



Universidad Internacional de La Rioja

Máster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento

**DIVERSIDAD CULTURAL EN UN CENTRO DE
PRIMARIA DE LA ALPUJARRA GRANADINA. UNA
OPORTUNIDAD PARA LA MEJORA DE LOS
APRENDIZAJES**

Trabajo Fin de Máster presentado por:

ROBERTO CARLOS MONTIEL MONROY

Titulación:

MASTER EN INTERVENCIÓN SOCIAL EN LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

Director/a: JOSE MANUEL GARCIA MORENO

CATEGORÍA TESAURO:

RESUMEN

El presente trabajo se centra en una investigación sobre la realidad cultural existente en el C.P.R Sánchez Velayos en la localidad de Ugijar, Granada, caracterizado por un gran número de alumnado extranjero y de etnia gitana, y bajo la filosofía de una escuela inclusiva abierta a toda la comunidad educativa a e intercultural donde se valore positivamente la diversidad cultural y el enriquecimiento mutuo.

Asimismo se busca el conocer las opiniones del claustro de profesores, analizar los documentos del centro escolar que recogen aspectos interculturales y observar situaciones en los que se produzcan situaciones xenófobas o racistas. De esta manera nuestro TFM girara a 4 hilos conductores que nos ayudará a conocer la realidad del centro: las relaciones interpersonales, la vida en el centro, el aula y los estereotipos y prejuicios.

PALABRAS CLAVES

Diversidad cultural, interculturalidad, multiculturalidad, escuela inclusiva, educación primaria

ÍNDICE

Introducción.....	pág.5
1. Objetivos.....	pág.7
2. Marco teórico	pág. 8
2.1 El fenómeno de la migración. Teorías explicativas	pág.8
2.2 Migraciones en España y Andalucía	pág.10
2.3 Hacia una educación intercultural.....	pág.11
2.4 Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en Andalucía	pág.19
2.5 Marco legal sobre educación intercultural en Andalucía	pág.22
2.6 Planes y programas interculturales en los centros educativos	pág.24
3 Metodología.....	pág.25
3.1 El escenario.....	pág.26
3.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos y fuentes de información	pág.27
a) Observación participante	pág. 28
b) Cuestionario	pág. 28
c) La entrevista cualitativa o en profundidad	pág.29
d) Materiales escritos (documentos)	pág.30
4. Resultados	pág.31
4.1 Observar para conocer.....	pág. 31
a) Las relaciones	pág. 31
b) Juntos pero no revueltos	pág.32
c) Las etiquetas	pág.33
4.2 Los documentos del centro	pág.33
a) El proyecto educativo: la identidad del centro	pág.34
b) Programaciones: la vida en el aula	pág.39

4.3 El turno de los maestros/as: el cuestionario.....	pág.42
a) Las relaciones interpersonales y el enriquecimiento mutuo.....	pág. 44
b) Dentro del aula	pág.46
c) El centro educativo	pág.48
d) Los estereotipos	pág.51
4.4 Preguntando se llega a Roma: la entrevista cualitativa	pág.53
a) Un tiempo para la cultura.....	pág. 53
b) Un lugar para la cultura	pág.53
c) Materiales para la cultura	pág.54
d) Nos organizamos desde la cultura	pág.54
e) Familias minoritarias y centro	pág.55
f) La cultura más allá del currículo	pág.55
g) El/la docente generador de cultura.....	pág.56
5. Conclusiones.....	pág.57
5.1 Futuras líneas de investigación	pág.62
5.2 Aplicabilidad de los resultados	pág.62
Bibliografía.....	pág.65
Anexos.....	pág.66

INTRODUCCIÓN

Desde mi experiencia como docente he tenido la ocasión de coincidir y trabajar con familias de diferentes culturas, algunas de ellas de nacionalidad española y otras procedentes de otros países. En particular, en los centros educativos y en mi aula me he encontrado con alumnado y familias de etnia gitana y marroquíes en su mayoría. También, y en menor proporción, con alumnos y alumnas procedentes de otras comunidades autónomas (Cataluña principalmente) y de otros países europeos.

Esta diversidad cultural a la que asistimos en los centros escolares no constituye un sistema cerrado y aislado del entorno social en el que se encuentra sino que, muy al contrario, influye y es influenciado por éste. Todas aquellas creencias, sentimientos, conocimientos, vivencias, sistemas de relaciones, estructuras de poder, diversidad, etc., que tienen lugar en una sociedad determinada, se reproducen en la cultura escolar de los centros educativos insertos en ella. De la misma manera que todos los esfuerzos educativos de cambio y mejora que se producen en el seno de los centros educativos tienen su repercusión en la vida de la sociedad de referencia, a la que denominamos “comunidad escolar”.

Me gustaría, por tanto, enfocar mi investigación hacia el conocimiento de los sentimientos y vivencias de la comunidad escolar con respecto al hecho intercultural y hacerlo a través de los sentimientos, vivencias y cultura del centro educativo. De esta manera, este Trabajo Fin de Máster se basa en una metodología cualitativa llevada a cabo a través de una investigación etnográfica.

Para ello es necesario destacar que este estudio no solo se dedica a aquellos niños/as inmigrantes estrictamente como dice la palabras, sino que la interculturalidad abarca a las relaciones que se establecen con niños y niñas que son autóctonos pero que pertenecen a otras culturas, como es el caso de la etnia gitana.

El trabajo se fundamenta en el marco teórico que presentamos en primer lugar, y que hemos presentado los conceptos necesarios para acercarnos a las consecuencias y necesidades para avanzar hacia una escuela intercultural, así como un análisis de los diferentes modelos de integración educativa desde los años 60 hasta la actualidad. Seguimos realizando un análisis de gráficas sobre la evolución de la presencia de alumnado extranjero y sus nacionalidades en España y Andalucía, necesarias para conocer la realidad educativa del centro que vamos a investigar. Además dentro de este marco, hemos recogido las legislación educativa que nos aproxima a los diferentes programas y planes destinados al alumnado extranjero o de minorías étnicas con el objetivo de fomentar una educación en igualdad de oportunidades y de calidad para todos/as.

Seguiremos el siguiente punto con la metodología en la que nos hemos basado, explicando las diferentes técnicas de recogida de datos, como son la observación participante, análisis de los documentos del centro, encuestas y entrevistas, y su posterior análisis.

Por ultimo realizaremos una conclusión en el que comprobaremos la relación entre lo recogido, el marco teórico y los objetivos, y propondremos futuras líneas de investigación y la aplicabilidad de los resultados.

1. OBJETIVOS

Con el presente estudio, pretendemos:

1. Conocer el estado actual de la población extranjera e inmigrante en España y Andalucía
 - 1.1 Evaluar la incidencia y consecuencias de la llegada de la población extranjera en España y en Andalucía
 - 1.2 Estudiar la influencia de los movimientos migratorios en España y Andalucía sobre el sistema educativo

2. Conocer las prácticas y estrategias que se proponen para gestionar la diversidad cultural en los programas de educación en España y Andalucía
 - 2.1 Analizar el contenido y propuestas curriculares sobre interculturalidad
 - 2.2 Analizar los diferentes planes y proyectos que las administraciones educativas disponen para el alumnado de minorías étnicas o extranjeros.

3. Analizar la realidad intercultural existente en el centro escolar Sánchez Velayos en Ugijar, Granada.
 - 3.1 Conocer el estado actual del centro escolar en relación a la interculturalidad
 - 3.2 Estudiar la documentación que existe en el centro con respecto al tema de interculturalidad

4. Reconocer los sentimientos manifiestos y latentes de los componentes de la comunidad escolar (alumnado, profesorado) sobre la diversidad cultural presente.
 - 4.1 Estudiar las opiniones del profesorado del centro sobre interculturalidad en sus aulas
 - 4.2 Conocer las consecuencias que tiene la educación intercultural en el claustro de profesorado
 - 4.1 Identificar prejuicios o situaciones de rechazo sobre alumnos/as de diferentes países o etnias en la comunidad educativa

2. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico aparece estructurado en 6 capítulos. Pasamos a continuación a detallar cada uno de ellos:

La primera parte se dedica a conocer el concepto de inmigración y conocer las diferentes causas y tipos que definan los movimientos migratorios.

El segundo capítulo conoceremos datos en relación a la llegada de residentes extranjeros en España y en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estudiaremos la evolución reciente, la procedencia de los distintos colectivos y su distribución en las diferentes provincias.

Una vez visto el fenómeno migratorio y sus modelos explicativos de migración y como está evolucionando en España y Andalucía, podemos empezar el tercer capítulo analizando el concepto que engloba nuestro proyecto de investigación como es el de “educación intercultural”. Para ello realizaremos una delimitación terminológica, con el fin de enmarcar la realidad educativa actual y justificar una intervención educativa en los centros educativos, que vaya desde lo más general a lo más específica, de conceptos como diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad continuando con inclusión, educación inclusiva y relativismo cultural entre otros.

El cuarto punto es aquel que nos lleva al análisis y al estudio del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según la OPAM (Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones), conociendo la distribución de alumno/a extranjero/a por provincias, sus nacionalidades y distribución porcentual por titularidad del centro.

El quinto punto estará dedicado al marco legal vigente en el que se desarrollan aspectos relacionados con la educación intercultural en Andalucía que nos abrirá el camino para tratar el sexto punto dedicado a los planes y programas que se concretan en los centros educativos.

2.1 EL FENÓMENO DE LA MIGRACIÓN. TEORIAS EXPLICATIVAS

Siguiendo a Grinberg y Grinberg (1984) se entiende que “la migración propiamente dicha, es la que da lugar a la calificación de las personas como “emigrantes” o “inmigrantes”, es decir, aquella en la cual el traslado se realiza de un país a otro, o de una región a otra lo suficientemente distinta y distante, por un tiempo suficientemente prolongado como para que implique “vivir” en otro país, y desarrollar en él las actividades de la vida cotidiana”. En esta

definición se puede destacar además aspectos psicosociales, ya que hacen referencia a que suficientemente prolongado, a un cambio de región y que existe un esfuerzo psicológico por parte de la persona que emigra.

España en la actualidad está sufriendo por un cambio de ciclo migratorio debido a la crisis económica. Ha pasado por un destino de atracción para inmigrantes, llegando a recibir más de 5 millones de nuevos habitantes en menos de 10 años, a un retorno a su país de origen, a la vez que se da un fenómeno de “fuga de cerebros española” a otros destinos.

En los movimientos migratorios no hay una teoría global que integre todos los aspectos del movimiento como son las causas, los tipos... pero lo que si encontramos es una serie de teorías intermedias y que Cristina Blanco (2000) diferencia las articulacionistas o transnacionalistas y que ambas defienden que lo que induce a emigrar es la disparidad que las personas perciben entre sus oportunidades en el lugar donde viven y las expectativas que ven desde fuera, las informaciones, imágenes y estímulos procedentes del mundo rico. En este sentido y siguiendo a Natalia Rivas (2000) añade entre sus teorías explicativas a la inmigración las siguientes:

- **Modelo de atracción – expulsión.** Este modelo destaca que los seres humanos deben de tomar decisiones en función de determinadas presiones que le han tocado vivir como son las económicas y las políticas, y que empujan a los individuos fuera de su lugar de origen. Los factores de atracción se basan principalmente en las oportunidades e inserción en el mercado laboral, así como los factores de expulsión que se consideran desde una perspectiva económica amplia como el desempleo, bajos salarios...
- **Teorías de la acción individual.** Basadas en el análisis de la conducta individual de las ventajas a nivel macroeconómico que elige el emigrante en el contexto macroeconómico, así como el contexto de leyes de mercado y de la situación individual
- **Teoría del capital social.** Esta teoría pretende responder a la cuestión de porqué unos individuos emigran a otros países y otros no lo hacen, considerando el factor educativo como fundamental en la selección de trabajadores y en la capacidad de adaptación económica en el país de destino
- **Teorías de la movilidad social.** La movilidad social trata de explicar el proceso mediante el cual los individuos se mueven en el espacio, por tanto, esta teoría se centra en hallar la relación entre la perspectiva del individuo (micro) y la acción social (macro).

2.2 MIGRACIONES EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA

En este segundo capítulo, revisaremos la evolución del hecho migratorio que el Informe Anual “Andalucía e Inmigración 2012” nos aporta, estudiando el impacto de la crisis sobre la población inmigrada tanto en Andalucía como en España entre el periodo de 2008 – 2012.

Es sabido por todos/as el aumento de la población inmigrante en España a principios del actual siglo. A medida que crecía la inmigración, esta se convirtió en protagonista de políticas públicas con el fin de integrar a esta población lo mejor posible. Sin embargo, la crisis de 2008 afectó a este crecimiento, empezando por la propia evolución de los flujos migratorios. Para ello analizaremos dos gráficas: gráfico 1 donde analizaremos la proporción de extranjeros sobre el total de ciudadanos en España según CCAA en diferentes años, y una segunda gráfica en la que trataremos la población extranjera empadronada en Andalucía según principales grupos geopolíticos.

En el gráfico 1 observamos cómo la población extranjera aumenta prácticamente en todas las Comunidades entre el año 2000 al 2007. En el primer mapa, Madrid, Baleares y Canarias son las grandes receptoras de inmigrantes con un intervalo de entre el 6% y el 8% de los empadronados. En el año 2008, son Valencia, Murcia, Madrid y Baleares las que cuentan con mayor número de extranjeros. Entre los años 2009 a finales de 2012, Madrid reduce la población extranjera, mientras que el resto se mantiene. En Andalucía, y al contrario de Madrid, el número de extranjeros empadronados siguió creciendo hasta 2011, para reducirse en un 3% en 2013.

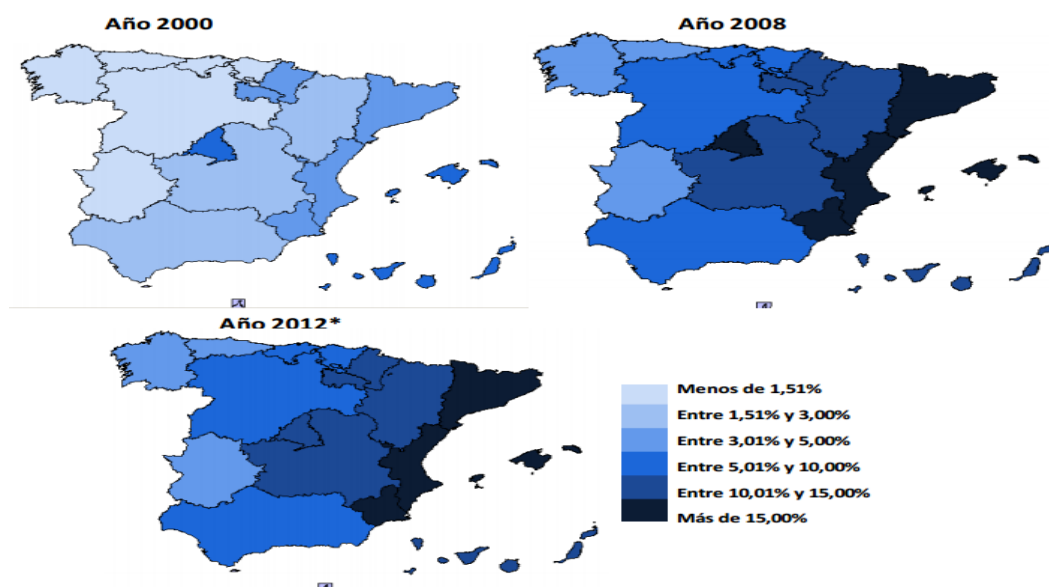


Gráfico 1: Proporción de la población extranjera en España en los años 2000, 2008 y 2012. Fuente: OPAM

En el gráfico número 2 podemos observar que los extranjeros latinoamericanos ocupan el nivel más alto en el descenso de empadronamientos en Andalucía disminuyendo entre 2009

y 2012. En el último año, los extranjeros de la UE-25, ocupan el colectivo más numeroso en Andalucía, aun siendo este reducido. Los extranjeros africanos, ocupa el segundo grupo de que han aumentado durante la crisis, aunque en el último año apenas en unos 700 empadronados más.

Cabe destacar tal como recoge OPAM que en Andalucía, Almería, es la provincia con mayor población extranjera, a la vez que ha perdido en números (10.600 empadronados menos), seguida de Cádiz (5.300) y Granada (casi 5.000). Por el contrario, Málaga es la provincia donde podemos ver a un aumento de población extranjera en 2012.

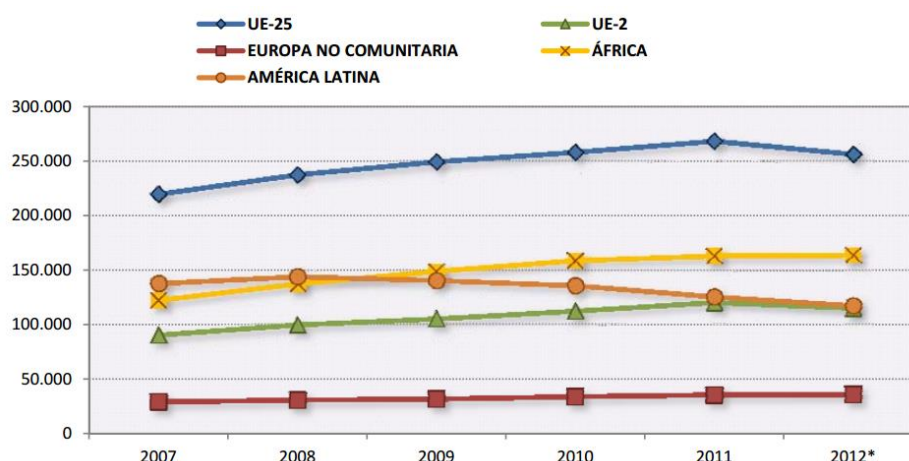


Gráfico 2. Población extranjera empadronada en Andalucía según principales grupos geopolíticos. Fuente: OPAM

2.3 HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado haremos una reflexión terminológica que nos lleve a entender el significado y la filosofía de una educación intercultural.

El primer término que veremos será el de **cultura**, y que la RAE lo define como la variedad, semejanza, diferencia, abundancia o cantidad de varias cosas distintas. Autores como Jordán (1997) añade que la cultura es el conjunto de significados que ayuda a entender la realidad física, social y espiritual o Camilleri (1997) que define este concepto como el: *“conjunto de significados, adquiridos mediante la filiación a un grupo social concreto, que ayuda a interpretar los estímulos del entorno según actitudes, representaciones y comportamientos valorados por esa comunidad”*. Una definición más global es la que formula la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO) afirmando que la cultura es el conjunto de rasgos espirituales, intelectuales y emocionales distintivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. No incluye solo las artes y

letras, sino también los sistemas de vida, los derechos del ser humano, los valores, las tradiciones y las creencias (México, 6 de agosto 1982)

Tras esto, podemos decir que cultura es aquello que se aprende tras un proceso de socialización de generación a generación como son los valores, costumbres y comportamientos.

Habiendo delimitado el concepto de cultura y siguiendo a Verónica Hidalgo (2006) en sus conclusiones, podemos decir por tanto que la **diversidad cultural** hace mención a la interacción y armonía entre diferentes culturas, por lo que favorece a su conocimiento en lugar de suplantadas. M^a José Arroyo (2010) añade en su tesis que el principal problema reside cuando los contrastes culturales no son enriquecedores y se transforman por tanto en disconformidades. Rafael Sáez (2002) defiende que la diversidad cultural no es un obstáculo para la convivencia, sino más bien una fuente de enriquecimiento. La presencia de emigrantes no debe suponer ningún problema, sino más bien la oportunidad de enriquecimiento mutuo. Este mismo autor añade en la misma fecha: *“Si no hubiese diferencias, no podríamos entender si quiera quienes somos: no podríamos decir “yo” porque no tendríamos un “tu” con el que compararnos”*

De esta manera, podemos pasar a decir que la diversidad cultural es una realidad en la vida europea y española y que la podemos definir como la situación en la que convive el hombre de manera armónica en una sociedad, para sentirse perteneciente a un grupo a lo largo del tiempo y del espacio.

Al ser la diversidad cultural una realidad en la sociedad y en los centros escolares, creemos importante conocer el concepto de **integración racial**, el cual se basa en la importancia de una igualdad real entre personas de diferentes razas o etnias y donde se desarrolle un espacio donde se respeten y tengan cabida cualquier cultura. Con esto hacemos referencia a las formas de convivir en esta sociedad, como son la interculturalidad y multiculturalidad y que a continuación pasamos a analizarlo según varios autores.

