *Manos cooperativas. Juegos y canciones infantiles de siempre para ser siempre amigos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- VYGOTSKY, L. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Propuesta 40

Calidad

Crear centros de comprensión lectora y construcción de textos

María Pérez González

Oficina de Educación de Rabat (Marruecos)

El dominio de la lengua es una condición necesaria para la integración escolar y social, dado que es el medio de comunicación y el común denominador de todas las disciplinas.

El problema de falta de dominio de la lengua se plantea no sólo con alumnado inmigrante, sino también con alumnos y alumnas de hijos e hijas de españoles, que utilizan cotidianamente una lengua muy alejada de la lengua que se utiliza en la escuela. Desde este punto de vista, españoles y extranjeros se ven confrontados a los mismos tipos de dificultades.

Los alumnos y alumnas reciben y tienen posibilidad de acceder a muchos datos pero éstos no sirven para nada, sea cual sea la información que aporten, si no hay una inteligencia que los interprete y los elabore para que puedan ser útiles. No se puede producir ningún aprendizaje ni conocimiento si antes no se aprende a interpretar y construir la información. Stephen Krashen, especialista en adquisición de lenguas, insiste, en sus últimos trabajos, en la importancia de iniciar a los estudiantes en la lectura. Los alumnos y alumnas que leen habitualmente, aunque sea poco, evolucionan en el aprendizaje más que quienes no leen de manera sistemática. Podemos decir que una lengua, más que enseñarse, se adquiere, y que el rol del profesor o de la profesora es implementar dispositivos pedagógicos que favorezcan ese proceso.

Proponemos, por tanto, la creación de centros o unidades de comprensión lectora y construcción de textos. Los centros de comprensión y redacción pretenden ayudar a los y las estudiantes a interpretar y producir conocimientos y a escribir mejor, ofreciéndoles un seguimiento tutorial, individual o en grupo, en todas las fases del proceso, desde la comprensión, primero, hasta la redacción y reelaboración del escrito, después. Los aspectos fundamentales del centro tienen que ser el asesoramiento y la formación. Tienen que ofrecer libertad en lo que se refiere a horarios. El profesorado tiene que estar motivado y los alumnos y alumnas tienen que poder trabajar con diferentes objetivos, según sus necesidades.

Estos centros suponen un nuevo tipo de funcionamiento escolar en el que el alumnado quiere hacerse cargo de su propio aprendizaje y las profesoras y profesores implicados están motivados y saben que no son la única referencia de aprendizaje. Como consecuencia, cambia la función de los estudiantes que tienen que hacer suyas las reglas de funcionamiento, asumir sus responsabilidades, tomar decisiones, elegir, establecer parámetros para poder trabajar juntos, etc.; entonces, las reglas dejan de ser fórmulas mágicas para ser valores democráticos que estructuran un proceso de trabajo común y garantizan que pueda llevarse a cabo.

La función de la profesora o del profesor cambia también, es más compleja; como “consultor o consultora” tiene que diagnosticar, comunicar, ayudar, orientar, aconsejar, coordinar, proponer ideas y contribuir a la comunicación, lo que supone una dedicación mayor a aspectos de aprendizaje en los que el contacto personal es más valioso.

Una vez que hay un grupo de estudiantes que quiere trabajar en el centro, la profesora o el profesor enuncia un cierto número de principios —mantener asiduidad, puntualidad, desarrollar responsabilidad individual y colectiva—, principios comunes a toda situación de enseñanza-aprendizaje, marco en cuyo interior se pueden ejercer las reglas de “moral social” mínimas —el escuchar, el respeto por el otro, la cooperación se convierten en valores democráticos que garantizan un saber-ser y estar con otros, para que el trabajo pueda tener éxito—.

Objetivos generales de los centros de comprensión lectora y construcción de textos

- Favorecer la flexibilidad en el proceso de formación.
- Desarrollar el pensamiento autónomo.
- Formar al alumnado como usuario competente en el tratamiento de la información.
- Hacer conscientes a los alumnos y alumnas de la complejidad de la lengua como medio de comunicación.
- Tratar de aprender con eficacia.
- Favorecer el autoaprendizaje (el estudiante puede seguir trabajando sin el control del profesor).
- Ayudar al alumno o alumna a aceptar su responsabilidad, su nivel de conocimientos, fijar sus necesidades, sus objetivos...

Objetivos específicos de los centros de comprensión lectora y construcción de textos

- Aprender a elaborar la mera información para convertirla en conocimiento.
- Analizar la información y elaborarla en formatos diversos, síntesis, esquemas, resúmenes...
- Aprender a construir textos.
- Aprender a autocorregir los textos producidos.
- Aprender a reelaborar los textos, incorporando las correcciones.
- Valorar la utilidad de las tareas.
- Mantener la motivación y el entusiasmo.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Disponer de un aula, biblioteca, donde se pueda trabajar durante todo el horario escolar y el tiempo que el centro permanezca abierto.
- Reflexionar, profesorado y estudiantes conjuntamente, sobre nuevas posibilidades pedagógicas, siendo conscientes de que la metodología que se deriva del funcionamiento de centros como el que proponemos incrementa la complejidad de gestión del aprendizaje.
- Poner a disposición del alumnado textos y ejercicios cuyo objetivo sea ayudarles a que mejoren sus habilidades de interpretación y construcción de conocimientos, así como sus técnicas de redacción, revisión y reelaboración de textos escritos.
- Implementar las estrategias metodológicas y el tipo de interacción comunicativa que se establezca entre el alumnado y la profesora o el profesor durante el proceso de aprendizaje.
- Alfabetizar en la tecnología y cultura digital, reto escolar urgente y complejo que se debe abordar inevitablemente en centros de este tipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006): *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1978): *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- MAURIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, 12ª edición 2001. Barcelona: Graó.

Propuesta 41

Calidad

Implantar talleres de escritura en español sobre los géneros académicos en la Educación Secundaria Inferior o primera etapa de Educación Secundaria (ESO)

Claudia Fernández Silva

Universidad Antonio de Nebrija

Creemos que uno de los factores que inciden decisivamente en el fracaso escolar es la escasa instrucción y preparación que los alumnos y alumnas tienen en las diversas instancias de evaluación, generalmente escritas, que deben superar para ello. A esta frustración provocada por el desconocimiento se puede sumar, como otro factor negativo, la desmotivación que suele generar una metodología de trabajo que no toma en cuenta a los y las estudiantes como agentes activos del proceso de aprendizaje.

Consideramos, por lo tanto, fundamental en esta etapa de formación entrenar a los alumnos y alumnas de la ESO en el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura, así como en el conocimiento y dominio de los denominados *géneros académicos* como la elaboración de resúmenes, de esquemas, de informes, de exámenes, de monografías, etc. Cada uno de los géneros mencionados tiene unas características textuales, discursivas, léxicas, culturales, etc., que suelen ser desconocidos por la mayoría de los estudiantes.

Aunque en las clases de lengua se explican algunos de los géneros académicos antes mencionados, en la gran mayoría de los casos no se practica suficientemente o de la manera más adecuada. La modalidad de la clase (unidireccional profesor/a-alumno/a; ratio elevada entre profesor/a-alumno/a; tiempo, urgencia por cumplir una programación, etc.) impide dedicar tiempo a la práctica de la lectura y de la escritura, por lo que la instrucción resulta escasa o insuficiente.

Las destrezas de lectura y escritura, en cualquier ámbito y con cualquier finalidad, son habilidades que, tanto en la primera como en la segunda o en la tercera lengua, se aprenden, se desarrollan y no son, en absoluto, innatas. Por eso, es importante enseñar a los y las estudiantes a mejorar estas destrezas en función de sus fines tanto académicos como personales. Las mismas técnicas que ayudan a leer para entender y estudiar son las que se ponen en funcionamiento para la lectura utilitaria (un manual de instrucciones) o placentera (novela, cuento, poesía). Y al revés: es crucial ser concientes de que las estrategias que ponemos en marcha cuando leemos por placer nos resultarán muy útiles a la hora de ponernos a estudiar o a trabajar.

El lugar idóneo para el desarrollo de las destrezas escritas es el taller y no la clase. Por definición, en un taller se trabaja y no se enseña. Debe tener un grupo reducido de estudiantes que permita al profesorado poner en práctica la metodología propia del taller: la discusión, la planificación del trabajo, la realización, la búsqueda de recursos, la evaluación y la corrección.

Todo taller de escritura es un taller de lectura. Dicho de otro modo, la lectura es anterior a la escritura, por lo que en este tipo de talleres se desarrollarán las destrezas de lectura y de escritura. Leemos para copiar modelos discursivos y leemos para tener algo que decir.