La **multiculturalidad** es una de las principales características de las sociedades actuales, ya que nos encontramos un gran número de ciudadanos/as de diferentes orígenes y culturas que conviven en un mismo universo geográfico, compartiendo sus espacios vitales.

Como afirma Muñoz Sedano (1997):

“Vivimos en una sociedad multicultural. España es un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas tradicionales. A nuestro mosaico pluricultural se siguen incorporando miles de personas con nuevas lenguas y culturas. Estamos además emprendiendo la hermosa y difícil construcción de una Europa unida, compuesta también por numerosos pueblos”

Para Teresa Aguado Odina (1991) este concepto se refiere a la convivencia entre personas o grupos en una misma sociedad y a lo que Luis Rojas Hidalgo (2014) define como el conjunto cultural fuertemente constituido en el que se reconocen la identidad, la lógica y la especificidad, pero que a la vez son diferentes entre sí. Este reconocimiento, no significa enriquecimiento, ya que no existe un intercambio cultural entre ellos, solo un respeto mutuo.

Autores como Quintana (1992), Jordán (1996), Del Arco (1998), recogen que el término **“interculturalidad”**, es un concepto moderno y que implica una interacción entre distintas culturas que conviven en un mismo espacio y que resuelven sus diferencias y conflictos mediante el diálogo. Michael y Thompson (1995) añaden que es como “una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales”. En la misma línea, Clanet (2003) señala que *“para que pueda existir interculturalismo, se requiere unas condiciones mínimas en la sociedad como el reconocimiento de las diferentes culturas y el derecho a la diversidad cultural”*.

De esta manera, podemos decir que la principal diferencia entre ambos conceptos se centra principalmente a la hora de abordar la convivencia; mientras que la multiculturalidad los grupos conviven sin que exista una interrelación, en la interculturalidad, es necesaria esa relación entre los diferentes grupos, sosteniendo cada una de sus identidades culturales, para llegar así a un enriquecimiento mutuo. (Leurin, 1987, citado por Aguado, 1991). Por tanto para que el multiculturalismo se convierta en interculturalidad, es necesario partir de un reconocimiento entre iguales, un respeto por la diversidad y promover el intercambio cultural Clanet (1999).

Recogiendo todo lo mencionado anteriormente citamos la siguiente frase célebre:

“Los hombres y las mujeres no son únicamente ellos mismos; también son la región en que han nacido, la casa en la que aprendieron a caminar, los juegos que jugaron de niños, los cuentos que escucharon, los alimentos que comieron, las escuelas a las

que fueron, los deportes que siguieron, los poemas que leyeron y el Dios en que creyeron.” **Somerset Maugham**

Una vez analizados el interculturalismo y multiculturalismo, el siguiente concepto que pasamos a analizar es el de **relativismo cultural**. Según el Centro Virtual Cervantes, este concepto se entiende como una corriente ideológica que defiende la idea de que cada cultura ha de ser entendida dentro de sus propias ideas y destaca la complicación de entender la cultura desde un punto de vista único y universal. En el Foro de Ciencias Sociales (2002) añade sobre el relativismo cultural, que la cultura es autosuficiente y esta no necesita de ninguna otra cultura, ya que cada una tiene sus valores, costumbres y creencias. Por lo tanto, no existen culturas inferiores o superiores a otras, ya las diferencias entre unas y otras, son las que debemos conocer y respetar, para llegar a un aprendizaje mutuo y una diversidad.

Realizado todo el análisis conceptual anterior, los siguientes puntos a tratar son aquellos que tienen una relación directa con la intervención educativa de una **Educación Intercultural**.

El aumento de los movimientos migratorios ha disparado situaciones de rechazo a lo diferente, con actitudes racistas o xenófobas cada vez más numerosas. Para luchar contra estas situaciones y una posible exclusión social consideramos las aulas como ejes vitales: el reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales, por tanto el primer término que trataremos será el de inclusión.

Es necesario diferenciar como recoge Castel (2004), inclusión de exclusión. Mientras que el primero se refiere a integración y gratificación social, el segundo va unido a la marginación y la vulnerabilidad.

Según la UNESCO, **la inclusión** en el contexto educativo se ve como:

“el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar niños/as”.

De esta manera la **educación inclusiva** es un conjunto de medidas y estrategias planificadas para el aprendizaje de calidad para todos los alumnos/as y que en el último apartado trataremos con más detenimiento. Autores como Booth y Ainscow (2002),

consideran necesaria la implantación en las escuelas de un modelo inclusivo, como sustituto del modelo integrador, para atender a las necesidades de todo el alumnado, es decir, una educación para y por el alumnado en el que se garantice el acceso a una cultura común y participe toda la comunidad educativa. Carro (1996) sugiere que este modelo beneficia a cualquier estudiante, ya sea con o sin discapacidad, inmigrante o nativo, ya que se forman relaciones interpersonales que en otro contexto difícilmente se darían.

Siguiendo a Stainback y Jackson (1999) este modelo se caracteriza por:

- Todos/as los alumnos/as deben de estar incluidos en las mismas escuelas y aulas, sin diferencias, adaptando la enseñanza y apoyando pedagógica y socialmente a todo el alumnado. Por tanto se valora la diversidad, considerando que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje para todos/as.
- Promover estrategias innovadoras para todo el alumnado en las aulas ordinarias.
- Desarrollarlas estrategias de intervención y medidas de apoyo necesarias para detectar y atender las necesidades y características personales del alumno/a-

Para llevar a cabo la escuela inclusiva dentro del aula existen numerosas técnicas cooperativas y colaborativas que permiten adaptar las necesidades de los alumnos a su aula ordinaria y asegurando su participación en el mismo curriculum.

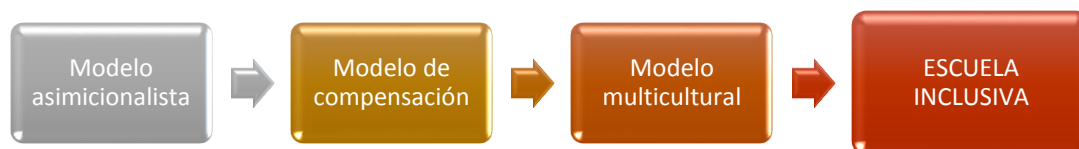
D. Johnson, J. Johnson y E. Holubee (1999) definen el trabajo cooperativo como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos/as trabajan junto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Estos grupos serán heterogéneos, es decir, estarán formados por alumnado diverso en cuanto a niveles de competencia curricular, sexo, etnia, lenguas..., y estables durante un periodo de tiempo. Según autores como Landone (2004), Pujolas (2008) o Trujillo (2002, 2007), este tipo de aprendizaje, mejoran las relaciones interpersonales y el éxito académico, independientemente del contenido de las tareas.

En base a esto, el siguiente punto sería definir y analizar la Educación Intercultural, concepto en el que se basa nuestro TFM. Autores como César Vallejo y Eva María Sánchez (1997) plantean “que un problema fundamental a la hora de referirse a la **educación interculturalidad** es su indefinición que existe sobre este concepto en función de otros elementos conceptuales próximos pero no afines”. Por esto, para llegar a dicho concepto, haremos un recorrido histórico de los diferentes modelos para la integración de la diversidad siguiendo a. Muñoz (2001) y el Centro Cervantes.

- **Modelo asimilador.** Surgió en los años 50 pero no empezó a cobrar importancia hasta los años 60. Este modelo está destinado al alumnado extranjero de incorporación tardía que debe cambiar su cultura y lengua nativa para lograr su adaptación a la sociedad (Giménez 2003). Para ello se llevó a cabo programas de inmersión lingüística, mediante clases de acogida para preparar lingüística y culturalmente, antes de integrar en la en el proceso educativo español o a través de un segundo maestro en el aula para fomentar la interiorización del idioma de acogida.

Siguiendo a Giménez 2003, Meunier 2007 y Carbonell (2008), en el marco educativo, este modelo se traduce en la visión de las expresiones culturales diferentes del país de acogida, como deficientes y que entorpece el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ello, existe una relación sumisa de los alumnos inmigrantes hacia la sociedad receptora, en la que es necesario renunciar a la identidad étnica facilitando la diferencia, pero no segregando.

- **Modelo de compensación.** Este modelo aparece en los años 60 como respuesta a las elevadas migraciones existentes. El modelo de compensación tiene entre sus similitudes con el modelo anterior la intención de reemplazar la identidad cultural de los alumnos extranjeros para conseguir una igualdad de oportunidades. Así mismo, podemos decir que al contrario que el asimilacionista, utiliza la segregación apoyando la educación compensatoria fomentando así la exclusión social o marginación, siendo necesario que se mantenga un carácter transitorio y personalizado.
- **Modelo multicultural.** Nace en los años 80 con la intención de extinguir los modelos anteriores. Este modelo tiene como filosofía principal el mantenimiento de la cultura y lengua de origen, sin necesidad de sustituirla por la del país de acogida. Giménez (2003) lo define como *“la primera expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural así como el derecho a ella”*, es decir, la aceptación del diferente tal y como es.
- **La escuela inclusiva** surge a partir de los años 80 con una filosofía integradora. Como diferencia principal a los diferentes modelos, podemos decir que este se caracteriza por ser un modelo que va dirigido a toda la comunidad educativa, llevando a cabo medidas curriculares y organizativas, adaptadas a las necesidades de cada miembro y fomentando un espíritu crítico y tolerante en los alumnos hacia la diversidad



Esquema 1. Evolución de los diferentes modelos de integración

Visto los diferentes modelos y siguiendo a Gil Jaurena (2002) que define la educación Intercultural como un enfoque educativo e inclusivo, que partiendo de la tolerancia y respeto de la diversidad cultural, tiene como objetivo la transformación de la escuela para desarrollar una igualdad educativa, desarrollar actitudes que eviten situaciones de xenofobia y participar en la sociedad de manera activa para el avanzar hacia un cambio social, según los principios de justicia. Por ello, la interacción y comunicación es el factor fundamental en la educación intercultural. “Lo importante de la diversidad es que hay seres humanos viviéndola y ellos son dignos de respeto al vivirla, tolerando su diversidad” (Gimeno Sacristán 2001).

Por lo anteriormente citado podemos decir que siguiendo la propuesta del Colectivo Amani (1995) los destinatarios de la educación intercultural son tanto los miembros de la población autóctona como las personas pertenecientes a diferentes colectivos étnicos. En lo que respecto a la sociedad autóctona:

- Conozca y modifique los estereotipos y los prejuicios que tiene de los diferentes grupos de la minoría
- Favorezca el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas minoritarias.
- Propicie una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo
- Promueva actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, posibilitando el desarrollo específico de las culturas minoritarias.

Así mismo promueve el que las minorías étnicas:

- Conozca y modifiquen los estereotipos y los prejuicios que tienen de la mayoría.
- Favorezcan el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas mayoritarias.
- Den a conocer la propia cultura.
- Promuevan actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y mejoren sus condiciones de vida.

Para este tipo de educación, la Junta de Andalucía en su Guía Básica de Educación Intercultural (2009), propone una serie de aspectos a tener en cuenta:

- Coordinación entre los maestros y el ATAL permitiendo atender a las necesidades individuales y colectivas del alumnado.
- Planificación
- Colaboración de otros adultos dentro del aula (miembros de asociaciones, profesorado, antiguos alumnos/as...)
- Implicación de la familia.
- Para llevar este tipo de escuela, es fundamental que todo el alumnado se sienta participe de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

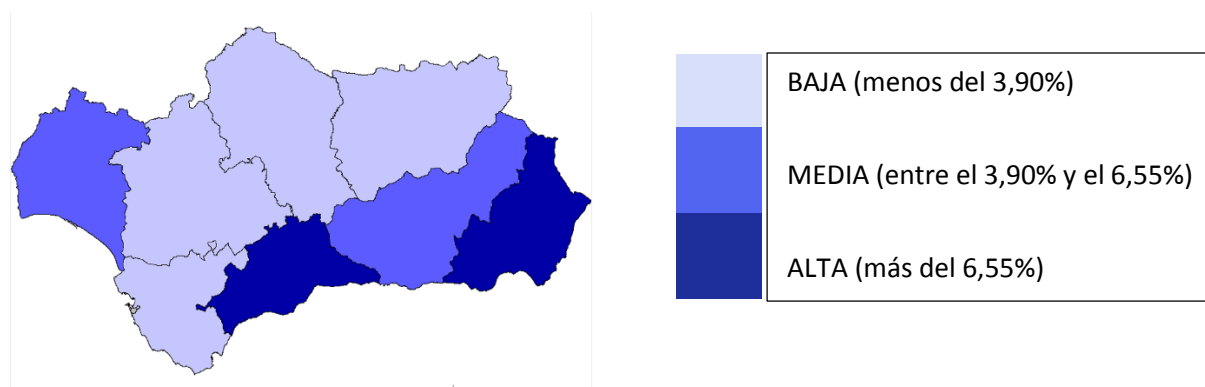
Como conclusión de este apartado hemos realizado una clarificación de conceptos que nos ayude a entender que pretende la educación intercultural. Hemos partido del concepto de cultura para comprender el concepto de diversidad cultural entendido como la convivencia de manera armónica entre culturas y que requiere de una integración racial. Dependiendo de la convivencia, podemos hablar de multiculturalidad e interculturalidad. Mientras que la primera se define por la convivencia entre culturas en un mismo espacio, la segunda va más allá y supone además un enriquecimiento mutuo entre dichas culturas.

Hemos destacado que a medida que las sociedades avanzan, se hacen necesarios cambios en los modelos educativos que impliquen así un cambio de conciencia social y ciudadana. Para ello hemos realizado un análisis de la evolución de los diferentes modelos educativos hasta llegar al modelo de escuela inclusiva que recoge los principios de la educación intercultural como son valorar a las personas, costumbres y valores a través de la comunicación y evitando conflictos o enfrentamientos. Para terminar este apartado me gustaría citar a Rafael Sáez (2001) que afirma lo siguiente: *“a algunos todo esto le puede resultar utópico, pero es una utopía necesaria para salir del modelo asimicionalista, segregador o marginador enfrentándose a los estereotipos y prejuicios y respetando la riqueza de la diversidad y cultural de una sociedad plural.”*

2.4 DATOS SOBRE LA ESCOLARIZACION DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ANDALUCIA EN LOS AÑOS 2012 Y 2013

En este cuarto apartado queremos conocer los últimos datos que la OPAM nos ofrece sobre el alumnado inmigrante en Andalucía en su última publicación del 2013. Esta información nos va a ayudar a entender y contextualizar la realidad educativa de Andalucía, así como la intervención que precisa algunas provincias que atienden a un alto número de alumnado inmigrante.

En la gráfica 3, analizaremos la proporción de alumnado extranjero sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según provincias. Las provincias que mayor número de alumnado extranjero recogen son las de Málaga y Almería contando con más del 6,55%. Esta afluencia se debe en el caso de Almería por la oferta de empleos, sin contratación, en los invernaderos, o en el caso de Málaga por el turismo. Granada y Huelva son las provincias con una proporción de media y las más bajas son las provincias de interiores y Cádiz que a pesar de ser la principal puerta del continente africano, la falta de estabilidad laboral hace que esta provincia no cuente con gran número de extranjeros.



Gráfica 3. Proporción del alumnado extranjero sobre el total del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía en el año 2012. Fuentes: OPAM

En la gráfica número 4 observamos la distribución porcentual por provincias del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según nacionalidad (extranjeros/españoles). En ella podemos deducir que la provincia de Málaga es donde más alumnado extranjero hay (32%) principalmente de Reino Unido, seguida de Almería donde cuenta con una cuarta parte son extranjeros (24%) mayoritariamente africanos/as. Podemos pensar que hay una tendencia generalizada que los alumnos/as procedentes de África genera un déficit escolar, por lo que esta provincia necesita de unas políticas educativas de integración. El resto de las provincias no superan el 10% por lo que estamos hablando de una población muy pequeña como para pensar que la inmigración es un problema en la escuela.

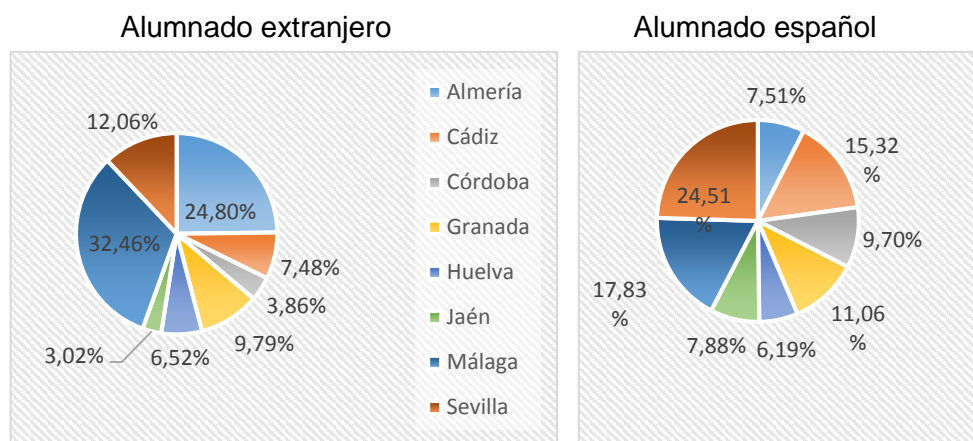


Gráfico 3. Distribución porcentual por provincias del alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según nacionalidad. Fuente: OPAM

En la gráfica 5 trataremos la distribución porcentual por grupos geopolíticos de nacionalidad del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas universitarias en Andalucía, según provincias. Partiendo de la idea generalizada y de los estereotipos que los extranjeros/as procedentes de UE- 27 no son considerados como “problemáticos”, estos son el grupo que más residen en la mayoría de las provincias. Almería destaca por la población africana con un 50%, al mismo tiempo que Jaén comparte en misma proporción con extranjeros procedentes de Europa.

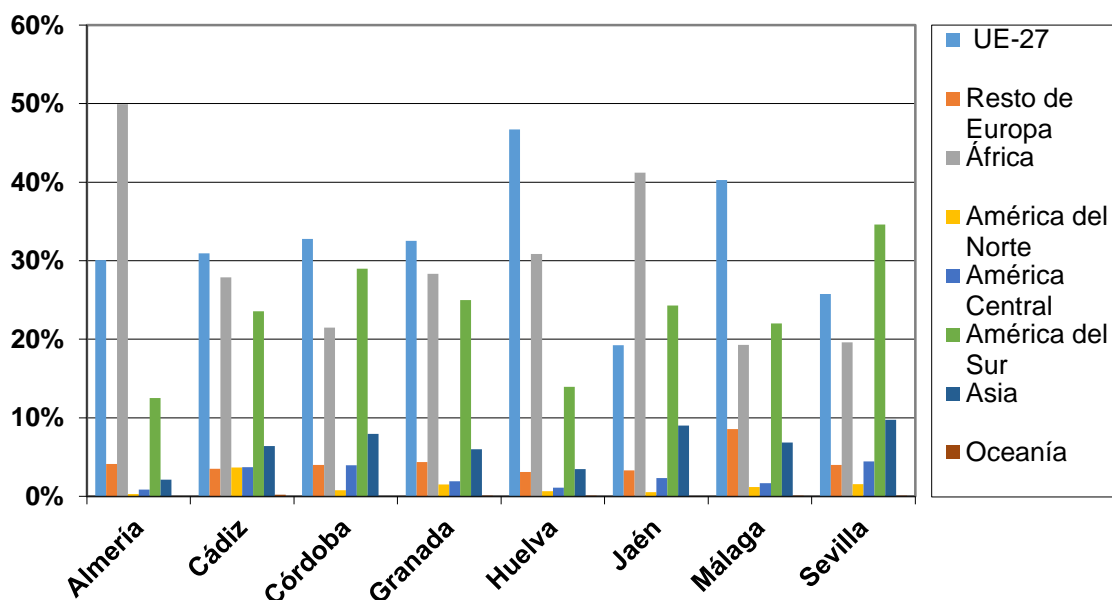


Gráfico 4. Distribución porcentual por grupos geopolíticos de nacionalidad del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía por provincias. Fuente: OPAM

La gráfica 6 está referida a la distribución porcentual por titularidad del centro del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según provincias. A pesar de la orden que regula la igualdad de oportunidades para todos/as los alumnos/as, la

realidad nos dice que la mayoría de los inmigrantes están matriculados en centros públicos, por lo que podemos concluir que en los centros privados hay una tendencia de no admitir a los alumnos/as que pueden resultar problemáticos. En Almería donde la gran población es africana es donde más alumnos hay en centros públicos, sin embargo en Málaga con los inmigrantes procedentes de la UE hay mayor número de alumnos matriculados en centros privados, por lo que este grupo también se puede deducir mayor nivel adquisitivo a la hora de pagar en educación que los africanos.