Creemos, además, que en este taller deben convivir los estudiantes que tengan el español bien como lengua materna o bien como lengua segunda. Pueden ser estudiantes cuya lengua materna sea el catalán, el euskera, el gallego, el inglés, el árabe, el rumano, el lituano, el ruso, el español, etc. Un taller que apueste por el trabajo cooperativo y organizado por tareas y proyectos se enriquecerá con las experiencias y conocimientos de todas y todos los integrantes del grupo, además de generar un compromiso de los y las estudiantes con su propio proceso de aprendizaje.

Objetivos de la implantación de talleres de escritura académica

- Fomentar la lectura crítica, comprensiva y productiva.
- Desarrollar las destrezas de lectura y escritura críticas en los alumnos y alumnas.
- Dotar a los alumnos y alumnas de recursos, técnicas y estrategias de lectura y escritura.
- Favorecer el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas para el estudio.
- Desarrollar hábitos de estudio y de trabajo.
- Fomentar hábitos de lectura y escritura placentera y expresiva.
- Dotar de autonomía a los y las estudiantes a la hora de enfrentarse a distintos tipos de lectura en diferentes ámbitos de la vida.
- Fomentar el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociales e interculturales.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Hacer un análisis de necesidades de las características y demandas del alumnado para detectar el estado de sus competencias y habilidades, haciendo especial énfasis en la comprensión y producción de los géneros académicos escolares.
- Diseñar un taller, organizado por tareas o proyectos, que cubra las necesidades y demandas detectadas, adaptándose a los currículos de la ESO, a las necesidades del grupo y respetando la ratio docente/disciente propia del taller.
- Adoptar una metodología propia de taller donde se privilegie el trabajo cooperativo, la desjerarquización de la enseñanza y se fomente la autonomía de los y las estudiantes.
- Formar profesores y profesoras que dominen la metodología propia del trabajo en talleres de lectura y escritura crítica.
- Incluir el taller en el currículo para que cuente como asignatura, con asistencia obligatoria y calificación, para que no se convierta en un reducto donde van los alumnos o alumnas con problemas, o para hacer los deberes de casa con ayuda, como si se tratara de una clase de apoyo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, M. (2005): *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires: Plaza Edición.
- CASSANY, D. (2001): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 4ª reimpresión.
- ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Propuesta 42

Equidad

Adaptar, crear o diseñar materiales educativos siguiendo una perspectiva intercultural

Adriana Patiño Santos

Universitat Pompeu Fabra

La práctica educativa se apoya en materiales que se utilizan con distintos propósitos como, por ejemplo, motivar al alumnado para acercarse a los contenidos de la clase, presentar el tema a enseñar, practicar y reforzar lo que se va aprendiendo, evaluar los conocimientos adquiridos y dejar deberes para la casa. Hoy en día se cuenta con una gran variedad de herramientas pedagógicas que tienen diversos formatos y soportes para trabajar dentro y fuera del aula. Así, encontramos fuentes de conocimiento en múltiples recursos que van desde el tradicional libro de texto en papel hasta ordenadores, material audiovisual (CD-Rom, MP3, cámaras de vídeo, entre otras) y el más interactivo y accesible, internet.

Estos materiales son, en algunos casos, el primer acercamiento que tienen niños y niñas y jóvenes a conocimientos sobre el propio entorno y el resto del mundo de manera “oficial” (Van Dijk, 2003). Aunque se pueda obtener información de la televisión o de otros medios, es a través de los contenidos de la escuela y de los recursos que se utilizan para presentarlos que se “aprende” o se suele pensar por primera vez en la diversidad cultural, en la existencia de distintos grupos humanos, su historia y sus diferentes formas de ser, hacer y decir.

Por esta razón, el uso de los materiales y la evaluación de sus contenidos desde una mirada intercultural debe ser una tarea prioritaria para la comunidad escolar (docentes, padres y madres, el propio alumnado). En las sociedades monolingües y monoculturales, difícilmente se encuentran situaciones que permitan contrastar las maneras de ser/hacer/decir que se presentan en los materiales escolares y, en consecuencia, dichas formas pueden llegar a considerarse las “únicas” y, por ende, las “correctas”. Las percepciones que se nos ofrecen sobre las personas de otras partes, y del mundo y sus entornos particulares, se aceptan como verdaderas y rara vez se invita a cuestionar o a considerar de otra manera lo que se afirma sobre unos y otros.

Resultado

El hecho migratorio en la escuela y la sociedad española nos ha permitido ampliar la perspectiva y relativizar sobre lo que hasta hace un par de décadas se consideraba como “correcto”, “natural” y “normal”. Es a través de la incorporación de alumnado de origen inmigrante que hemos aprendido, por ejemplo, que Ecuador tiene diversas regiones que se diferencian geográficamente (por ejemplo, que no es lo mismo ser de Guayaquil que ser de Quito) (Patiño Santos, 2006) o que la versión sobre la historia del descubrimiento de América en los países latinoamericanos es diferente a la que se aprende en la escuela española. Es decir, que los hechos históricos tienen distintas visiones y miradas que corresponden a las representaciones propias de cada comunidad y a su contexto particular y que explicarlos únicamente desde nuestro punto de vista es presentarlos de manera parcial y **etnocéntrica**.

La tarea de estudiar en los materiales escolares las formas de describir y caracterizar a los distintos grupos humanos —en especial los grupos minoritarios—, así como las situaciones en las que se les presenta en las figuras que acompañan a los textos (fotografías, ilustraciones, diagramas, entre otros), ayuda a prevenir la conformación de estereotipos, prejuicios, discriminación y racismo. Tanto las descripciones como las figuras visuales en las que se ilustra a las personas o a los grupos sociales (sean mayoritarios o minoritarios) generan imágenes sobre ellas. Esas imágenes pueden ser positivas o negativas, es decir, que los puede presentar como actores fuertes, triunfadores, protagonistas de hechos históricos, sociales, culturales o científicos que aportan al desarrollo humano o, por el contrario, los puede mostrar como débiles, vencidos, pobres y necesitados. Así, por ejemplo, hemos encontrado libros escolares de la Secundaria Obligatoria en los que el tema de la migración se caracteriza sólo desde aspectos negativos, tanto para quienes emigran como para las sociedades que acogen a las personas que han emigrado. De acuerdo con los hechos que se presentan, quienes emigran hacia otro país lo hacen sólo por cuestiones de pobreza, violencia, falta de oportunidades y nunca por curiosidad, ganas de aprender sobre otros países o intercambiar con otras sociedades. En esa misma línea argumentativa, quienes los reciben tienen que enfrentar desempleo, conformación de guetos que se suelen asociar con inseguridad, peligro y desmejoramiento social, entre otros. No se menciona el aporte de los inmigrantes al crecimiento económico o la necesidad de población joven en algunos lugares de acogida, ni se valora el enriquecimiento cultural al conformar una sociedad multicultural acorde con la globalización²⁵. Estos textos se acompañan usualmente con fotos de personas que viajan en una patera y mapas que muestran una sola dirección de las migraciones (desde Latinoamérica hacia EE UU y Europa o desde Asia a Australia), restringiendo el sentido del fenómeno migratorio de países clasificados como “subdesarrollados” a países “desarrollados”. Se generan así sentimientos negativos, sean paternalistas o de rechazo, a partir de información incompleta que no explica las causas, los motivos reales, las implicaciones y las condiciones en las que los emigrantes son agentes que ejercen el derecho a la libre movilización. Se ignora por ejemplo que la mayoría de personas arriba al país de acogida a través de los aeropuertos internacionales y que las rutas migratorias son bidireccionales, aunque no sea en igual proporción y que gracias a convenios de cooperación, empresas de los países de acogida pueden expandir sus inversiones económicas en los países de origen.

Este ejemplo justifica la necesidad de explorar otras formas de representación que permitan a los estudiantes entender qué conceptos como “cultura”, “historia”, “realidad social” son conceptos dinámicos y abiertos que se deben entender desde un momento particular.

Objetivos de la propuesta

La composición multicultural de nuestra sociedad nos hace reflexionar sobre el hecho de que los contenidos de los materiales que acompañan a la práctica escolar deben cambiar o ser más flexibles al afirmar, generalizar y hacer definiciones sobre comunidades humanas, su entorno, organización social y comportamientos.

Muchos de los materiales ya están dados de antemano, es el caso del libro de texto que se mantiene durante algunos años en el centro escolar. Por ello, es importante aprender a trabajar de otra manera con los materiales y recursos con los que contamos, de forma que promuevan actitudes positivas hacia la presencia de nuevos grupos humanos en la sociedad, el intercambio de información a partir de los saberes de todos y todas y que incluyan o representen a todo el alumnado (autóctono y recién llegado en conjunto).