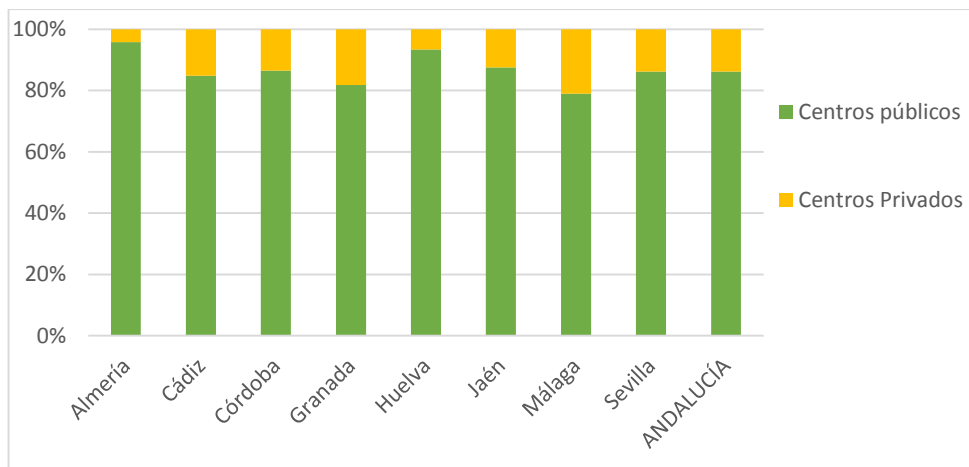


Gráfico 5. Distribución porcentual por titularidad del centro del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en Andalucía según provincias. Fuente: OPAM

La grafica 7 nos aporta los datos sobre la distribución porcentual por etapas educativas del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias de régimen general en Andalucía, según provincias. Podemos observar el gran número de niños/as en Almería y Huelva por encima del 20%, por lo que podemos decir que están naciendo segundas generaciones de familias extranjeras en España. Aun así, hay una población más grande de alumnado en primaria que en infantil por lo que se debe a la crisis de natalidad en la que estamos actualmente, o a la regresión de migrantes a su país de origen. Si sumamos ciclos formativos con bachillerato vemos casi la mitad de los alumnos/as de secundaria, esto puede ser debido al fracaso escolar, que una vez que terminan secundaria no continúan sus estudios o porque la inmigración todavía es joven.

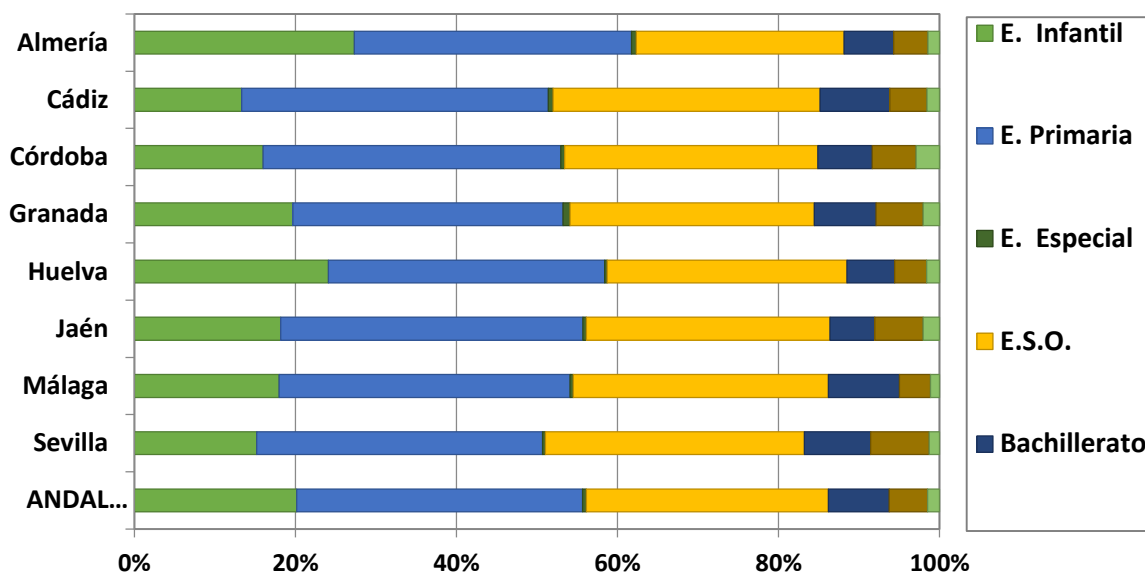


Gráfico 6. Distribución porcentual por etapas educativas del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en régimen general en Andalucía según provincias. Fuente: OPAM

2.5 MARCO LEGAL SOBRE EDUCACION INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD AUTONOMA DE ANDALUCIA

Referente al marco legal que regula los distintos planes y programas relacionados con la educación intercultural y al modelo de escuela inclusiva en Andalucía destacamos los siguientes:

- **Constitución Española 1978.** Destacamos tres artículos relacionados con la educación intercultural:
 - o Art.14. *“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal y social”*
 - o Art. 16. 1 *“se garantiza la libertad ideológica religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitaciones”*
 - o Art. 27 donde se reconoce la *Libertad de la enseñanza*
- **Ley Orgánica 2/2006, De 3 Mayo, De Educación Y La Ley 17/2007, De 10 De Diciembre, De Educación En Andalucía.**

“Establece que las Administraciones públicas han de favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos/as que, al proceder de otros países o por cualquier otro motivo,

se incorporan de forma tardía al sistema educativo español. Han de garantizar que se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico”

- **Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.**
 - o Artículo 17: Los Centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluirán en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

- **Decreto 167/2003, de 17 de junio, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.**
 - o *“La integración social de este alumnado exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y, a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas.*

- **Orden de 15 de enero de 2007, por el que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante, y especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística.**
 - o *“Tiene por objeto regular las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español”*

- **Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.**
 - o Establecen medidas y actuaciones educativas para el alumnado que requiera apoyo educativo

- **Instrucciones del programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante (anuales)**

- **Instrucciones del programa de actividades extraescolares relacionadas con la cultura de origen del alumnado inmigrante**

- **Circular de instrucciones mínimas de funcionamiento del programa de lengua árabe y cultura marroquí.**

2.6 PLANES Y PROGRAMAS INTERCULTURALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Siguiendo la Guía Básica de Educación Intercultural de la Consejería de Educación de Andalucía (2011), destacamos los siguientes planes y programas que ofrecen medidas y actuaciones que facilitan la integración del alumnado inmigrante. Cabe destacar que estas fórmulas están diseñadas para garantizar la igualdad de oportunidades desde el respeto y la tolerancia a lo diferente. Paso a continuación a exponer cuales son:

- **Programa de acogida:** Son actuaciones que facilitan el proceso de escolarización, adaptación e integración del alumnado inmigrante en el sistema escolar
- **Programa de mediación intercultural.** Son actuaciones que pretenden mejorar la comunicación y las relaciones sociales por medio de una tercera (mediador intercultural) con el fin de crear una red de convivencia.
- **Programa De Aula Temporal De Adaptación Lingüística (ATAL).** Es un programa de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculado a profesorado específico, que permite la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados, atendiendo a su edad y a su competencia curricular.
- **Programa De Actividades Extraescolares De Apoyo Lingüístico (PALI).** Se trata de un programa destinado a potenciar el aprendizaje del español como lengua vehicular del alumnado de procedencia inmigrante matriculado, prioritariamente, en la enseñanza obligatoria, que presente dificultades o carencias en el aprendizaje del español.
- **Aula Virtual De Español (AVE).** Es un entorno didáctico proporcionado por el Instituto Cervantes.

3. METODOLOGÍA

Una vez ubicado el tema, haber realizado un acercamiento teórico del mismo, y explicitados los objetivos que pretendemos alcanzar, el siguiente paso será conocer más de cerca, en un entorno concreto, la realidad multicultural de un centro educativo. Para ello, hemos preferido situarnos dentro de un paradigma interpretativo. Por tanto, nuestra investigación poseerá un carácter cualitativo (metodología cualitativa) y dentro de él, optamos por un método de investigación etnográfico, al considerar que es el que mejor se adapta a nuestro deseo de conocer y comprender lo que la gente ve, cree, relata y explica del mundo educativo y multicultural en el que se mueve. Nos interesa más lo particular que lo generalizable, los datos subjetivos que los objetivos, y es por ello que, siguiendo a Stake (2005):

- La etnografía nos permite describir el fenómeno multicultural de manera global en el centro educativo (holístico),
- además, precisa situar el estudio inserto en dicho centro (naturalista),
- su interés es conocer las conductas y pensamientos (manifiestos y ocultos) de los participantes del centro (inductivo y fenomenológico),
- y, finalmente, nos permite el uso de múltiples técnicas de recogida de información, principalmente cualitativas, aunque también cuantitativas.

Conviene recordar que no sólo centramos la investigación desde la perspectiva de los actores que, en principio, pudiera ser lo que más llamase nuestro interés, sino que debemos ser conscientes de que también cuentan los aspectos subjetivos del investigador, sus conocimientos y experiencias previas.

Por último, apuntar que se trata de un diseño emergente, ya que se va construyendo con la información recogida durante las entradas en los escenarios correspondientes.

Para abordar el estudio, nos planteamos una serie de **preguntas que orientan la investigación**:

- ✓ ¿Cuál es el contexto multicultural en el que se encuentra inmerso el Centro?
- ✓ ¿Cuál es la percepción nuestra de inmigrantes, gitanos, autóctonos...?
- ✓ ¿Cuáles son los principales conflictos que interactúan en la sociedad multicultural?
- ✓ ¿Qué tipo de información debemos tener en cuenta en relación a este problema?
- ✓ ¿Qué elementos la hacen conflictiva?

3.1 EL ESCENARIO

El centro educativo seleccionado para la investigación es el mismo en el que desarrollo mi trabajo como maestro de educación primaria y que nos ha parecido interesante centrar nuestra investigación en él ya que cuenta con un gran número de alumnos y alumnas de etnia gitana y de otras culturas.

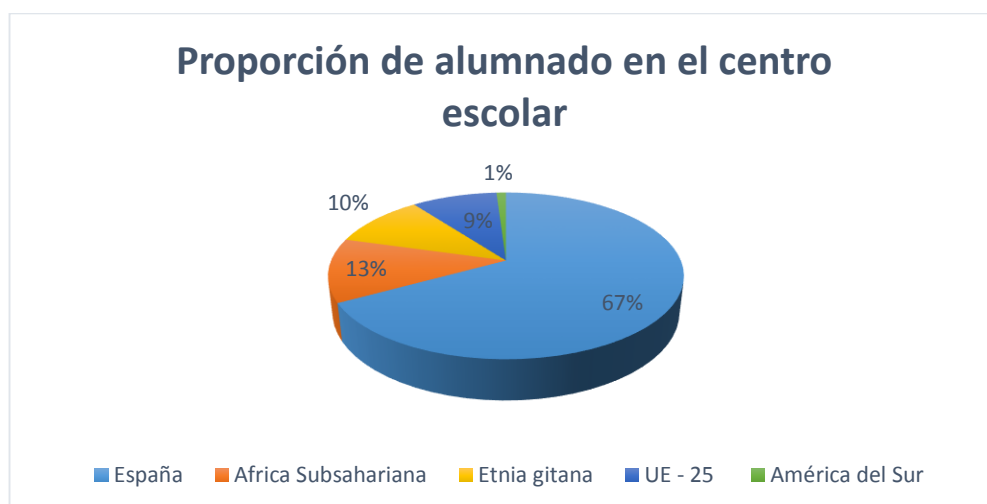
Queda sujeto al carácter emergente de la investigación la conveniencia o no de implicar a las familias en el proceso de investigación. Queremos decir con esto que si la información que vayamos obteniendo nos remite a orígenes culturales más profundos que el propio ámbito del centro educativo no puede explicar, pediríamos a los padres y madres su colaboración. Mientras tanto, no triangularemos con ellos, circunscribiéndonos al ámbito estrictamente educativo por falta de tiempo.

El CPR Sánchez Velayos, es el único centro que se encuentra ubicado en la localidad de Ugijar – Granada y próximo a las localidades de Adra y El Ejido (Almería). Aunque está ubicado en la denominada Alpujarra Oriental, tiene características diferentes al resto de los pueblos alpujarreños: poca altitud, situación en llano, tipo de construcción atípica, microclima, centro comercial y administrativo de la zona, mercados quincenales, feria de Octubre de carácter comarcal en honor de la Patrona de la Alpujarra y la Virgen del Martirio.

Está dividido en barrios, destacando “El Cerro” donde vive toda la población gitana e inmigrante y que se caracteriza por: falta de higiene, hacinamiento, abandono, bajo nivel cultural, poco o nulo interés por la educación, provocando un alto índice de absentismo escolar, automarginación, etc.

El centro es de titularidad pública e imparte los niveles educativos de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y Educación Primaria (tres ciclos). Cuenta con 24 maestros/as, con una media de edad de 40 años en el que 7 son hombres y 17 mujeres.

En la siguiente gráfica, a través de los documentos del centro, hemos recogido la proporción de alumnado español y de otras culturas que conforman nuestro escenario. Como observamos, el alumnado procede en su mayor parte de la localidad de Ugijar, seguido con un 13% de alumnos/as procedente de África Subsahariana (Marruecos, Sudán, Sahara). Este dato pudiera venir dado por la cercanía de Ugijar con la localidad de El Ejido y Adra situados en Almería, tal y que tiene una estrecha relación con los resultados obtenidos de los gráficos 4 y 5 que vimos anteriormente. Seguido encontramos un 10% de población de etnia gitana. Con un 9% y aumentando por año destaca alumnos/as procedentes de la Unión Europeo en su gran mayoría rumanos/as.



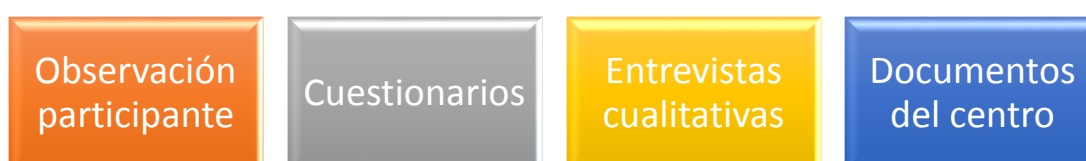
Gráfica 8. Proporción del alumnado en el centro escolar Sánchez Velayos en el curso 2013 - 2014. Fuente: Proyecto educativo

3.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN.

Para recoger la información relevante y necesaria que nos aporte una visión y comprensión suficientes de la problemática a estudio, nos ha parecido adecuado hacer uso de técnicas cualitativas, aunque sin descartar, como dijimos con anterioridad, la posibilidad de utilizar instrumentos cuantitativos (triangulación de datos, cuestionarios...) que permiten a la etnografía enriquecer su comprensión del mundo.

Mientras que el desarrollo de las técnicas de trabajo de campo y etnográficas cobran gran protagonismo en la antropología cultural y social, en la sociología tiene un peso importante, si bien la investigación educativa ha llegado a apreciar el valor de las técnicas etnográficas solo recientemente. Los investigadores de la Escuela de Chicago combinaron la observación participante con otras estrategias de obtención de información. Construyeron historias de vida, entrevistas, utilización de registros oficiales y fuentes documentales como diarios, periódicos y cartas.

Para nuestro caso, las técnicas de las que haremos uso son:



Esquema 2. Técnicas de la investigación

a) OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Consiste en la combinación de la observación con la participación. El etnógrafo se convierte, así, en el principal agente de investigación: observa las pautas de conducta y participa en la cultura que está siendo observada. El grado de participación y observación será variable según los momentos (clases, claustros, Consejo escolar, recreos...) Incluiremos experiencias, pensamientos o impresiones en los cuadernos de campo, de todos los miembros que estemos investigando. Debemos tener en cuenta que el contexto escolar mediatiza y hace actuar de manera diferente, por lo que será aconsejable en un futuro que la observación pudiera llevarse a cabo en algunas ocasiones fueran del centro. Consideramos importante demostrar siempre interés por lo que nos transmiten, tener una actitud activa y atenta, ayudar a las personas implicadas y tener una actitud dialogante.

b) CUESTIONARIO

Para García Hoz y Pérez Juste (1989: 85) el cuestionario es «especialmente idóneo para determinar el tipo de poblaciones y de información, en especial aquella que los encuestados pueden ofrecer porque se refiere a su mundo profesional, social o personal; en concreto, nos estamos refiriendo a los intereses, motivaciones, actitudes, intenciones, deseos, e incluso, conductas personales».

Para Hopkins (1998: 95) el cuestionario es un método muy útil y frecuentemente usado ya que resulta fácil de realizar, fácil de valorar y compara directamente grupos de individuos.

El cuestionario utilizado en esta investigación lo encontramos en el anexo1. Se trata de una escala tipo Likert, elaborada por Mercedes Rodríguez, Flor Cabrera, Julia V. Espín y Ma Ángeles Marín (1997) sobre actitudes hacia la educación multicultural. Aunque esta escala ha sido experimentada y reformulada, quedando al final con unos índices de validez y fiabilidad bastante aceptables, en nuestro caso, desde nuestra posición cualitativa, los resultados de la escala nos ofrecerán datos a tener en cuenta en el total de información recibida.

Al cuestionario le hemos añadido seis preguntas de identificación que nos servirán para poder cruzar variables y observar si las respuestas a las preguntas del cuestionario experimentan algún tipo de variación en función de las respuestas de identificación.

El cuestionario se pasó a toda la población docente del centro educativo. Un total de 24 informantes, de los cuales 7 eran hombres y 17 mujeres. En el caso que nos ocupa, y como hemos comentado con anterioridad, la investigación se sitúa dentro del paradigma interpretativo y en él, desarrollamos un estudio etnográfico. Por tanto, otorgaremos mayor

valor a los resultados obtenidos de la Observación, las Entrevistas y el análisis de la documentación que a los datos que nos arrojen los cuestionarios. Éstos colaborarán de manera secundaria a fortalecer alguna de las ideas y conclusiones a las que vayamos llegando a lo largo de la investigación.

c) LA ENTREVISTA CUALITATIVA O EN PROFUNDIDAD

Según Roxana Guber (nombrado por Margarit 2000, 3) “la entrevista y su contexto pone en relación cognitiva a dos sujetos a través de preguntas y respuestas, de modo que, en este proceso de conocimiento, las preguntas y respuestas no son dos bloques separados, sino partes de una misma reflexión y una misma lógica, que es la de quien interroga: el investigador. Y esto no se debe a que el informante responda lo que el investigador quiere oír (o no diga la verdad) sino a que cuanto diga será incorporado por el investigador a su propio contexto. Al plantear sus preguntas, el investigador establece el marco interpretativo de las respuestas, es decir, el contexto donde lo verbalizado por los informantes tendrá sentido para la investigación y el universo cognitivo del investigador. Este contexto se expresa a través de la selección temática y los términos de las preguntas, además de, obviamente, el análisis de datos”.

Por tanto, haciéndonos eco de las palabras de Roxana Guber, nuestras entrevistas no han sido diseñadas para dar respuestas concretas a preguntas concretas sino, desde un encuadre semiestructurado, ofrecer los contextos interpretativos en los que el informante desarrollará los argumentos en torno a los temas propuestos desde la lógica del entrevistador. Con ellas no pretendemos explicar, sino comprender; llegar a los significados de los informantes, y no buscar una única respuesta correcta. Este es el propósito y así se le hizo saber a los participantes en el momento de comenzar. Se les comentó qué temática estábamos investigando y qué tipo de información buscábamos.

La entrevista posee una estructura de preguntas semi-abiertas inspiradas en unas encuestas adaptadas por José Antonio Jordán (1996) de las diseñadas originalmente por J.Banks (1992) “Guidelines for Multicultural Education”, *Educational Leadership*, vol 50, nº3, págs 220-250. En el anexo 2 se puede apreciar la estructura, los temas y preguntas que orientaban el desarrollo de la misma.

Se han realizado un total de siete entrevistas a docentes que ocupaban algún puesto de responsabilidad en el centro educativo. Esto es, dirección, secretaría, jefatura de estudios y coordinación de ciclos.

La razón fundamental de esta elección ha sido la de buscar informantes que por su posición y puesto de trabajo pudieran tener una visión más global y profunda del conjunto del funcionamiento del centro educativo.