Los recursos de los que disponemos se pueden transformar de diversas maneras. Una reflexión previa nos puede motivar a enseñar a nuestros hijos e hijas y estudiantes a leer los materiales de una manera alternativa, reconociendo que son artefactos simbólicos, potenciales de significados e interpretaciones y que, al no ser objetos cerrados, sus contenidos se pueden complementar, reescribir, objetar e incluso rechazar. Así, las definiciones se pueden cuestionar o ampliar; se pueden encontrar ejemplos de los hechos que queremos ilustrar en otras culturas o se pueden extender a la propia realidad o podemos incorporar fotos, figuras o dibujos que presenten a diferentes grupos sociales y distintos tipos humanos en situaciones diferentes a las que nos presentan los materiales que tenemos.

Un material escolar suele estar conformado por palabras e imágenes como un todo. Las imágenes no sólo tienen la función de adornar, sino que además tienen impacto sobre el sentido de las palabras. En ese sentido, pueden reforzar lo que se afirma o lo pueden contradecir, como es el caso de las viñetas de humor.

²⁵ Para una crítica al libro de texto y un estudio detallado de las maneras de hablar de los inmigrantes en los textos escolares españoles, véase Castiello (2003) referenciado en la bibliografía.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Con respecto a los textos escritos

- Promover la **lectura crítica** de las maneras en las que se habla de los “otros”: cómo se describen personas, grupos humanos, países, continentes (¿se generaliza sobre los grupos?); ¿qué tipo de clasificaciones se realizan? (“inmigrante”-“extranjero”; “legal”-“ilegal”, “nosotros”-“ellos”) ¿Esas clasificaciones separan a las personas o les permiten identificar semejanzas? En qué situaciones se presenta a las personas. Quiénes son incluidos y quiénes no. Explorar con el alumnado las percepciones que tales descripciones nos ofrecen sobre los grupos humanos.
- Invitar a la **reescritura** de definiciones de conceptos relativos: cultura, historia, comunidad, país desarrollado/subdesarrollado, central/periférico. Estos conceptos deben ser dinámicos, abiertos, situados, es decir, que se debe reconocer que varían según el punto de vista desde donde se escriben y, por lo tanto, deben ser flexibles.
- **Ofrecer otras perspectivas** de los **hechos históricos** que se enseñan. Buscar situaciones similares en diferentes culturas de manera que los contenidos se puedan aplicar a diferentes contextos (por ejemplo, la idea de imperio no sólo es romana, es también azteca, inca o maya).
- Aprovechar los temas curriculares que hacen referencia a la diversidad lingüística y cultural, tales como migración o diferentes épocas de la historia en las que España creó vínculos con otras regiones y culturas (América, Filipinas, Marruecos) para explicar la necesidad del intercambio (por ejemplo, aportes culturales y alimenticios de América a Europa, aportes científicos de los árabes a Europa y viceversa, aportes culturales y científicos de Europa a América).
- Ampliar las razones por las cuales los grupos humanos emigran (aprendizaje, búsqueda de nuevas experiencias, conocer otras manifestaciones culturales, estudiar, etc.).
- **Comparar las situaciones y realidades** (espacios y aspectos geográficos como el clima, organización de las ciudades) que se presentan con las propias. De esta manera se descentra.
- **Ofrecer ejemplos** que procedan de otras culturas. Por ejemplo, mostrar las maneras en las que las diferentes organizaciones humanas han sistematizado el tiempo a través de calendarios, relojes, etc.

Con respecto a las imágenes

- **Evaluar las imágenes que acompañan los textos.** Los mapas, las ilustraciones (fotos, dibujos, viñetas) que representan a las personas y a los grupos humanos. Explorar con los jóvenes las **percepciones** que surgen de estas ilustraciones y los **mensajes** que transmiten.
- **Proporcionar nuevas imágenes** que acompañen los conceptos (personas de distintos lugares, oficios).
- Motivar a la consecución de nuevas ilustraciones para las que aparecen en los materiales y así poder **comparar** las situaciones que se presentan como locales con otras en las que se realicen las mismas actividades (actividades de la vida diaria, formas de ocio, medios de transporte, etc.). El uso de distintas fuentes como internet puede promover a que el alumnado extienda la lectura crítica de imágenes a otros recursos que utilizan en las clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, M. T. (1996): *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- CASTIELLO, C. (2003): “Los inmigrantes en los textos escolares”, *Revista de la Confederación Estatal de Asociaciones de Padres/Madres de Alumnos*, 75, 23-26.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- MOK, I. y REINSCH, P. (eds.) (1999): *A Colorful Choice*. Parel, National Advisory Centre for Intercultural Teaching Materials.
- PATIÑO SANTOS, A. (2006): *Cuadernos para profesores: Ecuador*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid/UAM.
- SERCU, L. (ed.) (1999): *National Helpdesks for Intercultural Materials. A Guideline*. Utrech: Parel.
- VAN DIJK, T. (2003): *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona: Gedisa.



TRABAJO CON LAS FAMILIAS

Propuesta 43

Calidad

Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado

Xavier Besalú

Universidad de Girona

Mientras las leyes y las orientaciones oficiales otorgan un lugar preeminente a la participación de las familias en la educación escolar de sus hijas e hijos, la realidad es de descontento, de indiferencia o de desafección desde todos los ángulos. Por parte del profesorado de los centros se acusa a las familias de no acudir cuando se las convoca, de interesarse más bien poco por lo que ocurre en los centros, por el trabajo del profesorado y por el desempeño del alumnado. Por parte de las familias el centro escolar aparece como un mundo infranqueable y hermético, del que se desconoce casi todo, con un acceso escaso a la información, de forma que la guía principal es el recuerdo de la propia historia escolar.

Por supuesto que no es así en todos los casos y que hay diferencias sustanciales entre centros públicos y privados, entre centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y en el interior de cada una de estas categorías, pero la percepción y la realidad es que estamos ante una relación manifiestamente mejorable desde todos los puntos de vista.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- En los procesos de preinscripción y matrícula prima lo burocrático por encima de lo institucional y lo que debería ser un auténtico proceso de acogida. Cuando una familia elige un centro para su hijo o hija, de alguna forma suscribe un contrato que se pretende duradero con una institución con la que va a compartir algo muy valioso para ella: el crecimiento y el desarrollo integral de la persona de su hijo o hija, de forma que el centro escolar se va a convertir en un segundo hogar y el profesorado va a asumir funciones de acompañamiento, autorización, orientación y control semejantes en muchos aspectos a la tarea de los padres.
- Las familias eligen un centro escolar, no un determinado profesor o profesora, por lo que es imprescindible dar a este encuentro un sentido institucional que en la mayor parte de los casos no se da. Las familias deben mantener una entrevista con la dirección del centro; deben conocer de primera mano las características físicas de este entorno en el que va a desarrollarse durante bastantes años y horas la vida de sus hijos; es importante conocer el proyecto educativo del centro, no sólo a nivel formal (los principios por los que se guía y los grandes objetivos que se plantea), sino también las formas concretas que se han previsto para llevarlo a cabo, responder y dar cuenta de ello; y deben poder iniciar una relación de confianza con una institución que aprecian.
- Las relaciones entre el tutor o tutora de los hijos o hijas respectivos debe ir bastante más allá de las insulsas reuniones de comienzo de curso, en muchos casos estrictamente formales, anodinas y repetitivas, donde se ha creado la rutina de que los padres y las madres escuchan, piden aclaraciones, pero de ningún modo pueden verter críticas o preguntar por la justificación pedagógica de determinadas decisiones tomadas por los centros, o proponer iniciativas de participación familiar más interesantes y atractivas. Y más allá también de las entrevistas, que

se producen sólo cuando se dan situaciones conflictivas o el rendimiento de los hijos no es el esperado. Estas entrevistas no sólo deben ser a petición de las familias, también el profesorado tutor debería establecer una corriente continua a lo largo del curso de comunicación e intercambio, con el objetivo de conocer mejor a sus alumnos y alumnas y comprender más afinadamente sus conductas, al mismo tiempo que se puede orientar a las familias para mejorar el estado de las cosas. Lo cierto es que la participación de los padres y las madres depende de la información de que disponen, escasa e insuficiente, pero esta información está mayoritariamente en manos del profesorado y de la institución, que debería esforzarse más en dar explicaciones y en someter a la consideración y a la crítica de la comunidad escolar algunas de las alternativas tomadas o de los caminos emprendidos. También cabría añadir que la comunicación con las familias debe buscar nuevas fórmulas y espacios, algunas más informales, donde la relación pueda fluir con más naturalidad y eficacia.

- Ahí hay otro tema importante: la fluidez de la información. En la era de la información y la comunicación, sería deseable e incluso obligatorio que todos los centros escolares dispusieran de una página web y que tuvieran también los recursos y dispusieran de los medios para tenerla viva y actualizada (no debería ser una carga más para la dirección o para el profesorado). Allí deberían estar los documentos institucionales, todos; allí debería estar el programa previsto a desarrollar a lo largo del curso y para las distintas áreas; allí debería haber un acceso fácil a la dirección y al profesorado; allí deberían colgarse escenas de la vida cotidiana y realizaciones significativas de los grupos de alumnos y alumnas y algunas de sus producciones.
- También son mejorables los traspasos de información en los momentos en que los centros dan cuenta de la evaluación, de las calificaciones y de los resultados del trabajo del alumnado. Hay un acuerdo bastante generalizado en considerar que las puntuaciones numéricas o las clásicas de insuficiente, suficiente, bien, notable y excelente proporcionan una información rápida sobre el estado de la cuestión, pero no proporcionan ninguna explicación de su significado, aplicado a las distintas competencias y saberes incluidos y trabajados dentro de cada materia, ni sugieren cuáles pueden ser las causas de dichos resultados, ni los caminos para mejorarlos si es el caso. Los informes de evaluación, tan denostados sobre todo por parte del profesorado, no sólo daban muchísima más información, sino que además era información de más calidad y que daba pie a mantener un diálogo fructífero con las respectivas familias. Una parte del profesorado los denostaba porque hacerlos bien hechos supone una carga de trabajo importante, pero se trata del trabajo de un o una profesional con autonomía y responsabilidad que emite un juicio argumentado sobre el progreso y la situación de cada una y cada uno de sus alumnos, tal vez el momento en que se pone más en juego la profesionalidad y el saber hacer del profesorado.
- Finalmente, tampoco la participación en y de las asociaciones de padres y madres es boyante. Unas veces porque son vistas como la oposición organizada a los equipos directivos, otras porque representan el largo brazo de la misma dirección... Lo cierto es que su vida suele ser lánguida, sus competencias irrelevantes, más allá de las aportaciones económicas que puedan hacer a los propios centros, siempre escasos de dinero o de la representación corporativa que ostentan. Los consejos escolares de centro, si la dirección de los centros no hace un esfuerzo ingente de traspaso de información, de explicación de las decisiones tomadas y de someter a criterio público tanto la programación anual como la memoria anual, que debería ser un auténtico ejercicio de autoevaluación y de propuestas de mejora, son organismos que rayan la inutilidad.
- Por todo lo cual, se hace necesaria una auténtica política y una verdadera estrategia para fomentar una auténtica participación de las familias en la vida escolar y para estimular unas relaciones vivas, enriquecedoras para todos y todas y efectivas.

Propuesta 44

Calidad

Fomentar la participación y formación de familiares

José Ramón Flecha

Universidad de Barcelona

Las investigaciones sobre la relación entre escuela y familia han demostrado que la implicación de las familias y de la comunidad en la escuela aumenta el rendimiento de las y los estudiantes y contribuye a la inclusión educativa y social y a crear una escuela con más sentido. Sobre esta base, *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (FP6, 2006-2011), el proyecto con mayores recursos económicos y de mayor rango científico en materia de educación escolar dentro de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea, ha aportado una clasificación de cinco formas de participación de la comunidad en los centros educativos (informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa) y ha señalado cuáles de ellas garantizan más el éxito escolar.

En la *participación informativa* las familias son informadas desde la escuela de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro una vez que los expertos las han decidido. En la *participación consultiva* las familias forman parte de los órganos estatutarios de los centros educativos. Esta participación está limitada a un rol consultivo con pocos espacios para opinar sobre asuntos del aprendizaje de las y los estudiantes. En la *participación decisoria* los miembros de la comunidad participan en los órganos de decisión o en órganos nuevos creados con el propósito de que las familias tomen parte en los procesos de tomas de decisión. En estos espacios las familias, miembros de la comunidad y maestros y maestras toman decisiones clave conjuntamente. Este tipo de participación facilita que la escuela asegure que la enseñanza es de calidad y que las altas expectativas con todo el alumnado forman parte de la misión escolar. En la *participación evaluativa*, las familias se implican en los procesos de evaluación de la escuela y de los y las estudiantes. En la *participación educativa* las familias y la comunidad participan en actividades educativas de dos maneras: en el aprendizaje de los niños y niñas y en su propio aprendizaje (formación de familiares). Cuando los miembros de la comunidad participan en la escuela colaborando en las actividades de aprendizaje de los y las estudiantes, la escuela gana recursos humanos, ya existentes en la comunidad, para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas. Al mismo tiempo, estos adultos y adultas se convierten en referentes positivos para estudiantes de diferentes grupos sociales y culturales.

En relación a la *formación de familiares*, teoría e investigación previa ya han demostrado que la promoción de interacciones culturales y educativas entre estudiantes y agentes sociales y, más concretamente, con miembros de la familia, mejora el rendimiento de las y los estudiantes. Posteriormente, algunas encuestas internacionales han traducido esto en indicadores como las titulaciones académicas de las familias o el número de libros en casa, lo que ha conducido al error de tomar estos indicadores como si fueran los únicos e ignorando otros como la participación de las familias en actividades formativas. Desde esta perspectiva, se ha señalado que deberíamos esperar hasta que los padres y madres tengan titulaciones académicas superiores para que sus hijos e hijas tengan éxito escolar. Sin embargo, la evidencia proveniente de la investigación científica internacional nos mueve más allá de ese determinismo. Por ejemplo, algunos programas de formación de familiares y proyectos educativos que incluyen esa formación han conducido a los y las estudiantes de familias que tienen pocos libros en casa o poca titulación académica a resultados académicos excelentes. Partiendo de esas evidencias, se han desarrollado

políticas educativas que aumentan el éxito académico de todos los niños y niñas a través del fomento de este tipo de participación de familiares y comunidad.

De entre los cinco tipos de participación de familiares y comunidad, tres han sido identificados como los más idóneos para garantizar el éxito escolar para todos y todas. Esos tres tipos son: decisorio, evaluativo y educativo.

Actuaciones de éxito en relación a la participación y la formación de familiares

- En base a las evidencias científicas, los centros educativos tendrían que crear espacios y actividades para la participación decisoria, evaluativa y educativa de familias y miembros de la comunidad. Una actuación de éxito para la participación decisoria y evaluativa es crear *comisiones mixtas de trabajo* en las que familiares, maestras y maestros, miembros de la comunidad y otros agentes educativos y sociales toman decisiones conjuntamente y posteriormente evalúan el cumplimiento de las mismas. También son de éxito las *comisiones mixtas de evaluación* formadas por diversidad de agentes educativos, incluyendo profesorado y familias, que evalúan conjuntamente la tarea realizada por el centro educativo.
- Por otra parte, familiares y otros miembros de la comunidad son recursos clave para incluirse en aulas heterogéneas, apoyando el aprendizaje de todo el alumnado, como ocurre en el caso de *grupos interactivos*, donde miembros de la comunidad participan en las aulas ayudando a grupos pequeños y heterogéneos de estudiantes a realizar actividades curriculares. Los grupos interactivos aumentan los aprendizajes de todo el alumnado y mejoran la convivencia. Asimismo, familiares y comunidad pueden participar en otros espacios de aprendizaje de los centros educativos, como las *bibliotecas tutorizadas* y las *aulas digitales tutorizadas*, ayudando a las y los estudiantes en actividades escolares. Familiares y estudiantes también pueden compartir espacios de aprendizaje intergeneracional en la escuela o instituto.
- En relación a la participación de tipo educativo, es necesario que las actividades de *formación de familiares* respondan a las necesidades formativas manifestadas por las propias familias. En este sentido, alfabetización en la lengua de acogida, informática, inglés, talleres de matemáticas y tertulias literarias dialógicas son algunas actividades de formación de familiares que están teniendo gran éxito. En las *tertulias literarias dialógicas* familias y otros miembros de la comunidad leen y debaten libros de la literatura clásica universal. Esta actividad contribuye a la creación de nuevas expectativas educativas que tienen un impacto directo en el entorno del aprendizaje familiar. Cuando las familias no académicas participan en las tertulias literarias dialógicas, crean nuevas prácticas de lectura, roles y modelos culturales de interacción que influyen el aprendizaje de sus hijos e hijas y, como resultado, mejoran su rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008): Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia Editorial.
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, disponible en: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>
- CREA (2003-2005): *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- DELGADO-GAITÁN, C. (2001): *The power of community: mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- ELBOJ, I.; PUIGDELLÍVOL, M.; SOLER, R. y VALLS (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EPSTEIN, J. L. (1983): “Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes”, en KERCKHOFF, A. (ed.), *Research in sociology of education and socialization*. Greenwich, CT: JAI, 101-128.
- FES (2007): *Foundation for Educational Services: Hilti afterschool family literacy clubs, 2007*, disponible en: http://www.fes.org.mt/programmes/h_about.html
- GROLNICK, W. S.; KUROWSKI, C. O. y GURLAND, S. T. (1999): “Family processes and the development of children’s self-regulation”, *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- HARVARD FAMILY RESEARCH PROJECT (2006/2007): *Family involvement makes a difference*, 2, invierno.
- HENDERSON, A. y MAPP, K. L. (2002): *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis*. Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools.