Para el análisis de los datos obtenidos hemos ido siguiendo un método de agrupamiento e identificación de las ideas más recurrentes que los informantes manifestaban ante los temas planteados.

d) MATERIALES ESCRITOS (DOCUMENTOS)

La utilización de materiales escritos constituye un apoyo útil a la observación. Los materiales más usados son los documentos oficiales (registros, actas de reuniones, archivos, estadísticas, etc.) y documentos personales (diarios, notas personales...) Los materiales escritos han llegado a ser considerados como instrumentos cuasi-observacionales. En cierto modo reemplazan al observador y al entrevistador en situaciones inaccesibles.

En nuestro caso, recabaremos toda la información escrita oficial que podamos (Proyecto Educativo del Centro, Programaciones Anuales de Aula, Actas de Consejos Escolares, Claustros, Reuniones de Ciclo, de AMPA....) También nos interesarán los documentos personales del profesorado que atiende a niños y niñas de diferentes culturas (registro de notas, anecdotario, fichas de seguimientos del alumnado,).

4. RESULTADOS

4.1 OBSERVAR PARA CONOCER

A partir de la observación participante he presenciado y compartido las rutinas y actividades que forman parte de la vida cotidiana del aula y del centro escolar en relación con la convivencia intercultural. Todo esto lo hemos llevado a cabo en diferentes espacios y tiempos como son los recreos, sala de profesores y reuniones con el profesorado, aulas en las que he participado como maestro docente y como observador, y reuniones de padres y madres. Entre los aspectos que hemos recogido destacamos las relaciones entre culturas, las manifestaciones en relación a la intercultural y estereotipos y los diferentes comportamientos espontáneos. Veamos a continuación cada uno de estos aspectos:

a) LAS RELACIONES

En lo que se refiere a las relaciones interculturales, hemos observado que en ningún momento he presenciado situaciones de violencia por razones interculturales que fueran más allá de los típicos juegos entre niños/as, aunque si cabe destacar que generalmente existe una separación de grupos entre gitanos/as y las demás culturas, más frecuente entre chicas que entre chicos. Es curioso destacar como entre niñas gitanas generalmente se llaman entre ellas primas pero sin embargo no son familiares: *“Cuando una niña es muy amiga tuya es como si fuese tu prima y sus padres son nuestros “titos y tatas”* (Vanesa, niña gitana de 11 años), es decir, una prima puede ser una amiga y una amiga ser tu prima, pero solo es aceptado entre miembros de la misma etnia aceptándose así una fuerte relación socio afectiva frente a los demás. Esta actuación son las que definen a una educación multicultural y en el que siguiendo a Luis Rojas Hidalgo (2014:13) como hemos visto en el marco teórico, podemos observar como los alumnos/as de diferentes orígenes y culturas conviven en el centro escolar y se respetan, pero no existe una interacción que favorezca el enriquecimiento cultural.

También hemos visto que los niños/as musulmanes durante el tiempo del recreo suelen hablar entre ellos utilizando su propia lengua. En alguna ocasión he presenciado como una maestra definitiva del centro les llamaba la atención diciéndoles *“Hablad de tal manera que nos enteremos todos”* (Maestro 41 años). Esta frase podemos enmarcarla dentro del modelo asimilador en el que se caracteriza por un cambio de cultura del alumno/a no nativo para lograr una adaptación a la sociedad y definido por A. Muñoz (2001:15) y el Centro Cervantes.

No podemos obviar, como hemos comentado anteriormente, el papel de la familia para la construcción de una escuela inclusiva e intercultural. Es por ello por lo que considero de suma importancia las relaciones interculturales entre los familiares de nuestros/as alumnos/as. A diferencia de lo que hemos comentado anteriormente sobre las niñas gitanas que se

relacionan entre sí, hemos observado cómo tanto a la entrada como a la salida del centro, existen corrillos de madres donde no suelen relacionarse madres españolas con madres de otras culturas, sin embargo, las madres de estas culturas minoritarias si se relacionan entre sí. Esta situación se repite cuando las madres han acudido al centro para la realización de talleres con sus hijos/as, que se han formado grupos diferenciados según la cultura. Observamos por tanto, que existe un rechazo latente, no explícito, pero que se manifiesta a veces en frases que utilizan las madres españolas como por ejemplo “*No sientes a mi hija con esta niña gitana en el mismo grupo*”. Este pensamiento se ha transmitido en casa, de tal manera que he presenciado ver a niñas llorando por haberlas sentado con compañeros/as de otras culturas.

Destacar además como las familias españolas tampoco manifiestan ninguna actitud favorable a la integración, por poner un ejemplo, cuando un niño/a del colegio va a celebrar su cumpleaños, suele darles la invitación a otros niños/as de su misma cultura.

b) JUNTOS/AS PERO NO REVUELTOS

El área de educación física se caracteriza por el trabajo en grupos heterogéneos y como destaca autores como Landone (2004:15), Pupilas (2008:15) o Trujillo (2007:15) este tipo de agrupamientos favorecen a las relaciones interpersonales y por tanto a la educación intercultural. Sin embargo, en las actividades lúdicas que plantea el maestro y decirles a los alumnos/as que formen parejas o grupos, estos suelen ser homogéneos culturalmente. En una ocasión al decirle a un niño que se sentará con un grupo donde en su mayoría eran de otras culturas exclamó: “*¡Yo no me siento con esos!*” (Niños de 6 años). El maestro, por su parte, lo castigo sin recreo.

Al entrar por las clases he podido ver como son las clases de infantil y de 1º de educación primaria las únicas que están organizadas por grupos de 4 - 5 alumnos/as heterogéneos. El resto de las aulas están distribuidas en las que el alumno/a está sentado de manera individual, no favoreciendo así la interacción y la ayuda mutua en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

En lo que se refiere al centro se detecta una distribución desigual o no compensada, del alumnado inmigrante en las clases de 1º y 6º de primaria. Los maestros/as nos comentan que los maestros encargados/as de esas clases, ocupando uno de ellos un cargo directivo, no se rigieron a los criterios de formación de los grupos recogidos en el proyecto educativo, evitando así al alumnado de otra cultura para evitar conflictos y problemas de aprendizaje en sus aulas. Hemos llegado al caso de ver a una maestra sugerir que se daba de baja si varios alumnos/as suyos de otras culturas y conflictivos no eran trasladados a otra aula. Estos niños/as, salen de su clase y se desplazan a otro espacio para continuar su aprendizaje.

c) LAS ETIQUETAS

En el marco teórico siguiendo al colectivo Amani (1995:17) los alumnos y familiares autóctonos para conseguir una educación intercultural es necesario que conozcan y modifique los estereotipos y los prejuicios que tienen de los diferentes grupos o minorías. Sin embargo, una frase que hemos recogido de bocas de madres y que responde a un estereotipo es la de “*los gitanos y los moros de la clase hace que el nivel de la clase sea más bajo*” o escuchar decir a los niños/as que sus madres les prohíben jugar con gitanos/as porque les pueden pegar los piojos. En esta última frase, la actuación de una maestro fue la de decir “*Piojos puede coger cualquiera y suelen irse sobre todo a las cabezas más limpias*” (Maestra definitiva 34 años)

En lo que respecta a la decoración del aula y del centro se tienden a ver carteles en las que los protagonistas son niños/as con características a la cultura occidental. Lo mismo ocurre en los libros de texto de las dos etapas. Son las clases de infantil donde se suelen ver carteles en un rincón dedicado a la convivencia escolar donde vemos dibujos de niños de todo el mundo. También en las clases de 1º de educación primaria dedican una poesía a los niños de todos los colores titulada “*Amiguitos de colores*” de Manos Unidas.

Siguiendo con los estereotipos y relacionado con los robos, una maestra comentó que “*los robos que se producían en una clase eran debido a que tenía dos niños moros y que ellos lo llevan en la sangre*” (Maestra interina 29 años).

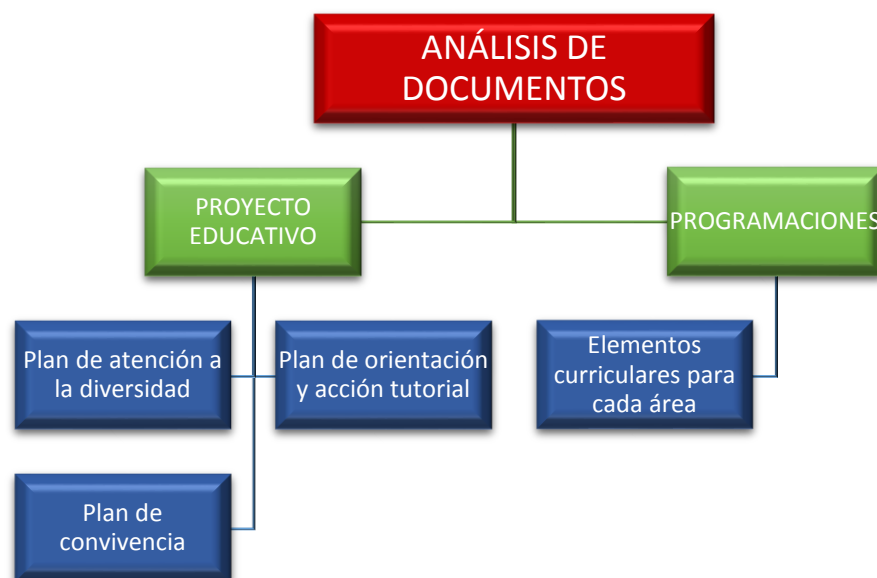
4.2 LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO

Los documentos del centro son de suma importancia si se pretende desarrollar una educación intercultural que forme parte del centro y que nos guie en la organización y en las decisiones a tomar hacia el desarrollo de una competencia intercultural para formar ciudadanos libres y tolerantes con las diferentes culturas. Siguiendo a Aguado (1991;13) para la incorporación de un enfoque intercultural en los centros, es necesario que los documentos se caractericen por:

- Clima en el que se fomente las actitudes y los valores democráticos
- Una evaluación para todos/as
- El currículo recoja aspectos culturales
- Valoración y promoción del pluralismo lingüístico y la diversidad
- Se utilicen diferentes estilos de enseñanza adaptados a los diferentes grupos culturales

- Reconocimiento por parte del profesorado como de los alumnos/as de situaciones de rechazo o racismo, y buscar soluciones o alternativas orientadas a su erradicación.

En este apartado, y como vemos en el esquema inferior, vamos a analizar por tanto documentos como el proyecto educativo donde destacaremos las finalidades educativas que pretende conseguir el centro y los criterios para los agrupamientos del alumnado. Dentro de este proyecto educativo se incluye el plan de atención a la diversidad, el plan de orientación y acción tutorial y el plan de convivencia donde veremos las medidas que adopta el centro escolar para el alumnado inmigrante o de etnia gitana. Seguiremos con las programaciones didácticas en el que veremos las contribuciones de las diferentes áreas del currículum de la educación primaria a la diversidad cultural.



Esquema del análisis de los documentos del centro escolar en relación a la interculturalidad

a) EL PROYECTO EDUCATIVO: LA IDENTIDAD DEL CENTRO

Según el artículo 121 de la Ley Orgánica de Educación, del 3 de mayo (LOE) establece:

“el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. Dicho proyecto deberá de tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del

alumnado y deberá de respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa”

El primer punto que trataremos será el de las **finalidades educativas** que se plantean partiendo de la realidad sociocultural del lugar donde esté ubicado el centro. Extraemos las siguientes:

- Quiere ser ideológicamente pluralista, en especial en su vertiente política y religiosa. ello quiere decir que habrá respeto hacia todas las ideologías y creencias religiosas y que intentara dar al alumnado las informaciones lo más objetivas posibles para que cada niño/a forme progresivamente sus criterios y tome sus decisiones responsables, analizando la realidad.
- Garantizara el respeto a la minoría gitana y de las diferentes culturas que conforma su alumnado y promoverá condiciones para que la igualdad sea real y afectiva en el quehacer diario.

Para el siguiente punto nos ha parecido importante el extraer del documento los diferentes **criterios de agrupamientos del alumnado** que el centro propone: *“para la formación de grupos de alumnado se harán mediante un reparto proporcional entre alumnado de procedencia extranjera de nueva incorporación y entre alumnado de etnia gitana por necesidades de atención educativa”*. También se contempla la posibilidad de que al finalizar el primer y el segundo ciclo de Educación Primaria, los grupos se vuelvan a mezclar cuando por circunstancias, se dé el caso de que se vayan volviendo más homogéneos y se vea conveniente cambiar los grupos en cierta manera; *“lo que es necesario es crear heterogeneidad y equilibrio y evitar segregación o exclusión de algún tipo”*.

Continuamos con **el plan de atención a la diversidad** donde se encuentran las líneas de actuación y principios y medidas curriculares, organizativas y del centro, para conseguir una igualdad de oportunidades mediante la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Este documento se elabora a partir de la Orden de 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

En el plan de atención a la diversidad se recoge lo siguiente *“Desde el inicio de su andadura, el CPR Sánchez Velayos ha tenido como uno de sus objetivos prioritarios el desarrollo de iniciativas en el campo de Atención a la Diversidad. Junto a las razones de carácter general que pudieran justificar estas actuaciones, nuestro centro presenta algunas características desde su puesta en marcha que reclaman poner el acento en estas cuestiones. Somos el mayor centro de la zona (en cuanto al número de unidades y alumnos/as escolarizados en Infantil y Primaria) y con un gran % de alumnos/as de diferentes culturas y*

etnia gitana". Este documento los recoge entre los principios que deben basarse la atención a la diversidad los siguientes:

- Normalización.
- Integración e inclusión.
- Compensación.
- Discriminación positiva.
- Interculturalidad

Entre el alumnado que recibe el aula de pedagogía terapéutica se encuentra el alumnado con una incorporación tardía a nuestro sistema educativo (Inmigrantes).

En este centro, tal como detalla el documento, "se encuentran matriculados varios alumnos y alumnas de diferentes nacionalidades en E. Primaria, los cuales no se encuentra desarrollando actualmente ningún plan de apoyo lingüístico al llevar varios años matriculados en el Centro y conocer y dominar el idioma. Por otro lado, contamos con un Plan de Apoyo a Inmigrantes que se lleva a cabo en el centro por parte del maestro de compensatoria del EOE"

Dentro del plan de **orientación y acción tutorial** encontramos que se está experimentando un gran aumento del alumnado inmigrante en el centro, en su gran mayoría rumanos y marroquíes y destaca que *"aunque ya se estaban realizando actividades para promover la integración de todo el alumnado, se ha tratado de sistematizar y englobar en un plan de actuación coherente"*. Entre los planes que se recogen en dicho documento destacamos los siguientes por su relación intercultural:

- **Plan de atención.** El proyecto se concreta en tres programas de intervención que pretenden preparar a todo el alumnado para comprender, adaptarse y vivir en un entorno multicultural. Entre sus objetivos encontramos: *"conocer las características que el nuevo alumnado trae consigo", "fomentar la conexión entre familias" y "motivar a toda la comunidad educativa"*.
- **Programa de educación en valores.** Consiste en la elaboración de actividades para mejorar las relaciones interpersonales, la orientación personal y la vida en grupo
- **Programa de centros de interés intercultural.** Pretende promover la convicción de que la diversidad cultural y étnica en la escuela es un elemento enriquecedor para toda la comunidad educativa mediante el desarrollo de actividades basadas en puntos de interés culturales, por ejemplo: *"Sus fiestas...nuestras fiestas", "el carnaval en el mundo" y "solidaridad con los más desfavorecidos"*.
- **Plan de acogida.** Como hemos comentado en la página 23 del marco teórico, son actuaciones que facilitan en proceso de escolarización, adaptación e integración

del alumnado inmigrante en el sistema escolar. En el documento del centro, este plan consta de dos partes:

- **Acogida de nuevo alumno inmigrante.** En Secretaría y/o Jefatura de Estudios están los documentos del alumnado inmigrante –si proviene de otros centros españoles-, citamos a los alumnos/as y a sus familias a una primera jornada de conocimiento del Centro. Los recibe el Equipo Directivo. Se les da una pequeña charla explicando a las familias cómo es el centro y qué planes específicos de ayuda va a tener el alumnado, de acuerdo a sus necesidades. Se realiza el que la educación es una tarea a tres bandas: alumnado, familia y centro y se pide su colaboración. Se les dice en qué grupo van a estar. Después se les enseña el Colegio, las aulas, y las instalaciones deportivas.
- **Acogida de todo el alumnado.** El Equipo Directivo les da la bienvenida, se les explica los días lectivos que va a tener cada trimestre, las fechas de evaluación y de vacaciones. De aquí van hacia sus aulas, donde les espera su tutor/a, con el siguiente esquema de actuación:
 - Autopresentación del tutor/a
 - Pasar lista de los alumnos y alumnas, haciendo que digan de qué centros o países proceden.
 - El tutor o tutora les da una hoja de bienvenida con un resumen de normas básicas del centro y la comenta.
 - Anunciarles las horas de tutoría en que los padres y madres pueden venir a hablar con él o ella.
 - Darles el horario del curso materias y profesorado.
 - Indicarles las pautas de comportamiento y proporcionarles una visión global del curso que van a comenzar.
 - Recordarles los libros y materiales que deben de traer a las clases.
- **Primera clase.** Pautas para el primer día como: presentar al tutor/a, pasar lista, presentar al alumno a la clase y explicar el método de trabajo, test inicial sobre palabras básicas de español y sobre habilidades sociales.
- **Mediador intercultural.** Es necesario comentar que el centro disponía de un mediador intercultural el cual actuaba de intermediario con el fin de crear una red de convivencia. Sin embargo, desde hace un curso escolar este programa de mediación cultural no se lleva a cabo.

Para acabar con el punto del proyecto educativo, el siguiente punto del que hemos extraído información relevante sobre nuestro objeto de estudio, ha sido el **plan de convivencia** en el que se recoge las normas de conductas, pautas, derechos y deberes de la comunidad educativa y comportamientos para crear un clima agradable en el centro. Como dato destacable, el documento establece que *“no se han observado conflictos interraciales”*

Los principios básicos de esta pedagogía pacífica van dirigidos a eliminar los factores de violencia derivada de los conflictos, y que según dicho plan de convivencia fomentan los siguientes aspectos:

- El uso del diálogo: El diálogo se caracteriza por un intercambio y enriquecimiento de ideas a través de un proceso de escucha activa, de empatía, de apertura hacia el otro y de disposición (herramientas de la Inteligencia Emocional) para cuestionarse las ideas propias sin evitar el rebatir las de otro. Desarrollar la capacidad de diálogo y promover la disposición hacia el diálogo es una de las bases de una pedagogía pacífica.
- El aprendizaje cooperativo: El objetivo del aprendizaje cooperativo es que el alumnado perciba que el obtener sus objetivos no conlleva que sus compañeros y compañeras fracasen, sino que cuanto más avance el grupo más avanza cada individuo. Esto no significa negar la competición sino estimular las diferentes dimensiones que encontramos en ella. Se pueden situar procesos competitivos en marcos cooperativos.
- Solución de problemas: Los sujetos debemos aprender a buscar soluciones propias y no siempre a través de alguien a quien atribuimos autoridad o conocimiento. También debemos aprender a pensar críticamente y a ser creativos con los problemas. Hay una serie de pasos que contribuyen a este proceso: crear el clima, definir y discutir el problema, explorar todas las opciones, valorar todas las alternativas, etc.
- Autorregulación: La autorregulación (habilidades de las personas para desarrollar comportamientos aceptables socialmente, sin la presencia de monitores externos), la autoestima y la autodisciplina son beneficios adicionales del aprendizaje de solución de problemas que se realizan en los programas de tratamiento de conflictos. Los disputantes participan activamente y toman decisiones sobre los problemas a los que se enfrentan. Esto fomenta la autoconfianza, la autoafirmación y también la autorregulación.

b) PROGRAMACIONES: LA VIDA EN EL AULA

De manera general, en el plan de centro encontramos las programaciones para cada uno de los ciclos de educación primaria y en el que analizamos que aspectos curriculares contribuyen a la educación intercultural. Destacar que la etapa de educación primaria se recogen las áreas de lengua castellana y literatura, matemáticas, conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística (plástica y música), educación física y religión católica.

En lo que respecta al área de **conocimiento del medio del medio natural, social y cultural**, en el bloque de contenidos “el medio natural y el entorno social” aparecen aspectos relativos al estudio de las costumbres, fiestas y tradiciones más representativas del entorno, así como el respeto ante la diversidad de las personas y la valoración del patrimonio cultural de los pueblos”. Entre sus objetivos destaca: “Favorecer la igualdad, la convivencia y la interculturalidad”.