- HILL, N. E. y TAYLOR, L. C. P. (2004): "Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues", *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- INCLUD-ED, disponible en: <http://www.ub.edu/includ-ed/>
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2009): *Actions for success in schools in Europe*. Bruselas: European Commission, DG Research.
- INCLUD-ED CONSORTIUM: Working papers: Case studies of local projects in Europe. 2nd round, disponible en: http://www.ub.edu/included/docs/3._D.22.1_Working%20Papers_Project%206.pdf
- PURCELL-GATES, V. (1995): *Other people's words: the cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SOLER, M. (2004): "Accounting for others in dialogic literary gatherings", en BERTAU, M. C. (ed.), *Aspects of the dialogic self*. Berlín: Lehmanns, 157-183.

Propuesta 45

Calidad

Fomentar programas y todo tipo de iniciativas que incentiven la participación de las familias, especialmente de origen inmigrante o de otras minorías, en los centros educativos

Juan Gómez Lara

Colectivo Amani

Falta una cultura de participación en los centros, especialmente de las familias. La participación de las familias en los centros es una de las asignaturas pendientes de los centros educativos, siendo los obstáculos de dicha participación más ideológicos que políticos, afectan a la gran totalidad de los profesionales, pero especialmente a los equipos educativos. En palabras de Baraibar, “la participación de las familias resulta costosa, choca con muchas barreras y es más escasa de lo deseable”.

La comunicación con las familias suele ser poca y casi siempre en un sentido unidireccional. Los centros escolares deben tomar más iniciativas, sobre todo ante aquellas realidades que desconocen. Por eso es importante establecer estrategias para acercar a padres y a madres que tienen mucho que aportar de sus experiencias y tienen mucho que decir sobre la educación de sus hijos e hijas. Es cierto que muchos padres y madres colaboran muy poco en los centros debido a sus horarios, pero es necesario que sean los centros educativos y las diferentes asociaciones implicadas en procesos educativos los que lleven a cabo el esfuerzo pertinente para superar estas barreras y así fomentar un conocimiento mutuo.

Al mismo tiempo, también es importante que padres y madres asuman su responsabilidad educativa, que no es meramente escolar. Las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) tienen una función social que debe ir más allá de subsanar las deficiencias del sistema educativo. Asumir este protagonismo diferente junto con el profesorado exige fortalecer los canales de comunicación entre ambos, aprovechando todas aquellas actividades educativas y extraescolares que los ponen en contacto y que suponen una oportunidad de establecer un diálogo igualitario entre familia y escuela.

Conseguir una relación más fluida entre la comunidad educativa, especialmente entre los centros y las familias, no se podrá hacer efectivo si por parte de las administraciones educativas no se llevan a cabo medidas dirigidas a la atención y apoyo a las familias.

Acuerdos y criterios comunes que deben ser reflejados en el proyecto educativo de centro y que implican un cambio de orientación en los planes de acogida de los centros, dirigiéndolos no sólo hacia el alumnado, sino hacia las familias en general. Y puesto que el papel del profesorado es fundamental, de ahí la necesidad que éste reciba una formación inicial y pertinente que le permita reconocer los intereses y necesidades específicas de su alumnado y de sus familias. La formación hoy por hoy sigue siendo voluntarista e individual, con pocos referentes de buenas prácticas interculturales en la escuela y un sentido de acción comunitaria de la educación

Objetivos de la propuesta

- Promover una cultura participativa en los centros educativos, facilitadora de un mayor protagonismo de toda la comunidad educativa.
- Fortalecer los vínculos entre las familias y los centros.
- Apoyar y reforzar las AMPAS a través de programas y recursos.
- Planificar actividades educativas y extraescolares dirigidas a toda la comunidad educativa.
- Trabajar en la formación, tanto en la formación inicial de los educadores como de la formación permanente.
- Contar con un proyecto integral de educación intercultural.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Diseño de un plan de acogida con el fin de facilitar a las familias nuevas que se incorporan al centro un conocimiento más preciso de la forma de actuar de éste en varios idiomas.
- Elaborar programas y fomentar iniciativas que incentiven la participación de las familias en los centros educativos.
- Trabajar con las familias y con el profesorado conjuntamente para que se aventuren a conocerse sin precipitarse a juzgarse en función de los estereotipos.
- Creación de espacios y estructuras de diálogo y participación para toda la comunidad educativa.
- Planificación de actividades educativas y extraescolares con la implicación y participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Dotar de más recursos a las propuestas que se dirijan al apoyo a las familias, especialmente para poder generalizar la Educación Infantil a todos los niños y niñas, y a quienes están destinados al “fracaso escolar” por haber nacido en una familia más vulnerable.
- Planificar un abanico amplio de propuestas de formación permanente donde estén implicadas todas aquellas personas que intervienen en un mismo territorio.
- Llevar a cabo investigaciones que profundicen en esta línea y aporten datos explicativos en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARAIBAR, J. M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en Educación Infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BESALÚ, X. y TORT, J. (2009): *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Editorial Mad.
- GÓMEZ, J. (coord.) (2004): *La escuela intercultural. Regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Propuesta 46

Equidad

Facilitar clases de madres o padres en horario y contexto escolar sobre adquisición de habilidades instrumentales, considerada esencial en el nivel en que se encuentren escolarizados sus hijos e hijas

Luis Morales Orozco

Colegio El Chaparral
La Cala de Mijas (Málaga)

Partimos del hecho de que es raro encontrar padres o madres que quieran que sus hijos o hijas se queden atrás en la adquisición del currículo escolar y de que, como menciona Baraibar (2005: 16):

“[...] en los países desarrollados, alrededor del 80% de los logros en el aprendizaje son explicables por variables ligadas al entorno familiar, mientras que sólo es el 20% restante el que se explica por la acción de la escuela”.

Pero con excesiva frecuencia se produce un círculo vicioso en el que el profesorado considera que los padres y madres no están suficientemente implicados en la educación de sus retoños y, por otra parte, los padres y madres no se implican porque no saben qué espera el profesorado de ellos. Este desencuentro entre familias y escuela es preocupante sobre todo en contextos escolares donde una más de las dificultades con las que se encuentra el alumnado de reciente incorporación es la de la lengua de instrucción, porque si ésta es nueva para él o para ella, lo es, también, para sus familias, y en aquellos contextos en los que por el mismo motivo u otros cualesquiera exista desfase curricular importante en las áreas de aprendizaje en general.

Y una de las más importantes formas de colaboración de las familias en el proceso de formación de sus hijos e hijas es el aprendizaje en casa (Epstein, 2002). Por ello, sería prioritario, en primer lugar, que las familias entendieran “cómo y por qué la escuela actúa como actúa” (Besalú y Vilá, 2007: 42) y hacerles llegar las expectativas que se tiene de ellos y ellas en relación con el proceso de escolarización de sus hijos e hijas. A partir de ahí, habría que comenzar a “rentabilizar” los recursos materiales (locales y materiales) y humanos (profesorado) de los que dispone el centro escolar para aportar a las familias las herramientas necesarias para implicarse activamente en la educación de sus hijos e hijas. Y estas herramientas se pueden aportar a través de un proceso de formación en el que el aprendizaje de la lengua curricular (si es diferente de la suya materna) y el contacto con experiencias didácticas similares a las de sus hijos e hijas (porque, a veces, los nuevos programas no coinciden con las experiencias didácticas que ellos y ellas tuvieron como alumnos) serían tópicos principales.

También hay que considerar que el cuidado de sus hijos e hijas y el desplazamiento desde sus hogares podrían ser barreras para la participación en la misma. De ahí que se proponga que esta ayuda se proporcione en horario escolar (sus hijos e hijas están realizando otra actividad paralela) y en contexto escolar (los recursos están ahí y no hace falta desplazarse a otro lugar).

Una efectiva colaboración entre familia y escuela suele desembocar en un mayor éxito escolar porque, para el alumnado, el hecho de que sus padres y madres se ocupen de su enseñanza se convierte en un aliciente suficiente para progresar en su aprendizaje y porque el profesorado mejora su motivación al constatar una mayor implicación en el proceso escolar por parte de la familia (Morales Orozco, 2006).