Para el área de **educación artística** destaca que durante los ciclos “*se pretende la iniciación en el conocimiento, la valoración y el respeto del patrimonio artístico, cultural y artesanal del entorno, y la constatación de esa valoración en la manifestación de una actitud de interés y respeto hacia él, dentro y fuera del aula*”

Entre sus objetivos se encuentra: “*Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno*” o “*Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.*”

Entre los procedimientos metodológicos hacemos mención a la “*realización de actividades en grupo que favorezcan las relaciones entre los grupos-clase, promoviendo actitudes de cooperación, solidaridad y respeto*”.

Para el área de **educación física**, en las programaciones hemos destacado lo siguiente: “*Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas*”

De sus objetivos, relacionados con nuestro proyecto recogemos los siguientes: “*Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales*”

y “Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador/a.” Todo esto se realizará mediante una metodología participativa y cooperativa como venimos insistiendo, en la que se fomente el compañerismo y la participación en equipo

Para el área de **lengua castellana y literatura** en Andalucía los objetivos que queremos destacar son: “Reconocer, al escuchar, la relación de la modalidad lingüística andaluza con el español de América, así como con otras manifestaciones lingüísticas de significativo arraigo en nuestra Comunidad Autónoma (la lengua de la etnia gitana)” o “Reconocer, al escuchar, la literatura de tradición oral andaluza en sus diversos niveles de expresión (flamenco, folclore...)” Sin embargo en este caso, echamos de menos la aportación que pueden ofrecer las diferentes culturas de habla no castellana.

Entre las medidas de atención a la diversidad del alumnado en las diferentes áreas y concretadas a partir de la Orden del 25 de julio de 2008 de atención a la diversidad, se recoge: “*Nuestra intervención educativa con los alumnos-as asume como uno de sus principios básicos tener en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, así como sus distintos intereses y motivaciones*”

Referente a la evaluación de la programación destaca que “*la evaluación será individualizada, centrándose en la evolución de cada alumno/a y en su situación inicial y particularidades. Asimismo, será integradora, para lo cual la existencia de diferentes grupos y situaciones y la flexibilidad en la aplicación de los criterios de evaluación que se seleccionan. También será cualitativa, en la medida en que se aprecian todos los aspectos que inciden en cada situación particular y se evalúan de forma equilibrada los diversos niveles de desarrollo del alumno/a, no solo de carácter cognitivo*”.

En el programa de actividades extraescolares y complementarias del centro hacemos mención:

- Día de la Constitución
- Fiesta de Navidad y desayuno navideño
- Día de la Paz
- Día de Andalucía
- Día de Europea

A modo de conclusión para llevar a cabo una educación intercultural en el centro es necesario una adecuada planificación y adoptar las medidas y actuaciones pertinentes para el alumnado de otras culturas que las necesite. Además de esto, resulta prioritario el marcar unas finalidades educativas, como presenta el proyecto educativo o la necesidad de educar en valores y el intercambio de culturas, como podemos ver en las programaciones.

En lo que respecta al Plan de acción tutorial como el plan de atención a la diversidad y el plan de convivencia, podemos ver entre sus objetivos el desarrollo de competencias interculturales. Veamos uno a uno:

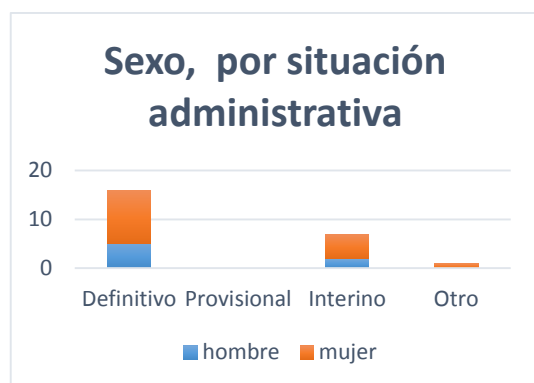
- Dentro del plan de acción tutorial destacamos el programa de acogida. La llegada y la incorporación al centro del alumnado inmigrante son claves para disminuir la angustia de los primeros días de clase y facilitar su integración, por lo que el centro detalla las pautas a seguir para el primer día de clase. Además en dicho programa, se dispone de actuaciones con la familia como el asesoramiento y la información de todo lo relacionado con el centro educativo y del conocimiento del sistema educativo español, así como los diferentes recursos formativos o sociales a los que puede acceder.
- Puesto que la educación intercultural se basa en el respeto y enriquecimiento mutuo de las diferentes culturas que conviven en el centro escolar, me ha parecido interesante recoger las propuestas que se redacta en el plan de convivencia escolar y que tienen que ver con la forma de manejar los conflictos personales o grupales como son el uso del dialogo, el aprendizaje cooperativo, la solución de problemas y la autorregulación.
- El plan de atención a la diversidad se centra en los principios de normalización, integración, discriminación positiva, compensación e interculturalidad

Referente a las programaciones, estas han de ofrecer una respuesta educativa e igualdad de oportunidades para cualquier tipo de alumnado. Para ello hemos recogido algunos aspectos interculturales que se presentan en cada uno de los elementos curriculares de algunas áreas de educación primaria.

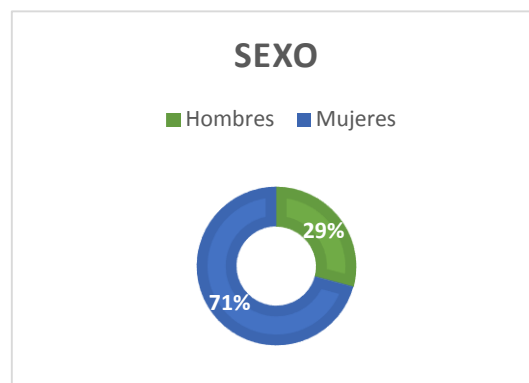
4.3 EL TURNO DE LOS MAESTROS/AS: EL CUESTIONARIO

A continuación pasamos a presentar, en forma de gráficos, los datos más relevantes obtenidos del análisis de los cuestionarios.

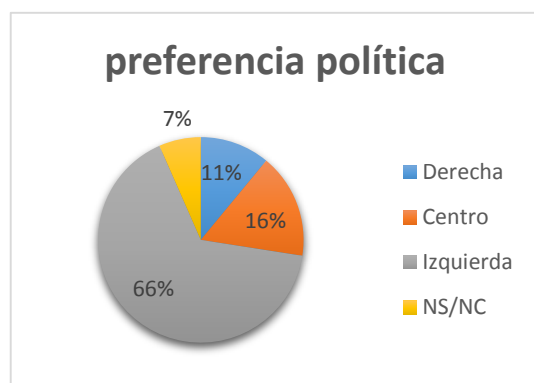
En total se han pasado 24 cuestionarios, a la totalidad del profesorado del centro educativo. De ellos, 17 son mujeres y 7 hombres (una tercera parte).



Gráfica 9. Sexo por situación administrativa del centro



Gráfica 10. Sexo de los encuestados/as



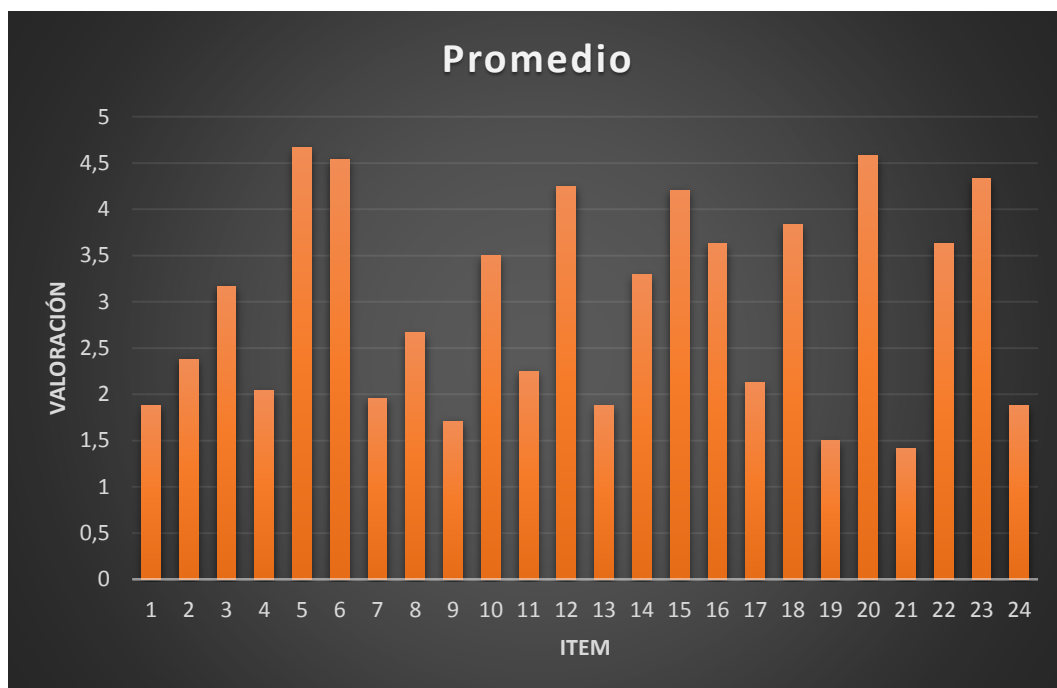
Gráfica 11. Preferencia política



Gráfica 12. Sexo, por grupos de edad

Valoración general de los ítems.

En la gráfica 13 podemos ver cuál ha sido la valoración media otorgada a cada uno de los ítems planteados en el cuestionario. Vamos a centrarnos en aquellos que han experimentado una valoración extrema, bien por debajo de 2 puntos, o bien por encima de 4 puntos. Identificamos, así 13 aseveraciones sobre las que posteriormente haremos un análisis más detallado, desagregando los datos según sexo, antigüedad en el puesto de trabajo, edad y preferencia política.



Gráfica 13. Promedio de los ítems del cuestionario

ITEMS CON UN MAYOR GRADO DE ACUERDO (< 2)

- 1.- La dinámica de una clase con niños de diferentes etnias favorece su socialización.
- 7.- Si en una clase conviven niños/as de diferentes culturas, la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje.
- 9.- Con grupos de niños/as de diversas culturas se originan experiencias de aprendizaje en el aula más enriquecedoras.
- 13.- Las clases con niños/as de diferentes minorías étnicas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesorado en la investigación de nuevas metodologías.
- 19.- Dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural.
- 21.- La escuela debería apoyar la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros.
- 24.- El tener en su clase niños/as de diferentes culturas hace al profesorado más comprensivo y tolerante.

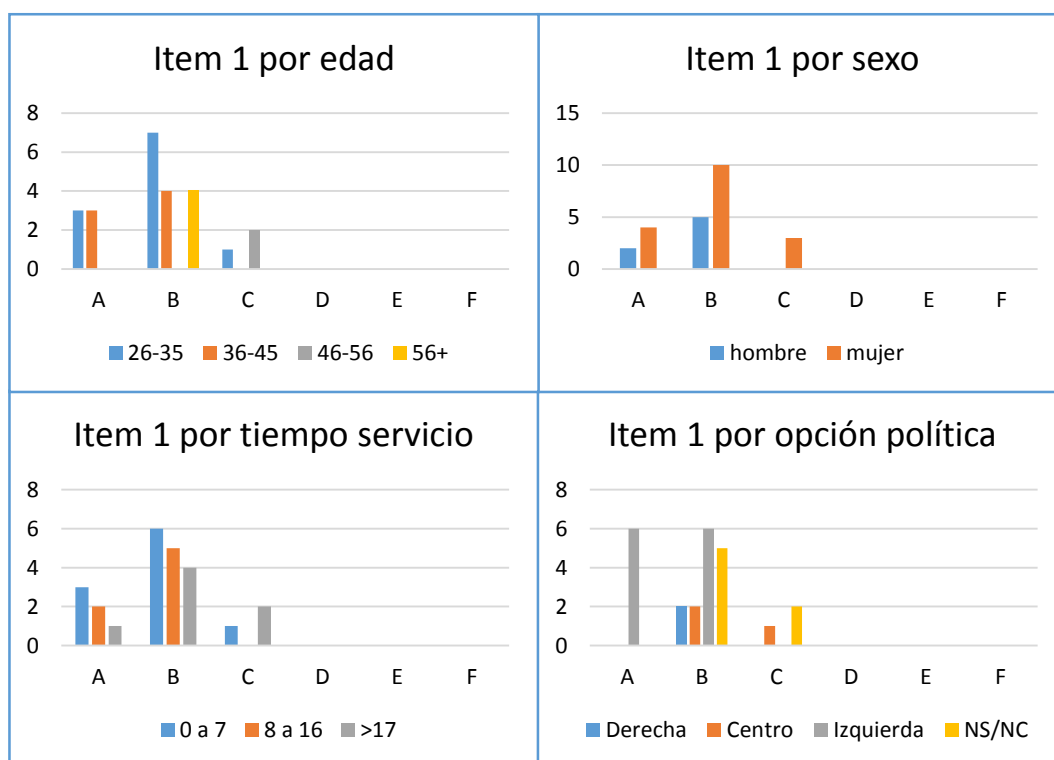
ITEMS CON UN MAYOR GRADO DE DESACUERDO (> 4):

- 5.- La presencia en la escuela de profesores de distintas minorías étnicas entorpece la programación conjunta de las materias
- 6.- Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual a todos los alumnos/as.

A continuación pasamos a analizar los resultados de los cuestionarios. Para ello hemos agrupado los ítems en cuatro temas que nos ayudaran a entender las opiniones del claustro de profesores en relación a la educación intercultural:

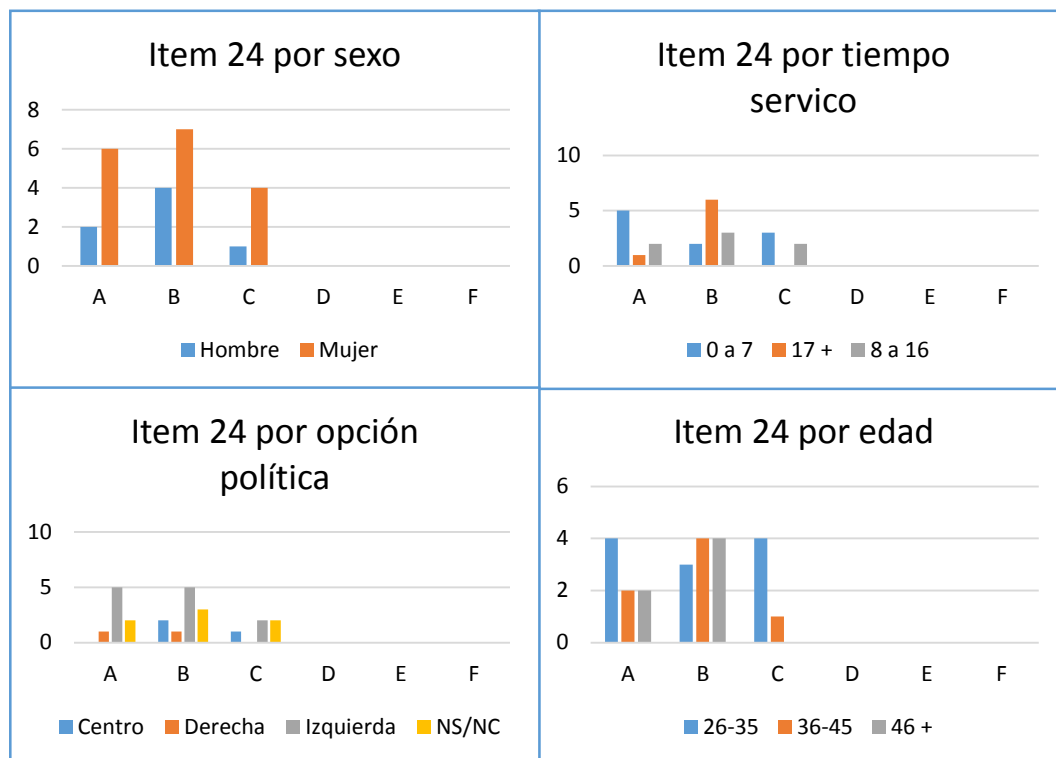
- **Relaciones interpersonales y enriquecimiento.** Referente al tema de relaciones interpersonales detallaremos si la presencia de alumnos de otras culturas en el aula enriquece las relaciones tanto a los compañeros/as de clase como al equipo docente.
- **El aula.** En lo que se refiere al aula, queremos analizar si el claustro de maestros/as del colegio Sánchez Velayos considera las aulas interculturales como una oportunidad para mejorar aspectos metodológicos más ricos y adaptados para el alumnado.
- **El centro escolar.** El tercer tema, dedicado a la vida dentro del centro, vamos a destacar y ver las opiniones que nos lleve a entender que tipo de modelo de integración predomina en la escuela.
- Por ultimo hablaremos de los **estereotipos y prejuicios** que se tiene sobre la diversidad cultural e integración de alumnado extranjero o de etnia gitana en el colegio.

a) RELACIONES INTERPERSONALES Y EL ENRIQUECIMIENTO MUTUO



Gráfica 14: Ítem 1, La dinámica de una clase con niños/as de diferentes etnias favorece su socialización

A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta

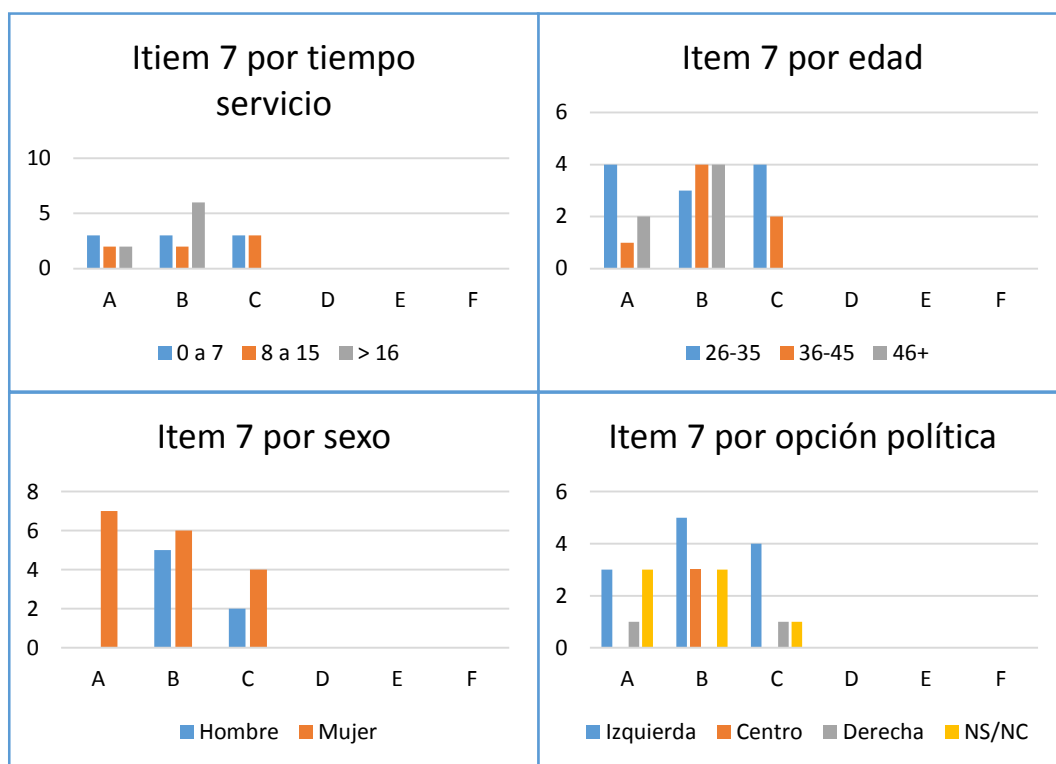


Gráfica 15. Item 24: El tener en su clase niños/as de diferentes culturas hace al profesorado más comprensivo y tolerante