Objetivos

- Hacer sentirse bienvenidos a los padres y madres para atraerlos al centro escolar.
- Alentar al profesorado a diseñar tareas que permitan al alumnado establecer una “relación didáctica” con las familias.
- Implicar a las familias con sus hijos e hijas en el aprendizaje académico en casa, incluyendo las tareas, el establecimiento de metas y planes de estudio de otras actividades relacionadas.
- Enseñar a los padres estrategias didácticas que puedan utilizar en el hogar para ayudar de forma efectiva a sus hijos e hijas.
- Facilitar a los padres y madres el aprendizaje o mejora de la lengua de instrucción o curricular.
- Ofrecer cualquier información requerida para que puedan ayudar a sus hijos e hijas en la realización de las tareas.
- Intentar satisfacer cualquier sugerencia para ayudar a la realización de los deberes escolares que fueran surgiendo sobre la marcha.
- Involucrar a las familias en el centro escolar como voluntarios que apoyan al alumnado de forma activa dentro de esquemas como las comunidades de aprendizaje.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Dar cobertura legal y logística a este tipo de actividades de formación sobre todo en centros escolares donde las características específicas de su alumnado (centros con amplia matrícula de alumnado inmigrante, por ejemplo) así lo demanden.
- Organizar estas actividades en horarios escolares convenientes para la mayoría de las familias susceptibles de participar en las mismas y que no interfieran en el desarrollo normal de la actividad docente desarrollada en el centro escolar.
- Priorizar la enseñanza de la lengua curricular si fuera necesario y de aquellas estrategias de aprendizaje que se consideraran más efectivas.
- Procurar que los docentes —dentro de los planes de formación continua— y los aspirantes a docentes —como parte de su formación inicial— aprendan a trabajar y colaborar con las familias, con el objetivo de asegurar las conexiones entre el hogar y la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARAIBAR LÓPEZ, J. M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BESALÚ, X. y VILA, I. (2007): *La buena educación. Libertad es igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C.; JANSORN, N. R. y VAN VOORHIS, F. L. (2002): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- MORALES OROZCO, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- MORALES OROZCO, L. (2009): “Acogida”, en *Glosario Intercultural*, disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=3203 (recuperado el 20/11/2009).
- ORTIZ LÓPEZ, C. y DONOVAN, L. (2009): “Involving latino parents with Mathematics through family Math nights: a review of the Literature”, *Journal of Latinos and Education*, 8:3, 219-230, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/15348430902888666> (recuperado el 20/11/2009).



EDUCACIÓN
DE PERSONAS ADULTAS

Propuesta 47

Equidad

Atención a personas adultas enfrentadas a situaciones conflictivas en el ámbito académico

M^a Victoria Romero Gualda
Universidad de Navarra

El propósito fundamental de esta propuesta es mejorar la integración cultural de aquellas personas adultas cuyas competencias procedimentales y actitudinales no son las necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas determinadas. Por ello se originan estados de fracaso en la interacción, llegando incluso a generarse problemas en la convivencia social. La propuesta se dirige a dos públicos objetivos distintos, fáciles de delimitar:

- Grupo A, constituido por personas procedentes de comunidades socioculturales y lingüísticas diferentes de la española que buscan integrarse en la sociedad receptora y, en concreto, en la situación que se describe más adelante.
- Grupo B, personas españolas que abandonaron o no tuvieron estudios secundarios y que desean adquirir o desarrollar hábitos y capacidades para la educación permanente o superior. Para estos dos grupos se derivarán actuaciones diferentes que se explicitan en el punto de Medidas.

Marco

Respecto al grupo A la situación se plantea así: la educación de los niños y niñas que llegaban a Europa a causa de los movimientos migratorios fue analizada por el Consejo de Europa a partir de finales de la década de los sesenta. Evidentemente, introducir el factor “migración” en las políticas educativas ha de repercutir en los hábitos sociales de las comunidades receptoras, que a la vez precisan de influir en las familias “migrantes”. Este proceso, de ocurrir satisfactoriamente, da lugar a personas que actúan interculturalmente y presenta, como sabemos, graves dificultades. El enfoque intercultural, recomendado por las instituciones europeas, partía implícitamente de una Europa más cohesionada de lo que realmente conocemos (Gundara, 1997); es fácil comprobar las distintas respuestas que se dan a problemas cotidianos en los diferentes países. Sea cual sea la situación escolar, la relación de los y las responsables familiares y el centro es claramente decisiva para que el proceso de integración de los alumnos y alumnas sea el óptimo. Ha de darse para esto la integración cultural de esos familiares para que sean factor coadyuvante de la educación de los y las menores en el nuevo contexto sociocultural y lingüístico.

Respecto al grupo B: según el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, pueden incorporarse a los estudios universitarios de grado personas que hubieran cumplido 25 años de edad, las que hubieran cumplido 40 años y acrediten una determinada experiencia profesional o laboral, así como las personas que hubieran cumplido 45 años.

La prueba de acceso a la universidad es muy semejante a la prueba de selectividad. Sin embargo, los y las aspirantes suelen presentar un nivel de conocimientos menor que el de los que superan dicha prueba, como se comprueba en las

convocatorias celebradas en las universidades españolas. Contrasta esto con la abundante publicidad de centros que animan a los posibles aspirantes a seguir cursos preparatorios con la promesa de un fácil acceso²⁶, suele indicarse que no se necesitan conocimientos previos ni ningún tipo de titulación.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

Para el grupo A:

- Las políticas educativas locales favorecerán la heterogeneidad del alumnado de los centros, evitando a su vez largos desplazamientos desde los hogares mediante el respaldo de políticas de vivienda y urbanismo, que fomenten la interculturalidad y la movilidad entre las distintas zonas urbanas.
- El centro de enseñanza (de Educación Infantil, Primaria o Secundaria) se comprometerá en su PEC a seguir considerando la variedad de origen familiar como un factor positivo para la educación intercultural de todos los alumnos y alumnas.
- El centro, en colaboración con las asociaciones de padres y madres de alumnos, articulará aulas de apoyo para familiares, que vayan más allá de las entrevistas personales con los tutores y tutoras y en las que puedan tratarse destrezas sociales para la convivencia familiar. Valorar, en suma, las situaciones de desequilibrio entre el aula en la que están los hijos e hijas y los valores desprendidos de la convivencia familiar
- Dar a conocer a los padres y madres, objeto de esta propuesta, los valores que sustentan el PEC y cómo se reflejan en el PCC.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo no sólo entre los alumnos y alumnas, sino entre la familia-centro, de forma que la familia pueda construir su identidad en la nueva comunidad sin verse obligada a renunciar a su identidad originaria.
- Considerar en los PCC la diferencia de estilos de aprendizaje ligados a las distintas culturas.
- Implementar una sección de mediación lingüística dentro de los equipos psicopedagógicos que ya existen en los centros para que todas las actividades organizadas se planteasen desde una perspectiva intercultural y lingüística.
- Considerar eficazmente la posibilidad de que la formación continua del profesorado, exigida por estas situaciones, se compute y se requiera a efectos laborales.

Para el grupo B:

- Incorporar el perfil de este tipo de estudiante a los PEC de algunos IES de cada localidad.
- Atender esa incorporación implementando aulas de apoyo que se dirijan no sólo a superar el examen de acceso a la universidad, sino a la adquisición de hábitos de estudio y a la actualización de técnicas necesarias en el estudio universitario y de manejo de las nuevas tecnologías.
- Orientar desde los gabinetes psicopedagógicos de los IES la elección de estudios universitarios.
- Facilitar la conciliación de la vida laboral y la de estudiante universitario.
- Favorecer el aprendizaje cooperativo intergeneracional en la universidad y fomentar la investigación acerca de los beneficios que genera y de los retos que plantea.
- Indicar, en su caso, otras vías de enriquecimiento intelectual y afectivo no ligadas, necesariamente, a la consecución de un grado universitario.
- Crear la figura de *responsable de centro* que vincule estas actividades con la o las universidades, posibles receptoras de este alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURÁN, D. y VIDAL, V. (2004): *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2000): “Autonomía escolar y participación democrática”, *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente.

²⁶ http://www.accesoalauniversidad.com/prueba_de_acceso_a_la_universidad.htm; www.formacion-universitaria.com; www.aprendemas.com

- GUNDARA, J. S. (1997): “Diversidad social, educación e integración europea”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 13 monográfico: *Educación Bilingüe Intercultural*, disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13.htm>R
- PEÑALVA VÉLEZ, A. y SOTÉS ELIZALDE, M. Á. (2009): “Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad”, en BERRUEZO ALBÉNIZ, M. R. y CONEJERO LÓPEZ, S. (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, vol. 2. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 391-402.
- SOTO MARATA, P. (1995): “Interculturalidad: La variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículum”, en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Granada: Aljibe, 181-197.