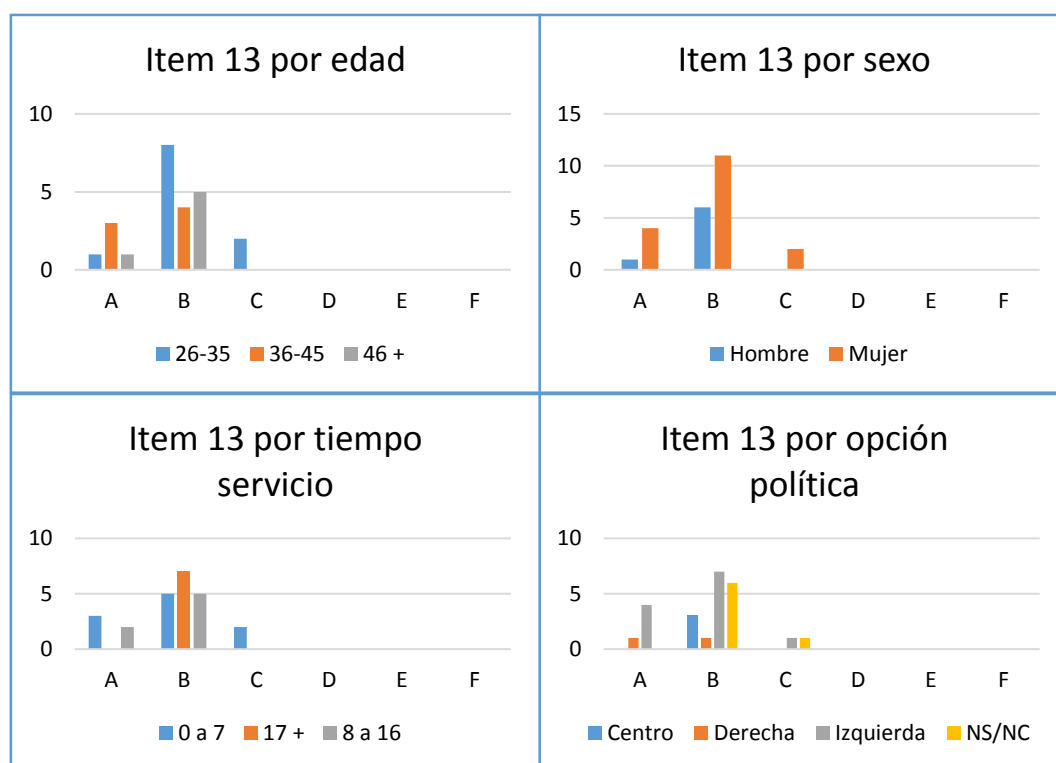
A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta

Stainback y Jackson (1999:15) destaca que entre las características de la escuela inclusiva todos/as los alumnos/as deben de estar incluidos en las mismas escuelas y aulas sin diferencias, apoyándolos tanto pedagógica como socialmente y haciéndolos consciente a de la riqueza de la diversidad y la pluralidad. En este sentido el aprendizaje cooperativo juega un papel fundamental en la educación intercultural, donde la competencia lingüística hace de vehículo de la socialización, pero sin caer en un modelo asimilador como destaca Muñoz (2001:15) en el que se produce un cambio de cultura y lengua nativa para lograr su adaptación. Con todo esto, podemos analizar las gráficas relacionadas con la relación intercultural diciendo que el claustro de profesores está totalmente de acuerdo o de acuerdo en que la presencia de alumnos/as de diferentes culturas o etnias favorece su socialización, además de hacerles hace más comprensivos y tolerante. Son pocos casos los que creen indeciso el enriquecimiento cultural por parte del docente, sobre todo por el grupo más joven del claustro y por tanto, con menos tiempo de servicio, por lo que creemos que la experiencia docente y la madurez hace que dicha riqueza aumenta con el tiempo.

b) DENTRO DEL AULA

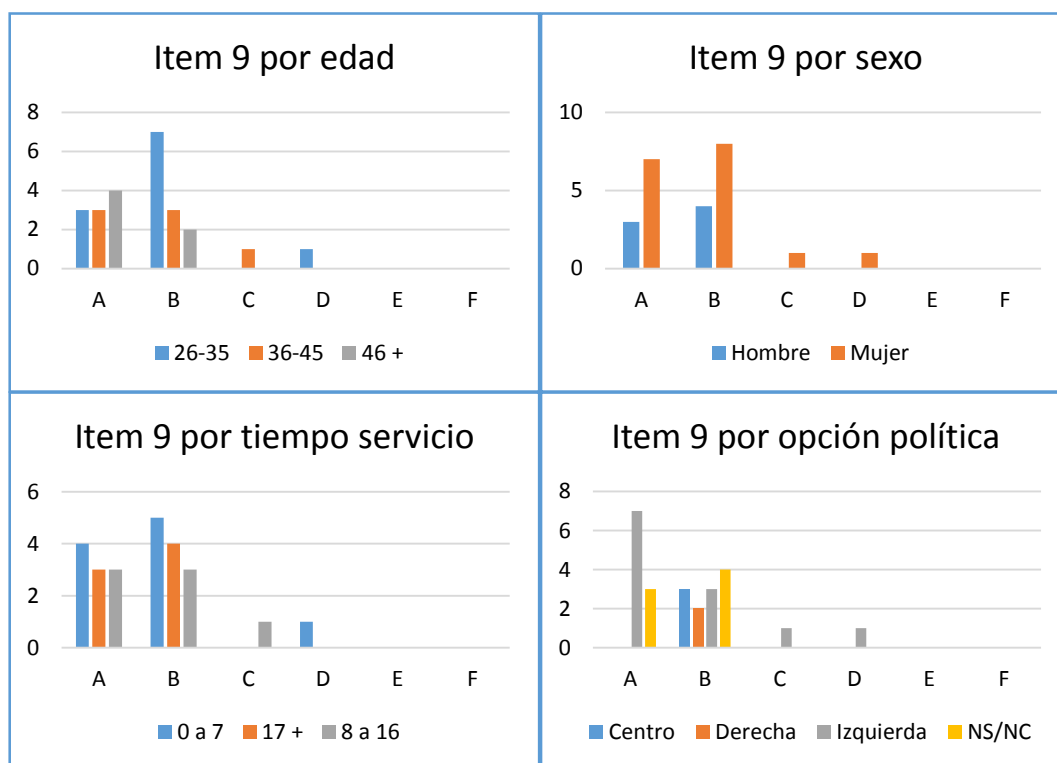


Gráfica 16. Ítem 7, la diversidad de materiales utilizados en clases diversas resulta más motivador



Gráfica 17: Ítem 13, las clases diversas favorecen la innovación y estimulan al profesorado

A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta



Gráfica 28: Item 9, La diversidad cultural origina experiencias de aprendizaje más enriquecedoras.

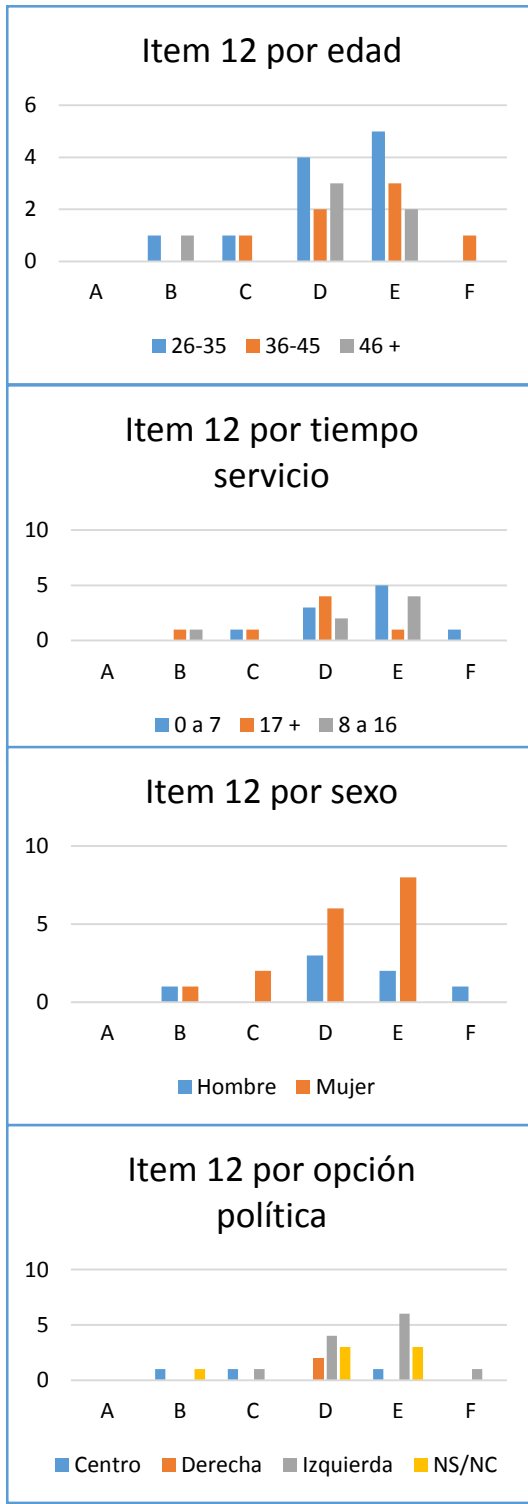
A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta

Como recoge Jordán (1996:13) la existencia de alumnado de otras culturas o etnias en nuestras aulas plantea con frecuencia conflictos o dilemas atípicos que provocan inseguridad en el profesorado a la hora de actuar con ellos. Sin embargo, en la gráfica 16 podemos decir que la gran mayoría del claustro de profesores considera que al existir diversidad cultural en el aula, esta se puede utilizar como recurso motivador dentro de ella. Una pequeña parte de los encuestados están indeciso ante tal afirmación, siendo en su gran mayoría con una ideología política de izquierdas entre 26 – 35 años.

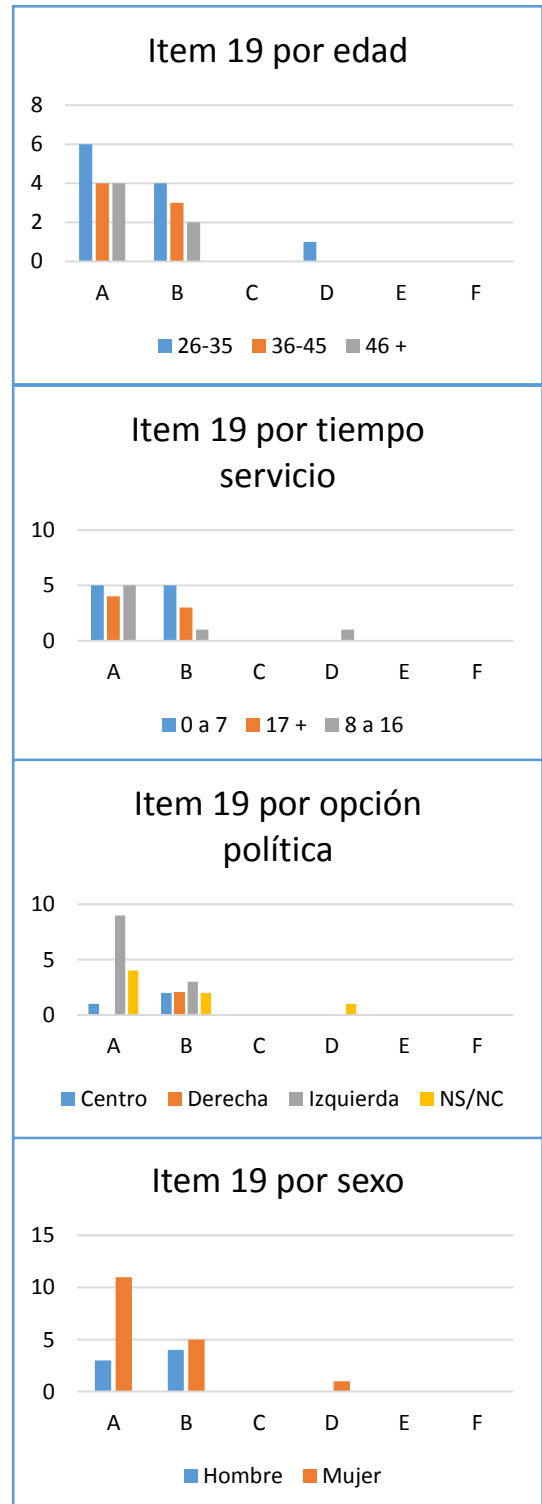
Asimismo el profesorado está totalmente de acuerdo o de acuerdo como vemos en la gráfica 16 con la oportunidad que les brinda las clases con niños/as de diferentes culturas o etnias ya que favorece la búsqueda de nuevas metodologías, aspecto que recoge las características de una escuela inclusiva e intercultural de Stainback y Jackson (1999:15).

Siguiendo con la gráfica 17 la gran mayoría del claustro considera que los alumnos de diferentes culturas o etnias enriquecen las aulas, por lo que, como en el ítem anterior, corresponde con la filosofía de la educación intercultural y las aulas inclusivas. Solo podemos ver un caso en el que no está acuerdo con el enunciado y otro/a que está indeciso, ambas mujeres de izquierdas entre los 26 y 35 años y de 36 – 45 años.

c) EL CENTRO EDUCATIVO



Gráfica 39: Ítem 12, nios/as de culturas minoritarias progresan más en escuelas de su propia cultura

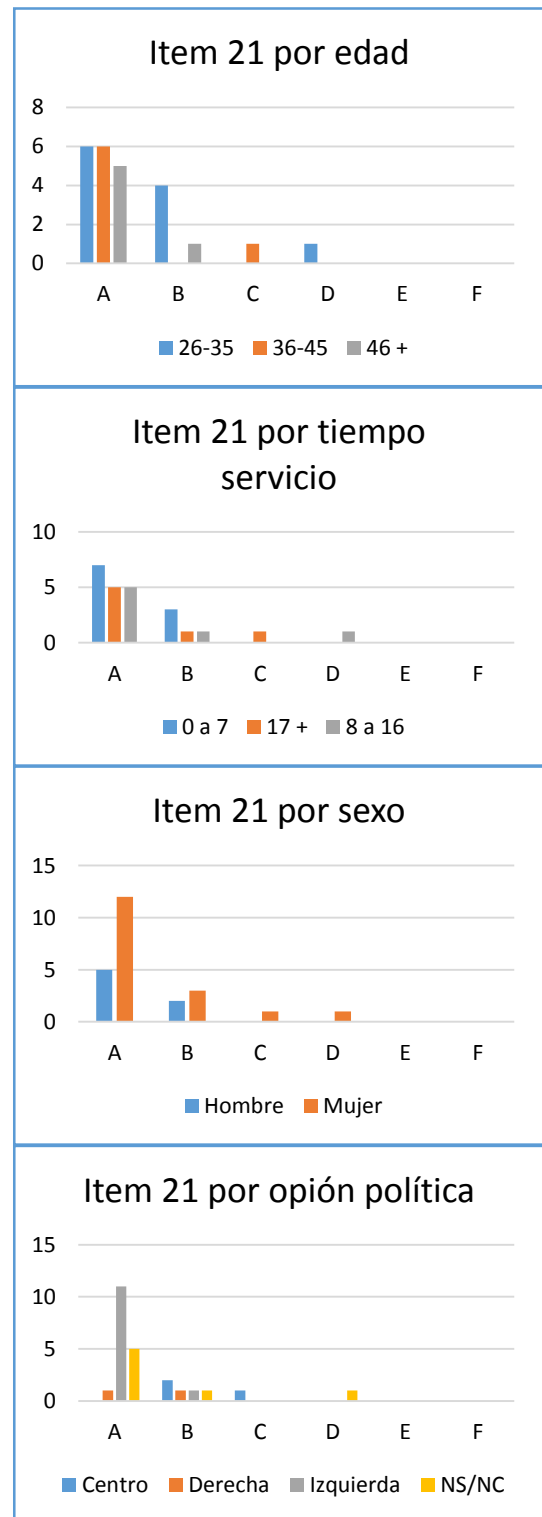


Gráfica 20: Ítem 19, Todas las culturas son válidas, la escuela debería acogerlas a todas.

A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta

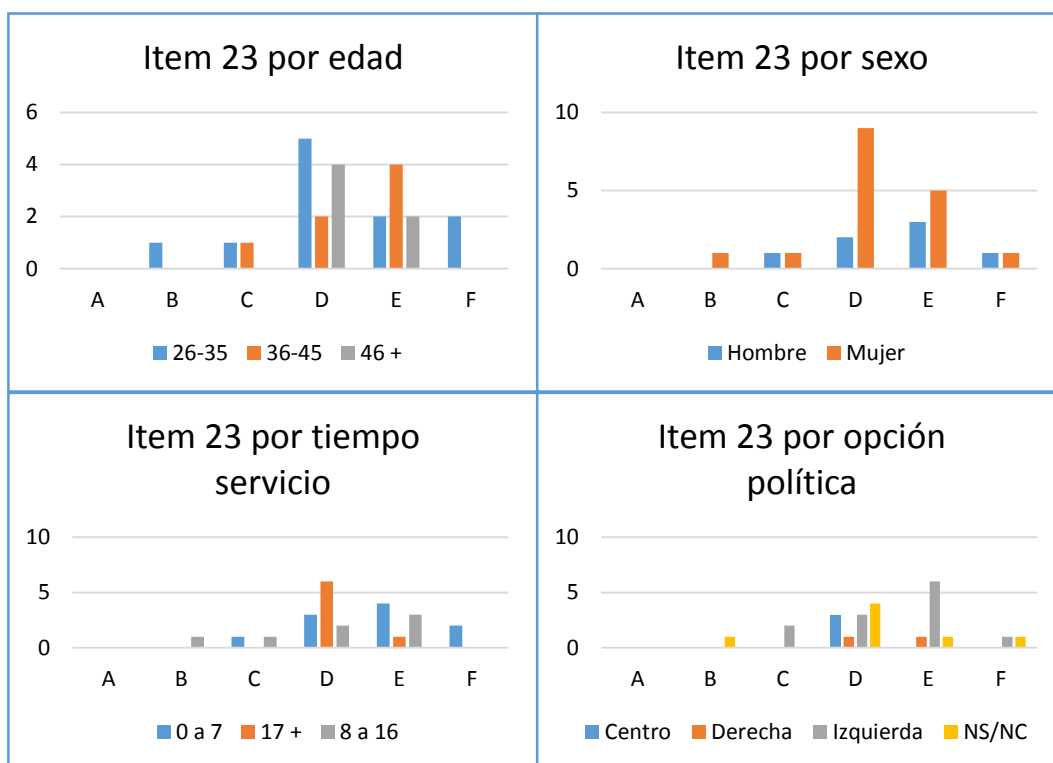


Gráfica 21: Item 20, los niños/as de culturas minoritarias deberían estar separados en otra aula para poder prestarles atención individualizada



Gráfica 22: Item 21, la escuela de acogida debe enseñar exclusivamente la cultura propia, aunque existan culturas minoritarias.

A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta



Gráfica 23: Ítem 23, La escuela de acogida debería enseñar exclusivamente la cultura propia aunque existan otras minorías culturales.

A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta

Las siguientes gráficas nos aportan datos sobre el modelo de integración que defienden los maestros/as para el centro escolar y que de manera general la mayoría de los maestros defienden el enfoque intercultural para el colegio. Veamos cada uno de los ítems que hemos seleccionado más detenidamente:

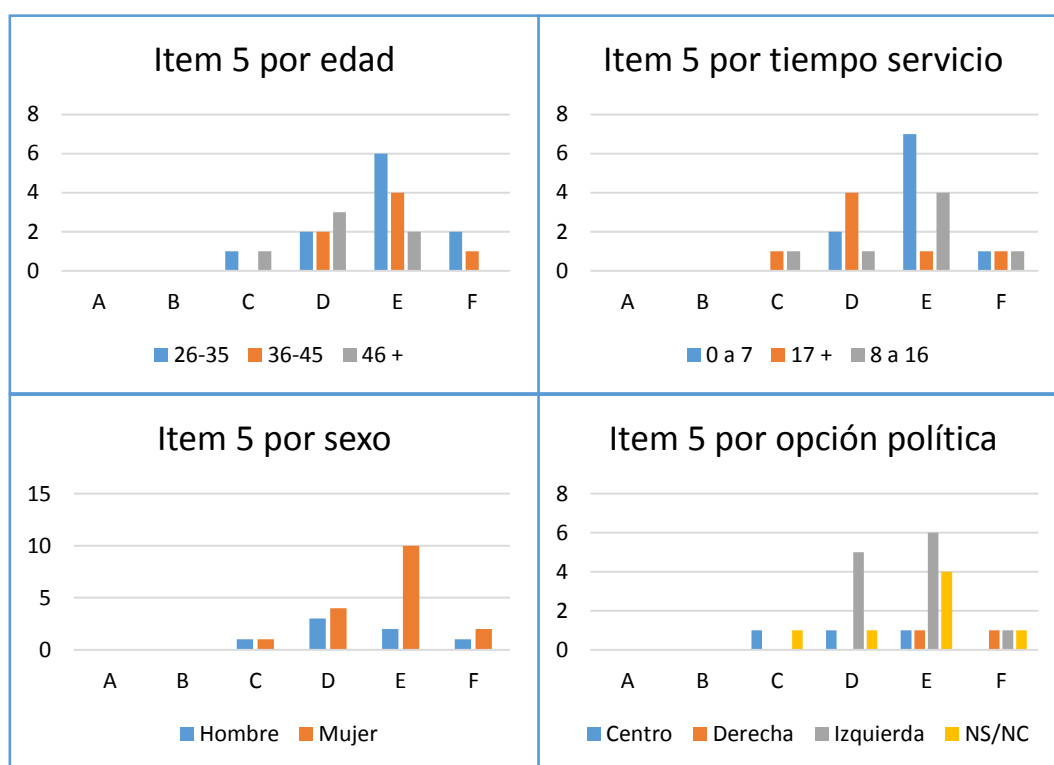
El ítem del gráfico 19 podríamos situarlo dentro de la filosofía de un modelo de compensación tal como recoge Muñoz (2001: 15) y que se caracteriza por una segregación fomentando la exclusión social. De los resultados recogemos que el claustro de profesores, en su mayoría los comprendidos entre los 26 a 35 años, consideran que están en desacuerdo de una segregación de alumnos de diferentes culturas o etnias en escuelas. No obstante un hombre y una mujer consideran estar de acuerdo con dicha separación.

Sin embargo analizando el gráfico número 20, podemos ver como la mayoría del profesorado consideran estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las escuelas deberían de acoger y asumir la diversidad cultural, Asimismo, tal como vemos en la gráfica 22 la gran mayoría apuestan por lo que la escuela del país de acogida no solo debe de centrarse en su propia cultura, por lo que estarían a favor de la escuela inclusiva e intercultural, salvo

en un mujer joven y con poco tiempo de servicio, que considera estar en desacuerdo de acoger y asumir la diversidad cultural enmarcándola dentro de un modelo segregador o asimimicionalista como nos dice Rafael Sáez (2001: 18)

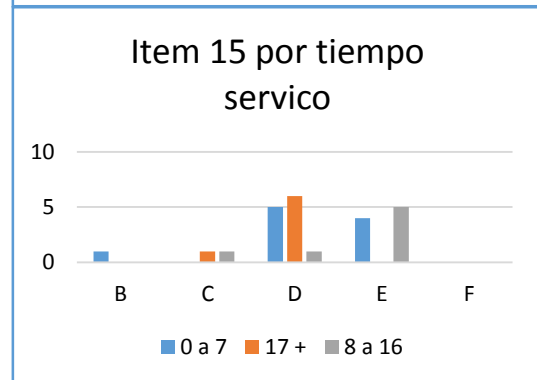
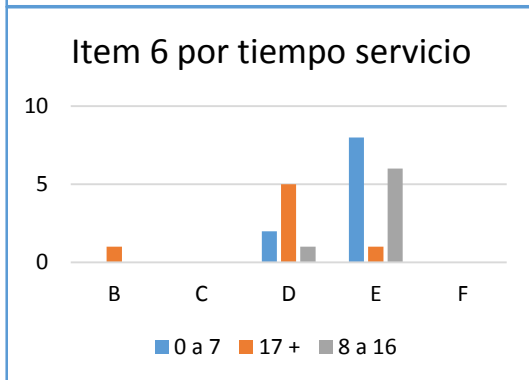
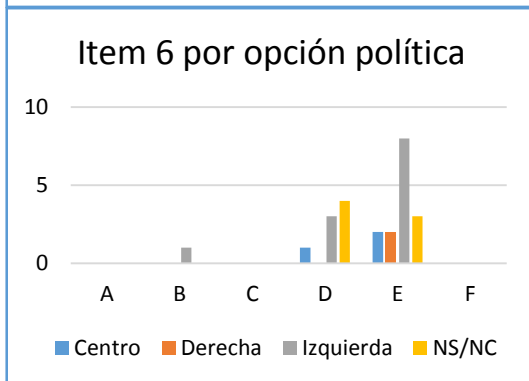
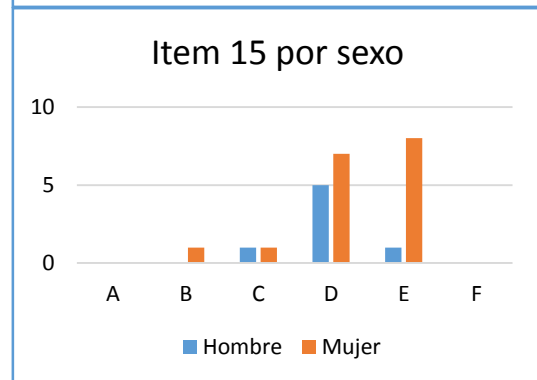
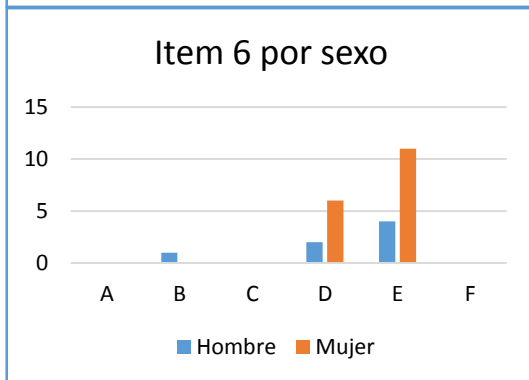
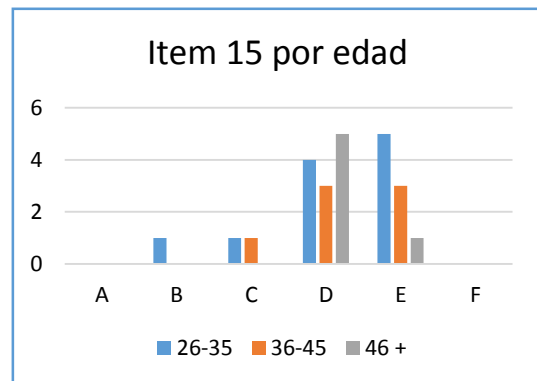
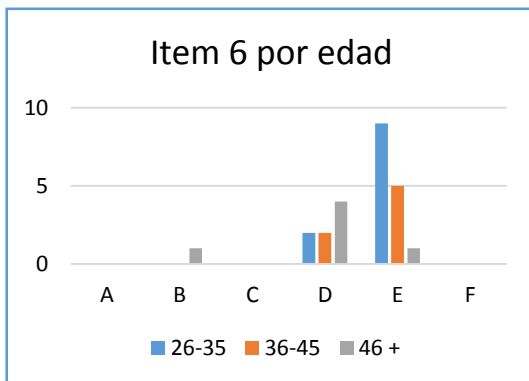
En la gráfica número 21, los resultados nos informan que la mayoría de los maestros/as del centro educativo no está de acuerdo que los alumnos/as de culturas minoritarias tengan que estar separados de su grupo – clase para tener una atención individualizada. Hay varios maestros/as, sobre todo la parte más joven del claustro, que opinan estar indecisos ante tal afirmación.

d) **ESTEREOTIPOS**



Gráfica 24: Item 5, El profesorado de minorías étnicas entorpece la programación conjunta de materias.

A: Totalmente de acuerdo	B: De acuerdo	C: Indeciso
D: En desacuerdo	E: Totalmente en desacuerdo	F: No sabe/no contesta



Gráfica 25: Ítem 6, La educación multicultural perjudica a las minorías por los prejuicios y estereotipos del profesorado.

Gráfica 26: Ítem 15, El alumnado tiene menor rendimiento académico si está con alumnado de minorías étnicas.

A: Totalmente de acuerdo B: De acuerdo C: Indeciso
 D: En desacuerdo E: Totalmente en desacuerdo F: No sabe/no contesta

Referente a los estereotipos culturales, el profesorado en su gran mayoría, están en desacuerdo que sus propios prejuicios o la presencia de maestros/as de otras culturas sea un obstáculo para la vida diaria en el centro y en el aula.

Asimismo en la gráfica 23 podemos observar como el mayor número de personas del claustro no consideran que la presencia de alumnos/as de diferentes culturas hace que el rendimiento de su clase baje, salvo en dos casos que están indecisos y una persona joven que está de acuerdo con la afirmación.

4.4 PREGUNTANDO SE LLEGA A ROMA: LA ENTREVISTA CUALITATIVA

Como detallamos en el apartado de metodología, se han realizado un total de siete entrevistas a docentes, cuatro mujeres y tres hombres, todos mayores de 35 años, con puesto definitivo y que ocupaban algún puesto de responsabilidad en el centro educativo. Esto es, dirección, secretaría, jefatura de estudios y coordinación de ciclos.

La razón fundamental de esta elección ha sido la de buscar informantes que por su posición y puesto de trabajo pudieran tener una visión más global y profunda del conjunto del funcionamiento del centro educativo.

Para el análisis de los datos obtenidos hemos ido siguiendo un método de agrupamiento e identificación de las ideas más recurrentes que los informantes manifestaban ante los temas planteados.

a) Un tiempo para la cultura:

Cuando se pregunta a los informantes sobre la existencia en el centro educativo de tiempos para dedicarlos al conocimiento de las culturas minoritarias, suele haber un consenso generalizado en que sí que los hay, aunque también coinciden en que éstos son pocos y que debería haber más, aspecto fundamental que recoge la Guía Básica de Educación Intercultural de la Junta de Andalucía (2009:17) para que el alumnado se sienta participe en todo momento del proceso de enseñanza aprendizaje)

b) Un lugar para la cultura:

En contraposición, en relación a la pregunta de si existen lugares donde el alumnado pueda expresar su cultura libremente, casi todos coinciden en que el centro entero es apto para ello, no existiendo ningún lugar restringido. Tan solo una de las entrevistadas hizo referencia a las clases de religión católica como un posible espacio dedicado a los católicos,

que no encuentra un espacio semejante para las otras creencias y del que también hemos referencia en el análisis de los documentos del centro.

c) Materiales para la cultura:

Al hablar de materiales e infraestructura, salen ideas como la necesidad de tener en la biblioteca más libros y material videográfico de las culturas presentes en el centro, así como de contar con materiales didácticos, decoraciones, etc. Son conscientes de que no hay mucho material y que podría haber más. Sin embargo, pareciese que no se hubiesen percatado de ello hasta que no se les ha planteado la cuestión.

d) Nos organizamos desde la cultura:

En esta ocasión preguntamos a los y las entrevistadas sobre la regulación en las normas y reglamentos de organización y funcionamiento del colegio de la tolerancia hacia insultos y expresiones racistas y xenófobas, así como de la existencia de criterios a la hora de organizar los grupos-clase, etc.

Nos ha resultado curioso comprobar que todas las personas entrevistadas han manifestado la existencia de estos documentos y que, por supuesto, no se toleran expresiones e insultos de contenido racista en general. Podríamos decir que es una actitud generalizada en el profesorado, aunque a ciencia cierta no atinen a indicar si en las normas de convivencia aparecen de forma específica referencias a este tipo de conductas y sus medidas correctivas correspondientes. Nosotros después de haber realizado el análisis de los documentos del centro, podemos decir que el plan de convivencia recoge entre sus derechos y deberes de cada uno de los miembros de la comunidad educativa el respeto a la pluralidad y las sanciones pertinentes en caso de incumplirlas.

También nos han comentado que los grupos-clase se diseñan a comienzo de curso teniendo en cuenta una distribución equilibrada del alumnado de culturas minoritarias.

Sin embargo, hemos observado que en lo relativo a los agrupamientos, existe una clara descompensación entre unos grupos y otros del mismo nivel educativo al contrario de las características de un aula inclusiva (Stainback y Jackson 1999:15). Al preguntar por ello, intentan justificarlo como un caso aislado. Encontramos afirmaciones como *“eso fue sólo en esa clase, porque la profesora que iba a estar al año siguiente con el grupo se empeñó en que salieran todos los gitanos de la clase y al final lo consiguió. Total, luego ella ni repitió al año siguiente ni nada”* (entrevista 2014:3).

Al preguntar sobre cualquier otra medida existente, la respuesta que más se produce es en la línea de *“seguro que sí, pero ahora mismo no caigo”* (entrevista 2014:7), con lo que

nos da a entender que las normas de convivencia en general y las relacionadas con las minorías culturales en particular suelen ser transmitidas de manera oral y forman parte de la cultura escolar del centro, pero no son conocidas suficientemente en el documento que las soporta.

e) Familias minoritarias y centro:

Existe un consenso generalizado entre las personas entrevistadas sobre la implicación de las familias minoritarias en la vida del centro educativo. La idea que más se repite es que *"el colegio está abierto a todas las familias y ellas [por las minoritarias] no tienen ningún tipo de veto"* (entrevista 2014:2). Otra respuesta en este mismo sentido nos decía *"es que yo pienso que el centro no tiene por qué organizar cosas especiales para el alumnado y las familias de otras culturas. Lo importante es que todas las actividades estén abiertas a todos los alumnos y todas las familias, que no haya vetos ni impedimentos. Cada cual se integrará más o menos, y participará más o menos, según su forma"* (entrevista 2014:2) observándose así las características de un modelo asimilador (Muñoz 2001:15)

La realidad observada es que las familias de las minorías culturales (y más acentuadamente las gitanas) no suelen participar tanto como las otras familias en consejo escolar o en actividades que se organicen a nivel de aula y de centro. Al preguntar por qué creen que ocurre esto, la respuesta se centra fundamentalmente en las familias gitanas y de nuevo existe un consenso generalizado en que *"estas familias no valoran la educación, los niños no hacen nada de tareas por las tardes en casas, están abandonados, y las madres no les interesan las cosas de aquí. Sólo las notas de cada evaluación. También influyen los maridos, que no quieren que las madres se metan tanto en la vida del centro"* (entrevista 2014:2).

f) La cultura más allá del currículo:

Otra de las cuestiones que planteamos era el de las actividades extraescolares. Queríamos saber si en éstas se tiene en cuenta la diversidad cultural de manera específica. A este respecto, existe acuerdo en que no se suelen programar actividades concretas para trabajar la interculturalidad, ni se cuenta con la participación de asociaciones u ONGs que ofrezcan este tipo de actividades al centro.

g) El/la docente generador de cultura:

Las siguientes cuestiones que planteamos a los y las entrevistadas estuvieron centradas en el papel de los y las docentes: su motivación, formación, didáctica, procesos de enseñanza-aprendizaje, orientación y tutoría, convivencia en el aula, etc.

Cabe destacar un tono mucho más positivo y optimista en todas las respuestas obtenidas a partir de este momento. La idea principal que se repite es que los docentes del colegio se preocupan bastante por este tema, se forman al respecto, y buscan los mejores recursos materiales y profesionales para atender a este alumnado.

Esta idea nos la refuerza una maestra coordinadora de Ciclo que nos decía que ella *"en mi Ciclo, cada vez que nos reunimos, hablamos de este tema. Estamos muy pendientes de qué niños inmigrantes van mal, y siempre estamos buscando actividades de refuerzo"* (entrevista 2014:6). No obstante, resaltamos que cuando hablamos con los entrevistados/as de la actitud del docente hacia el alumnado inmigrante, el tema se centra en los rendimientos académicos, asumiendo de manera inconsciente que se trata de un posible problema, y olvidando otros aspectos como la interacción cultural, las expectativas positivas, o las oportunidades para todos y todas.

Esta otra idea, en relación con la imagen que tiene el profesorado del alumnado de culturas minoritarias resulta también relevante: *"nosotros vemos a todo el alumnado igual. Los hay mejores y peores estudiantes, pero no hacemos distinción por su cultura"* (entrevista 2014:1). La mayoría coincide en que no es necesario realizar actividades en las que el alumnado inmigrante adquiera algún tipo de protagonismo, sino que un tratamiento igualitario debe ser suficiente para la correcta integración de todos y todas. Esta actitud pone de manifiesto la falta de visión del profesorado de cómo el simple hecho de pertenecer a un grupo cultural minoritario ejerce sobre las personas un efecto de aislamiento difícilmente superable si no es con propuestas específicas de discriminación positiva. Nos da la razón nuestras observaciones en las que se ponen de manifiesto estereotipos asentados en el pensamiento y la conducta del profesorado, alumnado y familias del centro.

Hemos observado también una valoración muy alta de la función de tutoría. Ante cuestiones relativas a la orientación educativa, las respuestas se han encaminado a una buena labor por parte del tutor/a en cuanto a las orientaciones y asesoramiento con las familias, al respeto a las manifestaciones culturales minoritarias, etc. Destacamos el siguiente comentario: *"las madres gitanas y las moras suelen venir menos a las tutorías, pero nosotras las citamos igualmente que a las demás para hablarles de sus hijos, y de cómo van y cómo mejorar. Pero, claro, a veces es como predicar en el desierto"* (entrevista 2014:4).

Como conclusión, apreciamos que el profesorado tiende a ser benevolente consigo y con el trabajo que se desarrolla en el centro educativo, no mantiene una actitud muy crítica con respecto a ninguno de los temas tratados en la entrevista y no manifiesta un conocimiento y sensibilidad sobre los problemas sociales que las relaciones interculturales pueden provocar y cómo actuar sobre ellos de manera proactiva. El resultado es que, si bien el discurso es correcto y protector hacia el profesorado, en lo observado y la documentación estudiada apreciamos un déficit en el tratamiento educativo específico de la interculturalidad.

5. CONCLUSIONES

Una vez visto los resultados de los datos recopilados, las entrevistas y el análisis de los documentos del centro, el siguiente punto será el exponer las conclusiones de esta investigación desde un enfoque microestructura y en relación a los objetivos generales y específicos que nos hemos propuestos con esta investigación.

El primer objetivo planteado es el conocer el estado actual de la población extranjera e inmigrante en España y en Andalucía. Para ello hemos partido del concepto de migración que propone Grinberg y Grinberg (1984:8) diferenciando entre emigrantes e inmigrante. Estos autores destacan que para que se produzca este fenómeno es necesario que el movimiento sea prolongado en el tiempo, que se produzca un cambio de región y que exista un esfuerzo psicológico por parte de la persona que emigra. Este concepto es importante en la actualidad española debido al fuerte ciclo migratorio que está sufriendo, pero ¿Cuáles son las explicaciones que llevan a tal movimiento? Para ello hemos recogido las diferentes teorías que nos aporta Natalia Rivas (2000:9).

Una vez analizado el concepto y sus explicaciones hemos pasado a conocer la evolución del hecho migratorio en España y Andalucía relacionándolo así con el primer objetivo. Para ello nos hemos basado en el Informe Anual “Andalucía e Inmigración 2012” y que nos van a permitir conocer cuáles son las comunidades autónomas con mayor índice de población extranjera y sus consecuencias, así como el colectivo extranjero más numeroso en Andalucía (gráfica 2:11). Según la OPAM, Almería es provincia es la mayor con población extranjera de Andalucía, en su mayoría procedentes de África y europeos y que se manifiesta por tanto, como hemos visto en la gráfica 5, en el número de alumnado de otras culturas matriculados en centros los centros escolares de dicha comunidad. En este sentido y siguiendo el objetivo específico de “conocer el estado actual del centro escolar en relación a la interculturalidad”, el CPR Sánchez Velayos se encuentra ubicado en la localidad de Ugijar -Granada- a escasos kilómetros de las localidades de Adra y El Ejido, por lo que hemos considerado y tenido en cuenta las características migratorias de la provincia de Almería por

su cercanía. Estos datos migratorios se relacionan por tanto con las características culturales del alumnado del centro escolar (Gráfica 8:27), contando con un 13% de alumnos procedentes de África Subsahariana y un 9% de alumnos/as procedentes de la Unión Europea, en su mayoría rumanos/as. Asimismo, como hemos recogido en la introducción, que la educación intercultural no abarca solo al alumnado extranjero o inmigrante, sino también a los niños/as que son autóctonos y que pertenecen a otras culturas como es el caso de la etnia gitana en el que el centro cuenta con un 9%.

De esta manera podemos observar que la diversidad cultural es una característica de este centro escolar y que siguiendo a Verónica Hidalgo (2006:12) debe de existir una armonía e interacción entre las diferentes culturas, a lo que Rafael Sáez (2002:12) añade que dicha convivencia no debe suponer un obstáculo, sino una fuente de enriquecimiento.