Propuesta 48

Equidad

Fomentar un modelo social y comunicativo en el camino de la educación popular: la educación de personas adultas

Sebastià Parra Nuño

Miembro del Consejo Rector Instituto Paulo Freire (España)

Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (Nicaragua)

Se viene repitiendo desde siempre que “un adulto no es un niño y, por tanto, la educación de adultos debe ser específica y no puede ser una copia mimética de la educación escolar de la infancia”... Pero en la educación de personas adultas se han venido aplicando desde siempre modelos escolares, tratando a los adultos como niños: el profesorado, el currículum, la metodología, la organización escolar, las didácticas, los materiales... todo se enmarcaba, y se enmarca, en el modelo escolar. Parece, pues, evidente que **cualquier cambio progresista en profundidad de la educación de personas adultas pasa, en primer lugar, por un cambio del actual modelo escolar a un modelo social y comunicativo propio.**

Un modelo, entre otras, con estas características:

- Aprendizaje *versus* instrucción (educación anticipadora por el cambio, no adaptadora para la reproducción: *somos sujetos de transformación y no de adaptación*, nos recuerda P. Freire; ello implica dejar de ignorar o reprimir el contenido socio-político de la educación).
- Valoración de los conocimientos y experiencias previas y extraescolares de los participantes y vinculación con el desarrollo local y comunitario a través de un permanente diálogo cooperativo: con nuestro entorno más próximo (instituciones, entidades, colectivos y personas) y a nivel metodológico (uso de metodologías activas y participativas de carácter psico-social buscando la motivación y la participación) y organizativo (atención a la acogida, orientación, elaboración del itinerario formativo y plan de trabajo, motivación, búsqueda de autonomía personal, acompañamiento y evaluación del proceso formativo de cada participante y grupo).
- Equipo docente integrado por maestros, educadores sociales y otros perfiles profesionales con una formación específica y unas actitudes convenientes y por diferentes colaboradores (estudiantes y estudiosos, trabajadores, profesionales y expertos, voluntariado...).
- Alumnado considerado como personas adultas, que participa con una cultura propia y con intereses, necesidades, aprendizajes, habilidades y experiencias previas muy valiosas.
- Organización educativa y curricular flexible, permeable y atenta a los cambios y centrada en los ámbitos territoriales: planes locales de educación permanente.
- Proyectos educativos priorizando cuatro grandes principios:
 1. **Ámbito ideológico:** incorporar los principios de la **educación permanente** y la **educación popular** a la práctica educativa.
 2. **Ámbito pedagógico:** orientar la práctica educativa en los principios y experiencias de la **pedagogía crítica**.
 3. **Ámbito metodológico:** hacer una permanente lectura de las cuestiones metodológicas que suscita **Paulo Freire**. Y, entre otras:

- Practicar, en lugar de la habitual educación de la respuesta, una educación de la pregunta, que agudice, estimule y refuerce la curiosidad indispensable por el proceso cognitivo.
- Reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar son especificidades de los seres humanos y no pueden estar al margen de los procesos de aprendizaje.
- Hace falta rechazar el fatalismo que impregna, a veces, las prácticas educativas; hace falta incorporar el optimismo crítico y hacer una opción por la esperanza, exigencia ontológica del ser humano, y, por lo tanto, hace falta educar la esperanza.
- No podemos hacer de la formación y del entrenamiento conceptos sinónimos; no podemos despolitizar la educación. La educación, nos dice Freire, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía.
- Toda práctica educativa que va más allá, que evita la dicotomía “lectura del mundo/lectura de la palabra-lectura del texto/lectura del contexto”, pierde su aval de la pedagogía y se transforma en mera ideología. La principal función de la educación es la desocultación de la realidad... La educación, si está de acuerdo con los valores democráticos, está íntimamente relacionada con la ciudadanía. Una educación que proponga y aproveche situaciones donde los participantes experimenten la fuerza y el valor de la unidad en la diversidad, sin nada que pueda estimular la insolidaridad, es una educación que fomenta los hábitos democráticos, el respeto a la libertad, la tolerancia y la convivencia ciudadana. Se enseña y se aprende democracia, practicando la democracia...
- No existe la comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital. La relación dialógica —comunicación y intercomunicación entre sujetos, refractarios a la burocratización de su mente, abiertos a la posibilidad de conocer y de aumentar y de reconstruir los conocimientos— es indispensable al conocimiento. Una de las tareas esenciales en nuestra práctica educativa, y en nuestra comunidad, es promover un clima dialógico.
- La cuestión es como transformar las dificultades en posibilidades...

4. **Ámbito organizativo:** hacer de cada centro de educación de personas adultas un espacio de **libertad**, de **trabajo cooperativo** y de **debate democrático**.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

En tiempos de complejidad, crisis, confusión e incertidumbre se puede optar por continuar manteniendo la actual manufactura del idiota colectivo o por hacer una apuesta por la esperanza, la libertad, la autonomía, la crítica, la praxis transformadora, las relaciones sociales dialógicas, cooperativas y solidarias y el acceso democrático al conocimiento implícitos a los proyectos de la educación popular... Reconociéndonos en esta segunda opción volvemos al principio: la primera medida con sentido para producir cambios de una cierta envergadura en la educación de las personas adultas en la línea anterior se concreta en **dos propuestas**:

- Una **ley de bases** de la educación de personas adultas, desde la educación básica hasta la universitaria, que inicie el tránsito del actual modelo escolar a un modelo social y comunicativo.
- Un **Libro Blanco** de la educación de personas adultas, desde la educación básica a la universitaria, que, con criterios movilizados y participativos, sistematice, evalúe y muestre los mejores caminos para recorrer el futuro.

Entendemos que mientras no se lleven a cabo los trabajos para este cambio de cimientos, el edificio que alberga la educación de personas adultas sólo podrá ser objeto de superficiales reformas muy poco rentables y nada sostenibles desde la óptica de una política y ecopedagogía progresistas.

Propuesta 49

Equidad

Impulsar la creación de un programa de integración sociolaboral para personas inmigrantes de habla no hispana, promovido por asociaciones especializadas, que recoja una parte de español específico y otra de aprendizaje y práctica laboral

Cristina Fernández y Azucena Lorenzo

ASILIM (Asociación para la Integración Lingüística de los Inmigrantes en Madrid)

Fuera de las ofertas clásicas de enseñanza, las oportunidades educativas para personas inmigrantes de habla no hispana son muy restringidas. Los trabajadores llegados de otros países y sin conocimiento de la lengua, apenas tienen la posibilidad de recibir formación profesional, exceptuando algunos cursos impartidos por los sindicatos o alguna iniciativa aislada de entidades no gubernamentales; por desgracia, estos cursos tienen escasa incidencia en el conjunto de la población inmigrante. Este hecho dificulta aún más el que puedan superar el nivel de semiespecialización y, por tanto, se les sigue manteniendo en el estatus de mano de obra barata y se sigue propiciando el hecho de trabajadores sin contrato, con mínimas condiciones laborales e inseguridad en el puesto de trabajo.

En el plano laboral es necesario desterrar la idea de que los trabajadores inmigrantes usurpan los puestos de trabajo a los nacionales. Infinidad de estudios demuestran que las actividades laborales desarrolladas por los españoles y por los inmigrantes no entran en competencia, salvo en casos excepcionales, ya que estos últimos desempeñan los trabajos más duros y menos rentables económicamente, aceptando, en muchos casos, condiciones que un español nunca aceptaría.

Ya que tradicionalmente a los inmigrantes se les contrata más en los sectores de la construcción, agricultura, servicio doméstico, hostelería, etc., se pueden elaborar propuestas de formación que permitan una mejora cualitativa dentro de su profesión; el hecho de que reciban una formación adecuada en estos sectores específicos puede representar un ascenso a puestos más especializados, mejor considerados y remunerados.

Objetivos de la creación de un programa de integración sociolaboral a partir de unos conocimientos específicos de la lengua

- Desarrollar planes de formación profesional específica, que aumenten su cualificación y les permitan ampliar sus perspectivas laborales, impulsando unos programas que faciliten no sólo el aprendizaje del español sino también de oficios y profesiones a los que puedan acceder con facilidad.
- Ayudarles, a través del curso de español específico, a adquirir una competencia comunicativa que les ayude a integrarse en el mundo laboral y estimular su participación en las diferentes situaciones con las que se enfrentará día a día: búsqueda de empleo, trámites administrativos, elaboración de currículum, preparación de entrevistas y todo aquello relacionado con el mundo del trabajo.
- Adecuar el curso de español al léxico y a las situaciones comunicativas específicas según la materia profesional que se imparta.
- Diseñar programas dirigidos a cubrir espacios vacíos. Esto no significa que a los inmigrantes se les relegue a ocupar los puestos que los españoles rechazan por estar situados en el último escalafón del mundo laboral, sino que a partir de

la enseñanza de oficios de corte más artesanal, como encuadernación, ebanistería, etc., se puede proporcionar una salida laboral interesante para estos trabajadores, a la par que se recuperan oficios tradicionales.

- Dar información útil sobre la sociedad de acogida: costumbres, formas de interpretación de la realidad y de comportamiento que van a encontrar, reglas de convivencia por las que nos regimos, etc., ya que el desconocimiento de estos factores puede crear actitudes negativas y rechazo por ambas partes.
- Integrar a los estudiantes en módulos profesionales con estudiantes españoles, cursos fundamentalmente prácticos donde puedan potenciarse valores de respeto y tolerancia hacia otras culturas entre las personas que participen en el programa.
- Reforzar y estimular los sentimientos de autoestima de este colectivo, ya que al verse integrado en grupos con estudiantes españoles, puedan considerar que se le están brindando las mismas oportunidades que a ellos.
- Crear un ambiente de interculturalidad en el centro donde se desarrolle el programa haciendo de éste un espacio abierto, donde el colectivo de estudiantes inmigrantes se sienta bien y aceptado por todos.
- Adaptar los programas generales a las necesidades específicas de sus destinatarios; estos cursos no pueden plantearse como cualquier curso de formación profesional, sino que deberán ser más flexibles y adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje del grupo.

MEDIDAS DESEABLES PARA LLEVAR A CABO LA PROPUESTA

- Conseguir un compromiso efectivo por parte de las administraciones central y autonómica para la realización de programas de inserción sociolaboral efectivos para personas de habla no hispana, programas adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes y no programas generales donde se les integra sin que al final obtengan resultado alguno.
- Contar con la colaboración de asociaciones especializadas en la enseñanza del español que lleven a cabo el programa de español específico, aportando sus experiencias y realizando las programaciones apropiadas al módulo profesional que después se vaya a desarrollar.
- Ofrecer a los centros y a los profesores de los módulos profesionales una formación específica para adaptar sus enseñanzas a las necesidades sociolingüísticas del alumnado inmigrante. De este modo, se podrán obtener resultados más satisfactorios que los que se vienen obteniendo hasta ahora. Creemos firmemente que todo el mundo merece la misma calidad en la enseñanza y que no se debe discriminar a los estudiantes por motivos económicos; por tanto los equipos que desarrollen el programa tanto de español como profesional deberán desarrollar estrategias para adaptarse sin que se pierda en la calidad de la enseñanza.
- Darle un carácter oficial a estos cursos, con la entrega de un diploma de aptitud al término de los mismos. Este título debe ser válido como prueba de capacitación profesional a la hora de incluirlo en el currículum o de presentarlo en la solicitud de un puesto de trabajo.

Propuesta 50

Equidad

Establecer, para los centros y dispositivos de educación de personas adultas, agentes activos de solidaridad internacionalista y cooperación por la paz, la justicia y el desarrollo de los pueblos, una primera prioridad: la erradicación del analfabetismo en todas sus formas

Sebastià Parra Nuño

Miembro del Consejo Rector Instituto Paulo Freire (España)

Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (Nicaragua)

Parece evidente que en un sistema educativo progresista, *la educación para el desarrollo (ED) debe ser uno de los elementos que orienten cualquier proyecto educativo de centro, y, más específicamente, en el ámbito de la educación de personas adultas*. Una ED, entendida en su 5ª generación como un proceso educativo con perspectiva de género e intercultural que pretende generar o reforzar una conciencia crítica y problematizadora sobre la realidad mundial y facilitar herramientas de análisis de las causas de las desigualdades y para el fomento de la movilización y participación popular buscando la transformación social hacia horizontes de paz, justicia y desarrollo de los pueblos; es decir, construyendo una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano sostenible justo y equitativo para toda las comunidades del planeta que procure satisfacer las necesidades del presente sin hipotecar las de las generaciones venideras. Entre el marco del paradigma neoliberal actual, fundamentado en valores como el mercado y la mercantilización, la lógica del beneficio y el poder autoritario, la competencia y la ostentación y el individualismo y la insolidaridad, y el paradigma del desarrollo humano sostenible, fundamentado en valores de justicia social, equidad, respeto a los DD HH, interculturalidad, participación y solidaridad, que invierte los términos y sitúa en el centro de las prioridades del desarrollo la dignidad y el bienestar de las personas, *la educación para el desarrollo, en íntima relación con la cooperación para el desarrollo, es, por tanto, una propuesta emancipadora en la construcción de la ciudadanía global*.

Parece evidente, decimos, que la ED debe ser un eje estratégico del proyecto educativo de los centros y dispositivos de educación de personas adultas cuando, por poner un par de ejemplos conocidos, la UNESCO habla de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) (tiene por objeto ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades y adquirir conocimientos que les permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás, ahora y en el futuro, y a poner en práctica esas decisiones) y proclama como una de sus prioridades en la década 2005-2014 la de coordinar el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible que tiene por objeto integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje, con miras a abordar los problemas sociales, económicos, culturales y medioambientales del siglo XXI o la ED es una prioridad en el Plan Director 2009-2012 de la Cooperación Española.

En este marco y desde esta concepción *se deberían concretar y priorizar siempre propuestas de acciones prácticas* pues, a menudo, muchas formulaciones de contenido emancipador contenidas en los proyectos de centro de personas adultas, divorciadas de toda práctica que las haga visibles y, finalmente, educadoras, no pasan de ser meras declaraciones de buenas intenciones sin otras repercusiones que las propias de la literatura pedagógica. En este sentido hablamos del *binomio educación para el desarrollo y práctica de cooperación para el desarrollo...*

En nuestra propuesta, un eje estratégico de la ED en los centros y dispositivos de educación de personas adultas debe ser la sensibilización social en general y la formación de cooperantes activistas y comprometidas en particular. Con dos objetivos principales: crear conciencia política de las desigualdades y problemas derivados de ello que afectan a la población mundial y educar el compromiso y la esperanza.

Y, por lo que se refiere a *la cooperación para el desarrollo, proponemos que debe contemplar siempre entre sus objetivos como primera prioridad la erradicación del analfabetismo. Nos parece una medida extraordinariamente coherente con todo lo anterior que, desde las administraciones públicas y el propio centro, se pongan en marcha los mecanismos que movilicen y faciliten la participación de la comunidad educativa en esta acción práctica*, pues no podemos seguir tolerando más tiempo la injusticia que permite que una herramienta de civilidad tan antigua y tan sencilla como el alfabeto no pueda estar, 5.000 años después de su descubrimiento, al alcance de todo el mundo. No podemos, inmersos en la sociedad de la información, seguir ignorando por más tiempo la necesidad, el valor, la urgencia y la justicia de la erradicación del analfabetismo en el mundo. Mejor, de los analfabetismos en plural... Si el analfabetismo es causa y consecuencia de la pobreza y afecta fundamentalmente a las mujeres, no podemos tampoco seguir tolerando la persistencia de las inhumanas desigualdades económicas y de género actuales.

La educación, en la formulación de ED, no ha quedado al margen de la construcción social y práctica de este nuevo espacio de acción y participación propio de la solidaridad internacionalista que es la cooperación para el desarrollo. Y no puede, por lo tanto, quedar al margen la educación de personas adultas y la formación académica de sus profesionales. Si las desigualdades entre las personas y las naciones son hoy el problema más importante de la humanidad y, por lo tanto, el tema más trascendente de las ciencias sociales, la posibilidad de conocer directamente la realidad de los países pobres y, sobre todo, de aprender de los pobres es una exigencia de cualquier proyecto educativo transformador en el ámbito de las personas adultas. Promover la participación en acciones para erradicar el analfabetismo nos puede proporcionar este conocimiento y este aprendizaje aportando seguramente, además de una gran experiencia personal para las personas y organismos participantes, una reconsideración de todo aquello que significa formación y educación (de la tecnología hacia la experiencia), una gran dosis de creatividad (la propia de una cultura de la pobreza tan contrapuesta a la nuestra basada en el desaprovechamiento y despilfarro de recursos), de conciencia crítica y de cultura de la esperanza (y la esperanza, como nos recuerda P. Freire, se tiene que educar) y de aprendizajes significativos en materia de valores y relaciones humanas. Es decir, nos puede permitir aprender muchísimo... El Ministerio de Educación y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo deberían, por tanto, promover y facilitar, con medidas normativas y presupuestarias, esta propuesta.