Es a partir de estos datos donde se hace necesario conocer las prácticas y estrategias que se proponen para gestionar la diversidad cultural desde la administración educativa y desde el propio centro y aula, tal y como nos hemos planteado con el segundo y tercer objetivo. Para ello hemos a partir de las características que deben de recoger los documentos del centro que recoge Aguado (1991:13) sobre la incorporación de un enfoque intercultural hemos realizado y del que podemos sacar las siguientes conclusiones:

Partiendo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, en Educación en Andalucía, los documentos atienden a las necesidades de los alumnos/as extranjeros, inmigrantes o de diferentes etnias. En este sentido, cabe destacar la Ley 9/1999, en el que en su artículo 17 recoge que *“los centros incluirán medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social”*. El centro Sánchez Velayos, recoge entre sus finalidades educativas la pluralidad y el respeto a la minoría gitana y de diferentes culturas, así como los criterios de agrupación para grupos heterogéneos, ya que como hemos recogido en el Foro de Ciencias Sociales (2002: 16) la cultura es autosuficiente y no existen culturas inferiores o superiores a otras, ya que en la diferencia se encuentra la riqueza. Asimismo recogen las medidas de atención a la diversidad de la Orden del 25 de julio de 2008 para conseguir una educación para todos y una igualdad de oportunidades, actividades para promover la integración de los alumnos/as extranjeros en el plan de orientación y acción tutorial vinculadas a los programas y planes interculturales, entre ellos el proyecto lingüístico o las medidas que tomar para el alumnado y sus familiares que se incorporen tardíamente al sistema educativo y que nos presentan la Consejería de educación de la junta de Andalucía (2011:23) y derechos y deberes de la comunidad educativa recogido en el plan de convivencia.

Sin embargo encontramos algunas contradicciones o carencias:

- Una escuela inclusiva e intercultural se caracteriza por los agrupamientos heterogéneos, ya que favorecen las relaciones interpersonales y la riqueza mutua (Trujillo 2007:15) y que Johnson, Johnson y Holubee (1999:15) añade que deben de estar formados en cuanto a diferentes niveles de competencia curricular, sexo, etnia y lenguas. Sin embargo, a pesar de defender la pluralidad y manifestar los docentes entrevistados la idoneidad de una heterogeneidad cultural, hay clases en los que para su formación se han basado en los criterios de agrupamientos homogéneos al contrario de lo que recoge el proyecto educativo.
- El plan de atención a la diversidad recoge varios principios contradictorios como son el de integración e inclusión. Mientras que el primero utiliza un modelo asimilacionista y acultural, el segundo se caracteriza por una filosofía de una escuela para y por todos/as. Giménez,(2003:16), Meunier (2007:16) y Carbonell (2008:16)
- Hemos detectado la falta actuaciones con el profesorado (equipo docente) en el plan de acción tutorial, como son la coordinación para impregnar en los elementos curriculares el principio de interculturalidad o la búsqueda de estrategias en las diferentes aulas para facilitar la integración del nuevo alumno/a, al contrario de lo que recoge la Junta de Andalucía en su Guía Básica de Educación Intercultural (2009:18).
- A pesar de ser un centro educativo con niños/as de diferentes culturas o etnias ha dejado de existir la figura del mediador cultural.
- Tal como hemos visto en las entrevistas, el equipo directivo y coordinadores de ciclo desconocen donde y cuales se encuentran las medidas correctivas a utilizar en caso de situaciones racistas o xenófobas. En este sentido, consideramos como presenciamos durante una clase, que una medida correctiva por una actitud racista o xenófoba sin recreo no es la solución, ya que esta no es educativa.

En lo que respecta a las programaciones didácticas y desde el punto de vista de la educación intercultural nos interesa destacar lo siguiente:

- Los objetivos de las áreas de lengua castellana y literatura, conocimiento del medio natural, social y cultural y educación artística contempla aspectos interculturales en el alumnado en los que predominen valores como la justicia, la tolerancia, respeto y solidaridad, por ejemplo “Favorecer la igualdad, la convivencia y la interculturalidad” o “reconocer, al escuchar, la literatura de tradición oral andaluza en sus diversos niveles de expresión (flamenco, folklore...). Sin embargo en este caso, echamos de menos la aportación que pueden ofrecer las diferentes culturas de habla no castellana.

- Los contenidos han de recoger aspectos de las diferentes culturas, de modo que los alumnos se sientan parte del proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta manera, en el área de Lengua Castellana y Literatura pretende conocer aspectos de la cultura gitana, pero no de otras culturas. Sin embargo en los contenidos del área de conocimiento del medio natural, social y cultural y educación artística presentan como objeto de estudio las costumbre, fiestas y tradiciones más representativas del entorno local”, por lo que no existe una selección y tratamiento de los contenidos, existiendo un etnocentrismo de la educación tradicional y olvidando los principios de una escuela inclusiva donde las minorías étnicas participen dando a conocer su propia cultura (Colectivo 1995:17). Por tanto creemos que se debería realizar la motivación de los alumnos/as partiendo de sus intereses y conocimientos previos.
- Sin embargo, el punto más fuerte para conseguir una adecuada educación intercultural es la metodología, donde se pretende adoptar estrategias que favorezcan la participación del alumnado y el cooperativismo. En este sentido, en la metodología del área de conocimiento del medio no hace mención a ningún tipo de agrupamientos que fomente el trabajo cooperativo y en equipo, aunque si se recoge en el área de educación artística y en la de educación física.

No obstante, los datos recogidos en las encuestas, los maestros/as se plantean que la presencia de alumnos/as minoritarios en el aula hacen que se utilice estrategias metodológicas que permitan la atención a la diversidad de los alumnos/as y la utilización de materiales que resulten más motivadores y que coincide con las entrevistas al equipo directivo cuando responden que pese a reconocer que no existe mucho material intercultural en el centro, los maestros/as se preocupan por el tema y buscan los mejores recursos materiales para atender a sus alumnos/as. Esto tiene una estrecha relación con las características del modelo inclusivo de Stainback y Jackson (1999:15) cuando determinan que el profesorado debe de promover estrategias innovadoras para todo el alumnado en las aulas ordinarias.

- Los criterios de evaluación se ajustan a los objetivos y contenidos, y se utilizan diferentes instrumentos de evaluación dependiendo de las necesidades de cada alumnado. Además, en las medidas de atención a la diversidad del alumnado se tendrá en cuenta los principios de individualización, socialización, flexibilidad y adaptación.
- En el programa de actividades extraescolares y complementarias destaca el día de Europa, por lo que se puede trabajar actividades que suponga el intercambio de culturas. Sin embargo, el centro al disponer de un elevado número de alumnado africano o gitano no presenta entre sus actividades extraescolares o complementarias el día de la etnia gitana (8 abril) o día de África (25 mayo), ni tampoco cuenta con la participación de

asociaciones u ONG que ofrezcan este tipo de actividades, al contrario de lo que recoge la Junta de Andalucía en su Guía Básica de Educación Intercultural (2009:18) o dando la oportunidad a las minorías étnicas que den a conocer su propia cultura como detalla el Colectivo Amani (1995:17)

- También destacar que el currículo de educación primaria recoge entre las opciones la religión católica con sus respectivos elementos curriculares o la alternativa. Sin embargo esta última no contempla contenidos curriculares a otras religiones, solo se detalla que se trabajaran actividades relacionadas con la convivencia o de refuerzo educativo. Lo mismo ocurre con al área de matemáticas, ya que esta no es tratada desde el punto de vista intercultural bajo la creencia que tienen poco que ver con la realidad cultural y ser entendida como unas “ciencias puras”. Sin embargo, se pueden trabajar a través de objetivos interculturales como pueden ser: *“Respetar y valorar aspectos matemáticos, científicos y tecnológicos valiosos o alternativos de otras culturas y sociedades”* o *“Conseguir el máximo éxito escolar de los alumnos/as minoritarios/as, utilizando métodos y contenidos adaptados a sus estilos de aprendizaje y a sus experiencias previas”* como determina Jordán (1996:13)

El cuarto objetivo general es el de reconocer los sentimientos manifiestos y latente de los componentes de la comunidad escolar. En este aspecto, podemos decir que a pesar de que el centro recoge entre sus documentos, en mayor o menor medidas los principios de una educación intercultural y las opiniones de los encuestados y entrevistados estén a favor de una escuela inclusiva, podemos ver en la práctica algunos aspectos que queremos detallar en los que existen estereotipos o prejuicios sobre minorías étnicas o diferentes culturas.

Para ello, en lo que se refiere a las relaciones entre alumnos de diferentes culturas, podemos ver que el centro se caracteriza por una educación multicultural en lugar de intercultural, en la que se reconoce la identidad, pero en la que no existe un intercambio cultural (Luis Rojas Hidalgo 2014:13) como hemos podido observar durante los tiempos de recreos.

Por su parte, el profesorado consideran la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento moral y una oportunidad profesional para buscar nuevas estrategias y metodologías, sin embargo hay algunos aspectos en los que existen estereotipos o prejuicios no reconocidos. Por ejemplo, las aulas deben de ser un lugar en el que los alumnos/as se sientan identificados, sin embargo, los carteles decorativos suelen aparecer niños con características de la cultura occidental o consideran haber pocos tiempos dedicados al conocimiento de otras culturas. En este sentido, el profesorado utiliza algunos aspectos del modelo asimilacionista (Muñoz 2001:15) camuflado y desconocido por ellos/as mismos/as, al

contrario de las características de una escuela inclusiva donde el alumnado se sienta participe y dentro del entorno escolar (Guía de Educación Intercultural de la Junta de Andalucía 2009:18)

Hemos de destacar la gran influencia que tienen los familiares sobre los alumnos/as y que coincide con el objetivo específico 4.3. Las familias como hemos observado apenas tienen relaciones entre miembros de diferentes culturas, siendo destacable la transmisión cultural de estereotipos y prejuicios que le transmiten a sus hijos/as. Asimismo, las familias no participan en el centro educativo bajo la creencia de que estas no valoran la educación, aspecto contrario a lo recogido a los principios de la escuela inclusiva de Booth y Ainscow (2002:14)

5.1 FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION

Desde nuestra investigación consideramos que se podría abrir más investigaciones que lleven a entender la filosofía de la educación intercultural y que ayude a los maestros a desarrollar intervenciones educativas que lleven a los alumnos a una mayor integración en los colegios sin perder su cultura, respetando sus creencias y adaptando el trabajo a las necesidades que requiera cada alumno/a.

Creemos que sería interesante abrir esta investigación a las familias para hacerles partícipes de la comunidad escolar y conocer sus opiniones sobre la educación intercultural.

También sería una buena opción, ampliar dicha investigación al pueblo de Ugijar, conociendo así el modelo de convivencia entre culturas en el pueblo.

3.2 APLICABILIDAD DE LOS RESULTADOS

Con la elaboración de este proyecto de investigación, hemos querido reflejar la necesidad de adaptar las escuelas a una educación intercultural, como consecuencia de la gran variedad de culturas que conviven en nuestra sociedad y la necesidad de su conocimiento para la integración. Esta educación debe tratarse desde una perspectiva de aprendizaje y reconocimiento de la diversidad cultural, potenciando el enriquecimiento entre culturas y basándose en una educación de todos y para todos.

La conclusión más destacada de este TFM es la basada en la idea de que la escuela requiere de una renovación curricular, en sus documentos y programaciones, incidiendo en una metodología más diversificada. Es el sistema educativo el que se tiene que adaptar a las necesidades de los alumnos/as extranjeros o minorías étnicas sin desligarse de la sociedad. Es por ello por lo que con este trabajo pretendo proponer mejoras en el modelo de funcionamiento intercultural del centro en el que trabajo de tal manera que repercuta positivamente en la vida de la comunidad escolar. Para ello, mis próximas actuaciones serían

establecer reuniones con los diferentes equipos de ciclos e informarles de los resultados de la investigación, para proponerles futuros planes de mejoras, establecer reuniones con el equipo directivo para informar de los resultados y hacer propuestas al equipo directivo y al profesorado en general sobre diferentes investigaciones a realizar en un futuro que mejoren la presente investigación e impliquen a un sector más amplio de la comunidad educativa como son los familiares de los alumnos/as o abriendo el campo hasta las opiniones y la convivencia del propio pueblo.

Entre las medidas que consideramos para mejorar el centro escolar destacamos:

- Una comisión intercultural en el centro educativo que vele por este tema y ayude al profesorado en llevar a cabo estrategias educativas, actividades y materiales.
- Escuela de padres para la formación intercultural.
- Convivencias y fiestas interculturales en el centro educativo
- Celebrar efemérides relacionadas con cada país extranjero o etnia.
- Proponer cursos de los idiomas correspondientes a las procedencias de origen del alumnado y padres extranjeros.
- Coordinación con el ayuntamiento del pueblo

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J; Del Rincón, D; y Latorre, A. (1996). Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: GR92
- Colectivo Amani (1995). Educación Multicultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid. Editorial Popular.
- García, V. y Pérez, R. (1989): La investigación del profesor en el aula. Madrid, Escuela Española.
- Hopkins, D. (1998): Investigación en el aula. Guía del profesor. Barcelona, PPU.
- Jordán, J.A (1996). Propuestas de Educación intercultural para profesores. Barcelona: CEAC
- Margarit, A. (2000): la entrevista en la investigación cualitativa. Rosario (argentina), Escuela de Comunicación Social, Colección Papeles de Investigación.
- Muñoz, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Trabajo universitario. Universidad Complutense de Madrid: Madrid
- Ortega, J.A. (Coord.) (1996) Educación Multicultural para la Tolerancia y la Paz. Fundamentos y estrategias didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario y COM.ED.ES
- Stake, R. E. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
- Villa Sánchez, A; y Villar Angulo, L.M. (Coord.). Gabinete Técnico del Consejo de Educación, Universidades e Investigación. (1992) Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida. Colección Estudios y documentos, nº 16. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

WEBGRAFIA

- Giménez, F. (2002). *Galeón hispavista*. España: foro de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://galeon.hispavista.com/fortextos/enlaces373513.html>
- Instituto Virtual Cervantes. (1997-2013). CVC. España: Centro Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/relativismocultural.htm.
- Informe Anual 2012 “Andalucía e inmigración” (2012). OPAM: Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones. Consejería de Justicia e Interior. Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/sites/default/files/DOC/Informe_Anual2012.pdf

- Guía Básica Educación Intercultural (2013). Consejería de empleo y Consejería de educación. Junta de Andalucía. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/guia_basica_de_educacion_intercultural.pdf
- *Real Academia Española*. (2001). España: diccionario de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>
- Sáez, R. (1998). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, pp 859-881. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_37.pdf.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Constitución Española 1978.
- Ley Orgánica 2/2006, De 3 Mayo, De Educación
- La Ley 17/2007, De 10 De Diciembre, De Educación En Andalucía.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Orden de 15 de enero de 2007, por el que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante, y especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
- Instrucciones del programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante (anuales)
- Instrucciones del programa de actividades extraescolares relacionadas con la cultura de origen del alumnado inmigrante

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA SOBRE EDUCACIÓN MULTICULTURAL.

Estimado profesor/profesora.

El presente cuestionario pretende recoger vuestra opinión respecto a la presencia de una educación multicultural en el centro. **No existen respuestas correctas o incorrectas y, dadas las características del centro, no tienen por qué darse todas.** Simplemente se trata de conocer de manera veraz la realidad del centro. Te recordamos que este cuestionario es anónimo y confidencial. Agradecemos de antemano tu sinceridad y colaboración.

1) Edad:

- a. Entre 20 - 25
- b. Entre 26 - 30
- c. Entre 31 - 35
- d. Entre 36 - 40
- e. Entre 41 - 45
- f. Entre 46 - 50
- g. Más de 50

2) Sexo:

- a) Hombre
- b) Mujer

3) Situación administrativa:

- a) Propietario definitivo
- b) Provisional
- c) Interino
- d) Otro

4) Tiempo de servicio:

_____ años y _____ meses

5) Tiempo con destino en el centro:

_____ años y _____ meses

6) Te sientes más cerca de las siguientes opciones políticas

- a) Derecha
- b) Centro
- c) Izquierda
- d) Ns/nc

A continuación, para dar su opinión, tache con una cruz la letra correspondiente a su grado de acuerdo con cada afirmación que se le presenta, sabiendo que las opciones significan:

A = TOTALMENTE DE ACUERDO

B = DE ACUERDO

C = INDECISO

D = EN DESACUERDO

E = TOTALMENTE EN DESACUERDO

F=NS/NC

1.- La dinámica de una clase con niños de diferentes etnias favorece su socialización	A	B	C	D	E	F
2.- En las clases con niños de diferentes culturas se trabajan contenidos más variados y atractivos	A	B	C	D	E	F
3.- La presencia de alumnos de diferentes minorías étnicas en el aula provoca un mayor estrés en el profesor	A	B	C	D	E	F
4.- El contacto con otras etnias que tienen los niños en situaciones educativas multiculturales les prepara mejor para adaptarse a los cambios y al futuro	A	B	C	D	E	F
5.- La presencia en la escuela de profesores de distintas minorías étnicas entorpece la programación conjunta de las materias	A	B	C	D	E	F
6.- Las situaciones educativas multiculturales perjudican a las minorías porque los prejuicios y estereotipos de los profesores impiden dar un tratamiento igual a todos los alumnos/as	A	B	C	D	E	F
7.- Si en una clase conviven niños/as de diferentes culturas, la diversidad de materiales utilizados resulta más motivadora para el aprendizaje	A	B	C	D	E	F
8.- Tener niños/as de minorías étnicas en la clase hace más difícil la tarea del profesor	A	B	C	D	E	F
9.- Con grupos de niños/as de diversas culturas se originan experiencias de aprendizaje en el aula más enriquecedoras	A	B	C	D	E	F
10.- La presencia de minorías étnicas perjudica el nivel académico promedio de la clase porque requiere un ritmo de aprendizaje más lento	A	B	C	D	E	F
11.- Los niños/as educados en escuelas donde conviven alumnos de diferentes minorías son más comprensivos hacia otros grupos de personas "diferentes" (ancianos, deficientes, minusválidos...)	A	B	C	D	E	F
12.- Los niños/as de diferentes minorías étnicas progresarían más de acuerdo con sus posibilidades si estudiaran en escuelas de su propia etnia	A	B	C	D	E	F
13.- Las clases con niños/as de diferentes minorías étnicas favorecen la innovación educativa y estimulan al profesorado en la investigación de nuevas metodologías	A	B	C	D	E	F

14.- La presencia de niños/as de diferentes culturas origina un mayor número de problemas de disciplina en el aula	A	B	C	D	E	F
15.- Los niños/as tienen menor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas	A	B	C	D	E	F
16.- El profesor se adapta mejor al ritmo de la clase si en ella no se mezclan niños/as de distintas minorías étnicas	A	B	C	D	E	F
17.- El alumnado se interesa más por conocer otras culturas (su música, su literatura, sus estilos de vida...) cuando en la escuela se trabaja un currículo multicultural	A	B	C	D	E	F
18.- La presencia de niños/as de minorías étnicas en la clase origina más problemas que ventajas	A	B	C	D	E	F
19.- Dado que todas las culturas son tan válidas y significativas como la propia, la escuela debería acoger y asumir la diversidad cultural	A	B	C	D	E	F
20.-En la escuela, los niños/as de culturas minoritarias deberían estar agrupados en clases separadas de la mayoría, para poder prestarles una atención individualizada	A	B	C	D	E	F
21.- La escuela debería apoyar la diversidad cultural porque es un enriquecimiento para todos sus miembros	A	B	C	D	E	F
22.- La presencia de niños/as de diversas minorías en la clase origina problemas de convivencia debido a conflictos de valores entre el alumnado	A	B	C	D	E	F
23.- La escuela del país de acogida debería centrarse exclusivamente en enseñar la cultura propia, aunque a ella asistan niños/as de diferentes minorías étnicas	A	B	C	D	E	F
24.- El tener en su clase niños de diferentes culturas hace al profesorado más comprensivo y tolerante	A	B	C	D	E	F

Añade cualquier observación que quieras hacer constar:

ANEXO 2

ESTRUCTURA PARA LA ENTREVISTA CUALITATIVA O EN PROFUNDIDAD

1.- Aspectos organizativos

1.1.-El Centro facilita “tiempos” para otras culturas:

1.2.- El Centro facilita “espacios” para la diversidad cultural:

1.3.- El Centro es sensible a nivel de “infraestructura” (biblioteca, ludoteca, materiales adaptados...)

1.4.- El reglamento y el funcionamiento escolar es flexible (normativa, disciplina, expresiones xenófobas, matriculación tardía, aulas de acogida...)

1.5.- Las familias minoritarias participan en la vida escolar (Consejo Escolar, AMPA

1.6.- Se organizan actividades extraescolares interculturales

2.- Aspectos docentes

2.1.- El conjunto del profesorado se implica en la educación intercultural

2.2.- Las actitudes reales del profesorado son positivas

2.3.- La orientación educativa es intercultural (motivaciones y expectativas del alumnado inmigrante)

2.4.- Los procesos didácticos son interculturales (contenidos, adaptaciones curriculares, refuerzos...)

2.5.- Se potencia sistemáticamente la convivencia intercultural (dentro y fuera del aula).

3.- Cualquier otra cuestión que quiera plantear

